

Impactos da racionalidade técnica na educação em tempos de negacionismo: um retrocesso da resolução CNE/CP n. 2/2019

Impacts of technical rationality on education in times of denialism: a setback of CNE/CP resolution n. 2/2019

Impactos de la racionalidad técnica en la educación en tiempos de negacionismo: un retroceso de la resolución CNE/CP n. 2/2019

Ricael Spirandeli Rocha¹

Bruna Renata de Brito Dantas²

José Lucas Pedreira Bueno³

Resumo: Este estudo objetivou em problematizar questões relativas as reformas educacionais no ensino superior do país, destacando os impactos causados pela racionalidade técnica na educação em tempos de negacionismo perante a Resolução CNE/CP n. 2/2019 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores. Como percurso metodológico, buscou-se sob a análise documental comparativa e bibliográfica a fim de compreender os impactos causados pela racionalidade técnica descrevendo as principais diferenças das Resoluções CNE/CP n. 2/2015 e CNE/CP n. 2/2019 visando uma discussão crítica sobre os desgastes causados pelas decisões neoliberais. Como resultados, observa-se grandes impactos que a racionalidade técnica consegue provocar na formação inicial docente, desde um pensamento inicial sobre a instrumentalização dos conteúdos, perpassando pela padronização do currículo sob a perspectiva da racionalidade das competências, até chegar na mercantilização do ensino, compreendendo que o 'saber fazer' constituído pelas competências que a Resolução CNE/CP n.2/2019 configura, atinge diretamente a aprendizagem dos futuros professores nos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Racionalidade Técnica, Formação Inicial Docente, Reformas Educacionais, Educação, Currículo.

Abstract: This study aimed to problematize issues related to educational reforms in higher education in the country, highlighting the impacts caused by technical rationality in education in times of denialism before Resolution CNE/CP n. 2/2019 - National Curriculum Guidelines

¹ Possui graduação em licenciatura em Computação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Mestrando em Educação. e-mail: ricael@outlook.com

² Graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia e Mestranda do programa de pós graduação em Educação Escolar da mesma. e-mail: bruna.renata3@gmail.com

³ Licenciado em letras, mestre e doutor em engenharia da produção pela UFSC. Professor do departamento de educação e do programa de pós graduação em educação escolar da UNIR. e-mail: lucas.bueno@uftm.edu.br

for Teacher Training. As a methodological route, a comparative and bibliographical document analysis was sought in order to understand the impacts caused by technical rationality, describing the main differences of Resolutions CNE/CP n. 2/2015 and CNE/CP n. 2/2019 aiming at a critical discussion about the wear and tear caused by neoliberal decisions. As a result, it is possible to observe the great impacts that technical rationality can provoke in initial teacher training, from an initial thought about the instrumentalization of contents, passing through the standardization of the curriculum from the perspective of the rationality of competences, until arriving at the commercialization of teaching, comprising that the 'know-how' constituted by the competences that Resolution CNE/CP n.2/2019 configures, directly affects the learning of future teachers in degree courses.

Keywords: Technical Rationality, Initial Teacher Training, Educational Reforms, Education, Curriculum.

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo problematizar cuestiones relacionadas con las reformas educativas en la educación superior en el país, destacando los impactos causados por la racionalidad técnica en la educación en tiempos de negacionismo antes de la Resolución CNE/CP n. 2/2019 - Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente. Como ruta metodológica, se buscó un análisis documental comparativo y bibliográfico para comprender los impactos causados por la racionalidad técnica, describiendo las principales diferencias de las Resoluciones CNE/CP n. 2/2015 y CNE/CP n. 2/2019 con el objetivo de una discusión crítica sobre el desgaste causado por las decisiones neoliberales. Como resultado, es posible observar los grandes impactos que la racionalidad técnica puede provocar en la formación inicial docente, desde una reflexión inicial sobre la instrumentalización de contenidos, pasando por la estandarización del currículo desde la perspectiva de la racionalidad de competencias, hasta llegar en la mercantilización de la docencia, comprendiendo que el 'saber hacer' constituido por las competencias que configura la Resolución CNE/CP n.2/2019, incide directamente en el aprendizaje de los futuros docentes en las carreras de grado.

Palabras clave: Racionalidad Técnica, Formación Inicial Docente, Reformas Educativas, Educación, Currículo.

Não apenas a educação, mas toda vida social e o trabalho têm uma articulação diferente com a vida dos sujeitos em uma sociedade que revolucionou as relações sociais de produção. A pedagogia socialista destaca a partir da relação do trabalho e educação, que sempre haverá disputa acirrada em uma sociedade capitalista a qual se vive hoje.⁴

⁴ CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 18 jan. 2023.

No mundo globalizado, ações e processos que desenvolvem a sociedade contemporânea devem ser compreendidas a partir de um processo histórico e antropológico desde os efeitos do capital, da internacionalização mercadológica e da racionalidade técnica perante as políticas públicas.⁵

A racionalidade técnica parte do discurso sob as ações instrumentais e ideológica da globalização, propondo uma formação tecnicista, padronizada e uniforme, sem ao menos se preocupar com a diversidade sociocultural.⁶

Esses aspectos arraigados pela racionalidade técnica estão diretamente relacionados com políticas neoliberais e totalitárias que acentua os problemas causados pela globalização em seus aspectos sociais, econômicos, culturais ambientais e educacionais, passando a ser tratados como uma lacuna que permeia o mundo e deve ser resolvida.⁷

Nesse contexto observa-se a massiva participação dos organismos internacionais como por exemplo o Banco Mundial, que vem sendo um dos maiores investidores em recursos econômicos e financeiros a partir do capital de vários países desenvolvidos, com o consentimento e aprovação de países subdesenvolvidos.

Estes organismos internacionais apresentam-se como autoridades mundiais que ganham evidência em governos neoliberais a partir da necessidade de empréstimos financeiros de países subdesenvolvidos, emergindo diretamente nas relações da racionalidade técnica entre trabalho e educação a partir de estratégias políticas.⁸

Desse modo, a racionalidade técnica perpassa sob um viés econômico, político e social, chegando até a educação a partir das relações políticas sob os interesses do capitalismo, propondo um direcionamento a resultados da prática tecnicista perante a forma de dominação ideológica na formação inicial docente, compreendendo um objeto educacional do mercado financeiro a partir de proposta de formação massificada e engessada.

Não obstante, é possível observar que a formação docente a partir do mero caráter técnico não consegue alcançar uma formação crítica que possa atender a carência da realidade que se encontra na sala de aula. A partir dessa compreensão indagamos: Quais impactos que a

⁵ HOBBSAWM, Erik. O novo século: entrevista a Antônio Polito. SP: Companhia das Letras, 2009.

⁶ SCHÖN, Donald. The reflective practitioner. New York: Basic Books, 1983.

⁷ BALDAN, Merilin; DA CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2020. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1501>. Acesso em: 13 jan. 2023.

⁸ BALDAN, op. cit.

racionalidade técnica provoca na formação inicial docente nos cursos de licenciatura perante a resolução CNE/CP nº 2/2019?

Destarte, este estudo objetivou problematizar questões relativas as reformas educacionais no ensino superior do país, destacando os impactos causados pela racionalidade técnica nos cursos de licenciatura perante a Resolução CNE/CP n. 2/2019 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, determinada pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2019.

Além disso, buscou-se sob a análise documental e bibliográfica a fim de compreender os impactos causados pela racionalidade técnica na formação inicial docente existente na Resolução CNE/CP n. 2/2019, tendo em vista que a referida Resolução foi instituída sem nenhum diálogo acadêmico, evidenciando uma política autoritária e normativa que tem sido duramente criticada pela sociedade acadêmica devido à falta de interesse do ex-governo bolsonarista⁹ em discutir reformas educacionais no ensino superior, proporcionando competências sob a racionalidade técnica, em vez de realçar medidas que incentive a formação inicial docente.

A racionalidade técnica na formação inicial docente

A formação inicial docente tem sido um assunto em constante discussão em âmbito acadêmico, esse processo tem sido promovido pelos cursos de licenciatura no país com objetivo de preparar os futuros professores a partir de práticas curriculares dos saberes, culturas e valores para transformação da sociedade.¹⁰

É importante destacar um período sombrio em que o Brasil passou e marcou duramente a educação do país, o regime militar implantou reformas educacionais em 1968 trazendo a Lei nº 5.540¹¹ que reformou a Universidade e a Lei nº 5.682¹² que estabeleceu o 1º e 2º grau de

⁹ Termo utilizado para identificar o governo de Jair Messias Bolsonaro, presidente eleito em 2018 que construiu uma ideologia associada a retórica social, conservadorismo, autoritarismo e negacionismo, além da rejeição aos direitos humanos, aversão à esquerda e outras características.

¹⁰ CUNHA, Regiane Stafim da; SANTOS, Marina Rosa Stec dos; DITTRICH, Jaqueline; VICENTINI, Maiara; STAVIS, Liege da Silva Oliveira; CRUZ, Christiane Gioppo Marques da. Formação inicial docente e suas relações dentro do âmbito escolar. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 22, p. 585-596, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/xj6KTW6zxqHyW5Xv6F4xxSg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2023.

¹¹ BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

¹² BRASIL. Lei nº 5.682 de 21 de julho de 1971. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/15682.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

ensino, trazendo um viés de produção, marcado em seu bojo o evidente objetivo de uma racionalidade técnica.

O tecnicismo da racionalidade técnica inseriu um ideário na educação técnica como uma engrenagem econômica, idealizado por muitos adeptos do regime militar a qual se pensava que o técnico deveria ser um especialista em assuntos de uma determinada pasta governamental para que assim pudesse administrar, certificando-se de um “gênero intelectual” que abarcasse várias formas. “Ninguém negaria por exemplo aos membros da Academia Brasileira de Letras o diploma de intelectuais, mas também ninguém, em seu juízo perfeito, lhes entregaria postos de governo, salvo honrosíssimas exceções”.¹³

A partir das considerações de Gudin¹⁴, é certo que o governo militar priorizou a racionalidade técnica, baseado no poder econômico, onde defendia-se a “teoria do capital humano” que nada mais é do que o trabalho humano para o capital, evidenciado a mais valia do poder.

No âmbito da tecnocracia, formava-se técnicos com a intenção de produzir para o trabalho, ou seja, uma educação unilateral, sem nenhum tipo de preocupação com a formação humana, sobre uma educação unitária que abarcasse uma igualdade social.¹⁵

O regime militar estabeleceu claramente um vínculo entre educação e autoritarismo de modernização das relações capitalistas, explicitamente no ano de 1970 em que o General Emílio Garrastazu evidencia:

Creio que 1971 será um ano de marcante expansão industrial, incentivada pelo programa siderúrgico que dentro de poucos dias apresentarei à Nação [...]. Sinto que a grande revolução educacional virá agora, na passagem da velha orientação propedêutica da escola secundária a uma realística preparação para a vida, que atenda à carência de técnicos de nível médio, problema dos mais críticos na arrancada do nosso desenvolvimento.¹⁶

Vislumbrando todo militarismo e autoritarismo desse regime, a formação docente contava com um idealismo da racionalidade técnica para produção. Além disso, uma nova lei surge em 1971, a Lei 5.692/71¹⁷ uniu os quatro anos do ensino primário que já existia com

¹³ GUDIN, Eugênio. Intelectuais ou homens de Estado? In: GUDIN, E. Reflexões e comentários: 1970-1978. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 145-146.

¹⁴ GUDIN, op. cit.

¹⁵ CIAVATTA, op. cit.

¹⁶ MÉDICI, Emílio Garrastazu. A verdadeira paz. Departamento de Imprensa Nacional, 1971.

¹⁷ BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2023.

mais quatro anos do ginásio, criando um único ciclo de oito anos, o chamado 1º grau de ensino, passando assim, ser obrigatório.

No que se refere a formação de professores, previa-se nessa lei a graduação superior, de duração curta e plena, para o exercício do 1º e 2º grau, além de habilitação do 2º grau para exercer a profissão até a metade do 1º grau.

Ao pensar no incentivo à formação inicial docente, destacam-se as políticas públicas educacionais. Segundo Aranha¹⁸, a década de 1980 fora marcada pelas políticas públicas que contribuiriam com o processo histórico educacional, destacado pela queda do golpe cívico militar que durou mais de duas décadas no Brasil compondo os anos 1964 a 1985.

No entanto, a década de 1990 foi sinalizada por governos neoliberais que constituíam-se de ideias tecnicistas a partir da racionalidade técnica, tornando-se necessário repensar novas diretrizes educacionais para o país. Somente na segunda metade da década de 90 que foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996, todavia, várias diretrizes foram orientadas por organismos internacionais tendo em vista “atender os interesses do empresariado nacional e responder às exigências do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional”¹⁹

No que se refere as reformas educacionais da década de 1990, destaca-se a formação docente a partir da ampliação de escolas da Educação Básica e atendimento educacional, consequentemente gerando expectativas por novos professores. Entretanto, essas expectativas foram frustradas pela criação do Instituto Superior de Educação (ISE) originando um novo curso denominado de ‘Curso Normal Superior’ (CNS).

Esse novo cenário trazia uma fragilidade na formação docente a partir de uma precariedade educacional, característica proveniente da racionalidade técnica, tendo em vista que “a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de Educação emergem como instituição de nível superior mais barata, por meios de cursos de curta duração”²⁰.

¹⁸ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação Moderna*. São Paulo, 2006.

¹⁹ FARIAS, Danielle Cristine Camelo; NETO, José Batista. Identidade própria de cursos de Licenciatura: um olhar a partir das instruções normativas do CNE (2002-2019). *Revista e-Curriculum*, v. 20, n. 2, p. 923-947, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/50153>. Acesso em: 7 jan. 2023.

²⁰ SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2023.

Todavia, a LDB 9.394/96 trouxe delineações a fim de estabelecer novas regulamentações, ajustes e mudanças no âmbito educacional compreendendo ações como um “balizamento mais geral para a construção de diretrizes que visavam – e visam – nortear os cursos de formação inicial e continuada de professores/as”.²¹

Sendo assim, ainda sob a gestão neoliberal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu diretrizes sob a formação docente, denominada de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, resultando na Resolução CNE/CP n. 1/2002 e CNE/CP n. 2/2002, prevendo possíveis reformas educacionais no Brasil.

A racionalidade das competências sob a Resolução CNE/CP n. 1/2002

No início do ano de 2002 foi instituída a Resolução CNE/CP n. 1/2002, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Sob um texto superficial e raso as diretrizes constituíam-se de “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”.²²

Dessa forma, no intuito de estabelecer reformas educacionais no ensino superior, a referida resolução tratou os aspectos da diversidade cultural com frivolidade, além de destacar no artigo 2º- item VI, o uso de tecnologias da informação e da comunicação de forma tecnicista, sem incentivo ao pensamento crítico, evidenciando nuances da racionalidade técnica, observando-se:

A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - **o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias**, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.²³

²¹ FARIAS; NETO, 2022, p. 931, op. cit.

²² BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 jan. de 2023.

²³ Id., 2002^a, s. p., grifos nosso.

Ao observar as diretrizes, Walsh²⁴ aponta que mesmo de forma básica é importante adotar a diversidade como relação de reconstrução da sociedade, reduzindo conflitos étnicos a partir das premissas criadas pelo Estado. No entanto, mesmo a resolução indicando que o docente deve estar preparado para versar a diversidade, a referida resolução não trouxe normativas que esclarecessem quais seriam as concepções de diversidade para serem ensinadas, tão pouco como tais conceitos seriam implantados na formação docente.

No que tange a utilização das tecnologias, a resolução coloca de forma técnica o uso estratégico das ferramentas digitais, sem ao menos se preocupar com fatores históricos e dialéticos ao preparar os futuros professores na utilização dos recursos tecnológicos, destacando uma preocupação puramente mecânica, conduzida pela racionalidade técnica.

Além dessas premissas, a Resolução CNE/CP n.1/2002 traz em seu cerne conceitos de competências na formação docente, devendo-se buscar “I - o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação”.²⁵

A utilização do termo 'competências' é vista vinte e três vezes no texto da Resolução, sendo fortemente criticado naquele período.²⁶ Ainda assim, ao pensar que o conhecimento é o principal fator que deve ocorrer no processo de formação dos futuros professores, logo sua essência é furtada pelas 'competências' que são potencializadas pela Resolução.

Tal fator é compreendido como ações da racionalidade técnica que organiza todo o documento a partir de diretrizes que concedem a formação docente, evoluindo para uma proposta pedagógica até chegar na avaliação e gestão escolar. As ações instrumentais da racionalidade técnica apontam para uma educação com foco nas perspectivas materiais e instrumentais, “tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica [...], em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores”.²⁷

²⁴ WALSH, Catherine. Crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e “re-viver”. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.p.12-42.

²⁵ Brasil, 2022^a, op. cit.

²⁶ DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2023

²⁷ Id, p. 1157.

A Resolução CNE/CP n.2/2002 foi estabelecida um dia após a n. 1/2002, especificando a carga horária e a duração dos cursos de formação inicial docente - licenciaturas, sendo efetivada a partir da integralização de “no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas”.²⁸

É mister que as Resoluções CNE/CP n. 1/2002 e CNE/CP n. 2/2002 estabeleceram amplas reformas educacionais no Ensino Superior, sendo consideradas avanços políticos-pedagógicos quando comparados a propostas anteriores concebidas por um Estado Militar e autoritário, todavia, as referidas Resoluções estabeleciam diretrizes amplas sem ao menos propor uma organização explícita dos conteúdos curriculares, possuindo características providas da racionalidade técnica a partir da proposta de competências.

No ano seguinte em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência da República e em 2011 a presidenta Dilma Rousseff assume a sucessão, tendo vários desafios, dentre eles a reconfiguração de reformas educacionais como a concepção de competências.

A democratização do saber sob a Resolução CNE/CP Nº 2/2015

Dentre várias urgências nas reformas educacionais no Ensino Superior, Dourado²⁹ aponta a importância da criação da Lei n. 13.005/2014³⁰ que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), inaugurando uma nova fase das reformas educacionais no país.

Sob as Metas e estratégias do PNE que tratam da formação docente, em 2014 o Conselho Nacional de Educação bicameral elaborou parecer em que passou a “situar os estudos e debates desenvolvidos pelas comissões anteriores, aprofundou os estudos e as discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação dos profissionais do magistério [...]”.³¹

Nesse período, foi realizado um amplo trabalho da comissão a partir de debates e movimentos que defendiam a formação docente, articulando a valorização dos profissionais

²⁸ BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 jan. de 2023.

²⁹ DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf> Acesso em 30 jan.de 2023.

³⁰ BRASIL, Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 de jan. 2023.

³¹ BRASIL, s.p, 2015. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. Brasília, 2015b. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 25 jan. de 2023.

da Educação, considerando que foi um período de “intensificação dos debates e de propostas diversas para a construção de políticas públicas voltadas a todos os níveis e a todas as etapas e modalidades da educação, dentre as quais o projeto de expansão do Ensino Superior [...]”.³²

Dessa forma, no segundo semestre de 2015 após um amplo esforço da comunidade acadêmica, entidades educacionais e múltiplos debates, foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior - Resolução CNE/CP n. 2/2015, tendo seu texto conteúdos que foram amplamente discutidos “com a comunidade educacional e entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno do tema”.³³

Diferente de reformas educacionais instituídas em governos neoliberais, a Resolução CNE/CP n.2/2015 foi considerada como uma democratização do saber, a partir de uma conquista sob a luta em prol da educação na construção de um amplo debate sob as bases acadêmicas, sindicais, universidades e docentes.³⁴

Diferente da resolução CNE/CP n. 1/2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior - Resolução CNE/CP n. 2/2015, enfraquece a concepção de competências no currículo da formação inicial docente, considerando um avanço sob os aspectos da racionalidade técnica.

Outro ponto positivo, é a forma em utilizar-se as tecnologias digitais, preocupando-se não somente no aprimoramento das práticas pedagógicas, mas na utilização das ferramentas digitais como forma de ampliar a formação cultura dos futuros professores, sendo está uma concepção que atenua e minimiza as perspectivas da racionalidade técnica na formação docente.

Não obstante, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 ampliou a carga horária dos cursos de formação inicial docente que antes, era de 2800 horas, passando para 3200 horas, na preocupação de unir as concepções teóricas e práticas que conduz a articulação das práxis educacionais, a fim de combater o pensamento tecnicista provido da racionalidade técnica.

³² FARIAS; NETO, 2022, p. 931, op. cit.

³³ BAZZO, SCHEIBE, 2019, p. 671. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em 15 jan.de 2023.

³⁴ GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. Revista Formação em Movimento, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 3 fev. 2023.

Diante os oito capítulos que constituem as Diretrizes, no quarto capítulo, artigo 12, são estabelecidos três importantes núcleos de formação inicial em nível superior, cada um com suas diversas articulações e possibilidades, tendo em vista que:

Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais; III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.³⁵

Assim como o capítulo quatro da Resolução CNE/CP n. 2/2015 trouxe núcleos que definem e contribuem para formação inicial docente, no capítulo seguinte, as Diretrizes são contemplados e discutidos os parâmetros e estruturas curriculares, tendo como garantia conteúdos que possam contribuir com o conhecimento e a diversidade como: formação política educacional, gestão da educação, direitos humanos, Língua Brasileira de Sinais (Libras), diversidade étnico-racial, diversidade de gênero, diversidade religiosa, aspectos da educação especial, direitos do adolescente perante a educação e, perspectivas dos jovens sob medidas socioeducativas.

Já no capítulo seis, foram elaboradas especificidades quanto a formação continuada dos professores do magistério compreendendo “o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério [...]”.³⁶

Perante as significativas reformas educacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior CNE/CP n. 2/2015, não poderia deixar de tratar a valorização docente, o terceiro parágrafo do Artigo 18 do capítulo sete aponta o entendimento da valorização dos profissionais da educação aos quais “deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário”.³⁷

³⁵ BRASIL, p. 9-10, 2015, op. cit.

³⁶ Id., 2015, p. 13.

³⁷ Id., 2015, p. 15.

Sendo assim, observa-se que a Resolução CNE/CP n. 2/2015 conseguiu romper parâmetros enraizados sob a racionalidade das competências, presente em outras reformas educacionais totalmente interligada pela racionalidade técnica, além disso, conseguiu instituir através de debates democráticos temas e diretrizes necessárias para a formação inicial docente, desde parâmetros do currículo e núcleos de formação até mesmo a preocupação com a valorização do professor, não apenas se empenhando com a profissionalização, mas para além disso, questões que envolve a cultura, diversidade e singularidade dos sujeitos.

O restabelecimento da racionalidade técnica pela Resolução CNE/CP n.2/2019

Desde o segundo mandato da então Presidenta da República Dilma Rousseff, acentuou-se a volubilidade e manobras políticas da oposição pelo poder. No ano de 2016 a então presidenta sofre o golpe parlamentar, sua deposição abre um cenário caótico advindo das articulações partidárias em conjunto do poder judiciário traçando um modelo de instabilidade política para o Brasil.³⁸

Sob o governo de Michel Temer, políticas educacionais que estavam em vigor foram interrompidas para que assim pudessem ser instaladas novas ações sob projetos de interesse da iniciativa privada e interesse de grandes empresários nacionais e internacionais. A lógica do governo neoliberalista ressurgia ao país, com isso, o retorno da racionalidade técnica assombrava reformas educacionais que outrora foram constituídas pela democracia do saber.

A Resolução CNE/CP n. 2/2015 começou a ser fragilizada pelo viés da racionalidade técnica, partindo de mudanças marcadas pela privatização sem nenhum compromisso com o diálogo.

No processo de troca de orientação política em todas as esferas do poder, no pós-Golpe, a referida legislação, elaborada, discutida e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, cujos membros mais progressistas foram, nesse novo momento, substituídos, teve sua implantação inicialmente atravessada por tentativas oficiais de procrastinação. Foi a pronta reação das entidades representativas dos educadores que impediu tal iniciativa de prosperar imediatamente (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 671).³⁹

A racionalidade técnica novamente impregnava as políticas públicas, acentuando a idealização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazendo um texto totalmente

³⁸ FARIAS; NETO, 2022, op. cit.

³⁹ BAZZO, SCHEIBE, 2022, p. 671, op. cit.

diverso as ideias de uma educação social e amplamente diversificada para cultura, etnias, gêneros, entre outros. No entanto, os mesmos grupos que outrora defendiam a ideia da racionalidade das competências, agora estavam novamente no âmbito do poder, instituindo-se o governo neogolpista⁴⁰ para resgatar seus ideários da racionalidade técnica.

A BNCC passou por algumas mudanças, tendo sua homologação no ano de 2017, segundo Gonçalves, Mota e Anadon⁴¹ as universidades e comunidades acadêmicas defendiam a preservação da Resolução CNE/CP n. 2/2015 a fim de adequar o currículo à BNCC, para que assim não houvesse a extinção da referida Resolução. Sem nenhum sucesso de diálogo com o então governo, em dezembro de 2018 o Ministério da Educação encaminhou a proposta da Base Nacional Comum Curricular para a formação de Professores da Educação Básica para o CNE.

Todo debate e construção democrática que havia ocorrido para elaboração da Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi inversamente realizada no governo Temer, a proposta daquela 'nova' BNCC:

Tratava-se de um texto, elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. O documento resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores e baseia-se no modelo de base utilizado pela Austrália para a formação docente. O modelo Australiano, implementado desde 2009, incorpora as propostas neoliberais de maior controle sobre o trabalho docente com vistas no desempenho no PISA (*Australian Professional Standards for Teachers*, 2018).⁴²

No ano final do ano de 2019, no mandato neoliberal de Jair Bolsonaro, após ampla exigência de entidades educacionais, foi agendado para novembro daquele ano uma audiência para divulgação do texto, que até naquele momento encontrava-se em sigilo.

Mesmo com manifestações a favor da manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015, foi apresentado um texto raso que propõe a formação docente de forma sintética sem nenhuma abrangência como as Diretrizes de 2015, mesmo com as manifestações contrárias a extinção das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2015, o CNE validou em novembro de 2019 a Resolução CNE/CP n. 2/2019, ocorrendo a revogação da DCN de 2015, um mês depois em dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP n.2/2019 foi homologada pelo Ministério da Educação.

⁴⁰ Conspiração ou trama denominada 'golpe' que mescla a idealização da burguesia, articulando com o militarismo com a finalidade de tomar o poder do Estado.

⁴¹ GONÇALVES; MOTA, ANADON, 2022, op. cit.

⁴² GONÇALVES; MOTA, ANADON, p. 366, 2022, op. cit.

A Resolução CNE/CP n. 2/2019⁴³ marca um retrocesso sob as reformas educacionais no ensino superior, o documento traz um currículo tecnicista para os cursos de formação inicial docente, pautado pela racionalidade técnica através das competências referidas pela BNCC⁴⁴.

A lógica das competências sob a DCN de 2002 que havia sido enfraquecida pela Resolução CNE/CP n. 2/2015, retorna revigorada na CNE/CP n. 2019 com a fundamentação mecânica sob a prática pedagógica na formação docente. A relação da formação docente entre a BNC e a BNCC quando lida e vista de forma rápida e desimportante, pode enganar o leitor e apontar aspectos de ‘conexão’ que associam as teorias e práticas pedagógicas.

No entanto, quando o leitor debruça sobre a Resolução CNE/CP N° 2/2019 e inicia-se um estudo a fim de compreender as diretrizes e normativas para formação inicial docente, logo percebe-se a quantidade exacerbada de aspectos providos da racionalidade técnica que enunciam aportes reacionários a formação inicial docente, reduzindo os cursos de licenciatura puramente sob um método de reprodução tecnicista.

Por conseguinte, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 é marcada por inúmeras inconsistências, com padronizações da lógica das competências e interesses mercadológicos providos da racionalidade técnica, uma vez que os conceitos de competências nascem sobre a organização de entidades internacionais, articulando o mercado com a educação que outrora fora adotado no período da ditadura militar.

Metodologia

Este estudo possui natureza qualitativa a fim contribuir com a ciência e pesquisa a partir da investigação e discussão dos fatos, uma vez que as fontes de pesquisas e os autores selecionados contribuem para qualificar o estudo, colaborando no delineamento da investigação destacado pela temática.⁴⁵

Para tanto, o percurso metodológico fundamenta-se na pesquisa bibliográfica e documental comparativa, sendo está uma “metodologia de investigação científica que adota determinados procedimentos técnicos e científicos com o intuito de examinar e compreender

⁴³ BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 15 de jan. de 2023.

⁴⁴ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão Final, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 fev. 2023

⁴⁵ SEVERINO, Antônio. Joaquim. Metodologia do Trabalho científico. São Paulo: Cortez Editora. 2007.

o teor de documentos dos mais variados tipos, e deles, obter as mais significativas informações”.⁴⁶

Além disso, buscou-se analisar e comparar as Resoluções CNE/CP n. 2/2015 e Resolução CNE/CP n. 2/2019 respectivamente, partindo de um viés sob as realidades das Universidades com base nestas resoluções a partir de debates e impulsos ao pensamento crítico, sobre os desafios e retrocessos que a racionalidade técnica do ex-governo Bolsonaro degradou na Educação.

Com essa finalidade, é possível descrever as principais diferenças das Resoluções CNE/CP n. 2/2015 e CNE/CP n. 2/2019 visando uma discussão crítica sobre os desgastes causados pelas decisões neoliberais, sendo possível repensar sobre as principais diferenças das legislações, descrevendo uma análise fundamentada sob a formação inicial docente, reformas educacionais e a realidade vivenciada pelas Universidades.

Resultados e Discussão

Como resultados deste estudo, propomos uma discussão sobre a Resolução CNE/CP n.2/2019 como uma reforma educacional no ensino superior, apontando dentre suas especificidades, a formação inicial docente.

Partindo para as características da Resolução CNE/CP n.2/2019, esta possui nove capítulos com trinta artigos e por um anexo apresentando a proposta da BNC-Formação. Ao ler e estudar cada capítulo da Resolução, observa-se nitidamente uma amarração curricular com a BNCC, ressaltando no texto em parágrafo único que “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)”.⁴⁷

Diferente da Resolução CNE/CP n. 2/2015 a qual se buscava de forma organizacional tratar a formação inicial e continuada, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 trata especificamente da formação inicial docente, com breves citações em três incisos no texto.

⁴⁶ JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 44, p. 36, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 2 jan. 2023.

⁴⁷ BRASIL, 2019, p. 2, op. cit.

No mesmo seguimento, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 havia um capítulo exclusivo que tratava da valorização do professor, com todas as diretrizes e incentivos ao docente, no entanto, na nova Resolução CNE/CP n. 2/2019 esse assunto foi reduzido a um único inciso.

A organização da formação inicial docente que antes era dividida por núcleos, passa a ser organizada por dimensões. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 destaca três dimensões, sendo estas: I) Conhecimento profissional; II) Práticas profissionais; III) Engajamento Profissional. É visível que diante das três dimensões que a Resolução CNE/CP n. 2/2019 traz, estão concentradas no 'fazer profissional', apontando uma clara ação da racionalidade técnica mediante a uma reforma educacional que não compreende a necessidade de enfatizar os estudos, a formação integrada do ser e o enriquecimento cultural.

Não obstante, Gonçalves, Mota e Anadon⁴⁸ apontam que as dimensões curriculares previstas na Resolução n. 2/2019, estão alinhadas de forma idêntica com as propostas estabelecidas pelo currículo australiano, preocupando-se somente com as competências direcionadas pela racionalidade técnica sem nenhuma ação cultural.

No que tange a formação inicial docente para Educação Infantil, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 não menciona a formação do pedagogo, trazendo mudanças referente a nomenclaturas como, 'formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil' sendo estes termos divergentes da formação do pedagogo.

Focalizando nos cursos de licenciatura, a Resolução CNE/CP n. 02/2019 prevê que o futuro professor deverá desenvolver suas competências previstas na BNCC, conforme menciona o Artigo 3º “Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes”.⁴⁹

Observa-se que todo texto configura a formação inicial docente a partir de competências da BNCC, as quais o futuro professor deverá reproduzir junto aos futuros alunos, seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Dessa forma, fica evidente que o professor terá um esforço em inserir as competências que estão prontas na BNCC, isto é, um direcionamento pautado pela racionalidade técnica em padronizar o processo de ensino e aprendizagem sob o desenvolvimento de competências.

⁴⁸ Gonçalves, Mota e Anadon, 2022, op. cit.

⁴⁹ BRASIL, 2019, p. 2, op. cit.

A partir desse contexto, Farias e Neto⁵⁰ colaboram destacando não somente a fragilidade que a CNE/CP N° 2/2019 possui, mas para além, reforça o retrocesso que compõe o texto:

A Resolução CNE/CP N° 2/2019 mostra-nos que temos os cursos de Licenciatura norteados por instruções normativas cujas concepções e práticas já haviam sido ressignificadas por pesquisadores/as e profissionais de educação com larga experiência em ensino e pesquisa, mas que conheceram um forte retrocesso em seus princípios e conceitos básicos por haverem sido reconduzidas por grupos conservadores que retomaram o poder em 2016.⁵¹

Nesse sentido, Gonçalves, Mota e Anadon⁵² comentam que esse movimento forma uma padronização “incidindo fortemente em como o saber deve ser administrado em detalhes, de forma a produzir currículos mínimos que estão pautados em competências e habilidades”.

Essa percepção ao reducionismo do currículo, e para além disso, a redução do conhecimento é algo que é perceptível na Resolução de 2019, sendo uma preocupação que corrói conquistas que outrora foram tiradas a saber dos interesses mercadológicos da racionalidade técnica.

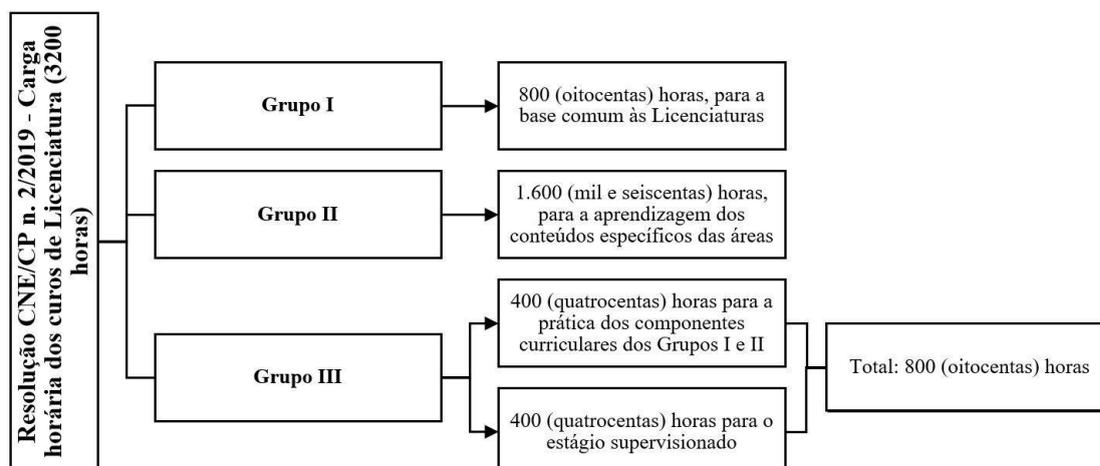
Diante tantos fatores evidentes sob a presença da racionalidade técnica na Resolução CNE/CP n.2/2019, destaca-se a divisão da carga horária dos cursos de licenciatura, aos quais são definidas oitocentas horas para base comum e, mil e seiscentas horas para que haja compressão das especificidades das áreas e da própria BNCC. A figura 1 destaca a divisão de carga horária prevista no Capítulo IV, Artigo 11 da referida resolução.

⁵⁰ Farias e Neto, 2022, op. cit.

⁵¹ Id., 2022, p. 942.

⁵² Gonçalves, Mota e Anadon, 2022, p. 370, op. cit.

Figura 1: Carga horária dos cursos de licenciatura – Resolução CNE/CP n. 2/2019



Fonte: Adaptação de Brasil, 2019, p. 6.

Observando-se a carga horária dos cursos de licenciatura, nota-se que “há um detalhamento minucioso que prioritariamente privilegia de forma prescritiva a instrumentalização técnica. Com isso, tem-se uma visão estreita de currículo de formação docente, que prioriza a padronização, com efeitos de um controle excessivo”.⁵³

As competências que a BNCC traz e liga diretamente sob a Resolução CNE/CP n.2/2019, ressoa para um considerável mercado que pode ofertar e fornecer produtos, serviços e até mesmo formações pedagógicas embasados nas competências que a Resolução traz, essas estratégias providas da racionalidade técnica são frutos de uma articulação com o capital humanos ligado diretamente a políticas neoliberais.

Todas as discussões aqui fomentadas, evidenciam um resultado sob o estudo das Resoluções, compreendendo que a Resolução CNE/CP n.2/2019 impõe uma estrutura de competências no currículo das Licenciaturas, padronizando o processo de aprendizagem sob a perspectiva da racionalidade técnica. Todo contexto descrito, revela que as Diretrizes Curriculares 2019 estão interligadas as práticas mercadológicas do empresariado educacional, surgindo possibilidade na venda de material didático sob o formato de competências da BNCC, promoção da formação inicial e continuada sob as organizações privadas e a padronização de conteúdo.

⁵³ Gonçalves, Mota e Anadon, 2022, p. 372 op. cit.

Considerações Finais

Os estudos sobre as reformas educacionais no Ensino Superior, apontaram grandes impactos que a racionalidade técnica consegue provocar na formação inicial e continuada do docente, desde um pensamento inicial sobre a instrumentalização dos conteúdos, perpassando pela padronização do currículo sob a perspectiva da racionalidade das competências, até chegar na mercantilização do ensino.

É importante compreender que o ‘saber fazer’ constituído pelas competências que a Resolução CNE/CP n. 2/2019 configura atinge diretamente a aprendizagem dos futuros professores nos cursos de licenciatura. Dessa forma, as Universidades públicas e Instituições de Ensino Superior comprometidas com a Educação, devem questionar o processo de formação inicial docente sobre controle da referida Resolução. Tendo em vista que, a própria Resolução de 2019 prevê avaliações bienais dos cursos de licenciatura, estabelecendo controle sobre a autonomia docente.

Portanto, o controle estabelecido ao trabalho docente é um dos atos mais significativos da Resolução CNE/CP n.2/2019, vinculando medidas de testes padronizados. Sendo assim, os docentes devem criar um olhar crítico para tal legislação, destacando a importância das Universidades públicas para repensar novos horizontes a fim de trilhar um caminho consistente para a formação inicial docente.

Não obstante, este estudo conseguiu responder à pergunta norteadora a qual havia indagado inicialmente, sobre quais impactos que a racionalidade técnica provoca na formação inicial docente perante a resolução CNE/CP nº 2/2019. Dessa forma, ficou evidente que a resolução citada traz em seu cerne as notórias características da racionalidade técnica, a qual impacta diretamente na autonomia docente, configurando um ataque à formação de professores, vinculada diretamente com a pedagogia das competências a partir da sua relação com a BNCC, desconsiderando o movimento de alteração dos currículos de licenciatura que outrora fora democraticamente construído pelas universidades brasileiras.

Dessa forma, a racionalidade técnica que dirige a Resolução CNE/CP n. 2/2019 não conduz o sujeito sobre a percepção do problema ou pela dominação social, diferente disso, torna o sujeito refém de uma racionalidade tecnicista, desviando o que são ações reais das quais são convenientes para aqueles que detêm a dominação e o poder.

Cabe ressaltar que os desafios enfrentados pelos docentes e o desmonte da Educação brasileira causada pela racionalidade técnica do ex-governo bolsonarista ainda impacta na

sociedade brasileira, tendo em vista a necessidade de revogar a Resolução CNE/CP n. 2/2019, com intuito de proporcionar uma Educação crítica para autonomia docente, seguindo diretrizes democráticas como foi realizada na construção da CNE/CP n. 2/2015.

Referências Bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação Moderna**. São Paulo, 2006.

BALDAN, Merilin; DA CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2020. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1501>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BAZZO, Vera, SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em 15 jul.de 2022.

BRASIL . **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão Final, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 fev. 2023.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 de jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.682 de 21 de julho de 1971**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/15682.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publica-caooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015b. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 15 jul. de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 15 de jul. de 2022.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 67, p. 31-32, 9 abr. 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução No 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: Conselho Nacional da Educação, Conselho Pleno, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jul. 2022.

ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 18 ago. 2022.

CUNHA, Regiane Stafim da; SANTOS, Marina Rosa Stec dos; DITTRICH, Jaqueline; VICENTINI, Maiara; STAVIS, Liege da Silva Oliveira; CRUZ, Christiane Gioppo Marques da. Formação inicial docente e suas relações dentro do âmbito escolar. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 22, p. 585-596, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/xj6KTW6zxqHyW5Xv6F4xxSg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ.Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf> Acesso em 30 jul.de 2022.

FARIAS, Danielle Cristine Camelo; NETO, José Batista. Identidade própria de cursos de Licenciatura: um olhar a partir das instruções normativas do CNE (2002-2019). **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 2, p. 923-947, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/50153>. Acesso em: 7 ago. 2022.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 3 ago. 2022.

GUDIN, Eugênio. **Intelectuais ou homens de Estado?** In: GUDIN, E. Reflexões e comentários: 1970-1978. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 145-146.

HOBBSAWM, Erik. **O novo século**: entrevista a Antônio Polito. SP: Companhia das Letras, 2009.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 2 jul. 2022.

MÉDICI, Emílio Garrastazu. **A verdadeira paz**. Departamento de Imprensa Nacional, 1971.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2022.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SEVERINO, Antônio. Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora. 2007.

WALSH, Catherine. Crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e “re-viver”. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.p.12-42.