

# A CONCEPÇÃO DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA RESOLUÇÃO CNE/CP NO 2 DE 2019: IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA

## THE CONCEPTION OF CURRICULAR ORGANIZATION IN CNE/CP RESOLUTION NO 2 OF 2019: CONSEQUENCES ON TEACHING

Cleide Carvalho de Matos **1**  
Jackson Vitor de Freitas Ferreira **2**

**Resumo:** Este artigo objetiva analisar a concepção de organização curricular proposta na Resolução CNE/CP no 2 de 2019 e suas implicações para a docência. A escrita resulta de pesquisa bibliográfica e documental. A ancorou-se em autores como: Macedo (2002), Dias e Lopes (2003), Martins (2010), Saviani (2008), Facci (2004) e Ramos (2001); tem como foco a Resolução CNE/CP no 2/2019 seu anexo BNC-Formação, e o Parecer CNE/CP no 22 de 2019. A centralidade das competências na organização curricular dos cursos de formação inicial de professores reduziu as dimensões teórica, política, ética, estética e social dos cursos de formação de professores e ampliou a importância da prática. Essa mudança faz parte de um projeto de desenvolvimento econômico ajustado aos interesses do capital, cuja finalidade é o aligeiramento da formação para inserção no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Organização Curricular. Formação de Professores. Competências.

**Abstract:** The purpose of this paper is to analyze the conception of curricular organization proposed by CNE/CP Resolution No. 2 of 2019 and its consequences on teaching. The writing results from a bibliographical and documental review. It was based on authors such as: Macedo (2002), Dias and Lopes (2003), Martins (2010), Saviani (2008), Facci (2004), and Ramos (2001); it focuses on CNE/CP Resolution No. 2/2019 and its attachment BNC-Formation, and Report CNE/CP no 22 of 2019. Competences play a central role in the curricular organization of courses aimed to provide basic teacher training which reduced the theoretical, political, ethical, aesthetic, and social dimensions of teacher education and enhance the importance of practice. Such change is part of economic development project adjusted to the interests of capital, whose purpose is to alleviate basic training in order to easy up finding a place in the labor market.

**Keywords:** Curricular Organization. Teacher Education/ Training. Competences.

Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal do Pará. **1**  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8533815869369392>.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3229-9441>.  
E-mail: [cleidematos@ufpa.br](mailto:cleidematos@ufpa.br)

Graduando em Pedagogia. Universidade Federal do Pará. **2**  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1992275238678690>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0779-3977>.  
E-mail: [vitorbreves15@gmail.com](mailto:vitorbreves15@gmail.com)

## Introdução

Na década de 1990 foram realizadas reformas educacionais que afetaram todos os níveis de ensino no Brasil. Entretanto, o foco principal foi a política curricular desenvolvida, sobretudo, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002). De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 82), a discussão em torno do currículo pautava-se na

[...] inadequação dos currículos às carências e necessidades da população escolar, tendo em vista, principalmente, a formação de cidadãos conscientes e aptos a enfrentar as exigências da sociedade moderna, [...] foi o ponto de partida para que se iniciasse, em 1995, uma extensa reforma curricular, em todos os níveis de ensino.

Neste contexto, foram implementados uma série de documentos pelo Ministério da Educação (MEC), como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM), Referenciais Curriculares Nacionais (RCN), etc., elaborados com a participação de organismo financeiros multilaterais e grupos empresariais.

Essas instituições financeiras multilaterais e empresariais tiveram papel destacado na definição da política educacional, contribuindo para que as modificações realizadas na legislação fossem de acordo com as exigências da economia mundial. Em outras palavras, algumas alterações na formação docente e no currículo da educação básica avançam, na medida em que o neoliberalismo se transforma. Dentre as instituições financeiras multilaterais que se destacaram na definição da política educacional brasileira estão o Banco mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

De acordo com Altmann (2002), nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) a proposta de reforma educacional estava completamente ajustada as orientações do BM, como por exemplo:

[...] a redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade de ensino (ALTMANN, 2002, p. 82).

Em relatório publicado em 2017, denominado “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2017), o BM faz uma análise dos gastos públicos no Brasil e propõe alternativas para reduzir o déficit fiscal. O relatório apresenta diagnóstico e sugestões em diversos setores da gestão pública; e no âmbito educacional o documento dedica uma seção específica para tratar exclusivamente da educação com o título: “Gastar Mais ou Melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública”. A seção começa afirmando que: “As crescentes despesas públicas e a queda nos números de matrículas públicas resultam em um maior gasto por estudante e em razões aluno-professor ineficientes” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 121). Em seguida conclui: “Além de uma razão aluno-professor relativamente baixa, o sistema público de educação no Brasil é caracterizado por baixa qualidade dos professores e pelos altos índices de reprovação” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 121). Esta ideia é reforçada no item 178:

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. É 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).

No relatório, apresenta-se, de um lado, a ineficiência da formação de professores para a educação básica, e de outro, os altos salários dos docentes universitários. De acordo com o relatório do BM (2017, p. 127): “Os professores universitários ganham muito acima dos padrões internacionais”. Para esse “problema”, a solução apresentada foi “[...] introduzir o pagamento de mensalidades em universidades públicas para as famílias mais ricas e de direcionar melhor o acesso ao financiamento estudantil para o ensino superior (programa FIES)” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 121). Portanto, para o BM, é necessário enxugar a máquina pública, o que significa cortar recursos da educação e inserir processo de privatização na Educação Superior, sobretudo nos cursos de formação de professores.

Por sua vez, a OCDE, segundo Maués (2011) em seu documento *La qualité du personnel enseignant* [A qualidade do pessoal de ensino], publicado em 2004, considera que a qualidade do corpo docente é imprescindível para uma educação de qualidade, e em consequência disso, um sistema econômico de qualidade. Como retrata Maués (2011, p. 79): “[...] os professores devem ser capazes de preparar os alunos para viverem em uma sociedade e em uma economia na qual se espera deles que aprendam de maneira autônoma, desejosos e capazes de prosseguirem estudando pelo resto da vida”. Nesse sentido, percebemos que a educação, para tal órgão, deve ser ofertada de acordo com a lógica do mercado, em detrimento da formação crítica, para o exercício do pensar e da emancipação humana.

A tendência que se destaca nos anos de 1990, relativamente à formação de professores, funda-se, principalmente, nos referenciais da pedagogia das competências, “[...] em que o trabalhador deve ter um conhecimento mais genérico e mais amplo, permitindo que ele se adapte a tarefas diferentes num campo de ação mais amplo” (FACCI, 2004, p. 37). Tal perspectiva atende as demandas da economia, que exige um trabalhador que se adéque às necessidades e constantes transformações do mundo do trabalho.

Para compreendermos como esse ideário se materializa nos cursos de formação de professores, realizamos uma pesquisa com o objetivo de analisar a concepção de organização curricular proposta na Resolução do Conselho Nacional de Educação-CNE/CP nº 2, de 2019, e suas implicações para a docência.

A fim de coletarmos os dados necessários à análise do objeto de estudo em questão, utilizamos os seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi fundamental para compreendermos o universo pesquisado, pois “[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Por seu turno, a pesquisa documental, de acordo com Cellard (2008, p. 295),

[...] é um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida.

Os documentos são fontes primárias de pesquisa que contribuem para evidenciar questões fundamentais ainda não teorizadas por outros estudos. A escolha dos documentos representa um desafio para o pesquisador, pois não é um processo aleatório, requer “[...] geralmente alguns

propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40).

Neste estudo, analisamos os seguintes documentos: Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a), que 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)”;

Parecer CNE/CP nº 22 de 2019 (BRASIL, 2019b), que homologa as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”.

## **A volta da pedagogia das competências como categoria central na organização curricular na formação inicial de professores da Educação Básica**

As reformas educacionais desencadeadas a partir da década de 1990 provocaram mudanças no currículo da Educação Básica e Superior, as quais trazem em seu bojo o modelo de educação baseado em competências. De acordo com Albino e Silva (2019, p. 140): “A formação por competências visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho”. Ou seja, essas reformas educacionais estão atreladas às transformações ocorridas no mundo do trabalho, que exigem uma nova perspectiva de formação para a classe trabalhadora, cuja finalidade é atender as exigências da globalização da economia.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, em seu anexo denominado de “Base Nacional Comum Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”, adota o modelo de educação por competência presente na Resolução CNE/CP nº 2/2017, assim como alinha as 10 competências gerais para a docência de acordo com as 10 competências gerais da Educação Básica previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na BNCC (BRASIL, 2017, p. 8) a noção de “competência” é definida como a capacidade de “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Ou seja, as 10 competências gerais definidas para a Educação Básica devem articular-se ao desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos, habilidades e na formação de atitudes e valores.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o anexo BNC-Formação organiza a formação de professores a partir de três dimensões, a saber: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Com base nessas dimensões são definidas competências específicas, conforme estabelece o artigo 4º parágrafos 1º, 2º e 3º:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar [...] (BRASIL, 2019a, p. 2).

A política de formação docente implementada com a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 e a BNC-Formação colocam a pedagogia das competências no centro do processo de planejamento, gestão e formação, atuando como mobilizadora das atividades educativas. Para Campos (2004, p. 85), “[...] o ‘modelo’ de formação baseado em competências foi apropriado e engendrado no curso da produção da reforma, sendo instituído como referência ‘nuclear’ na formação”.

Neste aspecto, segundo Macedo (2002, p. 116), “A despeito da multiplicidade de significados que assume, a noção de competência tem sido tomada como princípio de organização curricular”. Ou seja, as competências organizam o conhecimento, definem quais são importantes, quais devem ser acionados na resolução dos problemas da vida prática, inclusive definem quais são os problemas a serem resolvidos.

Parece simples imaginar como os sujeitos se tornam, pela prática compartilhada, competentes em diferentes domínios de atividades cotidianas. A dificuldade parece residir em como experiências escolares podem ser planejadas para construir competências situacionais (MACEDO, 2002, p. 120).

Como a simulação de problemas da vida social podem ajudar na resolução de problemas reais, vividas por pessoas reais em situações reais? Será que as experiências vividas no processo de formação poderão ajudar na construção de competências situacionais? São questões que a organização curricular por competência nos faz refletir. Porém, é importante compreender que o problema está além das limitações da formação centrada na pedagogia das competências, situando-se na lógica de organização do currículo, no esvaziamento da educação enquanto prática de formação humana, alinhando-se a formação para o capital.

Das 10 competências gerais, consideramos que apenas duas estão relacionadas à dimensão *conhecimento profissional*, que segundo o Parecer CNE/CP nº 22/2019, “Retrata a aquisição de saberes que dão significado e sentido à prática profissional realizada em âmbito escolar” (BRASIL, 2019b, p. 16). Essas duas competências envolvem a definição de conceitos e procedimentos que exigem do futuro docente a transformação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade em conhecimento escolar, “[...] por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem ‘saber’ e ‘saber fazer’” (BRASIL, 2019b, p. 16).

As duas competências gerais que podem ser classificadas no âmbito do conhecimento profissional são<sup>1</sup>:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva;

7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender

<sup>1</sup> Neste artigo, as competências estão numeradas de acordo com o anexo denominado de “Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”.

ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2019a, p. 13).

Do ponto de vista da dimensão conhecimento profissional, os cursos de formação de professores devem valorizar o desenvolvimento cognitivo, especificamente a compreensão e aplicação do conhecimento, tais como: compreender, desenvolver e utilizar os conhecimentos para ensinar (saber e saber fazer).

Esta perspectiva de formação tem como foco apenas os conhecimentos que possam ser mobilizados em situações concretas, ou seja, os que instrumentalizam para a ação, para o “saber fazer”.

Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157).

A valorização do “saber fazer” corrobora para o esvaziamento da formação docente, sobretudo dos conhecimentos científicos, pois, “[...] o ‘saber fazer’ passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob a forma de ‘competência’” (MARTINS, 2010, p. 18). A Resolução CNE/CP nº 2/2019, em seu anexo BNC-Formação, prioriza os dilemas da vida cotidiana e conseqüentemente inviabiliza o exercício do pensamento crítico como fenômeno complexo que extrapola a realidade imediata.

[...] a linha distintiva entre a escola como lócus do exercício profissional e a escola como lócus que deva preparar filosófica, teórica e metodologicamente o professor para esse exercício vai se diluindo de modo cada vez mais rápido e mais cedo na formação inicial do professor. As dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos (MARTINS, 2010, p. 22).

No Parecer CNE/CP n. 22/2019 (BRASIL, 2019b), a prática profissional é entendida como a associação contínua entre conhecimento e procedimentos de ensino. Esta forma de conceber a prática exige que os cursos de formação de professores sempre selecionem conhecimentos teóricos que possam ser conjugadas com atividades práticas que estimulem a capacidade de identificar, organizar, avaliar os objetos de ensino da educação básica.

Na análise identificamos que a dimensão prática profissional possui maior número de competências gerais quando comparado às dimensões de conhecimento e engajamento profissional; ao todo são cinco competências gerais ligadas à prática profissional que correspondem a 50% do número total de competências, o que confirma a centralidade da dimensão prática na formação docente. As competências são:

2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual,

sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (BRASIL, 2019a, p 13.)

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o seu anexo BNC-Formação valoriza o saber – pesquisar, investigar, refletir, realizar, utilizar, compreender, criar, exercitar, agir e incentivar no âmbito do processo de ensino aprendizagem na escola de educação básica, para que o futuro docente vivencie na formação situações análogas as quais irá encontrar no exercício da profissão.

As atividades práticas devem fazer parte do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de formação de professores por meio de carga horária específica para tal finalidade, perfazendo um total de 800 horas, sendo 400 horas de estágio supervisionado e 400 horas como componente curricular obrigatório distribuído nas disciplinas ao longo do curso.

A ideia de formação presente na Resolução CNE/CP nº 2/2019, em seu anexo BNC-Formação, assemelha-se aos pressupostos da pedagogia escolanovista. No escolanovismo, a Educação é entendida como uma necessidade social, ou seja, vida-experiência e aprendizagem estão unidas de tal forma que a função da escola se encontra na possibilidade de uma reconstrução permanente da vida em sociedade, o que exige promover na escola situações que poderão ser vivenciadas na vida em sociedade.

De acordo com Saviani (2008, p. 432), no escolanovismo a ideia de formação tem como base o “aprender a aprender”. Tal concepção requer o desenvolvimento da “[...] capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social”.

Todavia, o aprender a aprender na atualidade “[...] liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2008, p. 432). Por isso, o professor deve desenvolver a competência de continuar aprendendo para se adaptar às necessidades do mercado de trabalho.

Este modelo de profissionalização permite um controle maior das aprendizagens requeridas e do próprio trabalho docente. Para Dias e Lopes (2003, p. 1159), o controle

[...] materializa-se no conjunto de regras do dispositivo pedagógico que regula o acesso e a distribuição da consciência,

da identidade e do desejo. [...], mais fortemente o controle faz-se sobre como os professores constroem suas identidades profissionais.

Para a perspectiva de organização curricular centrada na pedagogia das competências, só é importante o conhecimento socialmente útil, que pode ser transformado em conhecimento prático – em “saber fazer”. “A veracidade do “saber” é substituída por sua utilidade, o que, num contexto dominado pela mercantilização, significa perguntar se tal saber é possível de ser comercializado” (MACEDO, 2002, p. 132).

Quanto ao engajamento profissional, o Parecer CNE/CP nº 22/2019 o define como “[...] compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais atores do sistema educacional” (BRASIL, 2019b, p. 17). A Resolução apresenta três competências gerais que podem ser consideradas no âmbito da dimensão engajamento profissional, a saber:

3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.

6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes (BRASIL, 2019a, p. 13).

A competência engajamento profissional visa desenvolver atitudes e valores nos futuros docentes, em que as palavras valorizar, conhecer-se e cuidar são basilares na definição das competências ligadas a este grupo. Na Resolução CNE/CP nº 2/2019 e no seu anexo BNC-FORMAÇÃO a profissionalidade docente é compreendida como um compromisso moral e ético do futuro docente com os estudantes e demais atores do sistema educacional.

Para Contreras (2002, p. 74), profissionalidade significa, “[...] não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão.

Ainda de acordo com Contreras (2002, p. 76), a obrigação moral do docente está “[...] acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas [...]”. Esses dilemas que os professores enfrentam no exercício de sua profissão dizem respeito aos posicionamentos que os docentes devem tomar, e que, na maioria das vezes, envolvem questões morais.

[...] os docentes estão assumindo e realizando conteúdos políticos que fazem parte do próprio fato de ensinar, já que as experiências que colocam em andamento na escola refletem as oportunidades de análise sobre a vida e sobre suas



alternativas e suas esperanças para eles (CONTRERAS, 2002, p. 81).

Todavia, a questão moral do ensino, conforme afirma Contreras (2002), está ligada à dimensão emocional que é inerente às relações educativas, por exemplo, a indignação diante de situações reprováveis revela a relação entre a dimensão emocional e moral, por isso, há necessidade de uma ética que possa conduzir a tomada de decisão. “Este compromisso com a prática de uma ética requer juízos profissionais contínuos [...]” (CONTRERAS, 2002, 78). O que implica a necessidade de aquisição de conhecimentos para enfrentar de maneira crítica as situações que exigem posicionamento docente, seja no trato com os alunos ou demais sujeitos do processo educativo. Para tanto, há necessidade de garantir autonomia aos professores para que possam agir de acordo com seus conhecimentos profissionais.

Para André e Placco (2007, p. 341), “Pensar em profissionalidade significa buscar aquilo que é específico da profissão, ou seja conhecimentos, comportamentos habilidades, atitudes e valores que definem o professor, o diretor, o coordenador”. Nesta perspectiva, a profissionalidade diz respeito à construção de uma identidade profissional. Todavia, esta identidade “[...] vai sendo forjada na medida em que esses profissionais se situam e agem em seu contexto de trabalho, identidade essa que é constantemente afetada por esse contexto, num dinâmico processo de mútua influência” (ANDRÉ; PLACCO, 2007, p. 341). A construção da identidade profissional, para André e Placco (2007), ocorre no ambiente de trabalho, no processo de desempenho da profissão. Portanto, não se dá no âmbito da formação acadêmica, conforme estabelece a Resolução CNE/CP nº 2/2019 aqui analisada.

No entanto, além das competências cognitivas que estão no âmbito dos conhecimentos profissionais, conforme previsto na Resolução CNE/CP nº 2/2019 e no seu anexo BNC-Formação, há a exigência de desenvolver competências afetivo-emocionais para que o futuro docente aprenda a conhecer-se, dominar suas emoções e a lidar com os problemas da sua carreira.

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2008, p. 437).

De modo geral, a BNC-Formação é composta por uma listagem de competências que devem ser desenvolvidas pelos professores em seu processo de formação inicial organizadas em torno de três eixos – conhecimento, prática e engajamento profissional – que evidenciam bem a concepção de formação almejada para os professores. Nela, a prática assume centralidade e perpassa as três dimensões, de forma que se constitui a base para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

Para Apple (1995, p. 9),

[...] a expressão “desenvolvimento de competências”, ao longo da história do currículo, está associada à atuação em situações concretas ou da experiência profissional e pode vir a resultar no esvaziamento do espaço do conteúdo dos diferentes saberes acadêmicos em favor do saber técnico de como desenvolver a atividade de ensino na escola a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência.

A organização do currículo por competências reduziu as dimensões teórica, política, ética, estética e social dos cursos de formação de professores e ampliou a importância da prática na escola de Educação Básica como locus privilegiado da formação docente.

Trata-se, de fato, de um minucioso controle do fazer docente que pretende retirar do seu ser o que o caracteriza como tal: possibilitar a apropriação do conhecimento científico, filosófico, artístico por aqueles que têm nas mãos as chaves de um futuro que, esperamos, chegará um dia (AVILA, TITTON, EVANGELISTA, 2019, p. 53).

Esse processo de esvaziamento da formação de professores vem sendo pautado pelos organismos multilaterais e grupos empresariais que interferem diretamente na política de formação de professores. Desta forma, a formação docente ocupa lugar estratégico na consolidação de um projeto de desenvolvimento econômico ajustado aos interesses do capital, cuja finalidade é o aligeiramento da formação para inserção no mercado de trabalho. Para o capital não interessa uma formação que vise desnudar as contradições da sociedade capitalista, conforme afirma Facci (2004, p. 33-34):

A sociedade capitalista não tem interesse em possibilitar a socialização do saber que desvende suas contradições, não tem interesse que os homens tenham consciência de sua condição de exclusão dessa sociedade e dos bens culturais. [...] no entanto, é necessário entender o processo que vem ocorrendo de dismantelamento da escola e mesmo de uma banalização do conhecimento em prol de uma “sociedade do conhecimento” no qual o objetivo maior é pensar na empregabilidade, em formas de adequar os alunos aos preceitos neoliberais, na qual a competência e a aquisição de habilidades são mais importantes que o conhecimento histórico-científico, conhecimento este que pode impulsionar mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização.

A centralidade das competências na organização curricular dos cursos de formação inicial de professores, conforme determina a Resolução CNE/CP nº 2/2019, está alinhada ao proposto pela BNCC da Educação Básica, que também é orientada pelo viés da prática, do saber fazer, na instrumentalização do saber. Promover uma formação docente esvaziada do conhecimento histórico-científico implica no plano pedagógico

[...] a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. [...] parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (RAMOS, 2001, p. 221).

A formação de professores está sendo disputada por diferentes grupos que veem esse campo como espaço de hegemonia de determinadas concepções e ideologias que precisam ser combatidas. Esses grupos são organizados e tem sistematicamente tencionado a formulação de

políticas de formação de professores com reverberações na concepção de formação docente e de organização do currículo.

A opção pela concepção de formação pautada na pedagogia das competências atende as demandas da economia. Para este setor, a formação do trabalhador deve adaptar-se às constantes modificações do mercado de trabalho, que exige um trabalhador que saiba aprender a aprender.

### Considerações Finais

A partir das análises feitas na Resolução CNE/CP nº 2, de 2019 para compreender a concepção de organização curricular proposta e suas implicações para a docência, concluiu-se que as alterações na legislação e no currículo estão a serviço das transformações no modo de produção capitalista. Esta política é orientada por organismos multilaterais, principalmente o BM e a OCDE.

Observou-se à volta da competência como categoria central na organização curricular na formação inicial de professores. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 coloca a pedagogia das competências no centro do processo de planejamento, gestão e formação, atuando como mobilizadora das atividades educativas, com a intencionalidade de formar o futuro professor para atender somente as situações imediatas do cotidiano da profissão docente. Cabe ainda destacar que dentre as 10 competências apresentadas neste estudo apenas duas dizem respeito a procedimentos que exigem do futuro docente a transformação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade em conhecimento escolar, as demais estão relacionadas ao “saber fazer”.

Portanto, na Resolução CNE/CP nº 2/2019 as competências assumem o papel de promover a instrumentalização do saber por meio de uma formação distanciada dos saberes históricos e sociais. Essa política faz parte de um projeto de desenvolvimento econômico ajustado aos interesses do capital, cuja finalidade é o aligeiramento e a precarização da formação docente.

### Referências

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política e de relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola: revista virtual da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 27 abr. 2020.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa: revista virtual da Faculdade de educação da USP, São Paulo**, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; PLACCO, V. M. N. de S. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. **Contrapontos: revista virtual do programa de pós-graduação da UNIVALI, Santa Catarina**, v. 7 - n. 2 - p. 339-346 - Itajaí, mai/ago 2007. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/911>. Acesso em: 24 ago. 2020.

AVILA, A. B.; TITTON, M.; EVANGELISTA, O. Desterro docente e formação humana nos governos petistas. In: ----- **Desventura dos professores na formação para o capital**. Organização Olinda Evangelista et al. Campinas, SP: Mercado das letras, 2019. p. 19-60.

BM - BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 26, 10 ago 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>. Acesso em: 19 dez. 2019.

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. 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Parecer Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) NE/CP nº 22, de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 142, 20 dez. 2019b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 jan. 2020.

CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professor no Brasil. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Lisboa: Porto Editora, 2004. p. 83-101.

CELLARD, A. A análise documental. In: ----- **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Organizado por JeanPoupart et al. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc**, revista virtual do Centro de Estudo Educação e Sociedade – CEDES, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>. Acesso em: 16 Mar. 2020.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Currículo e Competência. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A. p. 113-143.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação, **Educação: revista acadêmica da Escola de Humanidades da PUCRS**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033>. Acesso em: 21 Jan. 2020.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia de pesquisa**: abordagem teórico-prática. 13ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004 (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, v. XX).

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Recebido em 29 de agosto de 2020.

Aceito em 13 de outubro de 2021.