

AVANÇOS E RETROCESSOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL

Tatiane Aparecida Martini ¹
Izolete dos Santos Riqueti ²
Zulmara Luiza Gesser ³

RESUMO

Este estudo objetiva analisar os avanços e retrocessos nas políticas de formação de professores/as no Brasil a partir das Resoluções homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que instituíram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em diferentes contextos históricos e políticos. Utilizou-se uma metodologia de abordagem qualitativa, com procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. As fontes documentais compreendem a Resolução CNE/CP nº 1/2002; a Resolução CNE/CP nº 02/2015; a Resolução CNE/CP nº 02/2019, a Resolução CNE/CP nº 01/2020 e por fim, a Resolução CNE/CP nº 4/2024. Fundamenta-se o estudo em autores(as) como Hypolito (2019); Bazzo e Scheibe (2019); Laval (2019); Freitas (2021) e Minto (2023). A formação de professores/as configurou-se no Brasil permeada pela correlação de forças e por diferentes concepções. O contexto de agenda global para a educação fez com que a legislação educacional fosse alinhada à racionalidade neoliberal e à pedagogia das habilidades e competências. A formação docente pode ser estratégica para implementar as políticas neoliberais, ao representar um importante instrumento de internalização discursiva e convencimento, fomentando o controle e padronização do trabalho docente. Neste íterim, ganha força a ideologia da educação e formação de professores/as com base em evidências, replicando o discurso dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a OCDE. Programas meritocráticos de gratificação com base em resultados em teste de larga escala complementam as estratégias, que responsabilizam e culpabilizam os docentes, potencializando, não sem contradições e resistências, o controle sobre o magistério e fragilizando a possibilidade de uma gestão democrática e uma educação de qualidade socialmente referenciada. Essas políticas, que não colaboram para a melhoria da qualidade educacional e para a valorização dos profissionais de educação, ajudam ainda, a disseminar as parcerias público-privadas.

Palavras-chave: Políticas de formação de professores/as, Resoluções, Agenda global.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar os avanços e retrocessos das políticas de formação de professores/as no Brasil a partir das Resoluções homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituíram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em diferentes contextos históricos e políticos. A

¹Doutoranda do PPGE da UFSC. Bolsista Capes. E-mail: tatiane.martini@gmail.com;

²Doutoranda do PPGE da UFSC. Professora do curso de Pedagogia da Unoesc-SC. E-mail: izolete.riqueti@unoesc.edu.br;

³Doutoranda do PPGE da UFSC. Professora do Curso de Pedagogia da Univali-SC. E-mail: zgesser@univali.br.



análise será realizada com base na pesquisa documental e bibliográfica, conforme detalhado na seção de Metodologia.

Com o objetivo de evidenciar os aportes teóricos e contextualizar a temática, é relevante destacar que as políticas de formação de professores são influenciadas tanto em sua elaboração quanto em sua implementação por uma Agenda Global (Hypolito, 2019) para a educação e do contexto neoliberal disseminado no Brasil a partir dos anos de 1990. Esse contexto resultou na redefinição do papel do Estado e na modificação das fronteiras entre o público e o privado (Peroni, Caetano e Lima, 2017).

Evidenciamos que, embora polissêmico, o termo neoliberalismo engloba práticas como o “enxugamento dos serviços de bem-estar oferecidos pelo Estado, críticas e repressão aos movimentos sindicais e outros movimentos sociais, e abertura econômica e defesa radical do livre-comércio” (Fleck, 2022, p. 263). Para Chauí (2019), o neoliberalismo contemporâneo, visto sob a perspectiva da luta política, não corresponde, de modo algum, à crença na racionalidade do mercado, o enxugamento do Estado e a desapareção do fundo público. Trata-se, na verdade, do corte do fundo público no polo do financiamento dos bens e serviços públicos, associado à maximização do uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital.

Durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), o neoliberalismo foi instituído no Brasil, consolidando-se nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Nos governos progressistas de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2016) houve um abrandamento dessa lógica, embora sem rompê-la. Após o golpe parlamentar, midiático, jurídico e policial que destituiu Dilma Rousseff da presidência (Frigotto e Motta, 2017), o ultraliberalismo e o neoconservadorismo se aprofundaram nos governos de Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro, abrindo o caminho para ataques aos direitos trabalhistas e para as reformas econômicas e em outros campos, inclusive o educacional.

No campo educacional, o neoliberalismo reavivou o tecnicismo (Saviani, 2021), que, nos anos de 1990, passou a ser denominado como neotecnicismo (Freitas, 2021). Essa perspectiva educacional conduziu à centralidade nas técnicas, com foco nos objetivos e nos resultados quantificáveis, impactando as metodologias, os currículos, os planejamentos, os materiais de ensino, a avaliação, o trabalho docente, a gestão escolar e as políticas de formação de professores/as. Essas áreas passaram a ser controladas e padronizadas, interferindo na formação da subjetividade, na criação de consensos e na reprodução das condições de dominação (Cury, 1995). O neotecnicismo aliado às tecnologias digitais, deu origem ao



chamado neotecnicismo digital (Freitas, 2021), o qual também produziu os fenômenos da plataformização e da uberização do trabalho docente, aprofundando os processos de precarização e a desprofissionalização.

No que diz respeito à formação de professores/as no Brasil, o neoliberalismo se manifesta na elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em diferentes contextos históricos e políticos. Desde a aprovação da LDBEN nº 9394/96, cinco diretrizes para a formação de professores/as foram aprovadas. A primeira delas, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), foi a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Essa Resolução teve vigência efetiva durante os anos dos governos Lula e Dilma (Bazzo e Scheibe, 2019).

No ano de 2015, a Resolução nº 01/2002 foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015, durante o segundo mandato de Dilma Rousseff. Contudo, sem ter sido devidamente implementada e avaliada, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 passou por alterações iniciadas no governo de Michel Temer e concluídas em 2019, culminando na homologação de uma atualização durante o governo de Jair Bolsonaro (Bazzo e Scheibe, 2019).

A aliança entre neoliberais e neoconservadores (Peroni, Cetano e Lima, 2017), resultou na imposição da contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das atualizações das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, através da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e da Resolução CNE/CP nº 01/2020.

Martini e Hobold (2024) enfatizam que a eleição de 2022, de um governo progressista mas de frente ampla, conduziu Luiz Inácio Lula da Silva ao terceiro mandato como presidente. Apesar de significar uma derrota à extrema direita nacional e mundial, bem como o retorno do diálogo e participação dos movimentos sociais e dos pesquisadores do campo progressista de educação, não conseguiu barrar a burguesia brasileira que se enraizou no Ministério da Educação (MEC) e limitou a possibilidade de avanços.

Assim, mesmo sob protestos da comunidade científica pela retomada imediata da Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, foi publicada, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Essa Resolução não rompeu com a lógica das habilidades e competências e ainda carrega a ideologia da educação com base nas evidências (Minto, 2023), intensificando o ataque ao ensino público e a visão de escola como empresa (Laval, 2019).



METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo deste estudo, que é analisar os avanços e retrocessos nas políticas de formação de professores/as no Brasil, a partir das Resoluções homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que instituíram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em diferentes contextos históricos e políticos, empregamos uma metodologia de abordagem qualitativa, com procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental.

Entendemos como pesquisa documental, aquela que considera “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 46). Dessa forma, as fontes documentais deste estudo compreendem a Resolução CNE/CP nº 1/2002; a Resolução CNE/CP nº 02/2015; a Resolução CNE/CP nº 02/2019, a Resolução CNE/CP nº 01/2020 e por fim, a Resolução CNE/CP nº 4/2024.

A fim de realizar uma breve análise das cinco Resoluções voltadas à formação inicial e continuada de professores/as, homologadas em diferentes contextos históricos e políticos, buscamos identificar os avanços e os retrocessos expressos nessas diretrizes a partir das seguintes categorias de análise: concepção de formação de professores/as; visão sobre o trabalho docente; visão sobre articulação entre a formação inicial e continuada; visão sobre valorização e carreira docente; e visão sobre a relação teoria-prática.

Em referência à pesquisa bibliográfica, que foi “[...] desenvolvida com base em material já elaborado” (Gil, 2002, p. 44), esta fundamenta-se em autores/as como Hypolito (2019); Bazzo e Scheibe (2019); Laval (2019); Freitas (2021; 2023); Minto (2023); Peroni, Caetano e Lima (2017); Simionato e Hobold (2021), entre outros/as. Na próxima seção, apresentamos os resultados e as discussões do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação de professores/as configurou-se no Brasil permeada pela correlação de forças e por diferentes concepções, ora mais progressistas ora mais neoliberais, variando de acordo com o grupo político no poder. O retorno das políticas neoliberais e neoconservadoras pós-2016, fez com que a legislação educacional fosse novamente alinhada à racionalidade neoliberal e à pedagogia das habilidades e competências. Peroni, Caetano e Lima (2017, p.



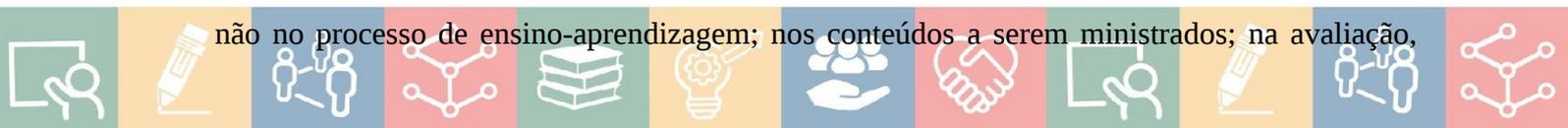
418) enfatizam que “estão em disputa projetos societários e de educação que se traduzem no conteúdo da educação, entendido como currículo, gestão, formação de professores, organização do sistema e escola; enfim, a alma da educação”.

Neste contexto, de Agenda Global (Hypolito, 2019), a escola está “[...] crivada por políticas que pretendem submetê-la cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo [...], [onde] o controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente” (Hypolito, 2019, p. 196). Assim, a formação docente pode ser estratégica para implementar as políticas neoliberais e neoconservadoras, representando um importante instrumento de internalização discursiva e convencimento, interferindo e modificando o trabalho docente. Essas estratégias são complementadas com programas de gratificação com base em resultados em testes de larga escala, que potencializam, não sem contradições e resistências, o controle sobre o magistério. A seguir trazemos uma breve análise das cinco Resoluções voltadas à formação inicial e continuada de professores/as homologadas em diferentes contextos históricos e políticos.

A articulação entre a formação de professores e a implementação de políticas educacionais não é recente no Brasil, desde a aprovação da LDBEN nº 9394/96, cinco diretrizes para a formação de professores foram aprovadas. Bazzo e Scheibe (2019) nos lembram que a primeira delas, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), foi a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, teve efetiva vigência durante os anos dos governos Lula e Dilma, entre os anos de 2003 a 2015, e se ancorava no desenvolvimento de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 apresenta um texto bastante breve ao que se propõe e traz em seu teor o foco na pedagogia das habilidades e competências. Para exemplificar, a palavra “competência” ou sua variação “competências”, aparece 23 vezes em um curto texto de 7 páginas. Ao admitir “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (Brasil, 2002, p. 2), evidencia uma concepção de formação de professores/as atrelada à racionalidade técnica e à lógica mercadológica.

A respeito da visão sobre o trabalho docente, fica evidente o foco na prática profissional dos/as futuros/as docentes em detrimento de uma formação política e emancipatória, ao defender “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (Brasil, 2002, p. 2). Dessa forma, ao buscar formar professores/as adaptados/as ao sistema produtivo vigente, este documento centraliza a formação de professores/as na aprendizagem, e não no processo de ensino-aprendizagem; nos conteúdos a serem ministrados; na avaliação,



inclusive externa, visando resultados; no desenvolvimento de ações colaborativas e interdisciplinares, no método reflexivo e na resolução de situações-problema.

Acerca da articulação entre a formação inicial e continuada, a Resolução de 2002 parece responsabilizar os/as licenciandos/as ao propor que o projeto pedagógico dos cursos de formação docente considere “as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2002, p. 3). Cita-se apenas uma vez que, no processo de definição da “estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras” (Brasil, 2002, p. 6).

A Resolução de 2002 não aborda, em nenhum momento, a temática da valorização e da carreira docente. Em relação à teoria e à prática, apresenta a articulação entre ambas como um eixo para a organização curricular (Brasil, 2002), contemplando, em alguns trechos, a necessidade de integrá-las. Contudo, parece haver uma ênfase maior na prática - essa palavra, por exemplo, aparece 12 vezes. Já a palavra “teoria” não é mencionada nenhuma vez, enquanto “teóricas” é citada apenas duas vezes.

Em tempos de negacionismo científico, desinformação e avanço da extrema-direita, precisamos evidenciar que consideramos como avanços quando a Resolução de 2002 orientou, ainda que de forma sintetizada, que na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação docente, fossem considerados: o comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; a compreensão do papel social da escola; e a inserção de questões culturais, sociais, econômicas; e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência (Brasil, 2002). Contudo, ao considerar o que Chauí (2019) afirma, de que “o neoliberalismo é uma nova forma de totalitarismo”, surge o questionamento de como esses parâmetros poderiam ser cumpridos diante de uma Resolução de cunho economicista e neoliberal. A seguir analisamos a Resolução CNE/CP nº 02/2015.

No ano de 2015, a Resolução nº 01/2002 foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015, durante o segundo mandato de Dilma Rousseff. Esta Resolução, elaborada após um amplo debate, é entendida “[...] como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas [...]” (Bazzo e Scheibe, 2019, p. 671) dos/as educadores/as, representando um grande avanço para a formação inicial e continuada dos/as professores/as. De acordo com Bazzo e Scheibe (2019, p. 673), ela contém doze “considerandos”, onde estão “sintetizados os fundamentos da educação brasileira, construídos ao longo de pelo menos três décadas pelos educadores progressistas”. Para as autoras,



O texto, em suas dezesseis densas páginas, é um convite à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os professores, que papel cabe ao Estado nesse processo, que princípios norteiam a base comum nacional para uma sólida formação para o magistério da educação básica, entre outras questões que cercam a temática (Bazzo e Scheibe, 2019, p. 676).

No Capítulo I, reforça-se a importância da relação entre a formação inicial e a formação continuada de profissionais do magistério, atribuindo aos sistemas de ensino a responsabilidade pela promoção da formação continuada em estreita articulação com as instituições formadoras. O Capítulo II, por sua vez, destaca que:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Brasil, 2015).

Quanto ao trabalho docente, ressalta que:

O(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (...) (Brasil, 2015).

A Resolução de 2015 dedicou um capítulo (Capítulo VII), composto por quatro artigos, para tratar da valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica, considerada uma conquista histórica para esses profissionais. Entre as proposições dessa Resolução para a valorização desses profissionais, destacam-se o plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho.

Vale destacar a importância atribuída pela Resolução de 2015 à articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, “fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2015). Nesse sentido, Signori et al (2022, p. 22) ressaltam que:

Uma formação de professores centrada apenas na prática cotidiana da sala de aula, aliena os sujeitos no sentido de compreender a prática docente como restrita a esse ambiente, descolada das diversas articulações sociais, culturais e históricas a que a atividade docente está, organicamente, vinculada.



Desde a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, ocorreram movimentos sistemáticos de adiamento da sua implantação, como parte da estratégia do grupo que assumiu o governo e o Conselho Nacional de Educação (CNE), após o golpe parlamentar, midiático, jurídico e policial de 2016. A Resolução de 2015, construída de forma democrática, foi duramente substituída por novas Resoluções que atendem a agenda global de manutenção da atual fase do capitalismo. Na sequência, passamos a analisar a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e a Resolução CNE/CP nº 01/2020.

As atualizações das Diretrizes Nacionais para a formação inicial e continuada de professores/as foram aprovadas, respectivamente, em 2019 e 2020, resgatando a ideia de formação dos anos de 1990 e acompanhando a guinada conservadora. A Resolução CNE/CP nº 02/2019, definiu as “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC-Formação. Já a Resolução CNE/CP nº 01/2020, estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituindo também a BNC-Formação Continuada, ambas representando uma posição estratégica do controle da formação docente para a efetivação das políticas educacionais.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 e a Resolução CNE/CP nº 01/2020 foram publicadas durante o mandato presidencial de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Ambos os documentos traduzem textualmente as ideias conservadoras e mercadológicas que marcaram a política educacional brasileira nesse período. Embora sejam vistos como complementares, ao serem apresentados separadamente, evidenciam uma dissociação entre a formação inicial e a formação continuada de professores/as.

O texto da Resolução CNE/CP nº 02/2019 estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica como referência para os currículos da formação docente inicial em nível superior, expressando uma concepção de formação docente baseada em competências. Nesse documento, a palavra “competências” é mencionada 32 vezes, enquanto na Resolução CNE/CP nº 01/2020 foram 10 citações. A formação de professores/as é apresentada de forma prescritiva e engessada pelas competências gerais da BNCC, que definem as competências docentes e incluem as competências específicas divididas em 3 dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Simionato e Hobold (2021, p. 78) enfatizam que, “além de retirar a autonomia do currículo das escolas, o faz também no currículo da formação de professores”.

A concepção de formação baseada em competências está relacionada à demanda neoliberal. Segundo Campos (2004), no contexto da formação de professores/as, o chamado



“modelo das competências” apresenta-se como um paradigma cujo objetivo é propiciar uma formação provocada pela demanda, com o intuito de responder, de forma eficaz, às necessidades postas à educação básica. Para Simionato e Hobold (2021), a noção de conhecimento é ressignificada, traduzindo-se em informação e alinhando-se ao conceito de aprendizagens essenciais da BNCC. Essas aprendizagens estão relacionadas a um novo trabalhador, adaptado ao mercado de trabalho, com aprendizagens básicas e maior acesso à informação, mas sem a formação de um conhecimento aprofundado.

A lógica das competências que marca os documentos das Resoluções de 2019 e 2020, apresentam uma visão do trabalho docente centrada na prática profissional. Conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2019, no artigo 7º, inciso II: “[...] a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática [...]” (Brasil, 2019). Ambos os documentos enfatizam a perspectiva da prática, relegando ao segundo plano a discussão teórica da formação.

A Resolução CNE/CP nº 1/2020, no artigo 7º prescreve que, para que a formação continuada seja eficiente e impacte a prática docente, é necessário o uso de metodologias ativas de aprendizagem, colaboração entre os pares, formação prolongada e coerência sistêmica. As metodologias ativas e as diferentes estratégias para garantir o aprendizado dos/as estudantes, são apresentados em uma perspectiva salvacionista, mas, sobretudo, acabam responsabilizando os/as professores/as pelos resultados educacionais. À primeira vista, a colaboração entre os pares e a duração prolongada das formações podem ser consideradas um avanço. No entanto, essas iniciativas também podem servir para reforçar a ideologia neoliberal, à medida que as ideias podem ser inculcadas e/ou reforçadas nos/as docentes. Além disso, não há garantias quanto às condições de participação dos/as professores/as, nem à oferta de uma formação sólida, fundamentada em elementos teórico-práticos.

Em relação à valorização e à carreira docente, destaca-se que ambos os textos das Resoluções de 2019 e 2020 mencionam a “atribuição de valor social” à escola e à profissão docente. No entanto, os documentos apresentam contradições ao desconsiderarem a autonomia docente, ao mesmo tempo em que prescrevem e formalizam instrumentos de avaliação pautados em “matriz de competências” e “evidências”. A avaliação por competências é fundamental na ótica do neoliberalismo, seja por seu caráter diagnóstico durante a formação, seja como vetor orientador do desenvolvimento profissional (Campos, 2004). Aliás, ambos os documentos mencionam as evidências, o que reflete a racionalidade técnica que embasa as Resoluções de 2019 e 2020. Contudo, essas evidências não são esclarecidas e, supõe-se, baseiam-se em dados medidos e quantificados pelas avaliações de larga escala.



Embora os textos das Resoluções de 2019 e 2020 destaquem a conexão entre ensino e pesquisa, o reconhecimento das instituições de ensino da educação básica como espaços de formação docente, de prática e de pesquisa, além da formação ao longo da vida, reiteramos a presença de conceitos apropriados pelo neoliberalismo e a necessidade de oferecer aos/as docentes as condições indispensáveis para viabilizar essa formação.

Mendes e Crusoé (2024) destacam que, ao contrário da Resolução de 2015, que defende uma concepção ampla de formação inicial e continuada, com respeito às experiências e aos saberes docentes, as Resoluções de 2019 e 2020 impõem uma formação formatada, que desconsidera a autonomia e as especificidades da realidade subjetiva dos sujeitos. A concepção de formação prevista nas Resoluções de 2019 e 2020 delinea um processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a formação inicial e continuada de professores/as orientada para o mercado de trabalho.

Recentemente, já no terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, e mesmo sob protestos da comunidade científica pela retomada imediata da Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Essa Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

Em relação à concepção de formação de professores/as, chama a atenção, na Resolução de 2024, o caráter híbrido do texto, que ora apresenta aspectos progressistas, ora neoliberais. Embora resgate importantes elementos da Resolução de 2015 e adote uma visão ampliada do trabalho docente, a Resolução mantém sua concepção de formação fundamentada na pedagogia das competências e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, a concepção neoliberal de educação baseada em evidências permeia o texto. Esse hibridismo conceitual demonstra tanto a influência do momento histórico-político de maior participação democrática em um governo de cunho progressista, quanto a manutenção do discurso e da ingerência dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a OCDE, nas políticas de formação de professores/as.

O fato da Resolução de 2024 ser voltada apenas à formação inicial demonstra, por si só, uma desarticulação com a formação continuada. A valorização e a carreira docente, temáticas fundamentais e fruto de lutas históricas, aparecem apenas timidamente, sendo abordadas em apenas três momentos no texto. Em comparação à Resolução de 2015, que apresentava um capítulo específico dedicado à valorização docente, fica evidente que este aspecto não se configura como uma prioridade na Resolução de 2024.



Apesar da Resolução de 2024 defender, em alguns momentos, “a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério” e o vínculo entre “ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2024, p. 3), concepções teóricas neotecnicistas, como o desenvolvimento “das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e [...] o aprimoramento constante de suas competências de trabalho” (Brasil, 2024, p. 2), dos “conhecimentos e habilidades necessários à docência” (Brasil, 2024, p. 11) e o incentivo ao “protagonismo dos licenciandos” (Brasil, 2024, p. 10), são apresentadas de forma contraditória. Segundo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope, 2024), a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 representa uma bricolagem entre a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, e a Resolução CNE/CP nº 02/2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar os avanços e retrocessos nas políticas de formação de professores/as no Brasil a partir das Resoluções homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituíram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Esta breve análise permitiu concluir que tais políticas foram influenciadas tanto pelos diversos contextos históricos e políticos do Brasil quanto pelas orientações e discursos de organismos internacionais. Em nossa perspectiva, o contexto neoliberal limita os avanços e aprofunda os retrocessos.

Observamos, ainda, que as políticas neoliberais e neoconservadoras de formação de professores/as baseiam-se na pedagogia das habilidades e competências, na educação com base em evidências e desestimulam a valorização de professores/as, privilegiando programas meritocráticos de gratificação baseados em resultados de testes de larga escala. Esses programas responsabilizam e culpabilizam os docentes, intensificando, não sem contradições e resistências, o controle sobre o magistério e fragilizando a possibilidade de uma gestão democrática e de uma educação com qualidade socialmente referenciada. Além disso, tais políticas, que não contribuem para a melhoria da qualidade educacional nem para a valorização dos profissionais da educação, promovem a disseminação das parcerias público-privadas.

Nesse contexto, a noção de competências e o modo como vem sendo implementada nas diretrizes de formação de professores/as contribuem para reafirmar o viés economicista e produtivista que fundamenta as proposições neoliberais. Como política de resultados, essa



abordagem repercute na definição do currículo, na formação de professores/as e os/as responsabiliza pelo sucesso ou fracasso dos/as estudantes sem analisar as condições concretas do trabalho docente.

Mesmo com o cenário neoliberal que se apresenta na contemporaneidade, é indispensável lutar por políticas de formação inicial e continuada, pensadas e construídas pela própria categoria profissional de maneira democrática, baseadas em um conceito de formação humana alargado e não restrito a competências e habilidades prescritas e impostas (Freitas, 2023).

Por fim, ressaltamos a importância de pesquisar como as políticas educacionais neoliberais e neoconservadoras são elaboradas, recebidas, percebidas e recontextualizadas (Bernstein, 1996) nas escolas brasileiras. Nesse sentido, consideramos necessários estudos e pesquisas complementares para a adequada compreensão do fenômeno e a produção de conhecimento sobre as implicações das Resoluções vigentes no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **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: 20 jan. 2025.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abr. de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. **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, 15 de abr. de 2020, p. 46-49.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, 29 out. de 2020, p. 103.



BRASIL. Ministério da 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). Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, 03 jun. de 2024, p. 26.

BERSTEIN, Basil. **Classes, códigos e controle.** A estruturação do discurso pedagógico. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CAMPOS, Roselane Fátima. A formação por competências e a reforma da formação de professores/as. **Revista Teias.** Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez., 2004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23941>> Acesso em: 6 fev. 2025

CHAUÍ, Marilena. **Neoliberalismo: a nova forma do totalitarismo.** Palestra na PUC-SP - Campus Monte Alegre (Perdizes) em 22 de nov. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gCQ-axQF6y0&t=1436s>. Acesso em: 14 jan. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para a uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo, Editora: Cortez, 6 ed. 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Neotecnismo digital.** Avaliação Educacional - Blog do Freitas. Campinas, 11 jul. 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnismo-digital/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qual agenda para qual democracia: o papel da escola e seus profissionais. **Revista Formação em Movimento** v.5, especial, n.10, p.15-36, 2023. Disponível em: < <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/671/671> > Acesso em: 5 fev., 2025

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola.** Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 out. 2025.

FLECK, Amaro. O que é o neoliberalismo? Isto existe? **Princípios: Revista de Filosofia**, v. 29, n. 59, p. 248–269, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/29014>. Acesso em: 20 jan. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, n.139, p.355-372. Abr/jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARTINI, Tatiane Aparecida; HOBOLD, Márcia de Souza. Movimento Profissão Docente (PD): concepções sobre a formação inicial de professores. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 9, p. 1-



20, 2024 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832024000100202&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2025.

MENDES, Cleidiane Nogueira Prates; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A formação continuada de professores (as) nas diretrizes curriculares nacionais 2015 e 2020: algumas reflexões. In: CUNHA, Ana Luiza Salgado Cunha; CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (orgs.) **Formação de professores, prática de ensino e currículo: estudos na região nordeste**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 384p.

MINTO, Lalo Watanabe. **O avesso das evidências: pesquisa e política educacional em tempos de negacionismo**. 1 ed. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Revista Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44 ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SIGNORI, Z. M. M.; AGAPITO, J.; SOUZA, G. C. B. de; HOBOLD, M. S.. A formação de professores: em debate a unidade teoria e prática – a práxis. In: TROQUEZ, M. C. C.; SILVA, T. da; MILITÃO, A. N.. Educação, formação de professores e práticas educativas . 1. ed. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2022.

SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. de S. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar?. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8917>. Acesso em: 8 mar. 2025.

