

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE INFLEXÃO NORMATIVA: O CASO DA UFRGS FRENTE A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2019

TEACHER TRAINING IN TIMES OF REGULATORY INFLEXION: THE CASE OF UFRGS IN THE FACE OF CNE/CP RESOLUTION No. 02/2019

Dilmar Luiz Lopes¹

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura²

RESUMO: A formação de professores ocupa lugar central nas políticas educacionais brasileiras, articulando-se à garantia do direito à educação e à consolidação de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada. Nesse contexto, marcado por disputas entre concepções críticas e perspectivas tecnicistas, este artigo tem como objetivo compreender os sentidos e implicações atribuídos à formação de professores, tomando como referência central a Resolução CNE/CP 02/2019 no contexto de cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Com base em análise documental e na técnica de análise de conteúdo, foram definidas as categorias analíticas de racionalidade formativa, articulação entre teoria e prática, concepção de educação e diversidade. Os resultados evidenciam que a Resolução de 2019 reforça uma racionalidade técnica, alinhada à lógica das competências da BNCC; fragiliza a articulação teoria-prática, esvaziando a dimensão de práxis educativa; e silencia sobre a diversidade, ao excluir direitos humanos, inclusão e relações étnico-raciais como eixos estruturantes da formação docente. Conclui-se que a disputa em torno da formação de professores reflete embates mais amplos sobre os projetos de sociedade e de educação, destacando o papel estratégico da universidade pública como espaço de resistência e afirmação da qualidade social da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Diretrizes Curriculares Nacionais; Políticas Educacionais.

ABSTRACT: Teacher education holds a central place in Brazilian educational policies, being directly linked to the guarantee of the right to education and the consolidation of a socially referenced quality public school. In this context, marked by disputes between critical approaches and technicist perspectives, this article aims to understand the meanings and implications attributed to teacher education, taking as its central reference the CNE/CP Resolution 02/2019 within the scope of undergraduate teaching programs at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). Based on documentary analysis and the content analysis technique, the following analytical categories were defined: formative rationality, theory-practice articulation, conception of education, and diversity. The results show that the 2019 Resolution reinforces a technical rationality aligned with the competence-based logic of the BNCC; weakens the articulation between theory and practice, undermining the dimension of educational praxis; and silences diversity by excluding human rights, inclusion, and ethnic-

¹ Doutor em Educação (UFRGS). Professor no Departamento de Estudos Básicos, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEBAS/FACED/UFRGS). E-mail: dilmarluizlopes5@gmail.com

² Doutor em Educação (UNISINOS). Professor no Departamento de Estudos Especializados, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEE/FACED/UFRGS). E-mail: julian.diogo@gmail.com

racial relations as structuring axes of teacher education. It is concluded that the dispute over teacher education reflects broader struggles regarding educational and societal projects, highlighting the strategic role of public universities as spaces of resistance and affirmation of socially referenced quality education.

KEY-WORDS: Teacher Education; National Curriculum Guidelines; Educational Policies.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui, historicamente, um dos eixos estruturantes das políticas educacionais brasileiras, assumindo centralidade no debate acadêmico e político em virtude de sua relação direta com a garantia do direito à educação e com a construção de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada. Esse protagonismo decorre do entendimento de que a valorização e a qualificação docente são condições indispensáveis para a efetivação de uma escola democrática, capaz de responder às demandas sociais, culturais e econômicas da nação (Saviani, 2009). Nessa perspectiva, a formação docente não se limita à simples transmissão de conteúdos ou à aplicação de técnicas pedagógicas, mas implica a constituição de uma profissionalidade crítica, reflexiva e comprometida com os princípios de justiça social, equidade e inclusão (Fontoura; Silva, 2025).

Essa concepção ancora-se em uma visão de educação entendida como bem público e como direito social de caráter emancipatório, que se contrapõe às abordagens tecnicistas frequentemente expressas nos textos normativos. Diante desse contraste, impõe-se a indagação: quais finalidades educativas são efetivamente mobilizadas (ou mesmo silenciadas) pelas legislações voltadas à formação de professores? Essa questão evidencia a necessidade de um exame crítico das normativas vigentes, de modo a compreender não apenas seus enunciados formais, mas também os projetos de sociedade, de escola e de docência que nelas se manifestam.

Ao longo das últimas décadas, diferentes marcos legais e normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, evidenciam o papel estratégico da docência na consolidação das políticas públicas de educação. Esses documentos reforçam a formação docente como um campo atravessado por disputas de projetos societários, que ora privilegiam perspectivas mais alinhadas a uma visão mercadológica da educação, ora se fundamentam em uma concepção crítica voltada à emancipação humana e à qualidade social da educação (Milani; Gomes; Souza, 2021).

Como bem indica Nóvoa (2019), compreender a formação de professores como eixo estruturante das políticas educacionais significa reconhecer não apenas a sua importância técnica e pedagógica, mas sobretudo o seu caráter político e ético, vinculado à defesa da educação como direito social e como bem público. É justamente nesse contexto que se inscrevem as ações normativas do Conselho Nacional de Educação (CNE), instância que tem desempenhado papel central na definição de diretrizes para a formação docente, materializando em textos oficiais as tensões e disputas em torno de projetos de sociedade e concepções de qualidade educacional.

O CNE, ao emitir pareceres, resoluções e diretrizes curriculares, atua como espaço de mediação política e técnica, no qual diferentes atores sociais e acadêmicos disputam sentidos para a docência e para a própria função social da escola. Assim, cada normativa não pode ser entendida de modo isolado, mas como parte de um movimento histórico mais amplo, no qual se explicitam tanto avanços no reconhecimento da formação docente como direito e como política de Estado, quanto retrocessos vinculados à lógica da racionalidade técnica e da adequação da educação às demandas do mercado (Abreu; Andrade; Jesus, 2024).

Desse modo, as produções normativas do Conselho refletem, simultaneamente, os esforços de consolidação de um projeto democrático e inclusivo de educação (comprometido com a qualidade socialmente referenciada) e as pressões de grupos que defendem uma concepção instrumental e utilitarista de formação, voltada sobretudo para atender às exigências imediatas do mercado de trabalho. Essa tensão revela que os documentos normativos não são apenas orientações técnicas, mas expressões de correlações de forças políticas, econômicas e ideológicas que atravessam o campo educacional brasileiro (Felipe; Cunha; Brito, 2021).

A disputa em torno da formação de professores materializa-se de forma concreta nas últimas três diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação na última década. A Resolução CNE/CP nº 02/2015 representou um marco ao enfatizar a articulação entre teoria e prática, a valorização da docência como profissão e o compromisso com a qualidade social da educação, ancorada em princípios democráticos e inclusivos (Brasil, 2015).

Já a Resolução CNE/CP nº 02/2019 significou um movimento de inflexão, ao priorizar uma perspectiva mais tecnicista e instrumental, orientada pela lógica das competências e pelo alinhamento às demandas do mercado, sendo alvo de críticas por reduzir a complexidade da formação docente (Brasil, 2019). Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 04/2024 retoma o debate e busca recompor o caráter ético-político da formação, evidenciando novamente a centralidade da docência na consolidação da educação como direito social (Brasil, 2024).

Essas três normativas, ao expressarem projetos distintos de sociedade, de educação e de escola, revelam como a política educacional brasileira é atravessada por tensões permanentes entre concepções emancipatórias e visões utilitaristas de educação. Autores como Gontijo e colaboradores (2023); Kuenzer (2024); Vasconcelos e Rocha (2024); Costa, Figueiredo e Rosa (2024) afirmam que há nas resoluções uma perspectiva que compreende a docência como prática social e política, indissociável da luta pela democratização da escola pública e pela efetivação do direito à educação, comprometida com a formação integral do sujeito e com a construção da qualidade social da educação.

Ao mesmo tempo que se consolidam movimentos normativos que reduzem a complexidade da formação docente a um conjunto de competências técnicas e habilidades operacionais, pautadas pela racionalidade instrumental e pelo atendimento às demandas imediatas do mercado de trabalho, em detrimento da dimensão ética, crítica e emancipadora da profissão. Onde essa disputa não é meramente técnica ou administrativa, mas se inscreve em embates ideológicos mais amplos, que dizem respeito ao projeto de sociedade que se pretende consolidar por meio da escola.

Enquanto a perspectiva crítica busca formar professores capazes de atuar como intelectuais transformadores, com consciência histórica e compromisso social, a visão utilitarista tende a conformar docentes como executores de prescrições curriculares, limitando sua autonomia pedagógica e restringindo o alcance formativo da educação básica. As normativas do CNE funcionam como espelhos das contradições do Estado brasileiro, ora abrindo brechas para avanços democráticos e inclusivos, ora reforçando tendências de regressão, alinhadas a lógicas de controle, padronização e mercantilização da educação.

Nesse sentido, esta investigação objetiva compreender os sentidos e implicações atribuídos à formação de professores, tomando como referência central a Resolução CNE/CP nº 02/2019 no contexto de cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para tanto, nos utilizamos da abordagem qualitativa (Santos Filho, 2013), por entendermos que ela possibilita a interpretação em profundidade dos fenômenos educacionais, considerando seus aspectos históricos, políticos e sociais. Essa perspectiva foi articulada à produção de dados a partir da estratégia da análise documental (Cellard, 2008), em sua potência no exame dos elementos constitutivos dos textos normativos, desvelando não apenas seu conteúdo explícito, mas também as intenções, valores e disputas subjacentes presentes em sua formulação.

Já o processo de análise e exploração dos dados foi realizado por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), o que possibilitou a sistematização e categorização das

informações, favorecendo a identificação de regularidades, contradições e silêncios nos documentos investigados. Esta opção metodológica se mostra pertinente, uma vez que possibilita compreender como a Resolução em questão expressa diferentes projetos de sociedade, ao mesmo tempo em que materializa disputas entre concepções emancipatórias de educação e perspectivas mais tecnicistas e utilitaristas. Dessa forma, o percurso metodológico adotado assegura condições de interpretar criticamente o movimento dialético de avanços e retrocessos na configuração do compromisso ético-político da formação docente, orientado pelo Conselho Nacional de Educação nas universidades brasileiras.

A partir da Resolução nº 02/2019 houve um ciclo de debates com as Comissões de Graduação e os Núcleos Docente Estruturante dos cursos de licenciatura na UFRGS promovido pela Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN). Esse movimento acompanha a política de formação de professores dos Cursos de Licenciatura da Universidade. O que resultou na curricularização da extensão, alterações nos Projetos Pedagógicos de Cursos, formação docente e atualização nos currículos das licenciaturas. O presente estudo e investigação foi acompanhado pelos autores, entre novembro de 2022 a maio de 2023, na referida universidade.

A análise da formação de professores no âmbito das políticas educacionais brasileiras evidencia que as diretrizes do CNE não se limitam a orientações técnicas, mas configuram-se como arenas de disputa entre projetos societários distintos, como indicado por Kuenzer (2024). Ao mesmo tempo em que afirmam a docência como prática social e política, comprometida com a qualidade social da educação, também revelam movimentos de regressão, pautados pela racionalidade instrumental e pelas demandas do mercado. compreender tais normativas implica reconhecer nelas a materialização de embates ideológicos mais amplos sobre o papel da escola, do professor e da própria educação na sociedade brasileira contemporânea (Farias, 2019).

2. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2019

Como já indicado anteriormente, o debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais configura-se como tema central no debate educacional contemporâneo, uma vez que tais normativas representam um constructo resultante de complexas disputas políticas, ideológicas e pedagógicas no âmbito das políticas educacionais brasileiras. Ao revisitar a historicidade dessas diretrizes, desde sua formulação inicial até suas reconfigurações mais recentes, torna-se possível identificar as concepções de docência e de educação que as fundamentam (Kuenzer,

2024). Evidencia-se, nesse movimento, a coexistência de tensões entre perspectivas críticas, orientadas pela emancipação humana e pela promoção da justiça social, e abordagens de caráter instrumental, fortemente alinhadas às demandas do mercado de trabalho. A compreensão crítica desses aspectos revela-se imprescindível para avaliar os impactos e as implicações na constituição da profissionalidade docente no Brasil contemporâneo (Felipe; Cunha; Brito, 2021).

Nesse percurso histórico, torna-se fundamental compreender o contexto específico em que a Resolução CNE nº 02/2019 foi concebida, essa normativa surgiu em um cenário de inflexão política no Brasil, marcado pelo fortalecimento de agendas conservadoras e pela intensificação de reformas orientadas pela racionalidade neoliberal. Seu objetivo declarado era revisar e substituir a Resolução CNE nº 02/2015 (construída em ambiente de maior participação social e comprometida com uma concepção crítica de formação docente), reposicionando o debate em torno da docência sob novas bases normativas. Esse deslocamento reflete não apenas uma mudança técnica, mas sobretudo política, evidenciando o embate entre projetos distintos de sociedade e de educação.

A Resolução CNE nº 02/2019 emerge em um cenário marcado pela ascensão de agendas políticas de caráter conservador e pela intensificação das reformas orientadas pela racionalidade neoliberal no campo educacional brasileiro. Sua elaboração insere-se no movimento de revisão e substituição da Resolução CNE nº 02/2015, que havia sido construída com ampla participação social e compromisso com uma concepção crítica e democrática da formação docente (Ramos, 2024).

Farias (2019), nos auxilia na compreensão do contexto político pós-2016, atravessado pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff, pela adoção de medidas de austeridade fiscal e pela crescente influência de setores empresariais e religiosos na formulação de políticas públicas, produziu as condições para a redefinição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores. Nessa conjuntura, prevaleceu a ênfase em uma perspectiva formativa pragmática e instrumental, orientada para as demandas do mercado de trabalho e em detrimento de uma concepção de docência como prática social, crítica e emancipatória (Costa; Figueirêdo; Rosa, 2024).

A aprovação dessa normativa não pode ser dissociada do fortalecimento de discursos que vinculam a qualidade da educação quase exclusivamente ao desempenho escolar mensurável e à responsabilização individual de professores e estudantes. Sob essa ótica, a formação docente passa a ser concebida como aquisição de competências e habilidades técnicas, desvinculada de uma compreensão crítica da realidade social, política e cultural em

que se insere o trabalho educativo. Assim, o professor deixa de ser entendido como sujeito intelectual e mediador de processos emancipatórios, sendo reduzido a executor de práticas pedagógicas padronizadas e controláveis, em sintonia com parâmetros externos de eficiência e produtividade (Carvalho, 2021).

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 estabelece, em seu próprio texto, “como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)”, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2017 e nº 04/2018 (BRASIL, 2019, art. 1º, parágrafo único). Com base nisso, parte do pressuposto de que a formação docente deve se orientar pelas competências gerais previstas na BNCC (Brasil, 2019, art. 2º), o que implica, por conseguinte, o “desenvolvimento das correspondentes competências” nos professores (Brasil, 2019, art. 3º).

Dessa forma, cria-se um paralelo direto entre a formação pretendida pela BNC-Formação e a BNCC da Educação Básica, apoiado em uma concepção de caráter tecnicista e efficientista. Esta perspectiva reduz os cursos de licenciatura a uma dimensão “simplista e reducionista”, concebendo-os como “meros cursos preparatórios” de competências voltadas à BNCC da Educação Básica (Ramos, 2024).

De acordo com Albino e Silva (2019, p. 140), o modelo de ensino por competências ganhou maior evidência na América Latina no contexto das reformas educacionais associadas às transformações estruturais do Estado, ocorridas durante os anos 1990. Essas reformas, vinculadas ao processo de ajuste macroeconômico orientado pela lógica neoliberal, resultaram em cortes nos gastos públicos, flexibilização das relações de trabalho, reformas previdenciárias e processos de privatização.

No Brasil, tais medidas foram implementadas a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a publicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995). Nesse cenário, a concepção de formação por competências foi mobilizada como estratégia para preparar sujeitos capazes de se adequar às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho, especialmente àquelas configuradas sob o paradigma de flexibilização produtiva característico do modelo toyotista (Albino; Silva, 2019).

Então observa-se que a formação docente pautada nos fundamentos pedagógicos das competências não se apresenta como uma “necessidade nacional” orientada à formação humana integral, mas como uma resposta às demandas de ordem econômica global. Trata-se, portanto, de uma formulação de caráter eminentemente pragmático, condicionada a pressões externas e destituída de sustentação teórica consistente, distanciando-se dos princípios que fundamentam

uma educação crítica, democrática e emancipatória (Albino; Silva, 2019; Milani; Gomes; Souza, 2021).

Autores como Farias (2019), Ramos (2024), Souza e Mariano (2024) consideram ainda que a Resolução nº 02/2019 reflete a crescente influência de organismos internacionais e de setores empresariais nas definições das políticas de formação docente, incorporando princípios que aproximam a educação superior de lógicas mercadológicas. Esse movimento contribui para o esvaziamento da autonomia universitária e para a fragilização de projetos formativos voltados à construção da justiça social e da democracia. Em contrapartida, fortalece-se um modelo que privilegia a adaptação dos sujeitos às demandas do mercado, em detrimento da formação crítica e da valorização da profissionalidade docente como compromisso ético-político com o direito à educação de qualidade socialmente referenciada.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 foi objeto de intensas críticas por introduzir alterações significativas na concepção de docência e no papel do professor como agente de transformação social. Entre seus aspectos centrais, destaca-se a vinculação direta à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, estabelecendo que a formação inicial de professores deve estar alinhada às competências gerais previstas nesse documento. Dessa forma, transfere-se para os cursos de licenciatura a responsabilidade de formar docentes aptos a reproduzir os princípios e competências definidos pela BNCC, em um movimento que reduz a potência emancipatória da docência (SERRA, 2021; RAMOS, 2024).

A Resolução também consolida a ênfase em um modelo formativo por competências, deslocando o foco da perspectiva crítica e humanista para uma abordagem de caráter técnico e pragmático. Nesse quadro, a formação docente é concebida como um processo de treinamento voltado ao desenvolvimento de habilidades específicas, necessárias à implementação da BNCC. Esta orientação contribui para a redução da docência a um conjunto de competências operacionais, em detrimento da valorização do professor como intelectual crítico, comprometido com a leitura da realidade e sua transformação (Felipe; Cunha; Brito, 2021).

Essa lógica se articula à diminuição do papel das licenciaturas, tratadas de forma simplificada e reducionista, como cursos essencialmente preparatórios para a execução de práticas pedagógicas prescritas. Essa configuração compromete a diversidade teórica e metodológica necessária à formação integral dos futuros docentes e enfraquece a autonomia acadêmica das universidades e institutos formadores. Ademais, o texto da Resolução reflete o alinhamento às políticas neoliberais, herdadas das reformas educacionais associadas ao ajuste macroeconômico dos anos 1990, incorporando princípios vinculados à flexibilização do trabalho e às demandas do mercado (Costa; Figueirêdo; Rosa, 2024).

Nesse conjunto, observa-se a fragilização da concepção crítica de educação. Ao privilegiar parâmetros de eficiência, produtividade e adaptação às exigências externas, a Resolução nº 02/2019 esvazia a docência de sua dimensão social e política, deslocando o sentido da qualidade da formação docente de um horizonte democrático e inclusivo para um modelo instrumental, técnico e subordinado às avaliações de desempenho. Com isso, reduz-se a centralidade da docência como prática social crítica, comprometida com a emancipação humana e com a justiça social (Albino; Silva, 2019).

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 foi promulgada em dezembro de 2019, poucos meses antes da eclosão da pandemia de Covid-19 no Brasil, em março de 2020. Esse contexto inesperado intensificou as tensões já existentes em torno da normativa, uma vez que a crise sanitária colocou em evidência os limites de um modelo de formação docente ancorado em competências e fortemente vinculado à BNCC (Serra, 2021). A necessidade de respostas pedagógicas urgentes diante da suspensão das aulas presenciais, da desigualdade no acesso às tecnologias e da ampliação das vulnerabilidades sociais reforçou o questionamento sobre a pertinência de uma concepção instrumental de docência, incapaz de dar conta da complexidade das demandas educativas em um cenário de emergência.

A pandemia, nesse sentido, tornou ainda mais evidente a centralidade do professor como sujeito crítico e criador de alternativas pedagógicas em condições adversas, em contraste com a imagem tecnicista e reducionista expressa pela Resolução nº 02/2019. Diversos segmentos acadêmicos, entidades científicas e movimentos sociais ligados à educação passaram a questionar a legitimidade dessa normativa, denunciando seu caráter excludente e seu alinhamento a uma lógica de mercado que desconsiderava a formação integral e o compromisso social da docência. Foi nesse período que se ampliaram os debates sobre a necessidade de sua revogação, fortalecendo redes de resistência que articularam tanto instituições de Ensino Superior quanto associações profissionais e fóruns nacionais de educação (Kuenzer, 2024).

Esses movimentos organizados de contestação se materializaram em manifestações públicas, pareceres técnicos, dossiês críticos e mobilizações em torno do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação, com vistas a pressionar pela revisão da Resolução nº 02/2019. A crítica central girava em torno da subordinação da formação docente à BNCC e da imposição de uma matriz por competências, que não apenas reduzia a complexidade da profissionalidade docente, mas também limitava a autonomia das universidades. Nesse processo, o contexto pandêmico reforçou a compreensão de que a docência não poderia ser reduzida a práticas padronizadas, mas deveria ser concebida como prática social, ética e

política, capaz de responder criativamente a realidades desiguais e imprevisíveis (Vasconcelos; Rocha, 2024; Ramos, 2024).

O acúmulo dessas resistências contribuiu para abrir caminho à elaboração da Resolução CNE/CP nº 04/2024, que revogou a normativa de 2019. Esse novo marco normativo buscou recuperar princípios de participação democrática, diversidade epistemológica e valorização da dimensão crítica e emancipatória da formação docente, reafirmando o compromisso com uma concepção de educação voltada à justiça social. Assim, a substituição da Resolução nº 02/2019 pela nº 04/2024 evidencia a arena de disputas em que se inscreve a política de formação docente no Brasil, atravessada por projetos antagônicos de sociedade e de escola. Trata-se, portanto, de um processo que revela a luta permanente entre concepções neoliberais e conservadoras, de um lado, e projetos democráticos e críticos de educação, de outro.

A Resolução CNE/CP nº 04/2024 foi produzida em um cenário de intensa disputa em torno da política de formação docente no Brasil, após anos de críticas à Resolução CNE/CP nº 02/2019. O novo marco normativo buscou responder às pressões de entidades científicas, movimentos sociais e instituições formadoras, que reivindicavam a superação de um modelo reducionista centrado em competências vinculadas à BNCC (Couto; Heidrich; Araújo, 2024). Assim, a Resolução nº 04/2024 recoloca no debate princípios como a autonomia universitária, a diversidade epistemológica e a centralidade da docência como prática social, crítica e transformadora, em diálogo com os compromissos de uma educação democrática e de qualidade socialmente referenciada (Diniz-Pereira, 2025).

Todavia, a Resolução nº 04/2024 não está isenta de contradições. Embora represente um avanço em relação à normativa anterior, ao ampliar o espaço para concepções críticas e pluralistas da formação docente, ainda mantém vínculos com políticas nacionais que se estruturam sob parâmetros de avaliação e de regulação fortemente alinhados à lógica de eficiência e de resultados. Além disso, sua implementação dependerá das disputas no interior do próprio campo educacional, envolvendo governo, universidades e diferentes grupos de interesse, o que pode limitar seu potencial emancipatório. Assim, a resolução evidencia tanto a vitória parcial dos setores que lutaram por sua aprovação quanto as tensões estruturais que continuam a atravessar a formação de professores (Torriglia, *et al.* 2024).

3. ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS QUE ORIENTAM A ANÁLISE

A disputa de projetos pedagógicos reflete embates mais amplos em torno da função social da escola e do papel do conhecimento na formação humana. As diferentes concepções

de educação materializam visões de mundo antagônicas, ora vinculadas a interesses hegemônicos de manutenção da ordem social, ora orientadas por princípios críticos que buscam a emancipação dos sujeitos (Kuenzer, 2024). Nesse contexto, torna-se fundamental compreender as matrizes teóricas que fundamentam as reformas educacionais ao longo da história, pois nelas se encontram os elementos que justificam tanto o predomínio de abordagens instrumentalizadoras do trabalho docente quanto às resistências em defesa de uma educação comprometida com a justiça social.

É preciso reforçar a formação de professores com consciência crítica sobre a realidade social e a desigualdade, inspirados por pensadores como Saviani (1985) e Bourdieu (1992) que buscam uma educação para a emancipação. Aprofundar os estudos sobre a ciência e natureza que ajudam a demarcar questões fundamentais para o avanço das formulações pedagógicas que confrontam os temas centrais nos cursos de licenciatura da UFRGS. Bem como as questões específicas dos processos produtivos e culturais na educação. Assim, educar com qualidade e humanidades, além do domínio do conhecimento, é desenvolver uma universidade que forme no aspecto ético, político e estético dos jovens.

Procuró situar elementos teóricos que servem como base das políticas educacionais atuais em duas perspectivas: a) O tecnicismo parte do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, conforme Saviani (1985). A pedagogia tecnicista sob o capitalismo vai caminhando na direção de um neotecnicismo que visa subordinar a atuação do professor aos processos tecnológicos no sentido do que devem fazer, e assim quando e como farão. A virulência das políticas neoliberais nos países centrais introduziu um controle por meio de avaliações externas de larga escala. As avaliações são vistas no texto da BNCC como o principal mecanismo de regulação dos processos de ensino-aprendizagem não só da Educação básica, mas agora também no ensino superior. A ideia presente no parecer é que essas avaliações geram dados e informações decisivas para monitorar a eficácia das políticas públicas e as ações dos professores.

Ao responsabilizar o professor e a escola pelos resultados da aprendizagem. E agora se aprofunda o aprisionamento de muitas universidades que priorizam o ensino a distância, chamado híbrido. As plataformas online de aprendizagem expropriam as funções básicas do professor ao transformar seu trabalho vivo em trabalho morto por meio de softwares controlado por algoritmos. b) Meritocracia parte do pressuposto que uma pessoa é competente, hábil para desenvolver uma ação em detrimento de outrem. Através de seus estudos sobre a reprodução das desigualdades sociais Bourdieu (1992), analisa como o sistema de ensino, em vez de ser

um instrumento de igualdade, funciona como um aparelho ideológico que confirma a dominação de classes e sua reprodução cultural. A meritocracia, para ele, é um mito que oculta a forma como as oportunidades não são iguais para todos, favorecendo quem já detém capital social.

Nesse contexto, a questão de classe não está em jogo, onde o indivíduo é colocado como gestor da sua própria acumulação, competências e habilidades. Esse conceito aponta na direção das finalidades educativas orientadas pelo empreendedorismo. Ou seja, o professor precisa saber identificar problemas e achar soluções criativas para garantir o sucesso ou fracasso escolar. Num processo de desqualificação do trabalho docente, abre caminhos para a desprofissionalização, destruição de entidades associativas, deixando o professor à mercê da própria sorte. A perspectiva meritocrática coloca os jovens em competição, voltada ao exercício de sua liberdade individual e não na defesa das instituições públicas como a universidade, gratuita e de qualidade. Embora promova a ideia de que todos têm as mesmas oportunidades de sucesso, ignora as desigualdades estruturais que permeiam a sociedade. Esta concepção faz com que os professores sejam responsabilizados pelo desempenho dos alunos, desconsiderando fatores como condições socioeconômicas, acesso a recursos e apoio familiar, que muitas vezes determinam o sucesso ou fracasso escolar.

Assim, ao transformar a educação em uma competição individual, a meritocracia desvia o foco das políticas públicas necessárias para garantir uma formação de qualidade para todos, relegando à margem as discussões sobre equidade e justiça social. A valorização do individualismo e da autoformação, incentivada por essa lógica, pode levar à desprofissionalização da docência, uma vez que a formação contínua e o aprimoramento profissional são frequentemente negligenciados em favor de soluções rápidas e superficiais. Isso abre espaço para a uberização do magistério, onde os educadores são tratados como freelancers, submetidos à instabilidade e à precarização de suas condições de trabalho.

A meritocracia, portanto, não apenas desumaniza o trabalho docente, mas também compromete a qualidade da educação pública, pois, ao enfraquecer o papel das instituições de ensino, fomenta uma visão de universidade e educação superior que está em contrariedade aos princípios de acesso universal e gratuito. Essa lógica, ao se estabelecer, perpetua um ciclo de desigualdade e fragmentação, onde a formação integral dos alunos e a construção de políticas públicas educacionais são constantemente ameaçadas.

Enquanto o tecnicismo e a meritocracia buscam uma educação eficiente e voltada para o mercado, com base no indivíduo e modelos competitivos. O propósito aqui é identificar

processos de formação de professores em contextos de disputas tecnicista e emancipatórias de educação, universidade e sociedade.

4. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Compreendemos as estratégias metodológicas no campo da investigação científica, como um percurso intelectual que expressa a trajetória do pensamento do pesquisador ao longo do processo investigativo. Longe de se restringir a um conjunto de técnicas voltadas à produção de dados, ela configura-se como uma jornada hermenêutica e interpretativa, na qual cada etapa é condicionada pelo horizonte prévio de compreensão e pelo contexto em que o investigador está inserido. Essa perspectiva evidencia o caráter reflexivo e dinâmico do processo metodológico, caracterizado por um diálogo permanente entre teoria, prática e material empírico em análise.

Esse processo não se apresenta de forma linear, mas como um movimento cíclico de reflexão, revisão e aprimoramento das estratégias de pesquisa. Como aponta Gadamer (2004), à medida que o pesquisador se aprofunda no objeto de estudo, interage com novos referenciais, ajustando foco e procedimentos em consonância com os dados e resultados emergentes. A investigação, assim, assume um caráter progressivo e aberto, no qual cada descoberta reorienta os caminhos a serem seguidos, reafirmando que o conhecimento científico é uma construção em constante transformação, sujeita à revisão crítica diante de novas evidências e interpretações.

Como indicado anteriormente, esta investigação visa analisar os impactos e significados da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na concepção de projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFRGS, buscando identificar seus desdobramentos no processo de formação de professores. Em função da natureza desta investigação, nos apoiamos na perspectiva da abordagem qualitativa (Santos Filho, 2013) especialmente por privilegiar a compreensão dos fenômenos sociais em sua complexidade, dando centralidade aos significados, sentidos e interpretações atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e vivências. Esta abordagem, como bem aponta o autor, valoriza a análise das relações, dos contextos e das dinâmicas que permeiam os cotidianos educativos, reconhecendo as dimensões culturais, históricas e políticas que constituem a realidade investigada.

O processo de produção de dados ancora-se na análise documental (Cellard, 2008; Shiroma; Campos; Garcia, 2005), compreendida pelo autor como uma estratégia metodológica

que possibilita examinar, sistematizar e interpretar diferentes tipos de registros. O que permite a reconstrução de contextos históricos, sociais e políticos a partir das marcas deixadas nos documentos, os quais não devem ser vistos como simples repositórios de informações, mas como produções situadas, carregadas de intencionalidades e significados. Na investigação que aqui apresentamos a análise documental assume relevância por possibilitar o confronto entre o que é prescrito pelas políticas educacionais e o que se materializa no cotidiano das instituições, oferecendo subsídios para compreender tanto as diretrizes que orientam a ação educativa quanto às tensões e contradições presentes em sua implementação.

Assim como corpus de análise situamos a Resolução 02/2019 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2019). Indicamos ainda, complementarmente, além do Relatório Técnico desenvolvido pela Coordenadoria das Licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2023), em sua sistematização e organização acerca das condições de oferta, desafios e potencialidades das licenciaturas na instituição a partir da implementação da referida resolução.

O processo de exploração dos dados se deu pelo uso da análise de conteúdo (Bardin, 2016). Desenvolvendo-se em três etapas principais: pré-análise, dedicada à organização do corpus e definição dos objetivos; exploração do material, em que ocorre a categorização e codificação das informações; e tratamento dos resultados, fase de interpretação crítica e inferência, articulando os achados ao referencial teórico. Esse percurso permite avançar da descrição à compreensão dos sentidos e significados subjacentes ao material investigado.

No processo de análise, em função da intencionalidade da investigação, partimos de indicadores temáticos, que trazem questões amplas presentes no debate contemporâneo sobre a formação de professores de/com qualidade, como indicam André (2002); Brzezinski e Garrido (2006); e Brzezinski (2014), nos auxiliando na leitura crítica e aprofundada dos textos normativos. Esse movimento metodológico não se restringe a uma operação de classificação, mas implica a elaboração de referenciais analíticos que assegurem consistência, validade e fidedignidade ao percurso investigativo. A categorização, nesse sentido, constitui um recurso de rigor analítico, na medida em que orienta a interpretação do material empírico, explicita os critérios utilizados na organização dos dados e permite a reprodutibilidade do processo de análise. A saber: racionalidade técnica; articulação teoria e prática; conceito de educação e cenários de diversidade.

Os dados desta investigação foram produzidos e analisados entre os meses de novembro de 2022 e maio de 2023, período em que se concentrou a etapa empírica do estudo, envolvendo

tanto a produção quanto o tratamento sistemático das informações. Esse intervalo temporal permitiu a organização do corpus, a realização dos procedimentos metodológicos previstos e a elaboração de análises críticas fundamentadas no referencial teórico adotado, garantindo maior rigor e consistência aos resultados alcançados. O movimento possibilitou ainda a retomada das discussões do Projeto Político Pedagógico Institucional de Formação de Professores dos Cursos de Licenciatura da UFRGS, a partir trabalho realizado pelo Grupo de Trabalho Projeto Pedagógico Institucional de Formação de Professores das Licenciaturas da UFRGS, vinculado a Coordenadoria das Licenciaturas da instituição.

Importante destacarmos que o percurso metodológico delineado neste estudo ultrapassa a mera aplicação de técnicas ou procedimentos formais, configurando-se como um processo reflexivo, crítico e interpretativo que articula documentos, referenciais teóricos e contextos institucionais. A conjugação entre análise documental e análise de conteúdo, sob a perspectiva qualitativa, assegura a densidade interpretativa necessária para apreender as repercussões da Resolução CNE/CP nº 02/19 na constituição da profissionalidade docente nos cursos de licenciatura ofertados pela UFRGS.

5. ACHADOS DA PESQUISA

Como indicado anteriormente, a centralidade do debate que orienta esta investigação fundamenta-se na análise da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019), em articulação com o Relatório Técnico desenvolvido pela Coordenadoria das Licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2023). Um dos achados da pesquisa que ficou manifesto no Relatório Técnico se expressa na crítica dos professores de diversas licenciaturas da UFRGS em relação à concepção de educação contida no documento: competição, mercantilização da educação, terceirização e legislação que favorece o processo de privatização. A partir de dados analisados, constatamos que a Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS ocupa um espaço central na formação de professores, funcionando como um importante pólo de resistência a essas tendências. A instituição promove uma abordagem crítica e reflexiva que busca fortalecer os modelos educacionais contra a lógica mercadológica, defendendo uma formação docente mais comprometida com os princípios de uma educação pública, inclusiva e democrática.

As disciplinas oferecidas pelos três departamentos da FACED (Departamento de Ensino e Currículo - DEC, Departamento de Estudos Básicos - DEBAS e Departamento de Estudos

Especializados - DEE) que compõem as estruturas curriculares dos cursos, em termos de demanda e porcentagem, são significativas. Para além dos estágios obrigatórios de docência, oferecidos pelo Departamento de Currículo, há as disciplinas obrigatórias, alternativas e eletivas que passam a compor os cursos de licenciatura. Dentre os elementos em relevo na atuação pedagógica da FACED. Nesse contexto, os eixos temáticos identificados, ao serem submetidos ao processo de análise de conteúdo (Bardin, 2016), revelaram-se como núcleos de problematização, possibilitando a sua transposição em categorias analíticas, a saber: racionalidade formativa, articulação entre teoria e prática, concepção de educação, formação docente e diversidade.

A categoria **modelo de racionalidade formativa** auxilia na compreensão de como a formação de professores é concebida e organizada, refletindo as prioridades e os princípios que guiam o currículo, a estrutura e a pedagogia de um curso de licenciatura. Em um espectro, pode variar de um modelo técnico-instrumental, focado em habilidades e competências específicas, a um modelo crítico-emancipatório, que busca uma formação mais ampla, reflexiva e contextualizada. Importante considerarmos que o modelo adotado por uma instituição molda a identidade profissional do futuro educador, influenciando sua capacidade de adaptação, inovação e atuação em diferentes realidades sociais e educacionais.

Como já destacamos, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 está pautada numa ideia de uma racionalidade técnica, na tentativa de uma prática instrumentalizada, não a concepção de práxis. Então, as críticas que foram sendo pontuadas eram na dimensão da instrumentalidade que destaca as habilidades na formação de futuros professores. No Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. A Resolução CNE/CP nº 02/2019 enfraquece o tripé que obedece ao princípio de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão em nome de uma formação potencialmente de caráter tecnicista.

Dentre os elementos em relevo na atuação pedagógica da FACED, destaco: Professor-pesquisador na formação dos licenciandos da UFRGS, dimensão que é muito bem trabalhada. Em alguns cursos destaca-se um forte caráter de pesquisa na formação do egresso. Em outros casos, é relatado que a migração para pesquisa ocorre após a graduação; e/ou alunos permanecem da licenciatura para o bacharelado. Alguns casos, destacam-se que os alunos que participam dos Programas (como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID), quando egressos, seguem em formação continuada (pós-graduação).

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 institui um modelo de formação docente ancorado na distribuição da carga horária em três grupos de atividades e na centralidade da BNCC e da BNC-Formação como referências estruturantes. Esse desenho evidencia uma racionalidade de cunho instrumental, marcada pela normatização de competências e pela busca de padronização nacional. O Relatório Técnico da UFRGS mostra que os cursos sentiram os efeitos diretos desse enquadramento, direcionando grande parte dos debates para a adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) a esse formato. As dúvidas frequentes sobre a organização de cargas e a necessidade de ajustar currículos revelam que a energia institucional se concentrou mais em assegurar a conformidade regulatória do que em sustentar discussões substantivas acerca da formação docente como prática social crítica.

Essa vinculação normativa evidencia a centralidade de uma racionalidade instrumental, sustentada por parâmetros externos e competências padronizadas. No Relatório Técnico da UFRGS, essa perspectiva se reflete na constatação de que “a questão/dúvida recorrente [...] trata-se da carga horária dos grupos (sobretudo o I e II) disposta pela referida resolução” (UFRGS, 2023, p. 17), o que gerou incertezas e adaptações apressadas nos cursos.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 estabelece como princípio organizador da formação docente a implantação da BNC-Formação vinculada diretamente à BNCC da Educação Básica, além de estruturar os cursos em grupos e cargas horárias mínimas. O Art. 1º é explícito ao afirmar que a Resolução “institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) [...] tendo como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica” (Brasil, 2019).

Outro elemento analisado neste artigo está na **articulação entre teoria e prática** enquanto elo que conecta o conhecimento acadêmico e pedagógico com a vivência real da sala de aula e de outros espaços educativos. Esse processo não se limita à aplicação de conceitos teóricos, mas envolve uma relação dialógica e recíproca, onde a prática ilumina e questiona a teoria, e a teoria, por sua vez, subsidia e enriquece a prática. Na obra *Pedagogia da Autonomia*, (Freire, 1998, p.42) chama atenção para prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Ou seja, uma reflexão sobre a prática educativa, evitando que a teoria se torne um discurso vazio e a prática alienante.

Na referida resolução em análise aparece apenas uma única vez no “Capítulo II, Dos fundamentos e da política de formação docente no Artigo 5º, Parágrafo II a associação entre as

teorias e as práticas pedagógicas”. Limita a ligação intrínseca entre as teorias educativas e sua aplicação prática especificamente em sala de aula.

Uma articulação potente se manifesta em componentes curriculares como práticas de ensino, estágios supervisionados e atividades de extensão, que oferecem ao estudante a oportunidade de integrar os saberes pedagógicos, específicos e experienciais de forma significativa ao longo de sua trajetória formativa. No âmbito da UFRGS ocorreu por meio da Resolução nº 029, de 15 de dezembro de 2021, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), a qual define o mínimo, 10% (dez por cento) de realização da carga horária curricular total do curso na forma de reconhecimento da prática extensionista. Uma ação que se insere no percurso formativo discente em movimentos dialéticos entre teoria e prática, em que a vivência em extensão é aprendida durante o desenvolvimento curricular.

Há um esforço para a integração entre a formação teórica embasada na prática através da incorporação de conhecimentos sobre a BNC-Formação na arquitetura dos cursos de licenciatura. Traz a dimensão da prática como um espaço importante para a formação de professores. A importância das práticas pedagógicas na formação de professores, sem perder de vista a dimensão teórica. É aí que entra a discussão de princípios, fundamentos metodológicos que orientam uma concepção praticista, da instrumentalidade do professor ao ensinar, o que fazer, como fazer e o que fazer.

O desafio de ensinar pelo estágio curricular nos cursos de licenciaturas atendidas pela FAGED justifica-se pela necessidade de um aprendizado que contemple a articulação entre Universidade e Educação Básica. Num ensino voltado para a construção do conhecimentos pedagógicos nas relações entre o saber social, o saber escolar e científico. Aqui centra-se a pesquisa como princípio educativo (Freire, 1983). O desafio é resituar ensino, as práticas pedagógicas, a pesquisa como elementos articuladores do processo formativo e caminho profícuo para estabelecer relações entre as várias áreas do conhecimento.

A **concepção de educação** subjacente a um projeto pedagógico determina o propósito e a função da escola e da docência na sociedade. O artigo 4º da LDB (1996) estabelece que a educação pública tem como dever do Estado o oferecimento de Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental e médio obrigatório e gratuito. Já a Resolução nº 02/2019 estabelece outra interpretação da educação, a compreende como direito à aprendizagem e a uma formação profissional, o que restringe o papel, natureza e função no sistema educativo. No artigo 6º, parágrafo I, da resolução em análise, reforça o direito à aprendizagem como um princípio fundamental da formação docente da educação básica. Bem como, as aprendizagens

essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento”.

Já o Artigo 23 enfatiza como a avaliação dos licenciandos deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências. Também são vistas como um processo de reprodução do conhecimento estabelecido, visando a adaptação do indivíduo ao sistema social e não como uma ferramenta de transformação, que o capacita para compreender criticamente a realidade e a atuar na sua transformação. Essa visão se reflete na forma como o currículo é estruturado, nos conteúdos abordados e na metodologia de ensino. A concepção de educação orienta, portanto, o perfil do egresso, definindo se o objetivo é formar um profissional técnico ou um intelectual reflexivo e engajado com as questões da vida e sociedade.

A **formação docente no contexto da diversidade**, reconhece a multiplicidade de contextos, identidades e realidades sociais que moldam tanto os estudantes quanto os próprios professores. Esta abordagem vai além da simples inclusão, buscando a transversalidade de temas como direitos humanos, relações étnico-raciais, educação ambiental e educação inclusiva. Ao integrar essas dimensões, a formação estimula o desenvolvimento de um educador sensível e preparado para lidar com as complexidades do ambiente escolar. A diversidade na formação docente também se manifesta na pluralidade de saberes e identidades dentro do corpo docente, o que promove um ambiente mais rico para o debate e a troca de experiências.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 exclui e/ou silencia sobre aspectos conquistados na Resolução CNE/CP nº 02/2015, quais sejam, direitos humanos, educação ambiental, educação inclusiva e educação para as relações étnico-raciais. A mudança de abordagem resultou num "silenciamento" sobre a abordagem explícita desses temas, pois a resolução não os cita diretamente em seus artigos, como acontecia na resolução de 2015, que os apresentava como temas geradores para a formação de professores.

A UFRGS implementa as políticas de Ações Afirmativas no início em 2008 com 30% das vagas reservadas a alunos de escolas públicas, negros, indígenas. Em 2012 a criação da disciplina Educação para as Relações Étnico-raciais foi ofertada pela FACED a todos cursos de Licenciatura da UFRGS. A inclusão em Libras através de recursos como o Núcleo Incluir, oferece serviços de interpretação e tradução, e um ambiente virtual para aprendizado de Libras, desde 2007 nas Licenciaturas da FACED. O lançamento da disciplina “Educação Escolar Quilombola” para Pedagogia se deu durante o ano de 2023 e serviu como orientação de processos educativos relacionados aos povos tradicionais quilombolas

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise empreendida evidenciou que a Resolução CNE/CP nº 02/2019 materializa um deslocamento paradigmático no campo da formação inicial de professores, instituindo um modelo de racionalidade técnica que vincula os cursos de licenciatura à lógica das competências e à centralidade da BNCC como matriz organizadora. Essa configuração representa não apenas uma mudança normativa, mas a expressão de um projeto educacional alinhado a perspectivas de padronização, eficiência e mensuração de resultados, em detrimento de uma concepção crítica e socialmente referenciada de formação docente. No plano institucional, a UFRGS, particularmente por meio da FAGED, reagiu a esse movimento, operando como espaço de resistência e de defesa de uma profissionalidade docente articulada à justiça social, à democracia e à emancipação humana.

O primeiro achado da pesquisa confirma a prevalência de um modelo de racionalidade formativa instrumental, traduzido na organização dos cursos em grupos de formação e no fracionamento da carga horária por blocos rigidamente definidos. O Art. 12 da Resolução explicita que “no Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais”. Essa prescrição reduziu o debate curricular a uma disputa por encaixes e ajustamentos, como indicam os relatos das COMGRADs da UFRGS sobre dificuldades em adequar os PPCs às novas exigências. Tal movimento deslocou a energia institucional para a conformidade burocrática, restringindo a possibilidade de construção de projetos formativos singulares e mais amplos.

O segundo achado refere-se à articulação entre teoria e prática, dimensão que, embora valorizada pela normativa ao prever 800 horas obrigatórias distribuídas desde o início do curso, foi compreendida de modo restritivo, frequentemente reduzida ao cumprimento formal de cargas horárias. No entanto, no contexto da UFRGS, verificou-se um esforço significativo de ressignificação dessa exigência, materializado na curricularização da extensão e no fortalecimento de programas como PIBID e Residência Pedagógica, que potencializam a inserção precoce dos licenciandos em contextos escolares e comunitários. Esses arranjos institucionais indicam que, mesmo diante de uma normativa que tende à tecnificação da prática, as universidades podem criar espaços de mediação nos quais teoria, pesquisa, extensão e práxis se entrelaçam, preservando o caráter crítico da formação docente.

O terceiro achado aponta para as disputas em torno da concepção de educação presente na Resolução de 2019. Embora o texto legal mencione princípios como diversidade, democracia e direitos, estes são subsumidos por um vocabulário de competências e por uma orientação centrada no “direito à aprendizagem” definido pela BNCC. Essa concepção revela um estreitamento do horizonte formativo, deslocando a educação de sua condição de direito social universal para uma função instrumental, voltada à adaptação de sujeitos às demandas do sistema escolar e, em última instância, do mercado. O Relatório Técnico da UFRGS mostra que essa perspectiva foi amplamente criticada pelos cursos, que a identificaram como promotora da mercantilização e da privatização da educação. Nesse contexto, a FAGED reafirma seu papel como núcleo de resistência, promovendo debates e práticas que resgatem a educação como bem público e direito humano inalienável.

O quarto achado refere-se à formação para a diversidade, dimensão na qual se observa um retrocesso significativo. A Resolução nº 02/2019 silencia em relação a conquistas expressas na Resolução nº 02/2015, como a centralidade dos direitos humanos, da educação das relações étnico-raciais, da inclusão e da educação ambiental. Esse apagamento não é meramente formal: ele traduz a retirada de um horizonte ético-político que orientava a formação docente para a pluralidade e para a justiça social. Apesar disso, os dados revelam que a UFRGS manteve e aprofundou o compromisso com essas temáticas, seja por meio de disciplinas obrigatórias como LIBRAS e Educação das Relações Étnico-Raciais, seja pela criação de inovações curriculares, como a disciplina de Educação Escolar Quilombola em 2023. Essas experiências evidenciam que, mesmo diante de diretrizes nacionais restritivas, a universidade pode sustentar políticas afirmativas e práticas pedagógicas que consolidam a diversidade como eixo estruturante da formação.

O quinto achado enfatiza o papel da FAGED como polo de formação, atuando não apenas como espaço de crítica à racionalidade técnica imposta pela Resolução, mas também como promotora de alternativas formativas alinhadas à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa atuação ressignifica a própria função da universidade pública, reafirmando sua responsabilidade histórica de tensionar normativas que reduzem a formação docente a competências utilitaristas. Ao consolidar projetos educativos que se orientam pelo horizonte da emancipação humana e da qualidade social da educação.

Em conjunto, esses achados permitem concluir que a Resolução CNE/CP nº 02/2019 representou uma inflexão conservadora na política nacional de formação de professores, ao priorizar uma racionalidade técnica que fragiliza dimensões substantivas da docência. Contudo,

a análise do caso da UFRGS evidencia que as instituições formadoras não são meramente receptoras de normativas, mas agentes que podem reinterpretar, resistir e reinventar a formação em consonância com seus compromissos institucionais e sociais. A experiência analisada demonstra que é possível sustentar práticas que contraponham a lógica da padronização e do controle, reafirmando a docência como prática social, ética e política.

Portanto, a formação de professores no Brasil precisa ser entendida como um campo de disputas permanentes, no qual projetos antagônicos de sociedade se expressam. Por um lado, a perspectiva tecnicista, orientada por competências, padronização e alinhamento ao mercado; de outro, a concepção crítica e emancipatória, que afirma a educação como direito social, valoriza a pluralidade cultural e epistêmica e fortalece a qualidade social da educação. Ao explicitar essas tensões, este estudo reforça a necessidade de preservar e ampliar espaços de resiliência nas universidades públicas, garantindo que a formação docente siga comprometida com a construção de uma escola pública, democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

A trajetória das políticas de formação docente no Brasil é marcada por disputas entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. A Resolução CNE/CP nº 02/2019 representou um momento de inflexão conservadora, cujos efeitos ainda reverberam nos cursos de licenciatura. Seu exame crítico reforça a importância da vigilância epistemológica e política sobre as normativas educacionais. Este estudo contribui para o debate ao evidenciar como as diretrizes normativas não são neutras, mas expressam correlações de força e projetos societários em conflito. Reafirma-se, assim, o papel estratégico das universidades públicas na resistência a modelos reducionistas e na construção de alternativas formativas ancoradas em princípios democráticos, pluriépistêmicos e socialmente justos.

REFERÊNCIAS

ABREU, R.; ANDRADE, D. M. de. M.; JESUS, E. C. A. de. Formação de professores no Brasil: as diretrizes curriculares nacionais e suas implicações. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, e65067, 2024.

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)** - Série Estado do Conhecimento - n. 6. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª reimpressão da 1a. ed. São Paulo: Edições 70, Revista e Ampliada. 279 p. 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26-29, 3 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. 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**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução 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**: seção 1, Brasília, DF, n. 249, p. 115-119, 23 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995.

BRZEZINSKI, I.; (Org.). **Formação de profissionais da educação (2003-2010)** - Série Estado do Conhecimento - n. 13. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. (Orgs.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)** - Série Estado do Conhecimento - n. 10. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CARVALHO, M. C. A. de. O regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 202-215, 2021.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

COSTA, M. da. C. dos S.; FIGUEIRÊDO, A. M.; ROSA, A. C. F. As “atuais” diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as e o avanço da privatização da educação superior no Brasil. **Revista Cocar**, n. 29, 2024.

COUTO, C. do. C.; HEIDRICH, M. J. G.; ARAÚJO, R. B. de. Formação de professores no Brasil: uma análise crítica da resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024. **Revista Cocar**, v. 23, n. 41, 2025.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Aqui jaz o “3+1”. A Resolução 4/2024 e o novo contexto de reforma das licenciaturas: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 17, n. 36, p. e909, 2025.

FARIAS, I. M. S. de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 155–168, jan./mai. 2019.

FELIPE, E. da. S.; CUNHA, E. R.; BRITO, A. R. P. de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 127-151, jul./set. 2021.

FERREIRA, A. B. de H., **Dicionário Aurélio século XXI**. Nova Fronteira. Rio de Janeiro. RJ. 3. ed. 1999.

FONTOURA, J. **A Formação de Professores de/com Qualidade Social: A Perspectiva Discente no Contexto Emergente da Educação Superior**. São Paulo: Pragmatha Editora, 2025.

FONTOURA, J.; SILVA, J. M. da. A qualidade social na perspectiva da educação superior: alguns fundamentos para a compreensão. In: FONTOURA, J.; SILVA, J. M. da. (Orgs.). **A Qualidade Social da Educação: Diálogos, Contextos e Perspectivas**. São Paulo: Pragmatha Editora, 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 13ª ed. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1983.

GADAMER, H. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GONTIJO, A. A. *et al.* Dilemas e contradições das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5694, 2023.

GRAMSCI, A. **O Intelectuais e a Organização da Cultura**, 2ªed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira. 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, p. e17282, 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Álvaro Pina. –1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MILANI, M. F.; GOMES, G. V.; SOUZA, Maristela da Silva. O atual cenário da formação docente no Brasil: os desdobramentos da BNCC nos cursos de licenciatura. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, e79829, 2021.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

RAMOS, G. P. A. Resolução CNE nº 2/2019 e o desmonte das licenciaturas no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, e6237193, p. 1-21, jan./dez. 2024.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-59.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan. 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

SERRA, H. Implicações das resoluções CNE/CP n. 2/2019 e CNE/CP n. 1/2020 na formação inicial e continuada de professores. **Ensaaios Pedagógicos**, v. 5, n. 3, p. 21-31, 2021.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005.

SOUZA, A. C. G. de. A. MARIANO, A. L. S. Formação Inicial de Professores e a Resolução 02/2019: a arquitetura de retrocessos de um projeto curricular neoliberal. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-19, 2024.

TORRIGLIA, P. L.; TRICHES, J.; CARVALHO, D. C. de.; BERGMANN, J. C. F. A luta por melhores condições de trabalho e a defesa da Educação pública: desafios recorrentes que enfrentamos na universidade. **Perspectiva**, v. 42, n. 2, p. 1–7, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Relatório técnico: Ciclo de Debate com as Comissões de Graduação (COMGRADs) e Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos Cursos de Licenciatura UFRGS promovido pela Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN)**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pró-Reitoria de Graduação, Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN), 2023.

VASCONCELOS, C. R. A.; ROCHA, S. H. X. O que Dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores sobre o Desenvolvimento Profissional Docente no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 49, p. e131966, 2024.