

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA A CIDADANIA: UMA ANÁLISE DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4/2024

Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva¹

Miguel da Silva Neto²

RESUMO

A Geografia é um componente curricular com grande potencial para contribuir com a formação cidadã e emancipatória dos estudantes. Essa potencialidade está relacionada ao saber-fazer docente, que, por sua vez, reflete as implicações da formação inicial e continuada desse profissional. No entanto, as políticas de formação docente no Brasil, incluindo a formação em Geografia, encontram-se permeadas por reformas de cunho neoliberal, que reconfiguram os processos formativos desses profissionais. Dessa maneira, considera-se pertinente dialogar sobre as proposições apresentadas nos documentos oficiais, a fim de estabelecer comparações entre o que neles está disposto e a realidade vivida pelos docentes. Nesse sentido, este trabalho traz como questão central: a formação docente proposta pelas políticas educacionais, no contexto atual, reverbera na formação do estudante na perspectiva da cidadania? Como objetivo principal, propõe-se refletir sobre os avanços e/ou recuos na formação de professores e as possibilidades para a formação cidadã. A abordagem metodológica assenta-se na pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de uma revisão de literatura fundamentada em autores que discutem educação, formação docente e formação docente em Geografia, além de uma pesquisa documental que analisou a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Os resultados apontam o atravessamento de medidas neoliberais nas políticas de formação docente, cujas imposições de organismos internacionais se materializam na reestruturação do sistema educacional de caráter gerencialista, caracterizada pela intensa busca por resultados sob a justificativa da eficiência na gestão dos recursos públicos, em detrimento da formação emancipatória.

Palavras-chave: Políticas neoliberais. Formação docente. Formação docente em Geografia.

TEACHER TRAINING AND GEOGRAPHICAL EDUCATION FOR CITIZENSHIP: AN ANALYSIS OF RESOLUTION CNE/CP No. 4/2024

ABSTRACT

Geography is a subject with great potential to contribute to the civic and emancipatory education of students. This potential is linked to the teacher's professional practice, which, in turn, reflects the implications of both initial and continuing teacher education. However, teacher education policies in Brazil, including those related to Geography, are permeated by neoliberal reforms that reshape the formative processes of these professionals. In this regard, it is pertinent to engage in dialogue about the propositions presented in official documents in order to establish comparisons between what is stated therein and the reality experienced by teachers. In this sense, this study raises the following central question: does the teacher training proposed by educational policies in the current context have an impact on student training from the perspective of citizenship? The main objective is to reflect on the advances and/or setbacks in teacher training and the possibilities for citizenship training. The methodological approach is based on qualitative research, developed through a literature review grounded in authors who discuss education, teacher education, and Geography teacher education, in addition to a documentary analysis of Resolution CNE/CP No. 4, dated May 29, 2024. The results indicate the influence of neoliberal measures on teacher education policies, in which the impositions of

¹ Doutoranda em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, profrancisca.43@gmail.com;

² Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Jataí - UFJ, netomiguel73@email.com;



international organizations materialize in the restructuring of the educational system along managerial lines, characterized by an intense pursuit of results under the justification of efficiency in public resource management, to the detriment of emancipatory education.

Keywords: Neoliberal policies. Teacher training. Teacher training in Geography.

INTRODUÇÃO

A Geografia é um componente curricular capaz de contribuir para a formação cidadã dos estudantes, o que se reflete em uma formação de caráter emancipatório. Essa possibilidade está diretamente relacionada, entre outros fatores, ao saber-fazer docente, que, por sua vez, traz implicações da formação inicial e continuada. No Brasil, especialmente nas últimas décadas, a formação docente encontra-se permeada por questões de cunho neoliberal, evidenciadas em documentos oficiais, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e as Diretrizes Curriculares para a Formação Docente.

Assim, é pertinente dialogar sobre as proposições apresentadas nesses documentos oficiais, a fim de estabelecer comparações entre o que neles se encontra disposto e a realidade vivenciada por professores, estudantes e pela comunidade escolar em geral. Nesse sentido, corroboram-se as ideias de Brzezinski (2010), ao afirmar que nos embates contemporâneos sobre educação existem dois mundos bem definidos e antagônicos: o mundo do sistema — o oficial — e o mundo real, vivido pelos professores.

Com base no trabalho da autora supracitada, a proposta deste texto fundamenta-se na possibilidade e na necessidade de debater os atravessamentos presentes nas políticas educacionais brasileiras e suas repercussões na formação docente, na formação dos professores de Geografia e nas implicações para o ensino desse componente, na perspectiva da formação para a cidadania.

Por conseguinte, esta pesquisa tem como questão central: a formação docente proposta pelas políticas educacionais, no contexto atual, reverbera na formação do estudante na perspectiva da cidadania? Para discuti-la, traçou-se como objetivo principal refletir sobre os avanços e/ou recuos na formação de professores e as possibilidades para a formação cidadã. Para alcançar tal objetivo, adotou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa, com a realização de uma revisão de literatura fundamentada em autores que debatem educação, formação docente e formação docente em Geografia, além de uma pesquisa documental cujo objeto de análise foi a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

Os resultados evidenciam que as políticas de formação docente, no Brasil, estão atravessadas por políticas neoliberais, cujas imposições de organismos internacionais se materializam na reestruturação de um sistema educacional de cunho gerencialista, caracterizado



pela intensa busca por resultados sob a justificativa da eficiência na gestão dos recursos públicos, em detrimento de uma formação emancipatória.

METODOLOGIA

Para discutir a formação de professores utilizando como ponto de partida as políticas educacionais planejadas para este fim, é necessário considerar as contradições existentes entre o que está disposto nos documentos oficiais e o que se vivencia no âmbito da prática docente. Para tanto, questiona-se: a formação docente proposta pelas políticas educacionais, no contexto atual, reverbera na formação do estudante na perspectiva da cidadania? Com base nessa questão, traçou-se como objetivo principal refletir sobre os avanços e/ou recuos na formação de professores e as possibilidades para a formação cidadã dos estudantes.

O percurso metodológico fundamenta-se na abordagem qualitativa, com a realização de uma revisão de literatura fundamentada em autores que debatem as implicações das políticas neoliberais na educação, sobretudo nas políticas de formação docente. Ademais, realizou-se uma pesquisa documental, cujo objeto de análise foi a Resolução CNE/CP nº 4, de 2024, buscando evidenciar as contradições entre a realidade vivenciada no contexto da formação docente e as proposições contidas nesse documento.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL

A formação docente no Brasil tem sido motivo de constantes debates em razão de um conjunto de reformas educacionais de cunho neoliberal que transformaram a dinâmica das atividades escolares. O processo de implementação dessas reformas tem seu marco histórico coincidente com o o início da redemocratização, durante o governo Collor, caracterizado pela privatização das estatais, pela abertura econômica ao capital estrangeiro e pela atuação do mercado como agente organizador da nação (Oliveira Negrão, 2004).

Entretanto, é no governo FHC que tais reformas se intensificam, por meio de uma série de medidas que o caracterizam como um governo de orientação neoliberal. Entre elas, destacam-se a precarização do trabalho, a abertura econômica para o mercado e, como consequência, a diminuição do papel do Estado, além de um programa de privatizações que transferiu ao setor privado o controle de importantes empresas estatais.

Nesse contexto, insere-se as transformações nas políticas educacionais, especialmente na política de formação de professores, que desde então vêm sendo atravessadas por medidas contraditórias e que atendem às recomendações de organismos internacionais de perfil neoliberal. Ademais, esses organismos são os mesmos que participaram do Consenso de

Washington³, em 1989, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Sobre as questões atuais que abarcam a formação docente, Libâneo (2012) afirma que há uma constante luta pela escola pública obrigatória e gratuita que atenda às diferenças sociais e promova uma formação voltada à cidadania crítica. O autor chama atenção para os impactos negativos das reformas orientadas por organismos internacionais, os quais afetam objetivos, formas de funcionamento interno das escolas e políticas educacionais. Tais orientações, ao se converterem em cartilhas adotadas pelo Brasil, afetam “tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de currículo, formação de professores, organização da escola e práticas de avaliação” (Libâneo, 2012, p. 15).

Para o autor, há um novo paradigma pós-Declaração de Jomtien⁴, que propõe um novo papel para o professor — uma espécie de “kit de sobrevivência docente” (Libâneo, 2012, p. 20) — que inclui “treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD” (Libâneo, 2012, p. 20). Nesse sentido, o BM orienta a adoção de uma “formação aligeirada de um “professor tarefeiro”, visando reduzir os custos do pacote formação/capacitação/salário, o que pressupõe uma reestruturação nas políticas educacionais de viés capitalista.

Shiroma (2018, p. 90) aborda a perspectiva gerencial no âmbito educacional, destacando as recomendações propostas em documentos do BM e da Unesco. Para a autora, o surgimento do gerencialismo é concomitante às reformas neoliberais introduzidas por Margareth Thatcher, a partir de 1979, na Grã-Bretanha. Desde então, institui-se um novo paradigma de gestão pública sob a justificativa de “tornar o serviço público mais ágil, eficiente e orientado para a o cidadão.

Nesse cenário, começa-se a aplicação dos testes em larga escala, cujo objetivo, além de aferir o nível de aprendizagem dos estudantes, é avaliar os professores e, diante dos baixos resultados, justificar e “recomendar a profissionalização dos docentes, o monitoramento e estabelecimento de padrões” (Shiroma, 2018, p. 93). Como consequência, ocorre a

³ O Consenso de Washington foi pensado como um “tratamento de choque” para as nações que apresentavam um excessivo endividamento. Foram formulados dez principais pontos pelo inglês John Williamson, em novembro de 1989, que envolve disciplina e reforma fiscal, redução e reorientação de gastos, flexibilização da taxa de juros, câmbio competitivo, liberalização e desregulamentação do comércio, privatizações, respeito aos direitos de propriedade e criação de um ambiente favorável para investimentos externos (Belluzzo, 2007, citado por Vaz e Merlo; 2020).

⁴ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado na cidade de Jomtien, Tailândia em 1990. Considerada um dos principais documentos sobre a educação, cujo objetivo consiste em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos (Menezes; Santos, 2001).



racionalização do ensino, “a padronização da prática docente e sua burocratização, ocasionando a perda de autonomia dos professores” (Shiroma, 2018, p. 94). O Estado, por sua vez, lança “programas de formação inicial, continuada, atualização e certificação” (Shiroma, 2018, p. 94), com o propósito de transformar o professor em líder gerencialista, cuja ação ocorre de maneira acrítica.

No tocante à formação docente, continuam as avaliações em larga escala, com o mesmo objetivo: avaliar o trabalho docente e propor soluções para os problemas diagnosticados, por meio de empresas de consultorias que prometem “salvar” as escolas (Shiroma, 2018). Assim, o sistema educacional brasileiro permanece submetido à lógica gerencialista e às investidas do capital neoliberal, orientado por organismos internacionais cuja agenda prioriza

a necessidade adoção de políticas de *accountability* de modo a responsabilizar as escolas e os professores em responsáveis pelos trabalhos com o ensino esperado; tornar públicas as diferenças no nível de desempenho; formas de análise das informações educacionais, a fim de avaliar o desempenho das escolas para que assim possam ser aplicadas recompensas ou sanções em função dos resultados alcançados (Shiroma, 2018, p. 97).

Desta maneira, as práticas gerencialistas são adotadas no sistema educacional sob a justificativa de resultados mais eficientes, com baixos custos tanto em nível individual quanto coletivo. Ressalta-se que essas práticas são incorporadas no âmbito empresarial, em que o conceito de transparência e governança são postos em destaque. No caso do sistema público de educação, são materializadas e vivenciadas cotidianamente pelos profissionais e, em especial, pelos docentes que estão submetidos a procedimentos constantes de avaliações, atitudes concorrenciais e classificatórias, como as provas externas e controle, em detrimento da defesa dos interesses coletivos e práticas educativas emancipatórias.

A FORMAÇÃO DOCENTE PROPOSTA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

As políticas educacionais têm suscitado debates e vêm sendo atravessadas por questões relacionadas às imposições de organismos internacionais. Nesse sentido, Laval (2019) afirma que o sistema educacional brasileiro encontra-se neoliberalizado em níveis superiores aos da Europa, o que explica a intervenção de organismos como a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE), Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

Para o autor, o modelo escolar e educacional vigente sujeita a escola à razão econômica. Em consequência, as organizações internacionais de ideologia neoliberal promovem transformações que redefinem o papel da escola, articulando-a à economia e dando-lhe um

sentido utilitarista, em detrimento da formação emancipatória. Nessa perspectiva, as reformas educacionais pautam-se na competitividade, o que implica padronização de objetivos, controle e descentralização. Dessarte, tanto a gestão educacional quanto a formação de professores passam a ter como foco a produtividade, seguindo uma lógica econômica com vistas a atender às demandas do mercado (Laval, 2019).

As proposições de Laval 2019 podem ser evidenciadas por intermédio de uma breve análise do documento “Ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”⁵, elaborado pelo grupo BM e publicado em 2017, sob encomenda do Governo Federal. De acordo com o documento, o objetivo do governo brasileiro consistiu em “realizar uma análise aprofundada dos gastos do governo, identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal a um nível sustentável e, ao mesmo tempo, consolidar os ganhos sociais alcançados nas décadas anteriores” (Banco Mundial, 2017, p. 1).

Entretanto, esse é o discurso do BM contido no documento, o qual requer uma análise mais cuidadosa, principalmente se considerado o referencial acerca da intervenção desse e de outros organismos internacionais na elaboração de políticas públicas, sobretudo as políticas educacionais. O texto revela um alinhamento ao discurso da eficiência, da produtividade e do desempenho — termos oriundos de outros campos do saber — aplicados ao contexto educacional. Tais expressões associam-se a políticas de controle evidenciadas pela aplicação de exames padronizados, além de classificarem como despesas públicas os investimentos em educação, considerados, pelo documento, excessivos ou mal aplicados.

Ao recorrer a dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e da OCDE sobre a educação no Brasil, o relatório considera ineficiente os gastos com educação e conclui que “embora os gastos por aluno tenham aumentado, a maioria das escolas não conseguiu melhorar o desempenho, o que resultou em menor produtividade geral” (Banco Mundial, 2017, p. 125). Os professores são considerados de baixa qualidade, apontando tal condição como o principal fator da baixa qualidade educacional. Nesse sentido, afirma que “o magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos e a formação é de baixa qualidade” (Banco Mundial, 2017, p. 128).

⁵ O documento “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” foi produzido pelo Banco Mundial para conjecturar acerca da necessidade de um ajuste fiscal radical para sanar as finanças e os problemas orçamentários do país. O relatório em questão apresenta alguns argumentos e estratégias para a execução de um ajuste das contas públicas, em especial, para setores como saúde, educação, previdência social, dentre outros.



Outro apontamento que consta no documento considera que os professores dedicam muito tempo a atividades pouco produtivas e associa as ausências dos professores às leis permissivas que concedem licença por motivos pouco verificáveis. Para resolver essa questão, propõe a vinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração, além da adoção de mecanismos de monitoramento e controle, os quais contribuiriam para garantir a frequência adequada dos professores (Banco Mundial, 2017).

Nesse mesmo sentido, o relatório apresenta experiências consideradas “positivas e inovadoras” realizadas com recursos limitados, como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), no estado do Ceará, que introduz “o fornecimento aos professores de materiais de ensino e alfabetização pré-elaborados” (Banco Mundial, 2017, p. 132).

Cita também a experiência do estado do Amazonas, onde “os professores são avaliados pouco tempo após a sua contratação, e somente os melhores são mantidos. Um curso online obrigatório de duas horas e uma avaliação final são requisitos para todos os professores durante seu estágio probatório” (Banco Mundial, 2017, p. 132). Além disso, menciona-se que os estados do Rio de Janeiro e de Pernambuco “introduziram um bônus para os professores e funcionários com base no desempenho das escolas [...] além de uma avaliação anual para diretores escolares e regionais, e reuniões regulares para disseminar os resultados e dar destaque às escolas com melhor desempenho” (Banco Mundial, 2017, p. 132).

Percebe-se, portanto, uma evidente intervenção dos organismos internacionais, que impõem políticas de controle ao sistema educacional, e disseminam práticas intervencionistas de cunho neoliberal, que culpabilizam os professores pelos baixos índices educacionais, deixando de considerar todo o contexto que interfere diretamente nas questões educacionais e adequando o sistema escolar para atender as exigências do mercado, conforme apontado por Laval (2019). Nota-se também a ausência de proposições sobre as políticas de formação docente, que devem comprometer-se com uma formação pautada na perspectiva emancipatória

Sobre a questão da intervenção dos organismos internacionais de ideologia neoliberal na educação brasileira, observa-se o debate acerca das políticas de formação docente no Brasil, tendo como foco a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). O objetivo principal dessa análise consiste em refletir sobre os avanços e/ou recuos na formação de professores e sobre as possibilidades de formação de estudantes na perspectiva da cidadania.



Antes de adentrar nas proposições da referida Resolução, cabe retomar as ideias de Brzezinski (2010), que defende a existência, nos embates contemporâneos sobre educação, de dois mundos bem definidos e marcados por antagonismos: o mundo do sistema — o oficial — e o mundo real, vivido pelos professores. No contexto das transformações educacionais, insere-se a Resolução CNE/CP nº 4/2024, cuja aprovação, no governo Lula III, revoga as duas diretrizes anteriores, a Resolução nº 2/2015 e a Resolução nº 2/2019, e se apresenta permeada por embates e discussões acerca dos possíveis avanços e/ou retrocessos.

Para Richter e Borges (2023), as políticas de formação de professores nos últimos anos são caracterizadas por embates, rupturas e padronizações que “se fundamentam em disputas por diferentes modelos educativos propostos pelas referidas resoluções, falta de consenso com as instituições educativas brasileiras e por propostas de desenhos curriculares não referenciados em pesquisas do campo educacional” (Sadoyama *et al*, 2025, p.30).

A Resolução CNE/CP nº 4/2024, ao definir os princípios e fundamentos para a formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica, propõe uma educação transformadora, emancipatória e humanizadora, conforme o especificado no artigo 5º, inciso VII, do capítulo II. Nesse sentido, estabelece que a formação inicial dos profissionais do magistério deve assegurar a existência de uma base comum nacional pautada na concepção de educação como processo emancipatório e permanente, além de reconhecer a especificidade do trabalho docente, organizado por meio da “práxis como expressão da articulação teoria e prática” (Brasil, 2024, p. 4).

No capítulo II, artigo 4º, que trata dos fundamentos da formação inicial dos profissionais do magistério, a presença de alguns elementos remetem à defesa de uma formação sólida fundamentada em conhecimentos:

II - a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho” (Brasil, 2024, p. 3).

Ainda no mesmo capítulo, o artigo 5º destaca princípios relevantes para a formação na perspectiva emancipatória, especialmente os incisos IV e VII:

IV - a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico



e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente;

VII - a existência de um projeto formativo nas IES estruturado a partir de bases teórico epistemológicas, estéticas, ético-políticas, metodológicas e técnico-pedagógicas com caráter transformador, emancipador e humanizador e que reflita a especificidade e a multidimensionalidade da formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

Observa-se, no discurso oficial, a presença de elementos essenciais à prática docente na perspectiva emancipatória, transformadora e humanizadora. No processo formativo, destaca-se a articulação entre teoria e prática e a mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos estéticos e ético-políticos. Todos esses elementos traduzem uma visão de formação de maneira integral e holística. No entanto, vislumbra-se um esforço e um campo de lutas para que este tipo de formação seja materializada, sobretudo diante das intervenções dos organismos já citados.

Em nota publicada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (Anfope), ao analisar o Parecer CNE/CP nº 4/2024, questiona-se a ausência de diálogos durante a elaboração da Resolução, além da não realização de audiências públicas para a escuta e debate com a sociedade civil (Anfope, 2024). De acordo com a Associação, as propostas que estão no documento assemelham-se às das resoluções anteriores — CNE/Cp nº 2/2015 e a CNE/Cp nº 2/2019. Nesse sentido, destaca que:

Tende a parecer uma bricolagem, no sentido do improvisado, que se perde num emaranhado de elementos conceituais, referenciados em pesquisadores/as proeminentes do país. No Parecer e no Projeto de Resolução, os conceitos e orientações para a formação inicial parecem ser uma junção de propostas e intervenções que sinalizam para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios formativos na proposta de uma educação que seja humanizadora e emancipatória.

O capítulo III, artigo 6º, da Resolução CNE/CP nº 4/2024, explicita a necessidade de uma base comum nacional de formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica, orientada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente e pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da *práxis* como expressão da articulação entre teoria e prática.



Percebe-se, na redação oficial do documento, a “defesa” de uma educação em que estejam articuladas teoria e prática, fundamentada no exercício crítico e na mobilização de saberes científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos de caráter transformador, emancipador e humanizador. Entretanto, deve-se ressaltar que essa é a perspectiva oficial. Da parte dos pesquisadores e das associações de profissionais da educação, como a Anfope, há controvérsias que devem ser debatidas. Outra questão é a implementação das ações previstas na Resolução, além da necessidade de considerar o contexto político em que o documento foi elaborado.

Na contramão das proposições oficiais, Sadoyama *et al.* (2025) assinalam que os embates e modelos padronizados do currículo brasileiro continuam existindo. em grande medida, na Resolução nº 4/2024, dado que o referido currículo continua subordinado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), primeiro paradigma comum adotado pela legislação brasileira com a proposta da BNC-Formação.

Segundo as autoras, o projeto educacional brasileiro mantém-se centrado em competências gerais, conforme a BNCC (2018). Além disso, associações educacionais, educadores e pesquisadores que estudam a formação docente alertam para o caráter pragmático e tecnicista da educação brasileira (Sadoyama *et al.*, 2025). As políticas educacionais nacionais, portanto, apresentam cunho utilitarista, afastando-se das possibilidades de uma formação cidadã e emancipatória.

Para Sadoyama *et al.* (2025), o projeto educacional brasileiro afasta-se das bases da construção de uma sociedade justa e democrática ao impor “uma formação de professores, do mesmo modo, instrumental e tecnicista e comprometendo a produção científica por meio do pensamento crítico [...] o modelo de formação dos professores no Brasil, atualmente, compõe parte do conjunto de ações que viabilizam a efetivação de um projeto educativo neoliberal que funciona como o que Dourado (2011) classifica como instrumentos de regulação e controle” (Sadoyoma et al, 2025, p. 32).

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REVERBERAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DE GEOGRAFIA

Ao debater sobre a importância da Geografia na escola e o papel formador dessa disciplina, Cavalcanti (2025), adverte sobre a necessidade de “investimentos teóricos direcionados à elaboração de propostas consistentes, na perspectiva crítica [...] para que este componente curricular cumpra esse papel de maneira coerente, ao mesmo tempo em que deve envolver a reflexão sobre a elaboração de planos de ensino, a preparação das aulas, os diferentes



encaminhamentos no ensino e as práticas avaliativas” (Cavalcanti, 2025, p. 28). Nesse sentido, a autora chama atenção para as imposições que vêm ocorrendo no sistema educacional brasileiro, o que compromete o trabalho autônomo e autoral do professor.

Cavalcanti (2025) relaciona o ensino de Geografia, na perspectiva crítica, a uma consistente formação inicial e continuada do professor. Trata-se de formação que forneça “argumentos sólidos para defender suas propostas de trabalho, suas escolhas e sua recusa em adotar propostas impositivas de modo irrefletido e acrítico” (Cavalcanti, 2025, p. 28).

Nota-se que a autora levanta uma questão relevante: a necessidade de uma formação que prepare o docente para a construção de bases epistemológicas, teóricas e metodológicas para que o capacitem a desenvolver suas atividades de maneira crítica, reflexiva, com autonomia e autoria. Isso somente é viável por meio de uma formação sólida, que associe teoria e prática e promova um processo reflexivo.

Ocorre, porém, que a realidade vivida pelos professores, conforme assinala Brzezinski (2010), contradiz o que está disposto nos documentos oficiais sobre a formação docente, indo na contramão do que defende Cavalcanti. De acordo com Giroto (2017), essa formação, em muitos casos, reduz-se a um mero treinamento, realizado de forma aligeirada.

Ainda sobre essa questão, Giroto (2017) aponta para as intervenções dos organismos internacionais na educação brasileira. Para o autor, “o olhar dos agentes do Banco Mundial para a educação é o da racionalidade técnica-instrumental que vê custos acima de tudo” (Giroto, 2017, p. 433). Nessa concepção, a construção dos currículos se fundamenta nos conteúdos das avaliações internacionais, o que culmina também “no processo de treinamento e avaliação de desempenho dos novos e antigos professores” (Giroto, 2017, p. 433). Nesse contexto, o conceito de eficiência passa a nortear o trabalho docente, exercendo controle sobre a prática desse profissional.

Portanto, uma formação docente aligeirada e a ausência de exigência de certificação para o ingresso na carreira significam, a curto prazo, maior fluxo de pessoas na docência, com implicações nos salários. Além disso, a lógica da eficiência contribui para o enfraquecimento da autonomia docente, uma vez que professores e professoras têm suas ações cada vez mais vigiadas, controladas e avaliadas sob um olhar externo, sobre o qual pouco ou nada podem intervir.

Sobre o processo formativo do professor de Geografia, Callai e Cavalcanti (2023) destacam dois fundamentos essenciais: as dimensões técnicas (disciplinar-geográfica) e pedagógica da formação, além da relação entre teoria e prática. No que concerne a essas dimensões, os cursos de licenciatura ainda se organizam de maneira disciplinar e fragmentada.



Por conseguinte, a formação em Geografia (licenciatura) ocorre, geralmente, nos mesmos departamentos que oferecem os bacharelados. Essa situação, que fornece uma formação ampliada ao geógrafo no que se refere à dimensão técnica, traz, entretanto, limites e desafios à formação docente. As autoras pontuam que um dos principais desafios debatidos nas licenciaturas, especialmente na Geografia, é o viés bacharelesco, que “provoca certo privilegiamento das disciplinas específicas (de conteúdo), organizadas com foco na dimensão técnica dos conteúdos, e levando a especificidade da docência e de seus saberes para segundo plano, ou mesmo como aspecto complementar e acessório da formação” (Callai; Cavalcanti, 2023, p. 43).

As autoras defendem que as duas perspectivas da formação — técnica e pedagógica — sejam articuladas e equilibradas. Contudo, essa articulação ainda constitui um desafio, pois “não há integração entre as disciplinas ditas de conteúdo (a dimensão técnica) e as pedagógicas, permanecendo a concepção de que a aprendizagem da Geografia em si mesma garante a formação para ensinar” (Callai; Cavalcanti, 2023, p. 44-45).

Corrobora-se a ideia de que as disciplinas pedagógicas ocupam um nível inferior de importância. Ademais, uma formação com essa estrutura contraria o que está previsto nas diretrizes que tratam da formação docente no Brasil, as quais preveem a articulação entre teoria e prática, além da organização da formação com base em princípios teórico-epistemológicos, estéticos, ético-políticos, metodológicos e técnico-pedagógicos de caráter transformador, emancipador e humanizador.

Assim, não é possível defender uma perspectiva de educação emancipatória e humanizadora na ausência desses elementos. Entretanto, mais uma vez, recorre-se a Brzezinski (2010, p. 187), que aponta “no jogo das interações contemporâneas a existência de dois mundos bem definidos: um mundo do sistema – o oficial – e outro, o mundo real – o mundo vivido”, sendo este último a realidade cotidiana dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retornar-se ao objetivo proposto para este debate e com base nos autores aqui citados, algumas considerações se impõem. É público e notório que a educação no Brasil se encontra atravessada por questões neoliberais, cuja perspectiva utilitarista molda a educação para atender às necessidades do mercado. Nesse contexto, as políticas educacionais vêm sofrendo intervenções de organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio, materializadas por práticas gerencialistas



que priorizam o planejamento, o controle e as avaliações externas, seguindo uma lógica econômica voltada às demandas do mercado.

As políticas de formação docente, nesse cenário, passam por reestruturações pautadas pelo discurso da eficiência e da gestão democrática dos recursos públicos, mas que, na prática, configuram-se como treinamentos de viés tecnicista, aligeirados, acríticos e, muitas vezes, realizados a distância. Trata-se de uma formação de caráter utilitarista, em detrimento de uma formação emancipatória.

A formação docente, enquanto política pública, sofre diretamente essas influências. No caso da Geografia, há a diminuição da carga horária e a diluição do componente curricular, especialmente no ensino médio. Entretanto, conforme aponta Brzezinski (2010), há uma contradição: embora os documentos oficiais defendam uma educação transformadora e emancipatória, o que se observa na prática é um ensino fragmentado, voltado às exigências do mercado, com docentes formados de maneira aligeirada e sem oferta adequada de formação continuada.

No caso da Geografia, essa situação é ainda mais evidente, uma vez que o componente não integra o rol das disciplinas avaliadas por provas externas, o que contribui para seu enfraquecimento no sistema educacional, apesar de seu potencial para promover uma formação crítica e cidadã.

Dessa forma, compreende-se que as políticas de formação docente se orientam por princípios neoliberais, apresentando-se de maneira fragmentada, acrítica e descolada da realidade. Assim como a literatura consultada, defende-se a necessidade de políticas de formação que promovam a construção de conhecimentos sólidos, mobilizando fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos de caráter transformador e emancipatório.

Conclui-se, portanto, que as ações previstas nas políticas de formação docente, como a Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024, ainda não contemplam uma formação na perspectiva emancipatória. Ressalta-se, assim, a necessidade de análises e diálogos mais aprofundados no sentido de construir proposições com vistas à formação para a prática docente nessa perspectiva.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. Disponível em https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em 21. maio.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**: v. 1. [S. I.]: Banco Mundial, 2017. Síntese.



BRASIL Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **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 (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: MEC, CNE, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao/30000-uncategorised/91191-resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 19. maio. 2025.

BRZEZINSKI, I. TRAMITAÇÃO E DESDOBRAMENTOS DA LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2. Jul./out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbLX4sXrz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio. 2025.

CALLAI, H. C.; CAVALCANTI, L. de S. Formação inicial de professores de Geografia no Brasil: diretrizes e demandas para uma qualificação profissional. **REIDICS**, n. 13, p. 33-51, 2023. Disponível em: <https://dehesa.unex.es/server/api/core/bitstreams/708113fc-fc9d-4b8f-a3f0-0ed276a1ccd0/content>. Acesso em: 02 out. 2025.

CAVALCANTI, L. de S. A importância da Geografia na escola: reafirmando defesas como ato político-pedagógico indispensável em contextos contemporâneos. In **Currículos e Formação Docente: interfaces no ensino e pesquisa em Geografia**. COPATTI, C; SANTOS, R. A. dos; CORREIA, S. L. C. P. (orgs). Sobral-CE: Sertão Cult, 2025.

GIROTTI, E. D.. DOS PCNS A BNCC: O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB O DOMÍNIO NEOLIBERAL / FROM PCNS TO BNCC: THE GEOGRAPHY TEACHING UNDER THE NEOLIBERAL DOMAIN. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419–439, 2016. DOI: 10.12957/geouerj.2017.23781. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 23 maio. 2025.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2025

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. Verbete Declaração de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien/>. Acesso em 05 out. 2025.

OLIVEIRA NEGRÃO, J. J. de. O governo FHC e o neoliberalismo. **Lutas Sociais**, [S. l.], n. 1, p. 103–112, 2004. DOI: 10.23925/ls.v0i1.18809. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18809>. Acesso em: 18 maio. 2025.

RICHTER, L. M.; BORGES, M. C. As políticas e os currículos de formação de pedagogos(as) após 2015: Rupturas e padronizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos**



em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18774>. Acesso em: 22 maio.
2025.

SADOYAMA, A. dos S. P. *Et al.* O projeto neoliberal na formação de professores: o Conselho Nacional de Educação (CNE) no contexto de construção da Resolução nº 4/2024. **HUMANIDADES & TECNOLOGIA (FINOM)**, vol. 56 -jan./mar.2025. Disponível em:
https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/6094/3714. Acesso em: 22. maio. 2025

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 88–106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 20 maio. 2025.

VAZ, V. R. C.; MERLO, E. M. O Consenso de Washington no Brasil – Estabilização Conservadora e Estagnação. **Aurora**, Marília, v.13, n.1, p. 37, Jan./Jun., 2020. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/10334/7046>. Acesso em 05 out. 2025.

Agradecimentos

Agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa de estudos, fundamental para a realização desta pesquisa e participação neste evento.