

## UM MUSEU DE GRANDES NOVIDADES: EM DEBATE A RESOLUÇÃO CNE/ CP N. 2 DE 2019 E O RECUO DA TEORIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Manoel Messias Rodrigues Lopes<sup>1</sup>**  
**Laís Leni de Oliveira Lima<sup>2</sup>**  
**Luciene Lima de Assis Pires<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal de Jataí (UFJ)/ manuelmessias071@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal de Jataí (UFJ)/ lais\_lima@ufj.edu.br

<sup>3</sup>Universidade Federal de Jataí (UFJ)/ lucieneapires@gmail.com

### **Resumo:**

Esse artigo se propõe a debater a organização curricular dos cursos de formação de professores a partir da Resolução CNE/ CP n. 2 de 2019, que institui as novas Diretrizes Gerais para os cursos de formação de professores no Brasil, e como essas fazem parte de rol de políticas educacionais que foram empreendidas no país a partir da década de 1990 como orientações de instituições financeiras, as quais tem como objetivo (re)organizar uma educação aos moldes do interesse do capital. Nos limites deste texto fazemos um paralelo entre as duas últimas Resoluções para formação de professores no Brasil apontando as principais mudanças, ademais discutimos o movimento histórico da educação em torno dos interesses e necessidades das relações de produção do capital, verificou-se que é uma alternativa para superação desse engodo, e para uma retomada de uma educação verdadeiramente revolucionária a serviço da classe trabalhadora. Em termos metodológicos, esse estudo é predominantemente bibliográfico, realizado a partir de estudos e pesquisas que debatem a temática e os conceitos de educação, sociedade, trabalho e capital.

**Palavras-chave:** Educação. Políticas educacionais. Formação de Professores

### **Introdução**

Historicamente as reformas no campo da educação no Brasil foram condizentes com os processos de (re)estruturação das relações produtivas, de modo que a educação fora (re)organizada para atender aos interesses do capital.

De acordo com Gonçalves, Mota e Anadon (2020), a educação no Brasil, sobretudo, a partir da década de 1990 passa por intensos movimentos reformistas, os quais reconfiguraram os sistemas de ensino no país. Tais reformas, realizadas internamente, foram e são orientadas por organizações internacionais sob a escusa de cumprir-se acordos firmados pelo Brasil com diferentes organismos internacionais, entre estes, ganha destaque o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Neste rol de reformas, chama atenção as voltadas para a formação do professor, que

acompanharam uma agenda neoliberal, visando atender aos interesses do capital. Como consequência, acumulam-se os desafios para uma formação docente eficiente e voltada para uma educação emancipatória.

Em seus estudos Matos e Ferreira (2021), revelam que as atuais organizações curriculares dos cursos de formação de professores dão ênfase a uma formação mediante competências, a centralidade na prática e a redução das dimensões teóricas. Esse movimento está alinhado com um projeto de desenvolvimento econômico ajustado aos interesses dos modos de produção do capital.

Entre essas políticas, chamamos atenção para as duas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCN) – A Resolução CNE/ CP n. 2/ 2015 e Resolução CNE/ CP n. 02/ 20219, sendo essa última o objeto de análise deste estudo.

Para uma melhor compreensão aos nossos leitores, esse texto está organizado da seguinte forma: primeiro faz-se um paralelo entre as duas últimas DCN para formação de professores no Brasil – A Resolução CNE/ CP n. 2/2 015 e Resolução CNE/ CP n. 02/ 2019, em seguida faz-se um debate acerca das políticas educacionais forjadas a partir dos interesses do capital, e as imposições desse na (re)organização da educação, seguimos com uma discussão acerca de uma educação política revolucionária como alternativa para os obstáculos impostos pelo capital à educação.

### **A Resolução CNE/ CP n. 2/ 2015 e Resolução CNE/ CP n. 02/ 2019: o que há de novo?**

As reformas educacionais empreendidas no Brasil a partir da década de 1990 implicaram em (re)estruturação dos processos de ensino em todos os níveis, sendo essas alinhadas com as mudanças políticas e econômicas que avançavam no mundo e chegavam ao Brasil.

Entre essas políticas, de acordo com Matos e Ferreira (2021), o foco principal voltava-se para a organização curricular. Para as autoras, em 1995 houve, a nível nacional, um extenso movimento de reforma que interferiram na organização da educação em todos os níveis de ensino.

Tais reformas tiveram participações de diferentes instituições financeiras, multilaterais de segmentos empresariais, as quais desempenharam um importante papel,

segundo Matos e Ferreira (2021), o de contribuírem para que as modificações realizadas por meio das reformas políticas educacionais fossem de acordo com os interesses da economia mundial. A Resolução CNE/ CP n. 2/ 2015, segundo as autoras, direcionam para um leve movimento de superação das tendências das políticas educacionais no Brasil desde a década de 1990, passando a discutir com mais comprometimento temas como os desafios pedagógicos, a organização e a gestão educacional, além de temas que envolvem as discussões sobre a diversidade étnica, cultural e a valorização do contexto escolar.

Ademais, as DCN de 2015 abordam temas como a formação continuada, a valorização do professor, a qualidade da educação pública e a necessidade de uma articulação entre a escola pública e as Instituições de Ensino Superior (IES).

Além disso, as DCN de 2015, ao contrário de sua sucessora, passaram por um amplo debate civil envolvendo profissionais da educação de diferentes áreas, movimentos sindicais e a comunidade acadêmica.

Todavia, apesar de ser amplamente debatida, de trazer em seu escopo temas caros à educação e a formação docente, as referidas DCN tiveram seu prazo de implementação prorrogado por três vezes, enfrentaram diferentes propostas de revogação, e mesmo diante de toda pressão e movimentações, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou em dezembro de 2019, no primeiro ano do governo de Jair Bolsonaro uma nova DCN, revogando a Resolução CNE/ CP n. 2/ 2015.

Desse modo, a formação de professores para educação básica no Brasil passa a ser regida pela Resolução CNE/ CP n. 02/ 20219 que, de acordo com Gonçalves, Mota e Anadon (2020), rompem com os avanços e conquistas no campo da educação e da formação de professoras que foram arduamente conquistados nos últimos governos do Partido dos Trabalhadores (PT)<sup>1</sup> e expressadas nas DCN de 2015.

As novas DCN orientam para uma formação pragmática baseada em uma pedagogia

---

<sup>1</sup> De acordo com Freitas e Molina (2020), ao analisar uma política pública, é necessário voltar-se para o contexto sócio-político, no qual foi proposta, votada e aprovada, e perceber nesta política elementos desse contexto. Quanto às duas Resoluções, as DCN de 2015 foram elaboradas e aprovadas em cenário político progressista, em que o país era governado pela Presidenta Dilma Rousseff, logo o debate em torno dessa Resolução se fazia de forma progressista em diálogo com os diferentes setores e entidades voltadas para educação. A sua sucessora, DCN de 2019 que fora aprovado no primeiro ano do governo Jair Bolsonaro, este alinhado com os segmentos mais conservadores do mercado e com os interesses de empresários, foi imposta sem diálogo e sem debate.

das competências, as quais estão alinhadas com os interesses do capital. De acordo com as autoras, o conceito de competências, amplamente difundido na educação nos últimos anos, tem como objetivo aproximar a educação aos interesses mercadológicos do sistema capitalista, isto é, uma educação para atender as exigências do capital.

Nesta perspectiva Gonçalves, Mota e Anadon (2020), observam que é a primeira vez que um documento evidencia de forma tão definida uma abordagem para o mercado de trabalho e para a defesa dos interesses do sistema capitalista voltada para a formação de professores no Brasil, para elas o conceito de competências e as orientações de uma formação para o trabalho estão escrachadamente prescritas nas novas DCN de 2019.

A pesquisa das autoras revela que as DCN de 2019 pauperizaram a qualidade da formação dos professores, descaracterizando os cursos de formação, o que implicará em resultados nocivos para educação no Brasil a curto e médio prazo.

As DCN de 2019 tratam exclusivamente da formação inicial dos professores, rompendo com a organicidade e coerência constituída pelas DCN anteriores, as quais traziam em seu texto também a importância da formação continuada. Desse modo, as DCN de 2019 acarretam prejuízos para a articulação entre formação inicial e continuada como um processo contínuo de formação do professor.

Seguindo nesse movimento de retrocessos, as DCN de 2019 desconsideram a importância da valorização do profissional da educação. De acordo com Gonçalves, Mota e Anadon (2020), este tema que era amplamente debatido nas DCN de 2015, passa agora a ser tratado em um único inciso nas DCN de 2019, indicando que há um descompromisso com a valorização do professor, implicando uma significativa piora na qualidade da educação pública brasileira. Em seus estudos Gonçalves, Mota e Anadon (2020), analisaram que já no capítulo 1º as DCN de 2019, revelam que estas foram elaboradas para atender as necessidades mercadológicas do capital, nota-se a ênfase no desenvolvimento de competências gerais para prática docente em acordo com as competências da BNCC. Tais competências em três dimensões: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional.

A ênfase nas competências revela o alinhamento da DCN de formação de professores com a BNCC. Toda a Resolução aponta para a formação de professores tem como foco principal, saber desenvolver em seus futuros alunos, desde a

Educação Infantil até o Ensino Médio, as competências e as habilidades definidas na BNCC. Pode-se depreender disso, que o trabalho do futuro professor será basicamente o de traduzir e ter os atributos necessários para colocar em prática o que já está definido na BNCC (GONÇALVES, MOTA E ANADON, 2020, p. 370).

Desse modo, prescreve-se que a função prática do professor na educação básica será a de reproduzir o que está prescrito na BNCC, de modo a desenvolver nos seus futuros alunos as habilidades e competências esperadas.

Quanto a essa questão, para Matos e Ferreira (2021) a Resolução CNE/ CP n. 2 de 2019 preconiza um currículo para os cursos de formação de professores centrado nas noções de habilidades e competências, alinhando-se com as competências gerais e específicas<sup>2</sup> para educação básica na BNCC.

A política de formação de professores definida pelas DCN de 2019, retomam a concepção de pedagogia das competências<sup>3</sup> colocando-as no centro do debate educacional, visto que, não só prescreve competências para os cursos de formação inicial de professores para educação básica como também alinha estas com as dez competências gerais estabelecidas na BNCC.

No que concerne as competências no currículo da educação, esta tem como base as abordagens do “aprender a aprender”, isto é, o conhecimento prático que consiste em mobilizar os conhecimentos tácitos em situações concretas, tais como resolver problemas e demandas sociais, em outras palavras, desenvolver competências para solucionar problemas do cotidiano, inclusive do mundo do trabalho.

O foco nessa abordagem pedagógica, culmina na secundarização do conhecimento teórico e a sua mediação pedagógica. De modo que o conhecimento prático é priorizado em

---

<sup>2</sup> A BNCC preconiza dez habilidades gerais para educação básica, que devem orientar a ação docente, isto é, servem como caminho para elaboração do planejamento do professor, ademais, o documento elenca competências específicas para cada área de conhecimento as quais devem dialogar com as competências gerais para a educação básica.

<sup>3</sup> O Banco Mundial tem se consagrado uma dimensão instrumental para a educação em face da nova dinâmica do capital. No âmbito específico para a formação de professores tem se dado “importância” a essa formação, entretanto, a mesma tem sido apresentada em forma de “competência”, baseada nos critérios da lucratividade e da sociabilidade adaptativa. É preciso questionarmos: competências para quê e a serviço de quem? Maiores detalhes ver: MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 53-74.

detrimento dos acúmulos teóricos dos professores, promovendo o esvaziamento da formação de professores no Brasil.

De acordo com Rossler (2004), os discursos pautados em uma abordagem do “aprender a aprender” contribuem para a legitimação e a reprodução das relações sociais de dominação, na medida em que as competências desenvolvidas são predominantemente de caráter adaptativo, isto é, o aluno vai desenvolver competências para viver/ sobreviver no mundo existente, sem refleti-lo criticamente, mas tão e somente adaptar-se a ele.

Essas abordagens pedagógicas desestimulam o conhecimento científico, teórico e acadêmico na formação docente, descaracterizando o professor como cientista e pesquisador da educação.

Uma (re)organização curricular de formação de professores centrada nas competências valoriza somente o conhecimento socialmente útil, ou seja, aquele que pode ser transformado no saber prático, o qual será aplicado em situações do cotidiano do professor. Nos termos da Resolução CNE/ CP n. 2 de 2019, essa aplicação refere-se à competência do professor de executar as determinações de documentos normativos da educação como a BNCC.

As DCN de 2019, afirmam Gonçalves, Mota e Anadon (2020), vêm em um movimento de desconsideração do que se avançou com as DCN de 2015, no que diz respeito a articulação entre formação inicial e continuada e o ensino superior com a educação básica, sendo que este último nas DCN de 2015 promoveu uma aproximação entre as escolas públicas e as IES.

Outrossim, uma política educacional para formação de professores, (como uma DCN), verticalmente imposta, como um modelo prescritivo de organização curricular, tira a autonomia das IES, desconsidera os seus processos de formação e articulação, como os diferentes diálogos entre as universidades e os diversos segmentos sociais engajados na qualidade da educação pública

Gonçalves, Mota e Anadon (2020), ao estudarem e analisarem as DCN de 2019, indicam a necessidade de se problematizar os modos como essa é tratada e como direciona para:

[...] um currículo mínimo nacional padronizado, que relega a segundo plano a formação teórica e os conhecimentos do campo das ciências humanas. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 aponta para um currículo de formação “perspectivado em um modelo de organização corporativa para atender ao mercado em que as ciências humanas são suprimidas/ marginalizadas, no rol de saberes ‘importantes’ (GONÇALVES, MOTA E ANADON, 2020, p. 372).

Além disto, o documento prescritivo é ancorado em abordagens pedagógicas que privilegiam o saber fazer didático com a prescrição de um conjunto de técnicas docentes. Desse modo, descaracteriza o trabalho formativo do professor do ensino superior, que deve se limitar em formar professores com competências técnicas, e estes que devem dominar as técnicas para reproduzir com excelências as orientações da BNCC.

### **As políticas educacionais sob a égide do capital**

A educação ao longo do processo histórico tem-se constituído como um espaço estratégico de disputas por hegemonias e embates de caráter ideológico. As reformas educacionais empreendidas no Brasil foram e são influenciadas por organismos internacionais, entre estes destaca-se o Banco Mundial (BM).

O BM é um dos determinadores da educação no mundo, sobretudo, nos países em desenvolvimento. Quanto ao seu caráter determinante da educação nestes países, a organização publicou em 2017 um relatório, cujo título é “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2017), o qual tinha como objetivo fazer uma análise em relação aos gastos públicos no Brasil, assim como propor alternativas.

O relatório é vasto e analisa os “gastos” de diversos segmentos de serviços públicos do Brasil, como saúde, segurança, sustentabilidade, previdência social, funcionalismo público e é claro a educação.

Quanto a este último, o documento dedica uma seção exclusiva intitulada “gastar mais ou gastar melhor? Eficiência e equidade da educação pública”. Nesta seção o relatório conclui que há um gasto desproporcional professor-aluno e com resultados ineficientes, atribui ainda aos professores a culpa pela baixa qualidade da educação.

No que diz respeito a culpa dos professores pelos baixos desempenhos<sup>4</sup> na educação,

---

<sup>4</sup> Em uma educação controlada pela ótica produtivista do capital, quando se fala em desempenhos, refere-se aos  
Anais da XIX Semana de Licenciatura - ISSN: 2179-6076  
Artigo Completo

de acordo com o relatório, uma das causas é a baixa qualidade dos professores no que concerne à formação. Isto é, os professores não estão sendo formados a contento das exigências dos sistemas de ensino.

O problema para as instituições controladoras da educação, está na ênfase ao caráter teórico dos cursos de formação inicial. Para essas instituições, os currículos dos cursos de formação devem valorizar o saber prático, ou seja, ensinar o professor a dar aula, reproduzir os currículos, os manuais e os projetos que lhes são impostos.

A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação. O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos e a formação é de baixa qualidade. E além da pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, os salários não são vinculados do desempenho. A mudança desse paradigma exigirá reformas coordenadas de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 127).

O Banco Mundial finaliza o relatório concluindo que há no Brasil um gasto exorbitante com serviços públicos, e como solução o documento apresenta a necessidade de uma parceria entre público e privado para a execução desses serviços, sobretudo, na área da educação, o que de acordo com essa instituição financeira internacional melhora o desempenho da educação, concomitante a redução de gastos públicos.

De acordo com Vaz e Favaro (2010), a educação esteve e está historicamente relacionada com o desenvolvimento econômico da sociedade capitalista, desse modo, ela sofre alterações de acordo com cada fase desse sistema para que possa atender de forma satisfatória os interesses do capital, sobretudo, em contexto de crises e reestruturações. Em outras palavras, a educação se torna funcional aos interesses do capital.

Quanto ao momento de crise do capital e as necessidades de (re)organização das instituições sociais, Vaz e Favaro (2010), fizeram uma análise de três contextos de crises do capital ao longo da história, e o modo como este respondeu a essas crises, sobretudo, na organização da educação. As autoras fizeram um paralelo das necessidades do capital com as abordagens pedagógicas adotadas pelos sistemas de ensino em cada um desses momentos.

---

interesses desse sistema. Desse modo, quando o documento fala que a educação tem baixos desempenhos, compreende-se que a educação não está atendendo os interesses do capital.



Em momentos de crise do capital são desenvolvidas várias políticas e reformas de caráter neoliberal com o objetivo de atenuar os efeitos colaterais, entre essas medidas, encontram-se o rol de reformas educativas, as quais visam organizar o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimentos na educação.

A escola como instituição estratégica para o capital é afetada pelas reestruturações desse sistema, e uma dessas consequências apontadas pelas autoras foi a expansão escolar paralelo a expansão do sistema capitalista, isto é, à medida que o capital quebrava as barreiras sociais e econômicas e se expandia enquanto exploração e acumulação do trabalho, era preciso pensar novas formas de educação que atendesse aos novos interesses do capital. Isto porque a escola é imprescindível para o processo de progresso social. É ela que vai “formar” a base de sustento desse progresso: o trabalhador qualificado.

Todavia, na medida em que a escola se torna um dispositivo do modo de produção capitalista, ela distancia-se da sua função social, que é a transmissão do conhecimento científico e as condições objetivas de superação das limitações – impostas – as pessoas no meio social.

Vaz e Favaro (2010), destacam também o debate acerca da profissionalização do professor em detrimento de uma formação crítica. Elas revelam o modo como são organizados os cursos de formação dos professores, destacando a fragmentação, o caráter aligeirado, a valorização do conhecimento tácito – prática – em detrimento da pesquisa e da produção de conhecimento.

Em uma sociedade dominada e determinada pelo capital, é condizente a formação de um professor prático que consiga elaborar atividades pré-determinadas sem questionar/entender suas práticas. Nessa perspectiva uma formação que enfatiza o saber tácito é justamente o que vai formar esse profissional. Por outro lado, uma formação embasada no conhecimento teórico e na pesquisa científica, vai formar um professor pesquisador que terá condições objetivas de analisar e compreender a sua prática docente, e, por conseguinte transformá-la, isso, no entanto, não é interessante para o sistema do capital.

Ocorre em 2023 nos cursos de formação dos professores o chamado recuo da teoria, isto é, uma desvalorização dos conhecimentos teóricos em benefício dos conhecimentos práticos, imediatista, o que culmina na não reflexão dos professores em relação a sua prática,

à medida que a os professores não são formados para pensar a sua ação docente, mas tão e somente para executar o que vem determinado em manuais de instruções transvestidos de políticas curriculares.

Desse modo, os processos de formação que determinam a ação docente estão vinculados às medidas produtivas, como podem ser observados os momentos de (re)organização da educação enquanto políticas e reformas educacionais diante dos contextos de reestruturação do capital.

### **A guisa de conclusão: uma educação política revolucionária é possível**

De acordo com Saviani (1986), a sociedade em que vivemos é dividida em classe com interesses opostos. Coexistem nesse engodo social classes que dominam e determinam os modos de produção e organização social, e as classes que são direcionadas a uma adaptação dessas determinações.

Desse modo, de acordo com o autor, as pedagogias do aprender a aprender, ao invés de formar para uma emancipação, a libertação das condições de dominado e determinado pelas forças dominantes, formam para uma adaptação do indivíduo ao mundo existente, este que é produzido e determinado pelos interesses do capital.

É nessa conjuntura que Saviani (1986), defende uma pedagogia para superação das condições de dominados dos homens<sup>5</sup> nessa sociedade. Uma pedagogia que assume o compromisso com os interesses das classes populares. Assumir esse compromisso para o autor é transmitir para os filhos da classe trabalhadora o conhecimento histórico, que para ele é condição essencial para a libertação do sujeito.

Rosler (2004), ao debater acerca da educação aliada da luta revolucionária, revela que esta tem duas direções a seguir, a de manter o *status quo*, e, portanto, atender os interesses da classe dominante, ou a de possibilitar uma revolução da classe trabalhadora, para que estas em posse do conhecimento sistematizado possa transformar as suas condições objetivas de explorados nos termos dos modos de produção do capital, tais movimentos são antagônicos e

---

<sup>5</sup> Concebemos como aporte teórico para este texto os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que têm como princípio o Materialismo Histórico e Dialético, nesse sentido entendemos a concepção de Homem enquanto ser humano genérico.

inconciliáveis.

Uma educação que forme indivíduos capazes de lutar contra a alienação deve antes de tudo, promover a este indivíduo condições reais de libertação, e para isso, uma das alternativas é possibilitar o acesso ao que temos de mais valioso enquanto seres históricos: o conhecimento historicamente produzido (SAVIANI, 1986).

A educação deve possibilitar uma formação para uma consciência revolucionária que se pautar na orientação política e moral, e desse modo forme uma classe revolucionária, transformadora e consciente, que em posse do conhecimento histórico-humano, terá condições reais de desvelar as contradições da sociedade capitalista, e, assim, agir para alterá-la em profundidade.

Todavia, é necessário cautela para não adotar uma visão simplista e linear da educação. Para Rossler (2004), é preciso compreender a educação como um mecanismo inserido dentro das contradições sociais, e, sobretudo, considerar o seu caráter histórico dialético, e desse modo não depositar na escola e no professor o poder de sozinhos, determinar direta e indiretamente uma mudança da ordem social.

A educação deve ser (re)organizada alinhada às lutas de classes e aos trabalhadores, uma organização teórico-prática direcionada para superação das contradições e das condições materiais nas relações produtivas do capital.

Vaz e Favaro (2010), chamam atenção para as teorias do “aprender a aprender” que visam uma superação das pedagogias tradicionais se apresentando como uma pedagogia nova, que valoriza o indivíduo no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, essas teorias dão origem a abordagens pedagógicas que desvalorizam a transmissão do conhecimento científico por parte do professor, privando a escola de sua função social: a transmissão do conhecimento historicamente construído. Promovendo, assim, a descaracterização do trabalho do professor.

Desse modo, a escola, a única via de superação para os filhos das classes trabalhadoras, à medida que abdica de transmitir os conhecimentos históricos e sistemáticos, nega uma possibilidade de superação das condições de oprimidos e explorados a esses indivíduos, garantindo assim a ordem natural do mundo que favorece as estruturas dominantes.

Desse modo, a teoria Histórico-Cultural revela-se como uma possibilidade real de

superação da ordem do capital, à medida que ela enfatiza a dimensão sociocultural no processo de formação do homem. É na cultura e na relação com o mundo que o indivíduo vai internalizar os conceitos historicamente produzidos e vai desenvolver os seus processos psicológicos superiores.

Em suma, a teoria Histórico-Cultural evidencia a importância da aquisição de conhecimentos científicos para o desenvolvimento do homem e para a construção de uma nova sociedade, isto é, ela é histórica e dialética e revolucionária.

## Referências

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BM - BANCO MUNDIAL. Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 02 de jun. 2023

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas públicas educacionais e formação de Professores: em discussão a nova Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em foco**, v. 15, n. 13, p. 62-81. 2020. Disponível em: <https://www.periodicosdeminas.ufmg.br/periodicos/pedagogia-em-foco-2/>. Acesso em: 18 de jun. 2023.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Viera; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/ CP. 2/2019 e os retrocessos na formação docente. **Formação em movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-369, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 16 de maio de 2023.

MATOS, Cleide Carvalho; FERREIRA, Jackson Vitor de Freitas. A concepção de organização curricular na resolução CNE/ CP n. 2 de 2019: implicações para a docência. **Humanidades e inovações**. V. 8 n. 62, p. 73-85, 2021 Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4061>. Acesso em 06 de jun. 2023.

ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 75-98.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo – SP: Cortez: autores associados, 1986.

VAZ, Joana D’Arc; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. Os desafios do trabalho docente na sociedade capitalista. **Revista Travessia**, v. 4, n. 1, pág. 504-525, 2010. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3618/0>. Acesso em 20 de maio de 2023.