



Formação de professores sob hegemonia neoliberal: a Resolução CNE/CP nº 2/2019 como marco do retrocesso contemporâneo

Teacher Education under Neoliberal Hegemony: CNE/CP Resolution No. 2/2019 as a Landmark of Contemporary Regression

Michele C. C. Costa¹, Ruan P. P. da Silva²

¹ Doutora em Educação (UNICAMP); docente no Instituto Federal de São Paulo – campus Sertãozinho (IFSP-SRT)

¹ Graduado em Licenciatura em Letras pelo Instituto Federal de São Paulo – campus Sertãozinho (IFSP-SRT)

DOI: [10.47734/iluminart.v25.01.p-10](https://doi.org/10.47734/iluminart.v25.01.p-10)

RESUMO

A formação de professores no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, tem sido reconfigurada sob a influência de concepções pedagógicas alinhadas à racionalidade neoliberal, redefinindo as relações entre educação, Estado e sociedade. Nesse contexto, a educação pública passa a ser progressivamente orientada por princípios como performatividade, responsabilização individual e adequação às demandas do mercado, produzindo impactos na formação teórica e crítica dos docentes. Diante desse cenário, o presente trabalho analisa a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), identificando em que medida ela sistematiza e aprofunda concepções neoliberais, neotecnistas e neoconstrutivistas na formação docente brasileira. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica e documental, fundamentado na perspectiva histórico-dialética, que toma o referido documento como expressão de disputas políticas e pedagógicas. A análise é orientada pelas categorias de centralidade das competências, relação teoria-prática, concepção de docência e mecanismos de regulação e controle, buscando evidenciar os fundamentos que sustentam o atual modelo formativo. Os resultados indicam que a Resolução sistematiza e aprofunda tendências associadas ao neotecnicismo e ao neoconstrutivismo, contribuindo para a reconfiguração da formação docente em direção a uma racionalidade instrumental.

Palavras-chave: Formação de professores; Diretriz de Formação Docente de 2019; Neoliberalismo; Concepções pedagógicas.

ABSTRACT

Teacher education in Brazil, particularly since the 1990s, has been reconfigured under the influence of pedagogical conceptions aligned with neoliberal rationality, reshaping the relationships between education, the State, and society. In this context, public education has been increasingly oriented by principles such as performativity, individual accountability, and alignment with market demands, producing significant impacts on the theoretical and critical education of teachers. In light of this scenario, this study analyzes the shifts in teacher education policy based on CNE/CP Resolution No. 2/2019, which establishes the National Curriculum Guidelines and the National Common Core for Initial Teacher Education (BNC-Formação). This research adopts a bibliographic and documentary approach, grounded in the historical-dialectical perspective, and considers the document as an expression of political and pedagogical disputes. The analysis is guided by categories such as the centrality of competencies, the theory-practice relationship, conceptions of teaching, and mechanisms of regulation, aiming to reveal the foundations that sustain the

current model of teacher education. The findings indicate that the Resolution systematizes and deepens trends associated with neotechnicism and neo-constructivism, contributing to the reconfiguration of teacher education toward an instrumental rationality.

Keywords: Teacher education; 2019 Teacher Education Guidelines; Neoliberalism; Pedagogical conceptions.

1. Introdução

Atualmente, o contexto educacional brasileiro é marcado por um processo sistemático de desestruturação da educação pública, que se manifesta tanto nas condições de ensino e aprendizagem quanto na formação pedagógica dos professores. Esse movimento incide diretamente sobre as concepções pedagógicas que orientam a formação docente e sua materialização nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas brasileiras, revelando um projeto que compromete o papel social e formativo da educação pública.

Historicamente, o debate sobre a educação pública no Brasil tem sido atravessado por discursos que atribuem suas fragilidades à ausência de infraestrutura, investimento, competência formativa e racionalidade pedagógica. Contudo, essa interpretação constitui uma contradição histórica. Conforme demonstra Dermeval Saviani (2007), ao analisar as concepções pedagógicas na história da educação brasileira, o percurso que vai do *Ratio Studiorum* ao neotecnicismo evidencia que o esvaziamento da formação escolar não decorre de carências ocasionais, mas de escolhas políticas intencionais, alinhadas aos interesses de manutenção da ordem social vigente.

Diante disso, indaga-se: em que medida a Resolução CNE/CP nº 2/2019 sistematiza e aprofunda concepções neoliberais, neotecnicistas e neoconstrutivistas na formação docente brasileira? Metodologicamente, o trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na perspectiva histórico-dialética, compreendida como método de análise da realidade social em sua totalidade, contradições e mediações históricas. A pesquisa bibliográfica mobiliza produções teóricas do campo da educação, das políticas educacionais e da pedagogia histórico-crítica, enquanto o estudo documental toma como objeto a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação).

O corpus da pesquisa é constituído pela referida Resolução, compreendida como produção situada, atravessada por intencionalidades, disputas políticas e concepções pedagógicas. A análise documental fundamenta-se em Cellard (2008), ao considerar o documento como construção social e histórica, cuja interpretação exige a contextualização de suas condições de produção, circulação e institucionalização. Nessa direção, a análise orienta-se pela apreensão da totalidade social e pela crítica às formas aparentes dos fenômenos, buscando revelar seus determinantes estruturais, conforme proposto por Saviani (2007), bem como pela compreensão da educação como prática social historicamente situada e vinculada às relações de classe.

Para conferir maior rigor analítico ao estudo, a análise documental foi operacionalizada por meio da análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), desenvolvida em três etapas articuladas: (i) pré-análise, com leitura exploratória e organização do corpus; (ii) exploração do material, com definição e sistematização das categorias analíticas; e (iii) tratamento dos resultados, com inferência e interpretação crítica dos dados, em diálogo com a perspectiva histórico-dialética. Esse procedimento permitiu não

apenas a descrição do conteúdo normativo, mas a apreensão da lógica interna do documento, de suas contradições e de suas implicações no campo da formação docente.

As categorias analíticas que orientam o exame do documento são: (a) centralidade das competências; (b) relação teoria-prática; (c) concepção de docência; e (d) regulação e controle. A partir dessas categorias, busca-se identificar as concepções pedagógicas em disputa e os fundamentos políticos, econômicos, sociais e culturais que sustentam o atual modelo de formação docente, evidenciando os modos pelos quais tais diretrizes se materializam no plano normativo e suas possíveis implicações para a educação pública brasileira.

2. Educação brasileira e concepções pedagógicas: uma análise histórico-crítica

Conforme analisam Ferreira e Bittar (2004) e Saviani (2007), a educação brasileira está estruturalmente marcada, desde suas origens coloniais, por um dualismo pedagógico que articula, de forma não-casual, as concepções educativas às necessidades de reprodução da ordem social vigente. Os jesuítas, ao instituir a pedagogia brasileira, já operavam essa divisão: de um lado, doutrina, alfabetização e formação profissional para a grande maioria; de outro, gramática latina e preparação para estudos superiores na Europa para uma minoria. Tal dualismo, como destaca Saviani (2007, p. 55-60), não era acidental: expressava, já no século XVI, a lógica de uma educação funcionalmente ajustada à estratificação social da colônia. Essa estrutura dual é o ponto de partida do percurso histórico que este estudo reconstrói, pois permite compreender por que as diferentes concepções pedagógicas que se sucederam - do humanismo racionalista pombalino ao método intuitivo do século XIX, do escolanovismo ao neotecnicismo contemporâneo - tendem, ainda que sob novas linguagens, a reproduzir e atualizar essa mesma lógica seletiva.

Esse dualismo não foi rompido pelas reformas pombalinas (1759) nem pelo advento do método intuitivo no século XIX. Ao contrário: como assinala Carvalho (1972), mesmo com a progressiva secularização do ensino ao longo do Império, o processo ocorreu de forma contraditória e parcial, sem alterar a estrutura dual que destinava a maioria da população a uma escolarização elementar e pragmática. O método intuitivo - denominados “lições de coisas” - que substituiu o método monitorial (ou de ensino mútuo) a partir da segunda metade do século XIX introduziu novos procedimentos didáticos, mas, como demonstra Saviani (2005; 2007), serviu antes de resposta às exigências de modernização decorrentes da Revolução Industrial do que de projeto de emancipação humana. Evidencia-se, assim, a articulação orgânica entre concepções pedagógicas e determinações socioeconômicas: as formas assumidas pela educação escolar não são neutras, mas expressam, em cada período histórico, as condições materiais de produção e as disputas que atravessam a sociedade.

Essa lógica reaparece, sob novas roupagens, nas transformações educacionais do início do século XX. Segundo Saviani (2007), o método intuitivo permaneceu como referência pedagógica durante a Primeira República e foi intensificado, na década de 1920, com o movimento da Escola Nova. O escolanovismo, fortemente influenciado por transformações econômicas, políticas e sociais decorrentes do processo de industrialização, promoveu mudanças significativas no pensamento educacional brasileiro. Contudo, tais propostas encontraram resistência da pedagogia tradicional, hegemonicamente representada pela Igreja Católica na década de 1930.

Inspirado nas ideias de John Dewey, o movimento escolanovista concebia a educação como elemento fundamental para a construção de uma sociedade democrática.

Partindo do pressuposto de que a educação reflete o modelo de sociedade que se pretende edificar, defendia princípios como democracia, diversidade e respeito à individualidade. Para Dewey, a escola não deveria preparar para a vida, mas constituir-se como a própria vida, orientando o processo de ensino-aprendizagem por experiências e vivências significativas.

A concepção pedagógica escolanovista tornou-se fundamento das chamadas pedagogias renovadoras, apoiando-se em bases psicológicas que redefiniram o conceito de aprendizagem. O ensino passou a ser orientado pelos interesses dos alunos, considerados mais significativos e motivadores, e a psicologia da aprendizagem foi mobilizada para justificar que o conhecimento se constrói a partir da experiência vivida. Assim, difundiu-se a ideia de que o aluno aprende melhor aquilo que lhe proporciona prazer, reforçando a noção de que atitudes e conhecimentos são adquiridos pela vivência (Saviani, 2005).

Duarte (2000), ao analisar criticamente o lema “aprender a aprender”, identifica quatro posicionamentos valorativos que estruturam as concepções educacionais contemporâneas: a valorização da aprendizagem individual e autônoma; a primazia dos métodos e das estratégias de aprendizagem em detrimento da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos; a centralidade dos interesses imediatos do aluno; e a preparação dos sujeitos para se adaptarem a uma sociedade caracterizada pela instabilidade e pela mudança permanente. Segundo o autor, tais pressupostos expressam uma concepção educacional funcional às exigências do capitalismo contemporâneo, na medida em que deslocam a centralidade do ensino e do conhecimento sistematizado, subordinando a formação escolar à lógica da flexibilidade, da adaptação e da responsabilização individual. Esses princípios encontram-se materializados em documentos como o Relatório da UNESCO para o Século XXI e os Parâmetros Curriculares Nacionais, evidenciando sua incorporação às políticas educacionais orientadas por racionalidades neoliberais.

As reflexões de Duarte articulam-se à análise de Sousa (2018), ao evidenciar que as concepções pedagógicas formuladas ao longo do século XX permanecem influenciando de modo decisivo as propostas contemporâneas de formação de professores. O pensamento reflexivo de inspiração deweyana, ao enfatizar a prática, a experiência e a resolução de problemas do cotidiano escolar, atribui ao professor a responsabilidade individual pela reconstrução permanente de sua prática. Tal perspectiva, ao minimizar o papel da formação teórica e do conhecimento científico, converge com o ideário neoliberal ao reforçar a individualização das responsabilidades educacionais e a despolitização das condições objetivas do trabalho docente.

Rossler (2005) observa que as práticas pedagógicas renovadoras, associadas historicamente ao escolanovismo e posteriormente reatualizadas pelo construtivismo, consolidaram-se como concepções hegemônicas na educação brasileira. Embora, no início do século XX, a Escola Nova tenha se apresentado como um projeto de modernização e democratização do ensino, sua incorporação às políticas educacionais ocorreu de forma articulada às demandas de desenvolvimento econômico e de racionalização do sistema escolar. No contexto contemporâneo, esses ideários são ressignificados e passam a sustentar propostas alinhadas à lógica da eficiência, da gestão por resultados e da adaptação da educação às necessidades do mercado.

Desse modo, ao intensificarem a crítica à pedagogia tradicional, o escolanovismo e o construtivismo deslocam o foco do ensino e da transmissão dos conhecimentos científicos e culturais sistematizados para a ênfase nos processos, nas competências e nas experiências individuais. Conforme apontam os autores críticos, esse deslocamento não apenas esvazia o papel formativo do conhecimento escolar, mas também contribui para a

conformação de uma educação ajustada às exigências do neoliberalismo, orientada mais para a adaptação dos sujeitos às condições sociais existentes do que para a compreensão crítica e a transformação da realidade social.

Essa lógica reaparece, sob novas roupagens, nas políticas educacionais implementadas a partir da década de 1990. Nesse período, observa-se no campo educacional brasileiro uma reconfiguração das concepções pedagógicas sob a hegemonia do neoliberalismo, articulada às transformações estruturais do capitalismo em sua fase de mundialização, financeirização da economia e reestruturação produtiva, cujos impactos incidem diretamente sobre as políticas públicas e, em especial, sobre a educação.

Nesse contexto, os princípios neoliberais passam a orientar progressivamente as concepções pedagógicas. O Estado reduz sua função reguladora, a responsabilização individual substitui a perspectiva coletiva, e a educação é subordinada às demandas do mercado de trabalho. Conforme Saviani (2007), esse deslocamento implica a transformação da educação de direito social em investimento individual, instrumento de empregabilidade e mecanismo de ajuste às exigências do capital.

É nesse cenário que as pedagogias de base construtivista e sociointeracionista, já difundidas anteriormente, são resignificadas e apropriadas pelo ideário neoliberal, configurando o que a literatura crítica tem denominado de neoconstrutivismo, ao assumirem um caráter funcional às novas exigências do modo de produção. O discurso da autonomia do aluno, da aprendizagem centrada em interesses individuais e da resolução de problemas desloca-se de uma perspectiva pedagógica para uma lógica adaptativa, na qual o sujeito é preparado para lidar com a instabilidade, a flexibilidade e a precarização do trabalho. Assim, como aponta Duarte (2000), o lema “aprender a aprender” passa a operar como estratégia ideológica que desvaloriza o conhecimento sistematizado e transfere ao indivíduo a responsabilidade por sua formação contínua, em consonância com a lógica do mercado.

Paralelamente, consolida-se, a partir dos anos 1990, uma reatualização das concepções neotecnistas, agora articuladas ao discurso das competências, da flexibilidade e da gestão por resultados, compondo um quadro coerente com a racionalidade neoliberal. Diferentemente do tecnicismo clássico das décadas de 1960 e 1970, o neotecnismo contemporâneo incorpora uma linguagem aparentemente inovadora, mas reafirma a racionalidade instrumental, o controle do trabalho docente e a padronização dos processos educativos (Saviani, 2007).

Esse alinhamento entre neoliberalismo e neotecnismo responde, fundamentalmente, à necessidade de formação de um trabalhador flexível, polivalente e adaptável às oscilações do mercado, em detrimento de uma formação intelectual crítica e omnilateral. Como destaca Frigotto (2010), a educação passa a desempenhar um papel estratégico na conformação subjetiva dos indivíduos às novas formas de exploração do trabalho, naturalizando a precarização, a competitividade e a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso social.

No campo da formação de professores, esse movimento se materializa na centralidade atribuída às competências e habilidades, no esvaziamento dos fundamentos teóricos e filosóficos da educação e na ênfase na prática imediata, em detrimento da compreensão crítica das determinações históricas, políticas e sociais que atravessam o trabalho docente. As políticas de formação passam, assim, a privilegiar modelos pragmáticos e instrumentalizados, coerentes com a lógica da gestão educacional empresarial, em consonância com as diretrizes de organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE.

Configura-se, assim, um quadro em que as concepções pedagógicas que passam a orientar as políticas educacionais e a formação de professores no Brasil expressam uma

síntese contraditória entre neoliberalismo, neotecnicismo e neoconstrutivismo. O neoliberalismo fornece a racionalidade econômica e política que subordina a educação às exigências do mercado; o neotecnicismo operacionaliza essa racionalidade por meio da padronização, da centralidade das competências e do controle do trabalho docente; e o neoconstrutivismo cumpre a função pedagógica de deslocar o foco do conhecimento científico para os processos e as experiências individuais. É nesse quadro histórico-estrutural, constituído por permanências e reatualizações, que se inscreve a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação), a qual não inaugura tais concepções, mas as sistematiza no plano normativo, convertendo-as em diretrizes oficiais para a formação docente.

Esse movimento histórico permite compreender que, no contexto contemporâneo, as concepções pedagógicas passam a ser rearticuladas sob a hegemonia de uma racionalidade que ultrapassa o âmbito estritamente educacional, vinculando-se às transformações mais amplas do capitalismo. As políticas de formação docente, especialmente a partir dos anos 1990, inscrevem-se nesse processo de reconfiguração, no qual princípios como eficiência, accountability e performatividade passam a orientar a formulação das políticas educacionais, produzindo novas formas de regulação e governança. No plano pedagógico, tais transformações se materializam na difusão de abordagens centradas em competências, frequentemente associadas ao neotecnicismo e ao neoconstrutivismo. Essas perspectivas deslocam a centralidade do conhecimento científico sistematizado para o desenvolvimento de habilidades, atitudes e disposições consideradas funcionais à inserção em contextos sociais e produtivos marcados pela flexibilidade. Saviani (2007), Duarte (2000) e Frigotto (2010) argumentam que esse deslocamento pode ser compreendido como mediação entre a reestruturação produtiva e a formação de subjetividades adaptáveis. Essa relação, contudo, não se estabelece de forma mecânica ou linear, uma vez que as políticas educacionais são atravessadas por contradições, disputas e diferentes interpretações no interior das instituições formadoras.

Estudos recentes sobre políticas docentes têm indicado que a BNC-Formação se insere em um movimento mais amplo de reformas educacionais, orientadas pela performatividade e pela governança por resultados (BALL, 2021; VERGER; PARCERISA; FONTDEVILA, 2020). No contexto brasileiro, essas diretrizes também vêm sendo analisadas como mecanismos de padronização curricular e de reconfiguração do trabalho docente (DINIZ-PEREIRA, 2021; MAUÉS, 2022), ampliando o escopo interpretativo sobre seus efeitos e limites. Por outro lado, parte da literatura sustenta a aproximação entre formação e prática como estratégia de enfrentamento de modelos excessivamente teóricos. Nessa perspectiva, a centralidade da prática pode responder a demandas concretas da escola, evidenciando o caráter disputado e não homogêneo das diretrizes formativas contemporâneas, o que reforça a necessidade de análises que considerem essas tensões.

O percurso histórico aqui reconstruído não é mero pano de fundo: é condição de inteligibilidade da Resolução CNE/CP nº 2/2019. As quatro categorias analíticas que orientam o exame do documento na seção seguinte - centralidade das competências, relação teoria-prática, concepção de docência e regulação e controle - não são categorias abstratas: expressam tensões que têm raízes no dualismo educacional colonial, foram reformuladas pelo escolanovismo e pelo tecnicismo, e encontram hoje sua versão mais sistemática e institucionalmente legitimada no texto normativo de 2019. Compreendê-las exige, portanto, que se reconheça sua genealogia - mas também suas especificidades no contexto contemporâneo, marcado pela governança educacional e pela subordinação da formação docente à lógica da performatividade.

3. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: inflexões neoliberais e implicações da Resolução CNE/CP nº 2/2019

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 deve ser compreendida como expressão normativa desse processo de reconfiguração das políticas educacionais brasileiras, consolidando, no campo da formação docente, orientações que se articulam a transformações mais amplas do Estado e das políticas públicas contemporâneas.

Nessa perspectiva analítica, o artigo *Política Curricular de Formação de Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: uma análise crítica da BNC das licenciaturas*, de Santos, Araújo e Araújo, realiza uma leitura histórico-crítica da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores, evidenciando como as concepções de infância foram historicamente constituídas em estreita articulação com as transformações do modo de produção capitalista. Os autores demonstram que, à medida que o capitalismo se consolida, a infância passa a ser progressivamente compreendida como objeto de intervenção estatal, cabendo à escola assumir a função de formar sujeitos ajustados às exigências da ordem social vigente. Nesse processo, a educação escolar converte-se em instrumento privilegiado de formação técnica e ideológica, orientada à reprodução das relações sociais necessárias ao desenvolvimento econômico e tecnológico.

No início dos anos 2000, as Diretrizes Curriculares para a formação de professores, especialmente no âmbito do Ensino Fundamental I, buscavam sustentar-se em uma perspectiva pedagógica de caráter emancipador, ancorada na valorização da formação teórica consistente e na compreensão do professor como sujeito intelectual. Tal concepção reconhecia a docência como atividade mediadora da transmissão e apropriação do conhecimento historicamente produzido, atribuindo ao professor a responsabilidade de promover uma formação crítica capaz de apreender as determinações sociais, políticas e econômicas que atravessam o processo educativo (Araújo, 2021).

Entretanto, a partir de 2017, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observa-se um deslocamento substantivo no campo das Diretrizes Curriculares Nacionais e, de modo particular, na BNC-Formação. As orientações que vinham sendo construídas ao longo de décadas, em diálogo com projetos formativos comprometidos com a emancipação humana e com a função social crítica da escola pública, passam a ser tensionadas e progressivamente substituídas por um novo paradigma formativo. Esse movimento expressa o alinhamento das políticas de formação docente às concepções neoliberais, que reduzem a educação à lógica da performatividade, da mensuração de resultados e da formação de competências funcionalmente ajustadas ao mercado de trabalho, aprofundando o processo de precarização e sucateamento da educação pública (Araújo, 2021, p.150).

Felipe (2020), no artigo *Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos*, analisa criticamente o percurso das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas ao longo dos anos 2000 e demonstra que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 representa a consolidação de um projeto formativo coerente com a agenda neoliberal assumida pelos governos recentes. Para a autora, essa resolução intensifica o processo de fragilização dos cursos de licenciatura, ao deslocar a centralidade da formação docente das universidades para modelos formativos mais flexíveis, pragmáticos e subordinados a parâmetros externos de controle. Não por acaso, ainda em 2019, diversas entidades representativas da área educacional posicionaram-se publicamente pelo arquivamento da resolução, por compreenderem que ela se opõe frontalmente às lutas históricas da categoria docente e a um projeto educacional comprometido com a emancipação da classe trabalhadora.

Felipe (2020) identifica três princípios estruturantes da nova BNC-Formação que expressam essa orientação neoliberal: a legitimação dos institutos superiores de educação

como lócus privilegiado da formação docente, em detrimento das universidades; a chamada simetria invertida, que exige correspondência imediata entre formação e atuação profissional, resultando na superficialização do processo formativo; e a centralidade das competências como eixo organizador do currículo e da avaliação, subordinando os saberes e as práticas docentes a padrões definidos por instâncias externas.

Para compreender a especificidade do deslocamento operado pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, torna-se necessário situá-la em relação às diretrizes que a precederam. A Resolução CNE/CP nº 1/2002, embora também estruturada em torno da noção de competências, articulava a formação docente com a pesquisa e a reflexão crítica como eixos centrais da profissionalidade, reconhecendo o professor como sujeito intelectual capaz de elaborar e ressignificar sua prática (Araújo, 2021). A Resolução CNE/CP nº 2/2019, por sua vez, reorganiza esse campo a partir da BNCC, subordinando a formação de professores aos objetivos de aprendizagem definidos para a educação básica. Essa inversão - pela qual o currículo da escola passa a prescrever o perfil formativo do professor, e não o contrário - constitui, conforme Felipe (2020), um dos traços mais expressivos do alinhamento da política formativa à lógica performativa: o professor deixa de ser formado para compreender e transformar a realidade escolar e passa a ser treinado para implementar competências previamente codificadas por instâncias externas.

A centralidade das competências, conforme explicitada no próprio texto normativo, constitui um dos eixos estruturantes da Resolução. O documento estabelece que a formação docente deve assegurar o “desenvolvimento de competências gerais e específicas docentes” (BRASIL, 2019, art. 3º), definindo competências como “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da prática profissional” (BRASIL, 2019, art. 2º). Tal definição evidencia uma concepção de formação orientada pela resolução de problemas, deslocando o eixo formativo para a dimensão operativa do conhecimento. Ainda que apresentada como integradora, essa formulação tende a subordinar o conhecimento à sua aplicabilidade imediata, aproximando-se da lógica da performatividade. Nesse ponto, o próprio enunciado normativo permite identificar a centralidade da mensuração de resultados e da resolução de demandas práticas, o que dialoga com a noção de performatividade desenvolvida por Ball (2021), contribuindo para sustentar empiricamente a interpretação aqui desenvolvida.

Importa destacar, contudo, que o próprio texto normativo apresenta uma contradição constitutiva: ao mesmo tempo em que organiza a formação em torno de competências mensuráveis, prevê que os cursos contemplem os “fundamentos da educação” (BRASIL, 2019, art. 3º, §1º), enunciando, assim, um princípio de formação integral. Essa coexistência não é neutra: a Resolução enuncia fundamentos teóricos, mas operacionaliza a avaliação exclusivamente por meio de competências. O resultado é que os “fundamentos” ocupam uma posição subordinada e instrumental no interior da lógica formativa, funcionando como justificativa retórica do modelo, mas sem alterar seu eixo organizador. Essa tensão, conforme Contreras (2012), é característica dos processos de regulação do trabalho docente que incorporam o discurso da autonomia para, simultaneamente, submetê-la a critérios externos de desempenho: o professor é chamado a ser autônomo, mas dentro de parâmetros previamente fixados por instâncias que lhe são externas.

No que se refere à relação entre teoria e prática, a Resolução estabelece que “a prática deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação” (BRASIL, 2019, art. 4º). Embora essa diretriz dialogue com críticas históricas à dissociação entre teoria e prática, sua operacionalização normativa indica uma centralidade da prática como eixo organizador da formação. Tal centralidade, ao mesmo tempo em que pode representar uma aproximação com a realidade concreta da escola, também pode implicar a redução da teoria a um papel instrumental. Estudos recentes (Diniz-Pereira, 2021) indicam que

essa configuração evidencia uma tensão constitutiva entre a valorização da experiência prática e o empobrecimento da mediação teórica crítica, aspecto que reforça o caráter não homogêneo e disputado dessas diretrizes.

A concepção de docência expressa na Resolução reforça esse deslocamento. O documento estabelece que “o egresso deverá demonstrar domínio das competências necessárias ao planejamento, à execução e à avaliação de práticas pedagógicas” (BRASIL, 2019, art. 6º). Essa formulação indica uma reconfiguração da docência em termos de desempenho técnico, enfatizando a execução de práticas previamente orientadas. Tal deslocamento pode ser interpretado, à luz de Contreras (2012) e Maués (2022), como parte de um processo mais amplo de redefinição do trabalho docente, no qual a autonomia profissional e a dimensão intelectual do professor passam a ser tensionadas por exigências operacionais, normativas e avaliativas.

No que diz respeito aos mecanismos de regulação e controle, a Resolução estabelece que “os cursos deverão assegurar mecanismos de avaliação contínua do desenvolvimento das competências previstas” (BRASIL, 2019, art. 8º), bem como que “os cursos deverão organizar sua carga horária de modo a garantir o desenvolvimento das competências previstas” (BRASIL, 2019, art. 7º). Esses dispositivos evidenciam a incorporação de uma lógica de governança por resultados, na qual a avaliação assume função central como instrumento de regulação das práticas formativas. Tais mecanismos podem ser compreendidos, conforme Verger, Parcerisa e Fontdevila (2020), como parte de um modelo ampliado de regulação educacional baseado na padronização, na mensuração e na comparabilidade de resultados, o que contribui para fundamentar empiricamente a análise aqui desenvolvida.

Esse mecanismo de regulação não se restringe à avaliação: ele opera também no plano da própria estrutura temporal da formação. O art. 7º da Resolução distribui a carga horária total de 3.200 horas, das quais 800 horas são destinadas à “prática como componente curricular” e 400 horas ao estágio supervisionado, totalizando 1.200 horas - ou 37,5% do tempo formativo - vinculadas a atividades de inserção prática. Tal proporção evidencia que a regulação da formação docente não é apenas discursiva: ela se materializa na própria organização do tempo, reduzindo o espaço destinado à formação teórica e filosófica e consolidando o primado da prática como eixo organizador do currículo. Conforme Maués (2022), essa configuração expressa uma lógica de racionalização da formação que subordina o conhecimento acadêmico às demandas operacionais do trabalho docente. Para Diniz-Pereira (2021), tal movimento é característico dos modelos formativos orientados pela racionalidade técnica, nos quais a competência é compreendida como habilidade para agir diante de situações concretas, e não como capacidade de compreender criticamente e transformar as condições estruturais que as produzem.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 explicita, assim, um deslocamento substantivo na concepção de docência, substituindo progressivamente a figura do professor enquanto intelectual crítico pela do professor executor de práticas orientadas por competências e diretrizes previamente estabelecidas. Essa reconfiguração subordina o trabalho docente à lógica da formação de força de trabalho adaptável e flexível, requerida pelo setor produtivo, ao mesmo tempo em que tensiona a autonomia pedagógica e a densidade teórica da formação inicial.

Uma quinta dimensão analítica emerge da própria estrutura normativa da Resolução: a incorporação de uma concepção neoconstrutivista do currículo que impregna as competências definidas nos Anexos I e II do documento. A Resolução organiza as competências específicas docentes em três grupos - conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (BRASIL, 2019, Anexo I) -, adotando uma taxonomia que privilegia o “saber fazer” situado sobre o “saber fundamentado”. Tal estrutura,

como observa Rossler (2005), está além do construtivismo clássico: é sua versão neoliberal, na qual a construção ativa do conhecimento pelo sujeito é ressignificada como adaptação flexível a contextos em mudança. Duarte (2000) havia antecipado essa articulação ao demonstrar que o lema “aprender a aprender”, ao privilegiar os processos sobre os conteúdos, serve funcionalmente à formação de indivíduos adaptáveis e autossuficientes, desobrigando o Estado de garantir o acesso universal ao conhecimento científico sistematizado. Na BNC-Formação, essa lógica se aprofunda: o professor é formado para desenvolver nos alunos as competências da BNCC, que foram elas próprias construídas sob o paradigma do aprender a aprender - configurando um circuito fechado no qual a formação docente e o currículo escolar se retroalimentam e se legitimam mutuamente.

A sexta dimensão refere-se à inserção da Resolução em um contexto mais amplo de governança educacional global, mediada por organismos internacionais. O próprio preâmbulo da Resolução CNE/CP nº 2/2019 menciona, entre seus fundamentos, as diretrizes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e documentos do Banco Mundial, cujos marcos para a formação docente têm sido sistematicamente orientados pela lógica da *accountability*, da eficiência e da mensuração de resultados (BRASIL, 2019). Conforme analisam Verger, Parcerisa e Fontdevila (2020), essa influência dos organismos internacionais não se exerce por imposição direta, mas por meio de mecanismos de indução que produzem isomorfismo entre as políticas nacionais e os paradigmas globais de reforma educacional. Esse fenômeno constitui uma forma de determinismo econômico que se apresenta como racionalidade técnica neutra ao estabelecer que a formação docente deve espelhar as competências da BNCC - ela própria alinhada às matrizes avaliativas do PISA - a Resolução insere o Brasil em uma arquitetura de padronização curricular que subordina a autonomia das instituições formadoras a parâmetros definidos externamente. Esse nível de análise é indispensável para compreender por que as categorias identificadas no documento não são escolhas ideológicas superficiais ou conjunturais, mas expressões de uma racionalidade estruturante que atravessa fronteiras nacionais e se reproduz, com variações, nos sistemas educacionais de países periféricos e semiperiféricos submetidos à mesma lógica de ajuste estrutural.

A análise da Resolução CNE/CP nº 2/2019 revela-se, portanto, fundamental para a compreensão do atual processo de reconfiguração das políticas de formação docente no Brasil. Ao explicitar seus dispositivos normativos e suas categorias estruturantes — como competências, prática, avaliação e regulação -, torna-se possível evidenciar suas articulações com as racionalidades neoliberais, neotecnicistas e neoconstrutivistas. Ao mesmo tempo, a incorporação de estudos recentes permite tensionar interpretações unilaterais, evidenciando que tais diretrizes se realizam de forma mediada, contraditória e disputada no interior das instituições formadoras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), identificando em que medida ela sistematiza e aprofunda concepções neoliberais, neotecnicistas e neoconstrutivistas na formação docente brasileira. Para tanto, o exame documental foi orientado por seis dimensões analíticas articuladas: a centralidade das competências, a relação teoria-prática, a concepção de docência, os mecanismos de regulação e controle, a lógica neoconstrutivista do currículo e a inserção em uma arquitetura global de governança educacional. Buscou-se, assim, explicitar as concepções pedagógicas que fundamentam esse marco normativo, bem como suas implicações para

o trabalho docente, para a formação intelectual dos professores e para o papel social da educação pública no contexto brasileiro contemporâneo.

Ancorado metodologicamente em um estudo bibliográfico e documental, fundamentado na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o trabalho partiu do entendimento de que as políticas educacionais não se constituem como produtos neutros ou meramente técnicos, mas expressam projetos societários historicamente determinados. Nessa direção, a análise da Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi orientada pela apreensão da totalidade social, das contradições estruturais do capitalismo contemporâneo e das mediações históricas que conformam o campo da formação de professores no Brasil. Desse modo, a análise documental do texto normativo permitiu avançar para além de uma leitura ensaística, evidenciando, com base em seus próprios dispositivos, os mecanismos pelos quais a política se estrutura, ao mesmo tempo em que indica a necessidade de aprofundamento por meio de estudos empíricos que investiguem sua implementação concreta.

A reconstrução histórico-crítica das concepções pedagógicas que marcaram a educação brasileira permitiu evidenciar que o atual redirecionamento das políticas de formação docente não representa uma ruptura isolada, mas se insere em uma longa trajetória de dualismo educacional, ajustada às necessidades de reprodução das relações sociais capitalistas. Desde o período colonial, passando pelas reformas pombalinas, pelo escolanovismo e, mais recentemente, pelo construtivismo - em suas vinculações ao neotecnicismo - observa-se a subordinação da educação às exigências do desenvolvimento econômico e da racionalidade instrumental, em detrimento de uma formação humana integral e crítica.

No contexto pós-década de 1990, marcado pela mundialização do capital, pela financeirização da economia e pela reestruturação produtiva, as concepções pedagógicas hegemônicas passam a operar de forma ainda mais explícita como vetores ideológicos do neoliberalismo. A incorporação do discurso das competências, da flexibilidade, da autonomia individual e da aprendizagem ao longo da vida reorienta o eixo formativo, deslocando-o do conhecimento científico sistematizado para a adaptação funcional dos sujeitos às condições instáveis do mercado de trabalho.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 expressa, de maneira sistemática, esse movimento de reconfiguração da formação de professores. Ao privilegiar a centralidade das competências, a simetria invertida entre formação e prática imediata e a flexibilização institucional dos espaços formativos, o documento contribui para o esvaziamento teórico e científico dos cursos de licenciatura, fragilizando o papel das universidades e reconfigurando o professor como executor de prescrições curriculares previamente estabelecidas. Trata-se de um deslocamento substantivo da concepção de docência enquanto atividade intelectual para uma lógica técnico-operacional, alinhada à gestão educacional empresarial e aos mecanismos de regulação e avaliação do trabalho pedagógico.

Os resultados da análise permitem afirmar que a BNC-Formação e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 - bem como as resoluções posteriores, em especial a Resolução CNE/CP nº 4/2024 - alinham-se às concepções neoliberais, neotecnicistas e neoconstrutivistas. Essas normativas dão continuidade e aprofundam o processo de reconfiguração da formação docente orientado por uma racionalidade instrumental, mantendo a centralidade das competências, a ênfase na prática imediata e os mecanismos de padronização e controle externo. Ainda que tais diretrizes sejam apresentadas sob o discurso da qualidade e da modernização, tendem a produzir efeitos de redução da densidade teórica e de limitação da autonomia institucional, embora se realizem de forma mediada, atravessadas por resistências, disputas e reinterpretações no interior das instituições formadoras.

Essa análise reafirma a atualidade e a relevância das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, ao defender a centralidade do conhecimento científico, o papel do professor enquanto intelectual e a escola pública como espaço privilegiado de socialização

do saber historicamente produzido. Reafirma-se, assim, a necessidade de recolocar a centralidade do conhecimento, da crítica e da autonomia como fundamentos de um projeto formativo comprometido com a educação pública. A compreensão crítica das diretrizes de formação docente torna-se, portanto, condição indispensável para o enfrentamento das políticas educacionais regressivas e para a construção de projetos formativos contra hegemônicos, comprometidos com a transformação social e com a efetivação do direito à educação pública, laica, gratuita e socialmente referenciada.

Agradecimentos

Os autores agradecem ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no âmbito do Edital de Pesquisa, pelo apoio que possibilitou a realização desta pesquisa.

Referências

- ARAÚJO, Andreia Cristina de. *Políticas de formação de professores no Brasil: disputas, projetos e sentidos*. Campinas: Autores Associados, 2021.
- BALL, Stephen J. *The education debate*. 4. ed. Bristol: Policy Press, 2021.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ato Adicional à Constituição do Império. Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834. Rio de Janeiro, 1834.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1824.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 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, 4 mar. 2002.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2020.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024. Altera dispositivos da Resolução CNE/CP n. 2/2019. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 maio 2024.
- CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Campus, 1972.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de professores, trabalho docente e políticas educacionais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.

FELIPE, Eliana. Novas diretrizes para a formação de professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 36, n. 1, p. 1-20, 2020.

FERREIRA, Antonio Celso; BITTAR, Marisa. *História da educação no Brasil: a organização escolar*. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Ângela de Castro. *A invenção da escola pública no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 1995.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. *Políticas para formação de professores e valorização docente no Brasil contemporâneo*. Campinas: Autores Associados, 2022.

ROSSLER, João Henrique. *Construtivismo e educação: continuidades e rupturas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Rosana Maria dos; ARAÚJO, Andreia Cristina de; ARAÚJO, Maria da Conceição Silva. Política curricular de formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: uma análise crítica da BNC das licenciaturas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e022345, 2020.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUSA, Maria de Fátima Rodrigues de. Formação docente, racionalidade prática e neoliberalismo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e180987, 2018.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

VERGER, Antoni; PARCERISA, Luís; FONTDEVILA, Clara. *A política educacional global: reformas e governança na educação contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2020.