

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

Ana Paula Marinho Vasconcelos Souza

**AS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

TRÊS LAGOAS, MS
2025

ANA PAULA MARINHO VASCONCELOS SOUZA

**AS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do campus de Três Lagoas, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ione da Silva Cunha Nogueira.

TRÊS LAGOAS, MS

2025

Ana Paula Marinho Vasconcelos Souza

**AS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do campus de Três Lagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Três Lagoas, MS, 22 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª Ione da Silva Nogueira
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS
(Presidente da Banca e Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª Vera Luisa de Souza
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS
(Titular Interno)

Prof^ª. Dr^º. Paulo Fioravante Giareta
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS
(Titular Interno)

Prof^ª. Dr^ª Érika Porceli Alaniz
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS
(Titular Externo)

Dedico essa dissertação aos meus filhos, Victória e Arthur.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a energia vital em mim, autor de meus passos.

À minha orientadora, professora Ione Nogueira, por todos os ensinamentos, paciência, compreensão e serenidade ao construirmos o presente trabalho.

Aos meus pais que me deram a vida e me ensinaram princípios norteadores para além da vida acadêmica e que na elaboração deste trabalho se fizeram ainda mais presentes na vida dos meus filhos para meu suporte.

Ao meu irmão, por me ensinar através de suas atitudes, o que é caráter, honestidade e ainda me ensinar a lutar por um futuro melhor.

Ao meu esposo, que sempre foi suporte de encorajamento, especialmente nos momentos em que me incentivou a não desistir de alcançar o meu objetivo mesmo em meio às adversidades.

Aos meus filhos, minha razão de prosseguir, que tão pequenos tiveram que sentir minha ausência ao longo dos estudos e elaboração deste trabalho.

À Amanda, minha sócia e amiga que foi apoio emocional e profissional através de sua presença nos momentos em que precisei estar ausente em minhas atribuições.

Ao Robson, promotor de Justiça e coordenador do curso de Direito da FEA, instituição na qual sou professora, que, diante das adversidades, foi exemplo de resiliência e, em muitas circunstâncias, supriu minha ausência perante os discentes da faculdade.

Aos professores do mestrado em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, pela honra de poder aprender a profunda abordagem pedagógica da Educação.

Ao professor Armando Marino Filho, meu primeiro professor do Mestrado por desafiar os alunos a pensar criticamente e compreender o que é pesquisa científica.

A Miriam, mestranda e amiga de disciplinas cursadas no mestrado, que com empatia sempre me ajudou nos momentos que mais precisei de suporte.

Aos colegas de disciplinas cursadas no mestrado, pelo companheirismo e diálogo ao longo dessa jornada.

Aos funcionários da secretaria do mestrado em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas por todo suporte técnico.

“A educação é o meio pelo qual se desenvolvem as capacidades humanas, mas deve também ser vista como um instrumento de transformação social. A educação não pode ser apenas um reflexo das relações de produção existentes, mas deve engendrar a consciência crítica que permita aos indivíduos entenderem e reverterem às estruturas de opressão e desigualdade. Ela deve proporcionar as condições para o desenvolvimento completo das potencialidades humanas e preparar os indivíduos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.”

KARL MARX, 1845, p.67.

RESUMO

O presente trabalho é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, e inserido na linha de pesquisa de Formação de Professores e Políticas Públicas. Foi delineado em torno da seguinte questão norteadora: quais as consequências de influências da agenda neoliberal nas políticas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental? Tem como principal objetivo investigar as políticas de formação de professores de formação inicial e continuada na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil a partir da Resolução CNE/CP n. 02/2015, da Resolução CNE/CP n. 02/2019, bem como, da Resolução CNE/CP nº 4/2024 e investigar a existência de influências da doutrina neoliberal nas políticas de formação de professores. A metodologia a ser adotada será de pesquisa de corte documental exploratório, para que seja feita análise, coleta e seleção de dados de artigos da Constituição Federal, da Base Nacional Comum para formação de professores, da Resolução CNE/CP n. 02/2015, Resolução CNE/CP n. 02/2019 e Resolução CNE/CP nº 4/2024. A problemática da pesquisa será desenvolvida visando à abordagem qualitativa, com objetivo de pesquisa descritiva. A análise das políticas educacionais de formação de professores abrange uma trajetória histórica da educação brasileira desde o período de governo de José Sarney até as diretrizes da Resolução CNE/CP nº 4/2024 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, visando apontar reflexões sobre o avanço da educação junto à formação de professores, tendo em vista as influências neoliberais, bem como, as atualizações legislativas do sistema de ensino brasileiro sobre diretrizes de formação inicial e continuada, como também analisar se há a efetiva predominância do Estado Democrático de Direito, garantia de direitos fundamentais e políticas públicas que alcancem a qualidade e desenvolvimento escolar da educação básica. Ademais, por meio de análises bibliográficas e de documentos normativos concluir a importância da aplicação de políticas públicas de formação de professores Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica e sua influência nas reflexões de aprendizagem do indivíduo e seus impactos nas concepções educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Formação de Professores. Neoliberalismo.

ABSTRACT

The present study is affiliated with the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul, Três Lagoas campus, and it is part of the research line Teacher Education and Public Policy. It is structured around the guiding question: What are the consequences of neoliberal agenda influences on the policies for initial and continuing teacher education in early childhood and elementary education? Its main objective is to investigate the policies related to both initial and continuing teacher education for early childhood education and the early years of elementary education in Brazil, based on the Resolution CNE/CP No. 02/2015, the Resolution CNE/CP No. 02/2019, and the Resolution CNE/CP No. 04/2024. Furthermore, it aims to examine the presence and impact of neoliberal doctrine in teacher education policies. The methodological approach is grounded in the exploratory documentary analysis methodology. This will involve the collection, selection, and analysis of data from the articles of the Federal Constitution, the National Common Base for Teacher Education, and the aforementioned Resolutions (CNE/CP Nos. 02/2015, 02/2019, and 04/2024). The research problem will be addressed through a qualitative approach, with a descriptive research objective. The analysis of educational policies for teacher training encompasses a historical overview of Brazilian education from the government of José Sarney up to the guidelines of CNE/CP Resolution No. 4/2024 under the government of Luiz Inácio Lula da Silva. The intention is to offer reflections on the progress of education in relation to teacher preparation, considering the influence of neoliberalism and the legislative updates to Brazil's educational system regarding guidelines for both initial and continuing teacher education. Moreover, the study seeks to analyze whether the principles of a Democratic State governed by the rule of law, the guarantee of fundamental rights and public policies that promote quality and development in basic education are effectively upheld. Finally, through bibliographic reviews and analysis of normative documents, the research aims to highlight the significance of implementing public policies for teacher education and their influence on individual learning processes and the broader implications for contemporary educational conceptions.

Keywords: Public Policies. Teacher Training. Neoliberalism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação.

ANPAE - Associação Nacional de política e Administração da Educação.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

BNC - Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEE - Conselho Estadual de Educação.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CF - Constituição Federal.

CONAE - Conferência Nacional de Educação.

CP – Conselho Pleno.

EC – Emenda Constitucional.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

FMI - Fundo Monetário Internacional.

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdade, Centros de Educação.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases.

MEC - Ministério da Educação.

PARC - Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração.

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

PNE - Plano Nacional de Educação.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	15
2.1	O neoliberalismo na sociedade brasileira: desafios e implicações para a educação a partir de meados dos anos 1990.....	19
3	CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	41
4	ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A RESOLUÇÃO CNE Nº 02/2015 E A RESOLUÇÃO CNE Nº 04/2024 SOB À LUZ DO PAPEL DO ESTADO DECRÁTICO DE DIREITO	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
	REFERÊNCIAS.....	84

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas de formação docente são fundamentais para o tema educação dentro de um país, que com a efetiva participação do Estado, poderiam garantir aos educadores, infraestrutura, recursos, tempo de programação para planejamento e formação continuada que promova autodesenvolvimento para adaptação de demandas que surgem no fortalecimento da educação brasileira.

Um fortalecimento que observamos como uma busca em alcançar, de forma objetiva, a qualidade de ensino e a qualidade da educação, bem longe de atender interesses políticos partidários que vislumbrem uma educação mercantilista.

Entendemos que as políticas públicas deveriam apresentar e aplicar uma forma efetiva de atuação do Poder Executivo para concretização do desenvolvimento de uma sociedade sempre pautado na formação humana, na cidadania, na equidade e na inclusão. Para tanto, o presente trabalho iniciará com uma abordagem histórica e legislativa pautada em uma análise de políticas públicas educacionais de formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O presente estudo será organizado em divisão de governos, desde as eleições de Tancredo Neves, a qual teve José Sarney como vice-presidente que tomou posse devido intercorrências de saúde que culminaram no falecimento de Tancredo Neves, período de promulgação da Constituição Federal de 1988 até o atual governo de 2025, que tem como presidente, Luiz Inácio Lula da Silva e a vigência da Resolução CNE/CP nº 04/2024.

Essa organização foi priorizada para compreender influências da agenda neoliberal a partir de meados de 1990, pois, ao tratar de legislação, tivemos a promulgação de uma nova versão da lei máxima de um país no ano de 1988, a Constituição Federal, que definiu princípios básicos para a educação, fundamentados em um regime democrático destinado a assegurar o exercício de direitos humanos.

No mesmo contexto, será traçada a trajetória de normativas até as resoluções mais recentes do Conselho Nacional de Educação, sob a luz de políticas públicas que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e formação continuada de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, o problema de investigação busca perceber a agenda neoliberal nas políticas de formação de professores a partir de normativas sobre diretrizes de formação inicial e continuada para profissionais da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental desde o marco da CF/88. A problematização busca compreender questões como: quais as consequências da influência neoliberal nas políticas de formação de professores? Interesses políticos influenciam o papel do Estado Democrático de Direito na aplicação de políticas educacionais de formação docente? As atualizações legislativas do sistema de ensino brasileiro sobre diretrizes de formação inicial e continuada são um avanço ou retrocesso?

Neste sentido, a pergunta definida como base no problema busca compreender Sob a ótica de uma divisão de diferentes governos desde a CF/88, quais as consequências de influências da agenda neoliberal nas políticas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental?

Deste modo, o tema escolhido surgiu pelo anseio de investigar a atuação de diferentes governos no comprometimento com uma educação de qualidade e quais interesses políticos comprometem o ensino no país. A escolha dentro do tema Educação permeia em minha carreira que talvez tenha sido planejada desde a tenra idade, já que sentir-me segura dentro de uma sala aula ao receber e compartilhar conhecimento sempre foi aspecto tido como garantia e princípio norteadores. Aos 19 anos de idade fui convidada a ministrar aulas de idiomas, inglês e espanhol, na escola de curso de línguas a qual estudava desde os 17 anos. E foi ao lecionar minha primeira aula que tive a certeza do caminho que queria percorrer.

Entremeio ao intenso trabalho docente ingressei em minha primeira graduação, no ano de 2009, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no curso de Direito do campus de Três Lagoas, conseqüente a essa escolha, a aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil, a atuação como advogada e as duas especializações *lato sensu* que cursei, no ano de 2023 assumi a cadeira como professora titular de Direito Civil no curso de graduação em Direito da faculdade Fundação Educacional de Andradina, exercendo a docência até o presente momento.

Consoante à formação docente, concluí a licenciatura em Letras Português/Inglês na modalidade de ensino à distância da faculdade Unicesumar, na cidade que nasci e resido, Andradina, estado de São Paulo. Nesse momento,

vislumbrei a união da Educação com o Direito ao ingressar no mestrado e estudar, além das disciplinas, conceitos, fundamentações, contextos históricos e a problemática que envolve educação brasileira e as políticas públicas de formação de professores da educação na infância.

Nesse contexto de formação acadêmico-profissional, é indispensável trazer a este estudo, apontamentos sobre as políticas de capacitação de docentes e suas exposições às influências externas, particularmente no cenário das ideologias neoliberais que têm se manifestado em vários segmentos da sociedade, tais como, economia, mercado de trabalho e políticas sociais. Assim, é primordial esclarecer se os objetivos neoliberais estão em consonância com as medidas posteriormente percorridas ao longo da história da legislação brasileira.

Vale suscitar que essas influências podem afetar não só a estrutura curricular e a formação inicial e continuada, mas também, a valorização do docente e as condições de trabalho, provocando questionamentos sobre a qualidade do ensino e sobre a responsabilidade de atuação dos Três Poderes.

Nesta conjuntura, é crucial examinar como as diretrizes e normas em vigor têm se relacionado com as necessidades sociais e econômicas, e como essas interações têm influenciado a formação dos docentes. A compreensão das políticas públicas de formação de professores nos possibilita entender não só a trajetória histórica da educação brasileira, mas também, os desafios e as possibilidades que surgem das alterações legislativas em decorrência de posições políticas, partidárias e ideológicas que se apresentaram ao longo dos anos no cenário da educação brasileira.

Para tanto, o presente estudo tem como objetivo geral investigar as políticas de formação inicial e continuada de professores da educação na infância no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 em uma trajetória que culminará no bojo das Resoluções CNE/CP n. 02/2015 e CNE/CP n. 04/2024. Já como objetivo específico, descrever e analisar as mesmas políticas de formação de professores sob influências neoliberais e compreender suas consequências na educação e na sociedade.

A metodologia a ser adotada será de pesquisa de corte documental exploratório, dessa forma, será feita análise dos elementos bibliográficos, também haverá análise de documentos normativos, sendo estas legislações que tratam da formação docente, os mencionados estudos e pesquisas estarão presentes em

busca de obter uma posição ou conclusão, por meio da argumentação, provocação e discussão.

Isto posto, na metodologia adotada será feita análise, coleta e seleção de dados de artigos da Constituição Federal, da Base Nacional Comum para formação de professores, da Resolução CNE/CP n. 02/2015, da Resolução CNE/CP n. 02/2019, da Resolução CNE/CP n. 04/2024 e também o levantamento de obras sobre a história da formação docente no Brasil. Em sua problemática, a pesquisa será desenvolvida visando a abordagem qualitativa, com objetivo de pesquisa descritiva.

Por conseguinte, o estudo se desenvolverá na perspectiva de uma abordagem histórica da educação brasileira, a formação de professores, na divisão de mandatos de governos diante de seus interesses político-partidários e as influências neoliberais advindas de órgãos externos.

Na primeira seção de abordagem de influências neoliberais na história da educação no Brasil caminharemos desde o período de promulgação da Constituição Federal de 1998 que se deu no exercício do mandato de José Sarney até a Resolução CNE/CP n. 02/2019, no governo de Jair Messias Bolsonaro e a Resolução CNE/CP n. 04/2024, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

2 A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O neoliberalismo mostra-se inserido em diversos setores da sociedade, tais como, economia, saúde e educação, deste modo, para verificar os impactos da agenda neoliberal na formação de professores, o presente capítulo apresentará introdução histórica de seus aspectos na sociedade brasileira direcionados às políticas públicas de formação de professores na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. A abordagem será pautada em uma divisão de governos e as implicações do neoliberalismo a partir de meados do ano de 1990.

Para compreender o neoliberalismo, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) nos apresentam a predominância do capitalismo na economia mundial por meio de formas de produção e consumo que eliminam fronteiras comerciais, desta maneira, ele se fortalece ao aquecer nações ricas e submetem países mais pobres a dependência destes como consumidores.

O capitalismo se apresenta em um cenário de globalização que, de acordo com os mesmos autores, gera um quadro dramático de desemprego e exclusão social em países pobres se não houver economia a serviço da sociedade com objetivo de gerar justiça social. Nesse sentido, nos mostram que na seara da educação as consequências são as reformas neoliberais, impostas por corporações e instituições financeiras, tais como, o FMI, a OMC e o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) com a ideia do mercado fundador, unificador e autorregulador da competitividade da sociedade global.

Nesse sentido, Soler *et al* (2022) apresentam a ideia de que o controle neoliberal, nada mais é que um processo de disciplinar por meio de uma gestão de fluxos de forma empresarial. Em se tratando de educação, os elementos se apresentam em estratégias curriculares, também com invenção de novas ferramentas metodológicas e até mesmo no engajamento entre educadores, gestores e estudantes.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o neoliberalismo é denominado como uma corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao social-liberalismo e retoma posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, deste modo, minimiza a atuação do Estado e defende a economia de mercado com predominância da

empresa privada, e principalmente, confronta políticas estatais de universalidade, igualdade e gratuidade de serviços sociais, dentre eles, a educação.

De acordo com os mesmos autores, o neoliberalismo manifestou-se entre 1930 e 1940 no cenário da quebra da Bolsa de Nova York e da Segunda Guerra Mundial e posteriormente reapareceu no governo Thatcher na Inglaterra e no governo Reagan nos Estados Unidos devido a crise do modelo econômico keynesiano de Estado de bem-estar social ou Estado de serviços.

Desde os governos Thatcher e Reagan, as ideias propostas do neoliberalismo de mercado passaram a influenciar a política econômica mundial, em razão, sobretudo, de sua adoção e imposição pelos organismos financeiros internacionais, como FMI e o Bird (Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.110).

Ainda neste mesmo cenário capitalista, Paulani (2006) retrata que após a Segunda Guerra Mundial, o capitalismo experimentou um período de intervenção estatal, conhecido como 'os anos de ouro do capitalismo', e em meados dos anos 1970, esse período chegou ao fim devido às crises do petróleo, crises fiscais nos Estados centrais e o retorno da inflação. A elevação dos juros em 1979 marcou o início de uma nova fase, caracterizada pela valorização financeira, pelo fortalecimento do dólar americano como meio internacional de pagamento, pela centralização de capitais e pela terceira revolução industrial.

A autora também destaca que um crescimento econômico acelerado dos EUA refletia na economia global. Entretanto, um período tumultuado no sistema monetário internacional trouxe questionamentos sobre a capacidade do dólar de continuar como moeda-chave. Mas após um período de incertezas, a prevalência do dólar foi fortalecida com o aumento significativo dos juros nos Estados Unidos, o que criou um sistema onde o dólar americano mantinha sua posição como moeda-chave do sistema financeiro global. Esse fortalecimento do dólar desempenhou um papel fundamental na manutenção da dominância financeira do capitalismo.

Uma busca por valorização financeira fez surgir uma mudança no modo de regulação do capitalismo, os capitais financeiros passaram a exigir liberdade de movimento sem restrições regulatórias para buscar oportunidades de lucro.

Paulani (2006) também apresenta ideia de que a política econômica atual, descrita como uma "administração de negócios do Estado" visa principalmente garantir retornos para detentores de ativos financeiros, em vez de priorizar o bem-

estar da sociedade. Isso se reflete em medidas como controle de gastos e administração dos recursos públicos em benefício de uma parcela específica da população ligada aos negócios financeiros.

De tudo que fora apontado, os reflexos da gestão neoliberal do Estado no Brasil resultaram na dissipação de recursos públicos em benefício de interesses privados. Isso é exemplificado pela privatização de empresas estatais com dinheiro público custeado e pela redução dos benefícios previdenciários, abrindo espaço para a acumulação privada.

Essa gestão neoliberal visa conduzir o Estado como um negócio, porém, ao invés de acumular recursos públicos, ocorre sua diminuição, resultando em prejuízos do espaço econômico público.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o neoliberalismo traz uma orientação economicista e tecnocrática sem considerar implicações sociais e humanas do desenvolvimento econômico, conseqüentemente surgem problemas sociais como desemprego, fome e pobreza.

No contexto de problemas sociais, os autores mostram que no modelo da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade, acaba por limitar a atuação do Estado, na maioria das vezes concernentes às políticas públicas. No âmbito da educação sob o panorama neoliberal, o Estado vem se desobrigando da educação pública e quando há a criação de reformas educativas, há também a insegurança com as contradições que acabam por gerar desconfiança quanto sua efetividade.

De todo modo, as reformas educativas tentam vincular-se a uma qualidade educativa, entretanto, o repertório neoliberal se faz presente com a influência de instituições financeiras. “O raciocínio sistematicamente reiterado por agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial é o seguinte: novos tempos querem nova qualidade educativa, o que implica mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p.43)

Ainda, no raciocínio dos autores, para os pesquisadores e educadores, uma formação de qualidade dos alunos depende de uma formação de qualidade dos professores, porém, com as influências neoliberais tivemos ao longo da história uma perda na qualidade do ensino, bem como, altas taxas de reprovação e evasão.

Da mesma forma, compreendemos que a agenda neoliberal está presente nas políticas públicas educacionais brasileiras, em consequência, as oscilações

legislativas transmitiram um sistema instável e cada vez mais precário para atender mecanismos do capital transnacional.

O capital parece ter vida própria e globaliza-se de forma natural e espontânea, indicando os caminhos para o progresso e o desenvolvimento de todos os países. Vários organismos multilaterais (ONU, Banco Mundial, FMI, OMC, Unesco, Cepal e outros) e, por consequência, nacionais orientam e impõem as políticas governamentais para os fins desejados pelo capital transnacional (Saviani, 2011, p.113).

Ainda, de acordo com Saviani (2011), os reflexos neoliberais na educação tem um apontamento claro aos princípios deste instituto, ou seja, no lugar de o Estado ser o principal responsável pela regulamentação da economia e pela provisão de serviços, como educação e saúde, o neoliberalismo propõe que o mercado e a competição entre as entidades privadas devem ser os principais motores do desenvolvimento, expondo desta maneira um fracasso, uma incapacidade administrativa e financeira.

No tocante à educação, a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum. (Saviani, 2011, p.114)

Concernente ao que fora dito, Zientarski e Rafante (2019) nos mostram que a prosperidade econômica sempre será fruto do trabalho produtivo, portanto, o trabalho, além de possuir uma centralidade ontológica, também possui uma centralidade política, pois é responsabilidade da classe operária, justamente por ser a geradora de riqueza e modificar a sociedade. Consequentemente, os defensores do neoliberalismo propõem um Estado expandido para eliminar o poder dos sindicatos e controlar o dinheiro, porém reduzindo em todos os investimentos sociais e intervenções econômicas. Nessa concepção, sugere a redução dos gastos com bem-estar e a retomada da taxa "natural" de desemprego, isto é, a formação de um exército de reserva de trabalho para desmantelar os sindicatos.

Ainda de acordo com Zientarski e Rafante, quando se trata de organização administrativa neoliberal as soluções se pautam em grande parte pela privatização e o recuo de políticas sociais, ou seja, o Estado perde sua função social e para os

capitalistas amplia-se a exploração do trabalho, assim, serviços essenciais, como saúde, previdência social e educação, passam a ser de domínio da iniciativa privada. Na mesma perspectiva, afirmam que políticas públicas criadas por elites reforçam a exclusão social, entretanto, as lutas de classes forçam o sistema capitalista e o governo a criarem políticas públicas que atendam reivindicações dos menos favorecidos. Mas ainda assim, as políticas públicas que acalmam as manifestações populares, de uma maneira ou de outra surtem para a elite fugas de lucro e benesses. Estas políticas sempre com presença neoliberal refletem o capitalismo e reforçam o número de desemprego e a exclusão social.

A educação, em seu processo histórico, legislativo, cultural e político, mostra-se como elemento garantidor de construção de cidadania plena, ou seja, ela favorece aos indivíduos a compreensão do exercício de direitos civis, políticos e sociais, deste modo, a educação permite uma ascensão que gera liberdade de escolha e é por meio dela que as pessoas passam a entender a sociedade em que vivem, assim, compreendem o papel a ser desempenhado, a importância na participação em questões políticas e conseqüentemente um avanço na sociedade que possa refletir a efetividade de direitos básicos.

Nessa toada, Saviani (2011) apresenta uma definição para educação que abrange uma garantia de reprodução de um estado de coexistência social que de forma específica se manifesta com o cuidar, ensinar, disciplinar ao ensinar comportamentos, conhecimentos e modo de operar.

Após definir a educação e compreender as influências da agenda neoliberal, no próximo item será importante trazer um corte histórico do neoliberalismo na realidade brasileira.

2.1 O neoliberalismo na sociedade brasileira: desafios e implicações para a educação a partir de meados dos anos 1990

No Brasil, o neoliberalismo se tornou latente em meados de 1990 com a integração na economia global por meio da abertura econômica e as privatizações que ocorreram ao longo do governo FHC (1990). No entanto, também é necessário abordar o governo Sarney (1985 a 1990), visto que neste período, ocorreu a promulgação da constituição Federal em 1988.

De acordo com Oliveira (1996), inicialmente a sociedade brasileira teve a ilusão de que o neoliberalismo não seria letal, e após a ditadura militar e suas consequências de depredação do Estado brasileiro, houve também o desespero popular no mandato de Fernando Collor de Mello, 1990 a 1992, e neste momento, diante dos desperdícios do Estado junto à má distribuição de renda, a precariedade da saúde, da educação e dos demais serviços sociais, ocorreu o resultado de uma reação da sociedade que junto ao processo de impeachment de Collor acabou por dificultar o avanço do neoliberalismo pretendido por ele. Entretanto, a hiperinflação dada no governo de Itamar Franco fez o Brasil voltar a ser terreno fértil para as investidas neoliberais.

Frente a esse contexto, é necessário voltar um pouco mais na história. Isto posto, Silveira (2009) nos mostra que de 1985 a 1990, o governo Sarney, não era puramente neoliberal, mas os embates entre neoliberalismo e desenvolvimentismo foram travados em um governo que já assumiu com problemas de legitimidade política e não indicava clareza ou outro rumo para economia nacional. Já o governo Collor foi estruturado e executado a partir de premissas neoliberais com ações que focavam na economia de mercado.

Abordar os 5 anos antecedentes a 1990 se torna necessário, visto que um grande marco da história brasileira aconteceu em 1988, com a promulgação da Constituição Federal que já trazia menção a formação de professores, por exemplo, com a valorização profissional e a necessidade de um piso salarial.

Com o fim da ditadura em 1985, José Sarney assumiu interinamente a Presidência da República, após internação do então presidente eleito, Tancredo Neves, logo, com a morte de Tancredo, Sarney assumiu definitivamente o mandato e conforme descrição de Mello (2019), no governo de Sarney ocorreu a instauração da assembleia constituinte que produziu a Constituição Federal promulgada em 1988. A Constituição Cidadã surge como a luz no fim do túnel para estabelecer direitos fundamentais e o Estado Democrático de Direito como forma de garantia do exercício dos direitos individuais e sociais.

Diante de uma leitura da Constituição Federal 1988 (artigos 5º, 6º, 205 a 214), podemos ressaltar que ela trouxe avanços para a educação, um exemplo crucial é passar a tratar à gratuidade da educação como um direito universal mediante um papel ativo do Estado, também, a gestão democrática da escola pública brasileira,

estabelece o regime de colaboração entre os entes federados dividindo responsabilidades entre o Município, Estado e União. (Brasil, 1988)

A Constituição também declara, em seu artigo 212, os mínimos orçamentários destinados à educação. Desse modo, a União é obrigada a investir 18% para educação, os Estados 25% e os Municípios 25%. Estabelece também que é a União que deve determinar as diretrizes e as bases de uma educação nacional. (Brasil, 1988)

Diante todo o exposto, é também necessário vislumbrar que a Magna Carta aborda garantias fundamentais a serem aplicadas na educação brasileira e alguns princípios podem ser visualizados em seu artigo 206, a exemplo, a liberdade de aprender e a gratuidade do ensino público.

A Constituição Federal de 1988 estabelece diretrizes para o sistema educacional brasileiro e é imperativa ao estabelecer que políticas de formação de professores estejam alinhada com os princípios e objetivos expressos no texto constitucional. Nela encontram-se destacados princípios como o da igualdade, da valorização do magistério, da gestão democrática, do direito à educação, da diversidade e respeito à pluralidade cultural, da avaliação. Para tanto, vejo com relevância a conceituação desses princípios vislumbrando o enfoque de compreensão das garantias de direitos fundamentais. (Brasil, 1988)

Consoante à abordagem dos princípios constitucionais, Lenza (2010) nos ensina que o princípio da igualdade aponta a necessidade de garantia de igualdade de condições para todos os cidadãos, sem discriminação de qualquer natureza. É dever do Estado promover políticas educacionais inclusivas e acessíveis, assegurando que a formação docente alcance todas as regiões do país.

A Constituição Federal de 1988 nos mostra no artigo 206 que o princípio da valorização do magistério salienta o dever do Estado valorizar os profissionais da educação, assegurando condições adequadas de trabalho e remuneração justa. A política de formação de professores deve promover a valorização do magistério como um elemento crucial para a construção de uma sociedade democrática. (Brasil, 1988)

A Magna Carta ainda demonstra no artigo 206 que o princípio da gestão democrática do ensino público deve manter-se em consonância com a lei. (Brasil, 1988). Isso implica a participação efetiva da comunidade escolar na definição de

diretrizes pedagógicas, na gestão administrativa e na formulação de políticas educacionais, incluindo a formação de professores.

Ainda, a CF, no artigo 205, aponta a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, que com a participação da sociedade visa o pleno desenvolvimento da pessoa. (Brasil, 1988)

A garantia do direito à educação assegura que políticas públicas assertivas aplicadas aos direitos dos professores e dos alunos de forma alinhada às necessidades da sociedade são um caminho para promover uma educação de qualidade, inclusiva e que promova o pleno desenvolvimento da pessoa.

Frente a esse contexto constitucional e o vínculo entre a Constituição Federal e o tema deste trabalho, a diversidade cultural do Brasil, respaldada no artigo 215 da CF, deve ser considerada nas políticas públicas de formação de professores, visto a necessidade de respeitar e valorizar as diferentes culturas presentes no país, garantindo uma educação livre de preconceitos.

As mudanças elencadas na CF foram influenciadas por uma busca por maior democratização do acesso à educação. Guimarães (2015) aponta que neste momento o Brasil se viu envolvido num ideal que se pautava em novas tecnologias, uma necessidade de expandir economicamente e construir uma sociedade pautada em modelos internacionais. Estes organismos investiam recursos financeiros, com foco em países emergentes, entretanto, em troca deveria haver resultados em formatos fornecidos a eles.

A redemocratização do ensino brasileiro mesmo ferindo os princípios da então aprovada Constituição Federal de 1988, elaborada de forma participativa, sob o agrupamento dos diversos grupos sociais, organismos como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento se infiltraram no sistema educacional brasileiro mesmo depois de governo populista de Luiz Inácio Lula da Silva. (Guimarães, 2015, p.3)

Para Guimarães (2015) a política defendida pela Constituição Federal de 1988 encontraria deficiências na sua aplicação por divergir da educação neoliberal no processo de redemocratização, por meio de agências financeiras internacionais, sendo elas, BIRD (Banco Mundial), BID (Banco Interamericano de

Desenvolvimento), FMI (Fundo Monetário Internacional), e as organizações para o desenvolvimento da educação da ONU (Organização das Nações Unidas - UNESCO e UNICEF).

Há uma trajetória nas políticas públicas e nas reformas educacionais que pode esclarecer o caminho das influências neoliberais da atualidade. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apontam reformas aplicadas em meados dos anos 1990, pois à época existia uma racionalidade financeira que buscava custo-benefício, eficácia e excelência na execução e no produto, todas inquietações oriundas do setor empresarial, ou seja, o benefício ao desenvolvimento econômico trazido pela teoria do capital humano em outras palavras.

Como aqui já dito, o governo Collor, 1990 a 1992, traz de forma latente o neoliberalismo, e como trata Basso e Neto (2014), a desigualdade social é um dos reflexos do neoliberalismo, sendo também fruto de um modelo de integração que propõe um retorno da exportação de recursos naturais, quebrando o aparato industrial já instaurado no país e trazendo conseqüente aumento de desemprego, deixando a sociedade a mercê de auxílio do Estado, entretanto, nos moldes neoliberais, políticas públicas não são uma prioridade, conseqüentemente as massas populares chegam à extrema pobreza.

Deste modo, a importância dos direitos sociais e a importância de se ter um respaldo legislativo de um olhar cuidadoso para a sociedade que enfrenta com forças desiguais um movimento mundial que afeta os que já estão carentes em serviços sociais que são básicos a dignidade humana, tais como, saúde e educação.

Nessa conjuntura, Santos (2019) explica que a Constituição Federal de 1988 favoreceu a construção de um ambiente propício a uma nova visão quanto aos direitos sociais, dentre eles, a educação, um direito universal que valida o princípio da dignidade da pessoa humana.

Na prossecução do tempo, a autora Duarte (2007), apresenta a relevância do Decreto Nº 591, de 06 de julho de 1992, "Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. (BRASIL, DECRETO Nº 591/1992), visto que, neste documento, o Brasil, assim como os outros países que o assinaram, reconhece o direito de todos à educação e a capacidade de se envolver de maneira efetiva na sociedade, o documento também traz a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária e a abordagem de que o ensino deve ter como objetivo o desenvolvimento integral da personalidade humana e a observância dos direitos

humanos, por fim, o documento reconhece a importância social da educação no Brasil.

Estes elementos normativos são indícios de uma busca a combater a agenda do neoliberalismo, que em consequência de articulados movimentos mundiais neoliberais aqui mencionados e na falta de observância de seus direitos às políticas públicas para direitos sociais, se torna incapaz de reconhecer as influências de uma política que lhes fora dada de forma compulsória.

Concernente a essa visão, Fávero (2021) apresenta que no campo educacional os pensadores neoliberais fogem da realidade de uma crise do estado de bem-estar social para colocar a culpa de consequências, tal como o desemprego nos trabalhadores e nas escolas, desta maneira, podem oferecer uma proposta de educação diferenciada que se diz focada na eficiência e em novos métodos que supostamente são as habilidades necessárias ao mercado de trabalho.

O autor ainda trata que desta maneira, chegamos a propostas que tratam do fim da escola pública, pois, no modelo neoliberal a escola não cumpre o seu papel e gera muito custo financeiro aos contribuintes, ou seja, o acesso amplo as escola que com muito custo fora conquistado, na visão dos neoliberais é um grande problema para o Estado.

Caminhando nos anos seguintes da história brasileira, Silveira (2009) identifica fortes características neoliberais no governo de Itamar Franco, 1992 a 1994, e que o próprio presidente declarava repúdio a ações intervencionistas nos preços e declarava o desejo de manter programas de privatização e o processo de abertura da economia.

Rezende e Vasconcelos (2024) enunciam que o contexto neoliberal também influenciou políticas educacionais e os documentos normativos educacionais vigentes a época refletiam interesses capitalistas e maior participação empresarial nas decisões educacionais do país.

A presença do neoliberalismo se tornou muito ampla a partir dos anos 90, os autores Antonio, Silva e Cecílio (2010) apontam que é clara a oposição do neoliberalismo a universalidade, à igualdade e aos serviços sociais, ainda afirma que há sempre uma oposição aos direitos sociais e a obrigação da sociedade de garantir esses direitos por meio da ação estatal.

Neste momento histórico que a Constituição Federal determinava a criação de uma nova lei de diretrizes e bases, visto que a primeira LDB entrou em vigor em

1961, entretanto, foi incompleta em relação as suas promessas de implementação. Mas, em 1996 surge uma nova LDB, Lei 9.394 de 1996 que substituiu o ensino de 1º grau para o ensino fundamental já prevendo o aumento para 9 anos. (Brasil, 1996)

Essa LDB teve vigência no governo de Fernando Henrique Cardoso, 1995 a 2002, assim, documentos normativos como a Lei 9394 do ano de 1996 denominada Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a formação de professores abordada nos artigos 61 a 67. Entretanto, de forma ampla a uma leitura da lei é possível observar sinais de mercantilização da educação com ampla garantia dada à iniciativa privada de manter instituições de ensino.

A LDB também trata da avaliação de desempenho de professores, enfatizando a meritocracia diante de exames que são característicos de políticas neoliberais. Observa-se também uma flexibilização e fragmentação na formação docente incentivados por cursos rápidos e de conteúdo técnico que favorecem a redução de custos, mas pouco acrescenta à uma formação crítica e pedagógica.

A LDB de 1996 também determina que todos os professores têm que ser formados no ensino superior, assim os cursos de magistério que formavam professores, aos poucos deixaram de existir.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Brasil, 1996)

A nova LDB também trouxe novas características como gestão democrática, a educação básica obrigatória e gratuita, ela estabelece uma carga mínima para estudantes de 800 horas anuais e 200 dias letivos.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Brasil, 1996)

Estabelece um núcleo comum curricular para o ensino fundamental e médio a nível nacional e a necessidade de planos nacionais de educação com objetivo de diagnosticar a situação da educação brasileira e criar estratégias e metas de ação para um período de 10 anos.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (Brasil, 1996)

Borges, Aquino e Puentes (2011) reforçam que no período de 1996 a 2006 que fora denominado por Saviani como "Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores", após o fim do regime militar, havia esperança de que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 que resolveria os problemas na formação docente. No entanto, a LDB não atendeu às expectativas, introduzindo Institutos de nível superior mais fracos como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura, proporcionando uma formação mais rápida e barata através de cursos de curta duração. Essas características foram refletidas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia em 2006.

Antes da LDB 9.394/96, a formação de professores já era orientada por legislações como as Leis n. 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82. A formação para o ensino primário acontecia nas Escolas Normais de nível médio, enquanto a formação para o ensino secundário ocorria em instituições de nível superior. A Lei 5.692/71 reformulou a Educação Básica no Brasil, acabando com as escolas normais e introduzindo o Magistério como habilitação do ensino de segundo grau. (Brasil, 1971)

A LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) trouxe mudanças na estrutura do sistema educacional brasileiro. No que diz respeito à formação de professores, a lei estabeleceu novas diretrizes para os cursos de licenciatura visando à educação básica. (Brasil, 1996)

Um marco deste governo também ocorre em 1988 com a criação e aplicação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) seguindo a lógica das avaliações ditadas pelo neoliberalismo educacional, avaliação esta que logo em seguida se

tornou um meio de ingresso ao ensino superior. O exame é regulamentado pela a Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, do Ministério da Educação. (Brasil, 1998)

Importante mencionar que o governo de FHC também criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério - Fundef e o Plano Nacional de Educação – Lei nº10.172 de 2001.

O FUNDEF demonstra uma visão clara de ênfase em resultados quantificáveis, requisito alinhado a uma visão neoliberal de que gestão pública e gestão privada são similares e seu foco deve ser em produtividade, enquanto que de acordo com Antônio, Silva e Cecílio (2010, p. 50), o “Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº10.172/01, foi a última medida legal de impacto no tocante ao financiamento da educação adotada pelo governo FHC.”

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, surge quando o Brasil se vê pressionado a alinhar sua formação de profissionais às demandas globais. (Brasil, 2001). Assim, o Plano Nacional de Educação foi criado para estabelecer políticas públicas educacionais para dez anos, 2001 a 2010, com objetivo de estabelecer um projeto que permanecesse vigente independente da ocorrência de mudança de governo. E este foi o primeiro PNE que passou por aprovação do Congresso Nacional, visto ser uma imposição já estabelecida na Constituição Federal que restava vigente, a Carta Magna de 1988, e também, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Este PNE era apresentado como um documento que prezava pela erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país.

O PNE 2001-2010 teve os seguintes objetivos:

- a) a elevação global do nível de escolaridade da população;
- b) a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis;
- c) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e à permanência, com sucesso, nela;
- d) a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 183)

Para Santos (2025) era evidente que o PNE apresentava pontos positivos, entretanto, diversos aspectos deveriam ser analisados, pois, o documento apresenta aspectos neoliberais que foram observados por entidades que defendem a educação pública, democrática, laica e de qualidade.

Ademais, este PNE trouxe a definição de metas que deveriam ser alcançadas no prazo de uma década, entretanto, não houve colaboração para real participação financeira do governo federal. De acordo com Pinto (2002) houve uma postura adotada pelo Executivo diante do projeto aprovado pelo Congresso Nacional que foi a de vetar todos os mecanismos que a tornassem financeiramente viáveis e mais uma vez sem se preocupar com o quesito qualidade referente ao atendimento das metas ali estabelecidas. O autor aponta que foram vetados todos os itens que implicassem um aporte adicional de recursos, por parte do governo federal.

Nesse contexto de documentos normativos, Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) relatam que a partir de 2002, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), criadas na possibilidade de estabelecer uma formação docente específica, entretanto, não contemplaram todas as demandas das entidades e dos educadores, transmitindo a ideia de atender preferencialmente as demandas de instituições particulares e trazendo apenas o tópico competências como centro da formação docente.

Nessa direção, em 2005 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, ampliando as atribuições do curso para além da formação docente, abrangendo também áreas como gestão e avaliação de sistemas de ensino. O documento destaca a necessidade de uma formação teórico-prática e interdisciplinar, com participação em pesquisas educacionais e aprofundamento de estudos. Contudo, o parecer CNE/CP nº 5/2005 gerou debates, especialmente em relação às habilitações oferecidas. O artigo 14 do parecer que apontava a extinção da formação de especialistas na graduação em Pedagogia, contrariava a Lei nº 9394/96. Esse ponto de discordância mobilizou associações e levou o Conselho Nacional de Educação a revisar o parecer, resultando na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que estabeleceu o curso de Pedagogia como Licenciatura. (Brasil, 2005)

No tocante as delimitações políticas quanto à evolução legislativa e educacional, seguimos com os anos de 2003 a 2010 que foram marcados pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Oliveira (2009) mostra que segundo o relatório

de Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD/IBGE de novembro de 2005, o governo de Lula estaria tornando o país menos desigual, este foi um governo marcado por programas sociais considerados assistenciais ou compensatórios.

A autora ainda aborda que o programa social de grande destaque foi o Bolsa-Família, decreto 5.209 de 2004 que tinha a transferência direta de renda do governo para famílias que estavam na pobreza ou na extrema miséria, este programa era a reformulação do programa Bolsa-Escola que fora criado no governo de Fernando Henrique Cardoso.

O artigo 27, incisos II e III, do decreto, estabelecia condicionalidades para o Programa Bolsa Família e dentre elas, o mínimo de 85% de frequência escolar nas famílias com crianças de seis a quinze anos e 75% nos casos de crianças de dezesseis a dezessete anos. (BRASIL, 2004)

Para Silva e Silva (2012) a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva traria a expectativa de importantes mudanças no quesito políticas públicas e o papel de atuação do Estado e junto traria uma ruptura dos aspectos neoliberais que orientavam as políticas econômicas e neoliberais dos governos anteriores.

Os autores apontam que ao tratar de formação de professores, o governo criou a instituição do Exame Nacional de Certificação de Professores com objetivo de definir parâmetros de formação e mérito profissional, visava também à criação de bolsa federal de incentivo a formação continuada e também abordava de modo superficial a necessidade de instituir um plano salarial, no entanto, tais propostas receberam intensas críticas de vários setores do campo educacional, pois, as possíveis diretrizes seriam danosas ao processo de flexibilização do trabalho docente e geraria competitividade entre eles, levando a responsabilização do professor sobre o sucesso ou fracasso do aluno.

Silva e Silva (2012) abordam que por meio da E.C. nº 53 foi criado o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação e com ele uma consolidação de uma política de financiamento da educação abrangendo toda a educação básica.

Segundo Oliveira (2009) o Fundeb foi regulamentado pela Medida Provisória n. 339 que foi convertida na Lei 11.494 de 2007, sendo o principal mecanismo de financiamento da educação básica que abrangia ensino infantil, fundamental e médio com duração de 14 anos.

O autor define que junto ao Fundeb, o Ministério da Educação defendia a regulamentação do piso nacional dos professores e no mesmo sentido o CONAE (Conferência Nacional de Educação) tinha o esforço de discutir os rumos da educação brasileira. O autor considera as políticas educacionais do governo Lula como ambivalente que apresentavam rupturas e permanências em comparação a governos anteriores e ao mesmo tempo tinha a tentativa de resgatar direitos e garantias estabelecidas na Constituição Federal de 1988 adotando políticas que se vinculavam a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional.

É importante lembrar que a regulamentação da formação de pedagogos foi atualizada em 2006, dada pela Resolução CNE/CP nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, reconhecendo o curso de Pedagogia como parte da formação de professores para a Educação Básica. (BRASIL, 2006). Aspectos como este mostram a evolução e os desafios enfrentados na formação de professores para a Educação Básica no Brasil, no entanto, ainda há extrema importância de políticas públicas eficazes e recursos adequados para garantir uma educação de qualidade.

Sob nossa perspectiva, é relevante mencionar que a Lei nº 11.494/2007, aprovada em junho de 2007, transformou o FUNDEF em FUNDEB, estendendo os recursos anteriormente destinados apenas à formação de professores do Ensino Fundamental para também incluir professores da Educação Infantil e do Ensino Médio. Essa medida proporcionou a base para políticas mais equitativas de valorização dos profissionais da Educação Básica e incentivou a ampliação das políticas de formação em serviço para os docentes. (Brasil, 2007)

Em sequência, a Lei nº 11.502/2007, aprovada em julho de 2007, reestruturou as competências e a organização da Capes, subsidiando o Ministério da Educação na formulação de políticas e atividades de suporte para a Formação de Professores da Educação Básica, especificamente para a Educação Básica, essa lei buscou promover a formação inicial e continuada em parceria com estados, municípios e instituições de ensino superior. (Brasil, 2007)

Além disso, o Decreto nº 6.316/2007 regulamentou a atuação da Capes, estabelecendo a articulação das políticas de formação de professores e a elaboração de programas setoriais ou regionais. A criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi uma das ações importantes

decorrentes dessas leis, promovendo a formação inicial e continuada dos professores. (Brasil, 2007)

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi apresentado em 2007 e foi o plano que compôs o plano plurianual (PPA), de 2008 a 2011, plano previsto no artigo 165 da Constituição Federal.

Art. 165. Leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão:

I - o plano plurianual;

II - as diretrizes orçamentárias;

III - os orçamentos anuais.

§ 1º A lei que instituir o plano plurianual estabelecerá, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada.” (BRASIL, 1988)

No governo Lula, no ano de 2009, o Decreto nº. 6.755/2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Professores, coordenada pela CAPES, para promover a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica. Esta política visa à colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, buscando equalizar oportunidades de formação. (Brasil, 2009)

O Decreto nº 6.755/2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Capes, destacando princípios como garantia de qualidade nos cursos de formação, articulação entre teoria e prática, e valorização dos professores. (Brasil, 2009)

Posteriormente, o Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) foi implementado a partir de 2009, o PARFOR foi uma iniciativa do governo federal que visava formação inicial e continuada de professores que atuavam na educação básica, especialmente em áreas remotas e carentes. (Brasil, 2009)

A criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em 2009, por meio da Portaria Normativa nº 9/2009, promove ações conjuntas entre o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estados, municípios e Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) para organizar a formação inicial e continuada dos profissionais que já atuam nas redes públicas de ensino e não possuem a formação adequada exigida pela legislação. (Brasil, 2009)

Embora essas leis e programas tenham buscado fortalecer a formação e valorização dos professores, ainda existem desafios e lutas a terem um olhar mais rigoroso e assertivo, como aspectos negativos da predominância da EaD em cursos de licenciatura, a falta de infraestrutura e apoio aos alunos, e a necessidade de ampliação e fortalecimento das ações para a consolidação de um sistema nacional de formação e valorização de professores, alinhado ao Sistema Nacional de Educação.

O governo de Lula chega ao fim, entretanto, na visão de Ferraz (2019) ali não seria o total fim de seu governo, pois, Dilma Roussef que fora eleita a primeira mulher a ser presidente da República brasileira sem nunca ter disputado antes um pleito, elegeu-se em 2010 como aquela que iria “continuar o Brasil de Lula”.

De acordo com Mendes (2024) durante o governo Dilma haviam políticas públicas eficazes que promoviam qualidade e liberdade individual, o PRONATEC, o Ciências Sem Fronteiras e o Plano Nacional de Educação, afirmando que tais políticas a desigualdade de oportunidades.

No ano em que Dilma Roussef assumiu o governo, deu-se início ao PNE que fez surgir novas propostas para as diretrizes de políticas educacionais.

Com a vigência do PNE, surgiram propostas para os anos de 2011 a 2020. No dia 15 de dezembro de 2010, o ministro da Educação, Fernando Haddad, apresentou projeto de lei contendo o novo PNE para o período de 2011 a 2020. Um a vez aprovado, esse projeto servirá como diretriz para todas as políticas educacionais do país. A proposta é composta de 12 artigos e um anexo com 20 metas para a educação. Cada meta traz um conjunto de estratégias para sua consecução. O foco, segundo o ministro, é a valorização do magistério e a qualidade da educação. No projeto de lei destaca-se a proposição de realização de pelo menos duas Conferências Nacionais de Educação até o fim da década e, ainda, a criação do Fórum Nacional de Educação, que articulará e coordenará as conferências. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, P. 208)

O PNE, aplicado de 2011 a 2020, trazia em sua essência o objetivo de ampliar a oferta de creches e pré-escolas, visando atender a demanda e garantir educação de qualidade na primeira infância, em se tratando de educação infantil; universalizar o acesso e a conclusão do ensino fundamental com foco na alfabetização e no desenvolvimento pleno do aluno no ensino fundamental; elevar a taxa de conclusão do ensino médio, reduzindo as desigualdades regionais; garantir o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na educação especial; alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental; expandir a oferta de cursos técnicos e tecnológicos, integrando essas modalidades ao ensino médio; elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes; aumentar progressivamente o investimento aos profissionais da educação e ampliar os investimentos públicos em educação em percentuais do Produto Interno Bruto (PIB). (Brasil, PNE 2011-2020)

A partir dos anos 2000, temos a aplicação de políticas educacionais, como cotas raciais e sociais com o objetivo de diminuir as injustiças históricas. Assim, em 2012 foi aprovada a Lei 12.711, lei de cotas que destina metade das vagas das universidades federais a estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública, usando-se de critérios sociais e raciais. Já em 2008 foi aprovada a criação de uma lei que estabelece um piso salarial nacional dos professores, Lei 11.738 de 16 de julho de 2008.

Destaque-se a necessidade de alocar recursos financeiros adequados para atender à demanda por formação de professores, transformando a educação em prioridade e traduzindo a vontade política em ações efetivas. A Lei nº 12.796/2013 alterou dispositivos da LDB relacionados à formação de professores, mantendo a formação em nível superior para a educação básica, com cursos de licenciatura, enquanto estabelece colaborações entre os entes federados para facilitar o acesso à formação de professores. (Brasil, 2013)

No entanto, a Lei nº 12.796, aprovada em abril de 2013, revelou uma ambiguidade ao manter a possibilidade de formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em nível médio, apesar de avanços na formação em nível superior. O debate sobre formação e profissionalização docente continuou avançando, especialmente com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, que estabelece metas para a valorização da prática de ensino e para a formação em nível de pós-graduação para professores da educação básica. (Brasil, 2013)

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, parecer CNE/CP nº 2/2015, resultado de estudos sobre a situação dos profissionais do magistério. As diretrizes enfatizam a

importância da formação inicial e continuada, buscando articular a formação com as necessidades da escola como uma organização complexa. Esse processo reflete um trabalho no qual os governos buscam flexibilizar e ajustar políticas educacionais em resposta às condições existentes. (Brasil, 2015)

Frente a esse contexto, o parecer CNE/CP nº 2/2015 estabelece diretrizes desafiadoras para a formação de professores no Brasil, promovendo uma abordagem contextualizada, dinâmica e reflexiva, pautados em tópicos como ensino, pesquisa e extensão. Contudo, o parecer passou a ser revisado em 2019 e está em discussão, visto que apresenta pontos que contradizem as conquistas anteriores, segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). (Brasil, 2015)

Em seu documento "Uma Formação Formatada", a ANPED defende a manutenção das diretrizes de 2015, criticando a nova proposta por sua tendência privatista, foco excessivo em competências individuais e reducionismo em relação à diversidade educacional. Esse debate reflete a luta de professores por uma política de formação inicial e continuada mais autônoma e adaptável às necessidades das escolas brasileiras. (ANPED, 2019)

Outra legislação importante é a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para os próximos dez anos. O PNE propõe a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) para articular as políticas educacionais entre os diferentes níveis federativos. A normativa abrange a importância do Observatório Nacional do PNE para acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas, especialmente as relacionadas à formação de professores. (Brasil, 2014)

É importante lembrar o impacto de documentos federais que influenciaram a formação de professores no Brasil, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9394/96) até a Resolução CNE/CP nº 2/2015. A atuação do Estado em áreas como educação, saúde, habitação, entre outras, visam implementar projetos de governo e efetivar os princípios estabelecidos na Constituição por meio de leis e regulamentações, esses fatores geram impactos que refletem em âmbito nacional e internacional, já que são um conjunto de decisões e ações que implementam valores, moldando o contexto para decisões futuras. Assim, a análise de políticas públicas educacionais busca compreender o

que os governos fazem, por que o fazem e qual o impacto dessas ações, em resposta às demandas da sociedade.

Gasparotto e Volsi (2020) apresentam a importância da Resolução CNE/CP n.2 de 2015 que estabeleceu as diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica e o Decreto nº 8.752/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Entretanto, em 2019, a Resolução CNE/CP n.2/2015 foi revogada pela Resolução CNE/CP n.02/2019 que estabeleceu diretrizes curriculares nacionais apenas para a formação inicial e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), posteriormente, a formação continuada recebeu uma diretriz curricular nacional específica, por meio da Resolução CNE/CP n. 01/2020, que também institui a Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), resolução esta que abordaremos melhor no governo de Jair Bolsonaro.

Compreendemos que há limitações que impedem a continuidade de políticas educacionais no Brasil, uma delas, por exemplo, está relacionada à discussão histórica sobre os recursos financeiros destinados à educação, especialmente com a Emenda Constitucional nº 95/2016, que pode comprometer a qualidade da educação devido ao novo regime fiscal e também uma limitação referente à sequência de reformas educacionais, caracterizadas por oscilações entre centralização e descentralização.

Para Reis, André e Passos (2020), essa oscilação e consequente falta de continuidade é evidenciada pela prática de "engavetar" projetos educacionais ao término de cada administração, resultando em uma predominância das políticas de governo sobre as políticas de Estado. A análise da legislação nacional sobre formação docente é embasada na abordagem do ciclo de políticas desenvolvida por Ball e Bowe, que considera três contextos principais: influência, produção de texto e prática.

Os mesmo autores ainda manifestam que os contextos de influência e produção de texto são marcados por discursos políticos e interesses ideológicos, enquanto o contexto da prática é onde as políticas são interpretadas e recriadas, podendo divergir da política original. Essa análise crítica possibilita compreender a trajetória das políticas educacionais desde sua formulação até sua implementação e seus efeitos na prática educativa.

Nessa mesma direção, frisam a importância de considerar os contextos nos quais as políticas educacionais são elaboradas e implementadas, destacando a influência da globalização e do pós-neoliberalismo. Esses contextos representam uma "arquitetura mutável das políticas", onde novos paradigmas surgem através de acordos entre a sociedade civil e o Estado. Os autores chegam a essa conclusão baseados em reformas no Reino Unido e refletindo no Brasil, o que o autor Stephen Ball enfatizou sobre a educação como um assunto cada vez mais global e comercial, destacando a importância da análise das lutas culturais e ideológicas envolvidas na política educacional. Ele apresenta conceitos de "redes políticas" e "governança em rede", surgidos no contexto da globalização, permitindo os novos lugares de novas vozes em discursos políticos.

A governança na educação, caracterizada por parcerias público-privadas e uma renúncia intencional do Estado à sua autoridade, tem implicações profundas nas políticas educacionais. Essas mudanças incluem novos métodos de direcionamento, organização e prestação de serviços educacionais, além do surgimento de novos atores na política educacional brasileira.

Neste intento, Reis, André e Passos (2020) trazem suas considerações referentes à realidade do Brasil, a análise das políticas educacionais que devem levar em conta sua dimensão territorial e a autonomia dos Estados. A necessidade de atender à população excluída da escolarização básica levou o Estado a estruturar a formação inicial de professores, envolvendo instituições públicas e privadas de ensino superior.

Para entender a nova legislação nacional sobre formação de professores, é crucial compreender as ações do governo federal, especialmente diante das influências da globalização. Mecanismos formais, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), estabelecem vinculações financeiras para a remuneração dos profissionais da educação, mas não abordam diretamente a formação docente. Embora o FUNDEF (posteriormente ampliado para FUNDEB), como aqui já explanado, busque valorizar o magistério, sua abordagem se limita ao salário, sem criar mecanismos efetivos para a valorização do professor. Outros atos normativos do Ministério da Educação (MEC) regulamentam e orientam a expansão, regulação e normatização dos cursos de formação de professores, incluindo o curso de Pedagogia.

Ainda, de acordo com Ferraz (2019, vol.27) na continuidade dos governos, no ano de 2015, Dilma Rousseff, foi reeleita e continuou seu mandato no ano de 2016, entretanto, após perder o grande apoio da esquerda e entrar em choque com seu principal aliado, PMDB, a presidente teve um controverso processo de impeachment, tendo como articulador também seu vice, Michel Temer, com apoio da classe política, do empresariado, de setores do Judiciário e da mídia.

Segundo Ferraz (2019, vol.28), Michel Temer foi o primeiro presidente da história a ser denunciado três vezes pela Procuradoria- Geral da República, após um ano de mandato veio a público uma gravação que indicava sua associação com a corrupção em um áudio feito pelo empresário Joesley Batista, o governo de Temer flexibilizou parte da agenda social, mudando as leis trabalhistas e impondo um teto aos gastos públicos, o que afetou os orçamentos com saúde e educação.

Nesse contexto de governo, a LDB passou por alterações e a Lei nº 13.415/2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio, trouxe mudanças que atendem demandas voltadas ao ensino tecnicista e compatíveis a princípios neoliberais que geraram consequências catastróficas. (Brasil, 2017)

Nogueira e Borges (2022) abordam que na reforma do ensino médio exercida na atuação do governo Temer foi possível ver a desintelectualização do professor, quando por exemplo, autorizou profissionais com “notório saber”, reconhecido pelos sistemas de ensino, a permissão de ministrar conteúdos de áreas a fins a sua formação ou experiência profissional, instrução dada pela Medida Provisória nº 747/2016 e mantido na Lei nº 13415/2017.

Silva, Brito e Nunes (2019) apontam que o processo de impeachment de Dilma Rousseff ficou caracterizado na história como o golpe de 2016 e após esse golpe medidas foram tomadas contra a educação brasileira, como corte de verbas para a Educação Superior, a Reforma do Ensino Médio que foi feita sem ouvir professores, estudantes ou a sociedade, modificou a estrutura do ensino e da Emenda Constitucional (EC) n.º 95/2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, assim trouxe consequências que afetam diretamente o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, e a Reforma da Previdência que retira direitos dos profissionais da educação, as autoras dissertam que as ações do governo Temer representam um ataque à educação que se deu por meio de políticas que conduzem à precarização e à privatização da educação pública no país.

Em 1º de janeiro de 2019, assumia a presidência da República, Jair Messias Bolsonaro, com um governo marcado com polêmicas desde sua eleição.

Egresso do baixo clero da Câmara dos Deputados, onde esteve por quase três décadas sem ter dado contribuição digna de nota, o capitão foi catapultado sem escala para o cargo mais alto da República. Convenceu a maior parte do eleitorado de que era a única alternativa viável à volta do PT ao governo. Durante a campanha abusou, e continua abusando, de uma retórica agressiva, antidemocrática e assumidamente de direita, centrada numa pauta conservadora de costumes e na defesa do armamento da população. Seu clã, notoriamente, tem ligações com milicianos que atuam no Rio de Janeiro, sua base eleitoral. (Ferraz, 2019, p.47)

É nessa ambiência que o MEP, Movimento por uma Escola Popular (2022) traz a concepção de que durante o governo Bolsonaro era possível observar uma radicalidade exacerbada com manifestação de pensamentos anticientíficos. E mais uma vez, uma visão neoliberal, a qual à escola pública deve se pautar por princípios do mercado, transformando-se em escolas-empresas e junto a essa conjuntura professores e demais profissionais da educação são reduzidos a prestadores de serviço precarizados, pois assim, atendem demandas de produtividade pautadas por metas pré-estabelecidas e vinculadas aos objetivos da BNCC.

Frente a esse contexto, o MEP aponta que nessa visão neoliberal presente no referido corte histórico, os alunos são clientes que, dependendo da classe social, estão destinados a tornarem-se, assim como a educação vigente, em trabalhadores precarizados, sujeitos às demandas e intempéries do mercado.

Com o governo que viveu nos anos de 2019 a 2022 prevaleceu a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2019 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). (BRASIL, 2019). Entretanto, o Conselho Nacional de Educação, que havia sido indicado no governo Temer, é composto por grupos conservadores e privatistas, assim, profissionais da educação passaram a encabeçar um movimento em busca da retomada da RESOLUÇÃO CNE/CP n. 02/2015.

Para Gasparetto e Volsi (2020) ao abordar a temática da valorização do professor e do profissional de educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atual e vigente foi instituído pela Emenda Constitucional nº 108,

de 27 de agosto de 2020, e 10 regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, as autoras afirmam que a lei estabelece que os fundos se destinam à manutenção e desenvolvimento do ensino primário universal e à valorização dos trabalhadores da educação, incluindo a sua remuneração digna. Todavia, apesar da reverberação quanto à formação de professores, a legislação está longe de ser capaz de suprir as necessidades dos profissionais da educação.

Para melhorar a formação docente, há uma gama de setores que podem ser abrangidos, como exemplo, é preciso dar prioridade a educação, aumentar os investimentos, revisar currículos, valorizar a carreira do professor e promover melhores condições de trabalho. A conscientização da sociedade sobre a importância da educação é essencial. Borges, Aquino e Puentes (2011) refletem que superar o desânimo e conformismo é fundamental, mantendo o pessimismo crítico, mas também o otimismo da vontade para enfrentar os desafios e construir uma sociedade mais igualitária e democrática, onde a educação seja um pilar fundamental.

Oliveira e Leiro (2017) apontam que há tensões e contradições no que tange a formação de professores no Brasil que se dão pela presente influência de elementos neoliberais e pela forte intervenção do Estado. Os autores discutem o conceito do "regresso dos professores", que os coloca no centro das preocupações das políticas educacionais, enfatizando a necessidade de políticas que valorizem seus saberes e a cultura docente.

Nesse intento, no ano de 2023, após um período de intensos debates que dividiam posições político partidárias no Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva foi mais uma vez eleito presidente da República. No governo de Lula, houveram movimentações de normativas, tais como, no ano de 2024 entrou em vigor, no dia 25 de Julho de 2024, a Lei 14.934 sancionada para prorrogar até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), lei 13.005 de 2014, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), traçando novas diretrizes para o ensino médio. (Brasil, 2024)

No dia 03 de Junho de 2024 foi publicado no Diário Oficial a Resolução CNE/CP nº 4/2024 dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, sendo eles, cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados

não licenciados e cursos de segunda licenciatura, trazendo novas normativas para realização desses cursos e estipulando carga horária mínima. (Brasil, 2024)

No contexto deste período de governo, o reflexo de influências neoliberais que se manifestaram nos primeiros mandatos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, 2003 a 2011, já foram aqui pontuados, portanto, uma nova contextualização se dará na próxima secção deste trabalho com o objetivo de alinhar a compreensão das resoluções do Conselho Nacional de Educação dos anos de 2015, 2019, 2020 e 2024 com cada período histórico, visto que, com a eleição de Lula no ano de 2023, houve repercussão nas mídias eletrônicas, a qual, no âmbito dos profissionais da educação havia a expectativa da retomada da resolução CNE/CP n. 02/2015, elaborada nos antigos mandatos do Partido dos Trabalhadores, em busca de melhorias que almejam, por exemplo, uma integração e não uma fragmentação teórico prática nas diretrizes de formação inicial e continuada de professores.

3 CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

A presente secção abordará uma contextualização dos aspectos sociopolíticos e históricos das políticas educacionais pautada em uma análise documental das resoluções do Conselho Nacional de Educação, sendo elas, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020; Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Tendo em vista que no ano de 2023 com a retomada do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, os profissionais da educação visavam à possibilidade de avanços que pudessem surtir efeito mesmo que a pequenos passos, um exemplo, é a recomposição do Fórum Nacional de Educação em março de 2023, sendo este um espaço democrático da sociedade civil.

Perspectivas sociopolíticas vinculam-se a políticas educacionais e para Libâneo (2012) a história do ensino, sua organização e estruturação são reflexos da situação socioeconômica do país, deste modo, o autor exemplifica que já a partir de 1980, o cenário socioeconômico apresentava uma visão neoconservadora e de Estado mínimo, o que resultava na perda do enfoque do Estado como provedor de serviços públicos, como a saúde e a educação.

O autor diz que para discutir sobre educação e ensino é necessário fazer referência a questões econômicas, políticas e sociais. A título de exemplo, o Libâneo refere-se à crítica neoliberal às escolas públicas, que as colocam como detentoras do monopólio do ensino gratuito, deste modo, os neoliberais sugerem que o Estado forneça uma espécie de vale-escola, restando às escolas públicas e particulares a disputa de escolha dos pais, para assim, alterar o conceito de instituição pública e ressaltar a política de livre escolha, descreve, também, essa crítica como uma das políticas mais caras apresentadas pelo neoliberalismo.

Deste modo, Libâneo também apresenta a ideia de que a educação deve ser causa de realização da cidadania que vise qualidade e busque a diminuição de desigualdade social e de exclusão social. Neste contexto, a inexistência de escolas gratuitas deixa a sociedade brasileira mais próxima da desigualdade social e da exclusão social, no mesmo sentido, diz que o vínculo da escola com o mundo do trabalho traz a possível realização de cidadania, pois envolve conhecimento,

habilidades técnicas e solidariedade social, todos, termos que vinculados a lutas sociais pela democratização do Estado.

Um Estado democrático busca atender necessidades sociais, e em meio a essa compreensão as políticas públicas, no setor educacional, vislumbram políticas sociais e educacionais que se efetivam com ações do governo na atuação da educação, estas, regulamentam a atuação profissional e a ação curricular no contexto escolar.

Souza (2006) diz que a política pública como área do conhecimento e disciplina acadêmica surgiu nos EUA pautada em uma análise sobre o Estado e suas instituições e pouco se concentrava na produção dos governos. Já na Europa, os estudos sobre políticas públicas visavam expectativas sobre o papel do Estado e do governo como produtor de políticas públicas.

Souza traz a ideia que, a constituição e a consolidação sobre os estudos de políticas públicas, em democracias estáveis, é de a agenda de cada governo, pode ser formulada cientificamente e analisada por pesquisadores independentes.

Ainda, traz a definição de políticas públicas como um olhar para um embate em torno de preferências, interesses e ideias que se desenvolvem, ou seja, os governos. E, assumem uma visão holística com a perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes, do que indivíduos, instituições, interações, ideologias e interesses.

Nessa conjuntura, de acordo com Souza, as políticas públicas se tornarão um conjunto de normas e leis que regulamentam uma sociedade, em um determinado período, a partir das perspectivas ideológicas e partidárias que constituem um governo. Sua formulação se dá no momento em que governos democráticos transcrevem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas que poderão trazer resultados no mundo real.

Souza (2017) esclarece que ações político-governamentais surgem a partir de premissas de necessidades internas e externas, visto que no mundo globalizado informações se diluem de forma ligeira junto com as expectativas sociais que são geradas e exigidas por demandas diversificadas. A autora traz a ideia da importância de entender que no campo de políticas públicas há a presença de relações e interações de influência de organismos internacionais, deste modo, temos a vigência de ações de políticas neoliberais a países membros e influenciados por ações de

organismos internacionais e multilaterais como o Banco Mundial, BIRD, FMI, ONO, UNESCO, UNICEF.

A autora diz que é importante entender que a influência dessas agências internacionais está sempre ligada a questões de financiamento para os países em desenvolvimento. Isso significa que, em geral, as ações descritas nos documentos estarão condicionadas a fatores econômicos e a metas que os países membros dessas agências devem cumprir.

Ainda, Souza (2017) expressa que nessa relação de orientações, metas e proposições definidas, a manutenção do sistema capitalista é efetivamente incorporada às ações. Isso ocorre porque essas metas terão um impacto significativo nas esferas econômicas, culturais e políticas que moldam a sociedade no campo de atuação e direcionamento profissional da população. Em outras palavras, as mudanças, reformas e perspectivas educacionais passam a ser determinadas por documentos, assim como, a oferta de cursos e os campos de maior investimento no Ensino Superior, que são tratados de acordo com às metas estabelecidas nesses documentos.

No mesmo contexto, as políticas públicas deste capítulo se delimitam as resoluções do Conselho Nacional de Educação, doravante à resolução de 2015, tendo em vista a aceitação dos profissionais da educação e o avanço que essa política pública de formação de professores poderia trazer ao âmbito educacional.

Deste modo, ao abordar as resoluções que são foco deste capítulo, partiremos da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, política de formação de professores que teve vigência no governo de Dilma Rousseff, mas dava continuidade às políticas iniciadas nas gestões anteriores e estabeleciam Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Professores para a Educação Básica. Bazzo e Sheibe (2019) afirmam que as instituições de ensino superior responsáveis por essa formação começaram a ser afetadas por essa mudança apresentando demora para sua implantação, mas as entidades representativas dos educadores manifestavam-se a favor da imediata vigência da resolução.

De acordo com Bazzo e Sheibe (2019), houve postergação da entrada em vigor da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, o primeiro prazo para sua implantação era de dois anos após a publicação, entretanto, isso não aconteceu, visto que o próprio Conselho Nacional de Educação teve a iniciativa de alterar a data

da entrada em vigor. O primeiro adiamento concretizou-se com a Resolução CNE/CP nº 1, de 09 de agosto de 2017 que estabeleceu o prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação para a adaptação nos cursos de formação de professores.

Os autores relatam que o segundo adiamento foi respaldado pela Resolução do CNE/CP nº 3, de outubro de 2018, que estabeleceu um prazo de quatro anos a partir da data da publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, portanto, a data prevista era para julho de 2019. No entanto, próximo a essa data surge uma nova legislação que tratava de formação de professores para a educação básica, a então Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019, que apresentava a alteração de que os cursos de formação de professores, em funcionamento deveriam de adaptar a essa nova Resolução no prazo máximo de dois anos, a contar da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Nesse contexto, Bazzo e Sheibe, ainda relatam que a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 foi bem aceita pela comunidade acadêmica e mesmo assim sua implantação foi sistematicamente adiada com justificativas de que seu conteúdo e abrangência eram complexos e as modificações trariam dificuldades para organização dos cursos de formação de professores. Tudo ocorria em um cenário que acabava de sair do impeachment da presidente Dilma Rousseff e o Brasil passava pelo governo de Michel Temer.

Os autores trazem a ideia de que os adiamentos ocorriam pelos motivos de que a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, BNCC, seria o ponto principal para as políticas educacionais nesse período do governo de Michel Temer, e ela se apresenta com determinações da agenda do capitalismo e os professores deveriam atender aos seus ditames que previam uma visão tecnicista e favorável a orientações de grupos empresarias com interesse de formar trabalhadores submissos e não desenvolver autonomia e senso crítico.

Diante o contexto sociopolítico, torna-se essencial a análise documental do teor da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que inicia com considerações para sua criação e trata com relevância a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, também a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e disseminar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, bem como, o

pluralismo de concepções pedagógicas e o apreço a tolerância, todos princípios vitais para democratização do ensino. (Brasil, 2015)

A resolução considera a valorização do profissional da educação, uma gestão democrática diante do ensino público, garantia de qualidade de ensino, a importância de experiências sociais educativas vividas fora do ambiente escolar, o vínculo entre escola, trabalho e práticas sociais, bem como, a valorização da diversidade étnico-racial, todas, considerações de princípios indispensáveis para aprimorar e democratizar a gestão e o ensino. (Brasil, 2015)

Considera o carência de articular Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Assim como, considera princípios que orientem essa formação, tais como, uma sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, dever de contribuir com o bem-estar da sociedade e da valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e alinhamento de normas dos cursos de formação articuladas entre graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão como princípio pedagógico necessário ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério. (Brasil, 2015)

Considera a docência como um processo e uma ação educativa pedagógica deliberada e sistemática, que abrange conhecimentos específicos e interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e metas da formação que ocorrem entre os conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos que são inerentes ao ensinar e aprender, na interação social e na construção de saberes, no diálogo contínuo entre diversas perspectivas de mundo. (Brasil, 2015)

Considera que a educação em direitos humanos e para os direitos humanos é um direito fundamental, que integra o direito à educação e atua como uma mediação para a efetivação dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu sistema jurídico e pelos países que batalham pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é essencial na capacitação dos profissionais do magistério e na prática pedagógica em alinhamento com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. (Brasil, 2015)

Reconhece a relevância do profissional da educação e sua valorização profissional, garantida por meio da formação inicial e continuada, plano de carreira,

remuneração e condições de trabalho dignas, além do trabalho coletivo como uma dinâmica político-pedagógica que exige um planejamento sistemático e integrado. (Brasil, 2015)

A resolução traz em seu artigo 3º, inciso III, que a colaboração contínua entre os entes federados é essencial para alcançar os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que é coordenada pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas instituições de formação e os sistemas e redes educacionais e suas respectivas instituições. (Brasil, 2015)

O artigo 4º trata sobre a instituição de ensino superior que oferece programas e cursos de formação inicial e continuada para o magistério, que respeitando sua organização acadêmica, deve incluir, em sua dinâmica e estrutura, a integração entre ensino, pesquisa e extensão para assegurar um alto padrão de qualidade acadêmica na formação proporcionada, alinhado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Bem como, os centros de formação de estados e municípios, as instituições de ensino básico que realizarem atividades de formação continuada para profissionais do magistério devem incluir a integração entre ensino e pesquisa, diante de sua dinâmica e estrutura. Isso é necessário para assegurar um padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, alinhado ao plano institucional e ao projeto político-pedagógico e o projeto educacional de formação continuada. (Brasil, 2015)

O artigo 6º afirma que a oferta, a criação e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, assim como, os conhecimentos específicos e interdisciplinares, os princípios da educação e os conhecimentos pedagógicos, tal como, didáticas e práticas de ensino, bem como, as experiências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem estar em conformidade com o que é estipulado na legislação e nas normas vigentes para os níveis, etapas e modalidades da educação nacional, garantindo a mesma carga horária e estabelecendo um processo de organização eficaz, de gestão e de interação entre aluno e docente, além de procedimentos para monitoramento e análise do curso, dos professores e dos alunos. (Brasil, 2015).

O parágrafo 1º e incisos I, II, III, IV do artigo 13 estipulavam carga horária da seguinte maneira:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (Brasil, 2015)

A formação continuada estava estabelecida no capítulo VI, e o artigo 16 expressava que ela devia abranger aspectos coletivos, organizacionais e profissionais, além da reavaliação do processo pedagógico, dos conhecimentos e valores. Isso abrange atividades de extensão, grupos de estudos, encontros pedagógicos, cursos, programas e iniciativas que vão além da formação mínima requerida para o exercício do magistério na educação básica, com o objetivo principal de refletir sobre a prática pedagógica e buscar o aprimoramento técnico, pedagógico, ético e político do educador. (Brasil, 2015)

Ainda, continuava a elencar o que é necessário para a concepção de desenvolvimento profissional, trazendo como pilares as estruturas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, além das questões e dos obstáculos enfrentados pela escola e do contexto em que ela se encontra, bem como, a demanda por acompanhamento da inovação e do progresso ligados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia, e também o reconhecimento do protagonismo do docente e de um espaço-tempo que possibilite a reflexão crítica e o aprimoramento de sua prática, assim como, o diálogo e a colaboração com entidades e instituições competentes, que podem ajudar a elevar a qualidade do complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição de ensino. (Brasil, 2015)

A valorização do magistério estava presente no artigo 18, como dever dos sistemas de ensino, redes e instituições educativas garantir políticas que valorizem os profissionais do magistério da educação básica. Esses profissionais devem ter garantida sua formação, além de um plano de carreira, conforme a legislação em vigor. Também devem ser preparados para atuar nas etapas e modalidades da educação básica, da mesma forma, em seus projetos de gestão, de acordo com a base comum nacional e as diretrizes de formação. Isso deve ser feito em consonância com o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em colaboração com os sistemas e redes de ensino da educação básica. (Brasil, 2015)

No mesmo artigo, o parágrafo 3º elencava que a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser considerada um aspecto fundamental e essencial de sua formação inicial e continuada. Isso inclui, entre outros aspectos, a garantia da elaboração, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que garantam uma jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral em um único estabelecimento de ensino, além da destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho para atividades pedagógicas relacionadas ao exercício do magistério. (Brasil, 2015)

Ainda, tratava do plano e progressão de carreira em seu artigo 19, especificando que para valorizar os profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos sistemas de ensino, é necessário garantir a convergência entre os seguintes aspectos: formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial e continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para atividades que considerem a carga horária, progressão na carreira e avaliação de desempenho. (Brasil, 2015)

Como já outrora explanado, embora houvesse aceitação dos profissionais da educação sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, ela não vigorou e posteriormente nas transições de governos, o Conselho Nacional de Educação fez surtir a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Entretanto, anterior à Resolução de 2019, os profissionais da educação também eram regidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, a então, Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Para Molina e Rodrigues (2022) o documento, Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, tinha como objetivo organizar a formação do professor da educação básica do ponto de vista de uma perspectiva nacional e estava vinculada

ao que era proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Deste modo, os autores trazem a ideia de que, no documento de 2002, as competências dos profissionais, ao longo do curso de formação, deveriam passar por avaliação, bem como serem reconhecidos por um corpo de profissionais especializados e a matriz curricular era de responsabilidade de cada instituição, dentre outras perspectivas que não acompanhavam as exigências do mundo contemporâneo.

Ainda no contexto de formação de professores, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura). Rodrigues *et al* (2024) comparam as resoluções de 2002 e 2006 e notam uma disposição de interesses neoliberais no papel esperado para o professor desempenhar, mesmo diante de qualquer aspecto favorável para formação de professores trazido pela última resolução, nota-se também que o conceito de professor se modificou após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e que as resoluções se centralizam nesse conceito de competências vinculado ao papel docente.

No entanto, novas resoluções surgem e para Farias e Dameão (2023) a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, traz modificações significativas, entretanto, os profissionais da educação ainda estão diante de um ensino fragmentado vivenciado na graduação e replicado na prática docente.

Para Rodrigues *et al* (2024), a Resolução nº 2 de 2019, direciona professores e pedagogos para o neopragmatismo, direciona também para competências e habilidades impostas pela BNCC, treinando o aluno e o professor para competências com base nas exigências do mercado de trabalho e não como competências advindas da aprendizagem de conteúdos científicos.

Os autores trazem a ideia de que outra diferença da Resolução nº 2 de 2019 para a Resolução nº 2 de 2015 é que não há articulação entre a formação inicial e continuada de professores da educação básica, fato que na Resolução de 2015 unia escola e universidade, ainda, dizem que a Resolução de 2019 prevê uma formação aligeirada e de responsabilidade do egresso e desvinculada da escola que atua e acaba por abrir caminho para privatização do mercado de pós-graduações, além da precarização do trabalho docente.

Anadon *et al* (2020) diz que a Resolução nº 2 de 2019 trata exclusivamente da formação inicial de professores, e que o fato de a formação continuada ser citada

em apenas três incisos faz com que esse seja um tema que não é o foco das diretrizes, bem como, a valorização docente que tinha um capítulo inteiro na Resolução nº 2 de 2015, fica reduzida a apenas um inciso na Resolução nº 2 de 2019.

O artigo 4º da Resolução nº 2 de 2019 depreende que as competências específicas estão relacionadas a três dimensões essenciais, que se integram e se complementam na ação docente de forma interdependente e sem hierarquia, sendo elas, conhecimento profissional, prática profissional e envolvimento profissional. (Brasil, 2019)

O documento também traz, em seus parágrafos e incisos, os aspectos de cada dimensão:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (Brasil, 2019)

Pela análise de Anadon *et al* (2020) as competências de cada dimensão têm foco na formação de professores da educação básica com a prática docente e não há indícios de reflexão acerca do campo educacional ou de processos educativos.

Os autores ainda trazem a ideia de que essas habilidades já foram apresentadas na BNC-Formação e não há um objetivo central no exercício reflexivo

e criativo e a prioridade está no saber fazer diante das etapas da realidade educacional, com ênfase em processos formativos de modelo técnico instrumental.

Resta configurada a presença de valores neoliberais nas políticas de formação docente no Brasil e os debates nacionais em torno do tema prosseguiram, assim como, as eleições e mudanças de governos. Isto posto, no ano de 2023, em um novo mandato, temos o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, motivo que gerou expectativas aos profissionais da educação que labutam pela necessidade de uma formação mais ampla e humana de oferta e repudiam uma formação rápida e rasa, almejando que os profissionais da educação consigam de forma digna obter uma formação, tal como, a *strictu sensu*.

No ano de 2024 o Conselho Nacional de Educação elaborou mais um documento, Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, e, para elucidar o impacto para os profissionais da educação, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação emitiu uma nota, vindo a público manifestar sua posição em relação ao teor do documento.

A nota diz que a Anfope, após a aprovação da Resolução CNE/CP n. 2/2019, manifestaram-se oficialmente ao CNE sua discordância em relação à proposta da BNC-Formação e que junto com outras entidades, denunciara, os limites e os prejuízos à formação decorrentes dessa Resolução. Em mobilizações com o FORUMDIR, FORPIBID-RP e coordenadores/as de licenciaturas, resistiram a essa proposição e manifestaram pela revogação da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e declararam serem favoráveis à Resolução CNE/CP nº 2 de 2015. (Anfope, 2024)

No ano de 2023, a Anfope participou como representante do Fórum Nacional de Educação no Grupo de Trabalho de Formação Inicial de Professores, instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria n.º 587, datada de 28 de março de 2023, o grupo apontou a necessidade de anular as Resoluções CNE/CP n. 02/2019 e n. 01/2020, além de retomar a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015. (Anfope, 2024)

Afirma ainda que no movimento de resistência (até 2022) e esperança (em 2023), destaca-se um processo caracterizado pelo enfrentamento e pela busca de diálogo por parte da Anfope. Ademais, afirmam estarem perplexos com a decisão do CNE de apresentar uma nova proposta de Resolução (incluída no Parecer CNE/CP n. 4/2024) sem realizar audiências públicas para ouvir e debater com a sociedade civil. (Anfope, 2024)

A nota da Anfope diz que há apontamentos de que o Projeto de Resolução que acompanha o Parecer CNE/CP n. 4/2024 apresentado pelo CNE, em substituição à Resolução CNE/CP n. 2 de 2019, apresenta elementos da Resolução CNE/CP n. 2/2015 e também da Resolução CNE/CP n. 2/2019. Dessa forma, entendem que o parecer é como uma bricolagem, um improviso, que se perde em elementos conceituais e que no Parecer e no Projeto de Resolução, os conceitos e orientações para a formação inicial parecem sinalizar para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios formativos que sejam condizentes a uma educação humanizadora e emancipatória. (Anfope, 2024)

Em uma análise do documento do Conselho Nacional de Educação, podemos elucidar pontos cruciais de seu teor, deste modo, em seu parágrafo primeiro do segundo artigo da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, consta que a formação inicial de profissionais da educação deve assegurar a compreensão abrangente e contextualizada da educação escolar, com o objetivo de garantir a produção e disseminação de conhecimentos em uma área específica, bem como participar da criação e implementação da proposta pedagógica das instituições de Educação Básica, com objetivo de assegurar os direitos e metas de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, a gestão democrática da escola e dos sistemas de ensino, além dos processos de avaliação institucional voltados para aperfeiçoamento constante da qualidade da oferta educativa. (Brasil, 2024)

No terceiro parágrafo do mesmo artigo temos que a Formação Inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deve levar em conta a totalidade do indivíduo em formação e do fenômeno educativo em si, integrando as dimensões científica, estética, técnica e ético-política que são inerentes aos processos pedagógicos. (Brasil, 2024)

O parágrafo 4º do artigo 2º transmite a ideia de que a formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica deve ser estruturada para garantir a socialização profissional inicial, por meio da construção e apropriação dos conhecimentos essenciais para o exercício da docência, bem como a habilidade de participar de maneira ativa e crítica nos processos de inovação educacional relacionados à profissão docente. (Brasil, 2024)

O artigo 6º traz a ideia de que a formação inicial de profissionais do magistério da educação básica deve garantir uma base comum em todo o país, fundamentada no entendimento da educação como um processo emancipatório e contínuo, bem

como, no reconhecimento da singularidade do trabalho docente, estruturado a partir da práxis como manifestação da conexão entre teoria e prática, assim como, pela importância de garantir a socialização profissional inicial dos licenciandos, levando em conta as diversas realidades e contextos sociais nos quais as instituições estão inseridas as instituições de Educação Básica, suas variadas estruturas organizacionais e as particularidades, demandas e particularidades dos alunos. (Brasil, 2024)

No que se refere a carga horária para Formação Inicial do magistério para educação básica escolar, o documento traz no artigo 14 as seguintes especificações:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I, de que trata o art. 13, inciso I, desta Resolução, conforme o PPC da instituição formadora;

II - 1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de

conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II, de que trata o art. 13, inciso II desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora;

III - 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão conforme Núcleo III, de que trata o art. 13, inciso III desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora; e

IV - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV de que trata o art. 13, inciso IV desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora. (Brasil, 2024)

Ao abordar a carga horária, a Anfope traz o posicionamento contrário à redução da carga e diz que a combinação de perspectivas diferentes sobre um mesmo assunto (prática) gera questionamentos que não sabemos de onde vêm, sem esclarecer, de fato, por que às 400 horas de prática foram eliminadas como componente curricular nos cursos de licenciatura do país e essa proposta representa um retrocesso no debate histórico sobre a prática pedagógica nos cursos de licenciatura. (Anfope, 2024)

Ainda, apresenta que não existe um método objetivo para a valorização profissional e que o documento deveria incluir a valorização profissional, a fim de sinalizar a necessidade de assegurar condições para a formação inicial e continuada de professores, bem como, planos de carreira que possibilitem a entrada no magistério por meio de concurso público e a devida progressão na carreira. O piso salarial nacional, a fim de garantir salários justos e dignos para os profissionais da educação e condições apropriadas para o trabalho docente. (Anfope, 2024)

O parecer inclui que para estar em desacordo com as agendas neoliberais, que priorizam principalmente o controle e a intensificação do trabalho docente, é necessário que o documento destaque uma política que realmente valorize o profissional da educação, respaldado em trabalho, educação e profissão. (Anfope, 2024)

O documento com a minuta da Resolução de 2024 não integra a formação inicial, a formação continuada e o trabalho docente, além disso, o Projeto de Resolução mantém a mesma estrutura desarticulada presente na Resolução CNE/CP n. 02/2015, por não fornecer diretrizes para a formação continuada dos profissionais do magistério, separando a formação inicial da formação continuada. (Anfope, 2024)

Diante do papel do Estado na ação de políticas públicas, diante das resoluções do Conselho Nacional de Educação e da repercussão perante órgãos, como a Anfope, é possível observar uma discussão em torno de consequências que geram a precarização do trabalho docente.

Kuenzer (2024) reflete a ideia dessa precarização esclarecendo que o professor é um trabalhador em busca de melhorias de condições de trabalho e remuneração, mesmo diante da luta pela defesa desses profissionais por órgão como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE), a retomada do tema com a compreensão de que os professores são trabalhadores como os demais trabalhadores é sempre necessária.

Kuenzer mostra também que a formação dos professores se contextualiza com o mercado de trabalho que vincula a formação com competências ligadas a cadeias produtivas pautadas em redução de custos do produto final para manter a competitividade nos planos nacional e internacional, para tanto, há investimento em inovação tecnológica e exploração do trabalho que a autora compara a um trabalho

escravo sempre na busca de uma perspectiva de trabalho que não fuja nada mais do que o necessário.

Segundo a autora, cadeias produtivas se articulam a cadeias de formação vinculadas a qualificações desiguais e diversificadas em uma perspectiva de redução de custos com foco na acumulação de capital, deste modo, o regime de acumulação flexível se articula à precarização do trabalho docente, conseqüentemente, a precarização da formação. Deste modo, para formar trabalhadores flexíveis são necessários professores flexíveis submetidos à precarização do trabalho e da formação, deste modo, há uma tentativa de tornar essa flexibilização e precarização em algo natural.

Ela mostra também que a precarização do trabalho é consequência da precarização da formação docente mediante a articulação da proliferação de cursos de licenciatura, de qualidade discutível, que surgem em decorrência da mercantilização da educação e também da desqualificação advinda de diretrizes curriculares de formação de professores.

Segundo Kuenzer, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 unificou resoluções anteriores desfazendo as contradições nelas existentes e que embora tenha ampliado as possibilidades de atuação docente ao atender diversidade de grupos minorizados, manteve a centralidade da formação na docência.

Ainda, acentua que essa resolução trouxe dispositivos relevantes atendendo a voz de entidades, associações e sindicatos do campo progressista, mediante intensos debates que trouxeram a valorização do professor, a importância de uma formação teórica interdisciplinar sólida em práticas pedagógicas, a importância da participação em projetos de pesquisa e extensão, articulação com a educação básica, bem como, uma formação pautada em proporções sociopolíticas e éticas.

Ao longo de toda pesquisa, essa é uma característica sempre apresentada com relevância, o Governo vigente no período, sob a presidência de Dilma Rousseff, abria espaço para ouvir a voz da comunidade acadêmica.

Kuenzer (2024) também fala da Resolução CNE/CP nº 2/2019, homologada no Governo Bolsonaro, com a presença de reparos normativos que sugeriram no Governo Temer, entretanto, essa resolução não foi pautada em um diálogo com a comunidade acadêmica e sindical, situação características do Governo daquele período, a falta de abertura de comunicação entre Governo e a comunidade acadêmica.

A autora diz que a discussão mais relevante, no entanto, refere-se à importância de valorizar a docência como núcleo da formação dos professores, ao invés de focar apenas na ciência da educação. Embora os textos das resoluções destacassem a importância de unir teoria e prática, a falta de uma compreensão epistemológica resultou uma abordagem prática e utilitarista, conseqüentemente, apenas o que é imediatamente útil tem valor, como as metodologias e os conteúdos escolares.

Ainda, aponta a autora, que por outro lado, a ciência da educação sustenta que a formação de professores deve ser fundamentada na ideia de que o conhecimento é um processo de recriação. Essa ideia implica entender o conhecimento como algo que se reproduz no pensamento por meio da ação humana, a partir da realidade, dos processos e dos fenômenos, que ao longo do processo adquirem significado, deste modo, a realidade constitui uma maneira de interação entre sujeito e objeto, cuja natureza reside na interpretação da realidade como manifestação das relações humanas e sociais, ou seja, envolve a compreensão de objetos que estão inseridos em uma rede de interações entre pessoas, natureza e outros indivíduos, interações que foram criadas pela ação humana.

A formação de professores não pode ser tratada como um processo meramente instrumental ou como a mera reprodução de conteúdos, mas pautar-se em uma concepção de conhecimento como processo de recriação, ou seja, essa é a ação humana sobre a realidade que de forma dinâmica vincula a educação a relações sociais, culturais e históricas. Essa perspectiva rompe com a visão fragmentada e desumanizada do processo educativo e reforça uma formação crítica, capaz de desenvolver em docentes e discentes, uma leitura interpretativa da realidade.

De acordo com Kuenzer (2024), o percurso do conhecimento inicia-se com um pensamento fragmentado, empírico e potencial, visando aprofundá-lo, compreendê-lo e por fim torná-lo concreto. Há um método de produção de conhecimento, que deveria ser fundamental na formação de professores e alunos, sendo pautado em promover o desenvolvimento do pensamento crítico, da habilidade diagnóstica e da elaboração de soluções para problemas complexos.

A autora acredita que a realidade é volátil e não pode ser reduzida a esquemas conceituais estáticos ou estruturas cognitivas inflexíveis, que seriam

aplicadas de forma mecânica a situações supostamente semelhantes, pelo contrário, em um mundo caracterizado por relações sociais e de trabalho cada vez mais dinâmicas, com avanços científicos, tecnológicos e culturais, o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas é essencial para a emancipação humana, transformação social e, em última instância, sobrevivência em um cenário de crescente desigualdade, violência e injustiça.

Vivenciar a educação como um processo estático se torna insuficiente, pois, passa a impedir uma compreensão crítica que acompanhe as transformações nas relações sociais em processo criativo, reflexivo e ético que possam promover a emancipação humana e a transformação social, isso significa formar sujeitos capazes de interpretar e agir sobre a realidade, reconhecendo suas contradições e enxergando o que é possível para transformá-la.

Essa ideia também é confirmada por Kuenzer (2024), em uma visão de formação que entra em conflito direto com o conceito defendido nas diretrizes curriculares estabelecidas pela Resolução CNE/CP n.º 1/2006, que sugeria uma formação docente construída principalmente a partir da reflexão sobre a prática, sem a necessária profundidade teórica. A autora diz que até 2015, por exemplo, a formação de professores era fundamentada nas ciências da educação, na qual cada ciência tinha uma abordagem multidisciplinar ou interdisciplinar e a compreensão dos processos educativos a partir de suas próprias perspectivas, nessa perspectiva, a ciência da educação não era considerada um campo independente, mas sim subordinada ao status epistemológico de outras disciplinas, sem que a educação fosse reconhecida como uma ciência por si só.

Kuenzer menciona as dimensões, trazidas pela Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), que se refletem em competências que se concentram, sobretudo, no saber fazer e que com base nessa perspectiva, o currículo sugerido descarta categorias teóricas típicas da ciência da educação e foca quase que exclusivamente nos aspectos práticos da formação de professores.

A autora examina as competências estabelecidas em cada uma dessas três dimensões e conclui que a noção de competência utilizada na resolução se fundamenta no modelo dos Estados Unidos, numa abordagem em que competência é um conjunto de qualidades ou atributos pessoais, tais como, conhecimentos, habilidades e atitudes, que capacitam o indivíduo a executar tarefas ou lidar com situações.

No mesmo raciocínio, ela conclui que essas competências são vistas como características individuais, provenientes da trajetória pessoal, e, por isso, o desempenho profissional é responsabilidade única do próprio indivíduo, isso implica em uma visão, a qual, caso os resultados do trabalho docente sejam insatisfatórios, a responsabilidade recai sobre ele mesmo, que supostamente não adquiriu conhecimento suficiente ou não se dedicou de maneira adequada, ou seja, as competências trazidas pela resolução definem que o insucesso do estudante é atribuído como se erro do docente fosse.

Ao longo da trajetória de pesquisa e como docente, foi possível compreender que a responsabilização individual do professor pelo fracasso escolar não apenas revela uma distorção conceitual sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas também esconde às origens de um problema que é social.

As normativas aplicadas ou a omissão de políticas de um governo refletem um insucesso de lutas que se estendem por décadas diante de interesses partidários mediante diretrizes que não dialogam com investimentos estruturais, políticas de valorização docente, de formação continuada ou de currículos contextualizados.

Kuenzer também exemplifica a incorporação do modelo americano na BNC-Formação, destacando algumas competências, tais como, autoconhecimento, valorização pessoal e cuidado com a saúde física e emocional, reconhecendo a diversidade humana, bem como, comprometer-se com o aprendizado dos alunos e aplicar o princípio de que todos têm a capacidade de aprender.

A autora explica que a primeira competência atribuí ao docente, de forma isolada, a responsabilidade por sua própria saúde, ignorando aspectos como ambientes de trabalho prejudiciais, cargas horárias exaustivas, salários baixos e falta de suporte institucional, que também contribuem para o adoecimento dos professores. Já a segunda competência requer que o docente acredite e atue com a convicção de que todos os estudantes têm capacidade para aprender, no entanto, ao desconsiderar os fatores sociais que levam ao fracasso escolar, acaba por atribuir a responsabilidade ao professor pelo insucesso dos alunos, sem levar em conta o caráter estrutural e histórico das desigualdades na educação.

Discursos meritocráticos, disfarçados de valorização profissional, ignoram contextos sociais e estruturais. Nez, Neto e Souza (2025) dizem que há na sociedade quem defende o modelo norte americano, modelo fundamentado em uma

política da liberdade, mas, encontram-se na elite burguesa brasileira seus maiores defensores. Defendem a ideia de que o Estado não deve ocupar uma posição central e que o bem-estar não deve ser responsabilidade dele, mas sim de cada pessoa individualmente, a partir de seu próprio empenho.

Para Kuenzer (2024) foi com base nesses argumentos de competências de influência norte americana que a nova proposta de diretrizes curriculares foi justificada no Parecer CNE/CP n.º 04/2024, apresentado pela Comissão Bicameral do CNE.

A autora relata que os resultados do Enade 2021 foram divulgados pelo Ministério da Educação em março de 2023, nesses resultados, os estudantes de licenciatura apresentaram um desempenho insatisfatório em todos os 17 cursos analisados. Diante dessa análise divulgada pela mídia sugeriu a necessidade de revisar as diretrizes da formação docente, mas, não abordou as condições de trabalho dos professores nem as instituições de ensino superior responsáveis por esses cursos. Sendo assim, mais uma vez, o professor é responsável pelo fracasso educacional, pois, prevaleceu a lógica da concepção americana de competência, ou seja, se o docente for altamente qualificado, sua formação será eficiente e, conseqüentemente, seus futuros estudantes também serão.

Para Borges *et al* (2025) que para a elaboração da Resolução do CNE nº 4/2024 não houve a participação de nenhum representante de qualquer associação vinculada a formação de professores, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional de Didática (Andipe).

Os autores trazem a ideia de que o parecer aprovado foi um resultado do trabalho da Comissão Bicameral, que apresentou um discurso que enfatizava a importância da qualidade da educação básica e da excelência na formação dos professores, entretanto, era notório que vários membros dessa comissão têm conexões significativas com o setor privado, o que indica uma atuação coordenada com os denominados Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) que englobam grandes conglomerados empresariais associados ao ensino superior privado até empresas educacionais com capital aberto.

Borges *et al* (2025) relatam que embora haja participação de representantes de instituições públicas de ensino superior e de Institutos Federais, muitos deles não

apresentam inserção teórica ou prática significativa no campo da formação de professores, o que levanta preocupações sobre o alinhamento das decisões com os reais desafios da docência no país.

Kuenzer (2024), também, concorda que a nova proposta formulada pela Comissão Bicameral não foi submetida a um extenso processo de consulta pública, tendo sido apenas disponibilizada para o envio de contribuições individuais em um prazo curto e que mesmo apesar dessa restrição, as organizações sindicais e instituições acadêmicas expressaram críticas contundentes a parecer, tendo em vista que um dos aspectos recorrentes dessas críticas é a ausência de transparência e debate público, refletindo o que já acontecera com a Resolução CNE/CP n.º 02/2019.

A autora também aponta que a pedagogia das competências tem exercido uma influência significativa na consolidação de uma abordagem pragmática, utilitarista e alienante na formação de professores e que essa estratégia enfraquece a base teórica da formação, levando à falta de pensamento crítico, à desorganização coletiva e à falta de ações pedagógicas contra-hegemônicas que buscam combater as desigualdades e injustiças sociais.

Nesse contexto, a autora aponta uma questão relevante de um consenso pleno é inviável, visto que é possível construir consensos parciais que respeitem os princípios epistemológicos das concepções que competem pela hegemonia, mas, para isso, é fundamental iniciar o debate de forma eficaz, assegurando um verdadeiro espaço público para diálogo que possibilite a escuta autêntica e a criação conjunta de ideias. Contudo, o que ocorreu foi um teatro simbólico para legitimar decisões já tomadas e preservar o modelo predominante.

Borges *et al* (2025) demonstra que há um vínculo estruturado de influência do CNE (2024) e o projeto neoliberal, que visa o lucro acima de tudo, impondo uma educação para a prática em detrimento da teoria educacional que visa reflexão e pensamento crítico.

Na mesma perspectiva, Kuenzer (2024) reforça que as diretrizes atuais têm enfatizado uma abordagem de flexibilização fundamentada na fragmentação, conseqüentemente, essa lógica conecta diferentes níveis e modalidades em uma espécie de cadeia formativa, que inclui doutorado, mestrado, licenciatura, outras graduações, complementação pedagógica, especializações em docência, programas de formação continuada, certificações de competências equivalentes à licenciatura.

Continua a explicar que, deste modo, forma-se uma cadeia de formação caracterizada por qualificações diferentes e desiguais, que espelha uma estrutura igualmente desigual e fragmentada, conseqüentemente, essa tipo de configuração facilita as necessidades das cadeias produtivas, que na maioria das vezes se fundamentam em atividades simplificadas e demandam poucos cargos que exijam formação avançada.

Para a autora, tudo isso representa uma adaptação à lógica do mercado, particularmente no cenário da produção que ela denomina como *just in time*, visto que nesse contexto, a antiga conexão entre qualificação e ocupação é substituída por treinamentos rápidos e específicos, que possibilitam a mobilidade do trabalhador entre diversas funções e setores, de acordo com a demanda de trabalho.

O *just in time* aplicado neste contexto, se torna um método que trata a educação como mercadoria, desta forma, requer aprimorar uma produção no desempenho do trabalho do professor que diminua despesas, em se tratando da educação na rede pública, minimiza o papel do Estado e forma profissionais que atendam de forma rápida as necessidades do mercado.

Toda essa ideia não é de dias atuais e é uma visão que reforça a desigualdade social, ao inverso, o Estado ao cumprir o seu papel poderia estar em busca de combater questões sociais que se iniciam na desigualdade educacional ou ao menos que de degrau em degrau melhore sua precariedade, reforce sua importância e se utilize da educação como o verdadeiro reformador de um país. Os interesses de classes sociais mais favorecidas estão em primeiro lugar há muito tempo.

Ocorre que a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia. Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história.” (Saviani, 2011, p. 52)

Kuenzer (2024) retrata que a lógica por trás desse modelo traz uma regra simples que se pauta em não oferecer formação além do que o mercado exige, evitando assim uma escolarização mais extensa e de maior qualidade. Nesse

contexto, não se considera essencial ter professores bem qualificados, o que contradiz a ideia de uma educação de qualidade social.

Para a autora, ao se alcançar uma formação humana integral instruída em capacitar para viver e atuar em um mundo caracterizado pela globalização do capital e intensamente influenciado pela ciência e tecnologia se faz primordial uma educação de qualidade e alto padrão, tanto para os trabalhadores quanto para os grupos em situação de vulnerabilidade social, mas tudo isso se faz possível se a inclusão não for apenas uma questão retórica. Ocorre que o cenário nacional se apresenta em outra realidade, de modo que as regulamentações atuais mantêm uma estrutura que facilita a humilhação de professores, resultando em um processo de precarização que atende aos objetivos de barateamento dos custos e aumento da competitividade, o que se traduz, na prática, em professores com formação deficiente destinados a ensinar alunos considerados excedentes pelo sistema.

Nos dizeres de Kuenzer para contrapor esse cenário, a formação de professores deveria ser integrada a princípios da ciência da educação que atendem dimensões debatidas pelo campo progressista nos últimos anos, sendo elas, a dimensão contextual que traz o entendimento das conexões entre trabalho e educação; a dimensão ética e estética que aborda compreensão da finalidade da educação como ferramenta para a emancipação humana e promoção da inclusão social; a dimensão epistemológica que analisa dos processos de aprendizagem; a dimensão pedagógica fundamentada na ciência da educação fundamentada no estudo do processo educativo tanto no contexto geral quanto no campo da educação profissional; a dimensão interdisciplinar advinda de uma conexão entre a ciência da educação e outros campos do saber; a dimensão metodológica que debate acerca dos conhecimentos escolares e, por fim, a dimensão praxica que trata da união entre teoria e prática voltada para a mudança social.

Compreendemos a importância de uma articulação entre o trabalho e a educação, em outras palavras, formar professores que compreendam a realidade social em que estão inseridos, reconhecendo que o processo educativo está diretamente relacionado às condições históricas, econômicas e culturais dos sujeitos envolvidos, desta forma, não há como desvincular questões sociais e políticas da prática docente.

Ademais, a educação é instrumento de emancipação e inclusão social, pois, formar professores com sensibilidade para essa finalidade é garantir que a docência

não se resume à transmissão de conteúdos, mas se converte em prática transformadora que dissipe uma visão apenas de concepções mecanicistas e valorize a construção crítica de um conhecimento não fragmentado em culminância com um diálogo entre o governo e os representantes da educação que vivenciam na prática e têm compreensão de fenômenos educativos, também apresentados em teorias e registros, ao longo da história.

Uma educação transformadora une teoria e prática e se contrapõe a um ensino tecnicista que reverbera influências neoliberais na busca de favorecer apenas o capital. A educação transformadora visa políticas de formação de professores que o enxergam como um sujeito político na construção de uma educação democrática.

Com a Resolução CNE nº 04/2024 estagnamos no longo processo que tem levado a precarização da educação e da formação docente, numa política contrária ao que trazia a luz da Resolução CNE nº 02/2015 sob a ótica dos profissionais da educação representados por suas associações. Para esclarecimento, a próxima seção se pautará na analogia e contraposição entre elas.

4 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A RESOLUÇÃO CNE Nº 02/2015 E A RESOLUÇÃO CNE Nº 04/2024 SOB À LUZ DO PAPEL DO ESTADO DECRÁTICO DE DIREITO

A formação de professores vista sob a ótica de aplicação de políticas públicas espelha projetos do Estado, por ora, aplicada em recortes temporais vinculados a interesses político partidários aderidos em diferentes momentos da história da educação brasileira. Cada governo traz, para a realidade, princípios e normativas que atendam suas perspectivas de estruturação para uma política educacional.

Nesse contexto, em 2024 estivemos e permanecemos diante de propostas de abordagem de ensino tecnicista, de responsabilização docente pelo desempenho dos discentes e um papel mínimo do Estado na contramão de uma proposta, que em 2015, articulava teoria e prática, visava valorização profissional e o Estado presente na agenda de políticas públicas.

No ano de 2015, a Resolução CNE/CP nº 2 apresentava-se consolidada em um diálogo de governo e associações representativas de profissionais da educação, mas essa resolução foi seguida de prorrogações que culminaram em uma contraposição apresentada no ano de 2024, com a Resolução CNE/CP nº 4. Esta foi publicada diante da falta comunicação de um governo junto às necessidades apresentadas por entidades como a ANFOPE, que com vistas, reprovou a normativa que privilegia competências e habilidades orientadas por referenciais como a BNCC, sob a perspectiva de influências neoliberais.

A Resolução CNE/ CP nº 2/2015 tem abertura apresentando considerações sobre a complexidade da educação e da necessidade de superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação mediante a cooperação e colaboração entre os entes federados e o sistema educacional. (Brasil, 2015)

Considera também a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a pluralidade de ideias, a gestão democrática, padrão de qualidade, a experiência extracurricular, práticas sociais e democratização do ensino. (Brasil, 2015)

Considera a articulação entre graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, além de um currículo de construção sociocultural, de cidadania e de respeito à democracia, levando em consideração a realidade concreta dos

indivíduos que dão vida ao currículo, além de uma ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Ademais, considera a importância do profissional do magistério e o planejamento sistemático e integrado mediante uma dinâmica político-pedagógica. (Brasil, 2015)

Por outro lado, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 inicia instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica, definindo fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo. (Brasil, 2024)

Ademais, diz que as Instituições de Educação Superior, que ofertarem formação inicial em nível superior para profissionais do magistério da educação escolar básica, devem o fazer atendendo a legislação e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) para promover políticas públicas de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), atendendo ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (Brasil, 2024)

Em um contexto comparativo, temos o artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 2/2015 instituindo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada devem ser articuladas, em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica, atendendo padrão de qualidade, atendendo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), atendendo ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (Brasil, 2015)

Ademais, as instituições que desenvolverem atividades de formação continuada devem articular o Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) por meio de uma política institucional da educação básica, suas políticas e diretrizes. (Brasil, 2015)

Deste modo, além dos artigos já comparados, compreenderemos que a Resolução de 2015 trazia aspectos de uma formação não fragmentada, uma educação democrática com igualdade de condições, valorização docente, articulação de formação inicial e continuada, foi substituída pela Resolução de 2024 que traz um modelo instrumental, técnico, fragmentando a função social e distanciando-se de uma educação emancipadora com construção de senso crítico.

“A Resolução nº 2/2015 propunha uma educação emancipadora, crítica e participativa, assim como o próprio movimento coletivo de sua construção, que envolvia diversos atores e entidades sociais.” (Borges et al, 2025, p. 11)

Em outra vertente, a resolução de 2024 traz divergências com as propostas que a Anfope tem desenvolvido ao longo de 40 anos, que sempre foi pautada em uma perspectiva sócio-histórica da educação, a entidade tem fornecido, de forma sistemática, fundamentos e diretrizes para a formação de professores. Essa visão é essencial para desenvolver uma política consistente e estruturada de formação e valorização do magistério, destacando a relevância de um projeto que materialize esses princípios, em especial, os presentes nos Documentos Finais de cada Encontro Nacional realizado entre 1983 e 2023 que traçam o que a Anfope chama de base comum nacional para a formação docente. (Anfope, 2024)

Cada resolução tem sua compreensão sobre o conceito de docência, a Resolução de 2015 traz em seu 2º artigo, § 1º e 2º, o que segue:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (Brasil, 2015, p.03)

Já a Resolução de 2024 tem a seguinte compreensão:

§ 2º Compreende-se o exercício da docência como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações. (Brasil, 2024, p. 02)

No âmbito da formação de professores, a resolução de 2015 é um marco ao reconhecer a complexidade do ensino como uma prática social, ética e político-

pedagógica, nela se estabelece que a formação de docentes deve ser fundamentada em valores humanistas, além de considerar o docente como um ser intelectual engajado no ensino e na aprendizagem.

Já a resolução de 2024 é sucinta ao abordar o exercício da docência como um conceito técnico de padrão de competência no exercício curricular, logo, o que certamente atende as perspectivas de competência trazidas pela BNCC. Para Borges *et al* (2025) a Resolução CNE/CP nº 04/2024 continua subordinada à BNCC, primeiro modelo admitido pela legislação como proposta da BNC-formação.

No quesito princípios formativos, o § 5º do artigo 3º da Resolução de 2015 traz o entendimento que a capacitação de docentes para todas as etapas e modalidades da educação básica deve ser entendida como um dever público do Estado, visando assegurar o direito de crianças, jovens e adultos a uma educação de excelência, alicerçada em fundamentos científicos e técnicos sólidos, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ademais, a formação dos profissionais do magistério, tanto formadores quanto estudantes, deve ser guiada por um compromisso com um projeto social, político e ético que promova a construção de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva. Esse projeto deve se concentrar na emancipação de indivíduos e grupos sociais, reconhecendo e valorizando a diversidade e combatendo todas as formas de discriminação. (Brasil, 2015)

A cooperação constante entre os entes federativos é fundamental para atingir as metas da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sendo possível por meio da articulação entre o Ministério da Educação (MEC), instituições formadoras de docentes e sistemas e redes de ensino, além de suas respectivas instituições. Além do mais, as instituições formadoras devem garantir padrões de qualidade ao oferecer cursos de formação docente (Brasil, 2015)

A capacitação de docentes deve fomentar uma conexão eficaz entre teoria e prática, fundamentada no domínio de conhecimentos científicos e pedagógicos, assegurando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, além disso, é essencial considerar as instituições de educação básica como locais indispensáveis para a formação dos profissionais do magistério. (Brasil, 2015)

A elaboração de um projeto educativo nas instituições de ensino deve ser apoiada por uma fundamentação teórica concisa e interdisciplinar, que considere as

especificidades da formação dos professores e assegure a coerência e a integração entre os vários setores participantes desse processo (Brasil, 2015)

A fim de ajudar a superar as desigualdades sociais, regionais e locais, é preciso garantir que todos tenham acesso à formação inicial e continuada. Concernente a esse contexto, o processo de formação dos profissionais da educação deve garantir a integração da formação inicial com a continuada, bem como a articulação entre os diversos níveis e modalidades de ensino. (Brasil, 2015)

O entendimento da formação continuada deve ser tido como um elemento essencial no processo de profissionalização docente, pautada na conexão entre diferentes saberes e nas experiências da prática educativa, vinculadas ao dia a dia das instituições de ensino e ao seu projeto pedagógico. Ademais, é necessário reconhecer os profissionais do magistério como criadores de cultura, garantindo que eles tenham acesso contínuo a informações, experiências e atualizações culturais que ajudem no seu desenvolvimento pessoal e profissional. (Brasil, 2015)

Por outro lado, a Resolução CNE/CP nº 04/2024, em meio a contradições, traz conceitos que são considerados pela Anfope como uma espécie de bricolagem. Pois, abrange na letra da lei que os princípios formativos de profissionais do magistério em seu artigo 5º, com a perspectiva de que é dever público do Estado garantir a formação de profissionais do magistério para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando que crianças, jovens e adultos tenham acesso a uma educação de qualidade, fundamentada em princípios científicos, sociais e técnicos sólidos, e em conformidade com as diretrizes estabelecidas nos documentos nacionais e nos marcos normativos curriculares específicos de cada etapa e modalidade. (Brasil, 2024)

Também abrange a colaboração constante entre os entes federativos, suas redes e instituições de ensino, bem como, entre estas e as instituições de ensino superior encarregadas da formação docente, com o objetivo de cumprir os propósitos da política nacional de educação, sob a coordenação e articulação do Ministério da Educação (MEC). (Brasil, 2024)

Ainda, trata da garantia de padrões de qualidade para os programas e cursos destinados à capacitação dos profissionais do magistério, com foco no desenvolvimento adequado das competências estipuladas como perfil do egresso e na introdução do profissional à docência, em conformidade com os fundamentos e princípios estabelecidos na Resolução. (Brasil, 2024)

Além disso, faz menção da integração entre teoria e prática na formação docente, fundamentada na aplicação crítica e contextualizada das competências profissionais, por meio da articulação de saberes científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, articulando ensino, pesquisa e extensão, assim como, pela inclusão dos licenciandos nas escolas de Educação Básica para exercer a prática pedagógica. (Brasil, 2024)

Ademais, de forma superficial, trata da valorização dos profissionais das instituições de Educação Básica como agentes fundamentais no processo de inserção e socialização profissional, bem como, o reconhecimento dessas instituições como espaços formativos essenciais na preparação dos licenciandos, também diz que os licenciandos devem valorizar a diversidade de contextos e as diferentes maneiras de atuar como professor na Educação Básica. (Brasil, 2024)

De forma breve, a letra da lei menciona que a execução de um projeto educativo nas instituições de ensino superior deve ser baseada em fundamentos teórico-epistemológicos, estéticos, ético-políticos, metodológicos e técnico-pedagógicos, além do mais, o projeto deve ter uma abordagem transformadora, emancipadora e humanizadora, levando em conta as particularidades e a complexidade da formação de professores na educação básica, assegurando a integração entre os setores envolvidos nesse processo. (Brasil, 2024)

Ainda, traz a ideia do objetivo de ajudar a superar as desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero e de outras formas de exclusão, é preciso promover a equidade no acesso e na permanência dos alunos nos cursos e programas de formação inicial para o magistério. (Brasil, 2024)

Além disso, diz que é preciso reconhecer nos Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas que os profissionais do magistério da educação básica têm um papel essencial como agentes que incentivam e promovem a formação e a transformação das identidades, das relações sociais e dos repertórios culturais de seus estudantes e que isso deve ser feito por meio da inclusão de estratégias que ampliem e diversifiquem o acesso dos licenciandos a informações, vivências e experiências culturais. (Brasil, 2024)

Diz também, que o compromisso da formação docente é ter como objetivo contribuir para a criação de uma nação soberana, democrática, justa, laica e inclusiva, que favoreça a emancipação de indivíduos e grupos, reconhecendo e

valorizando a diversidade e se posicionando contra todas as formas de discriminação. (Brasil, 2024)

E que a educação deve ser voltada para a construção de um mundo sustentável, tratando de temas que colocam em risco o futuro, como a pobreza, o consumo excessivo, a degradação das áreas urbanas, os conflitos e a violação dos direitos humanos, sempre valorizando a pluralidade e a diversidade cultural e a garantia da liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e difundir a cultura, o pensamento, a arte, o conhecimento e a diversidade de ideias e concepções pedagógicas. (Brasil, 2024)

Apesar da Resolução CNE/CP nº 04/2024 trazer em seus princípios alguns conceitos necessários à formação de profissionais do magistério da educação básica, é possível verificar um retrocesso ao que fora apresentado pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, pois, de forma conceitual, enfraquece a ótica de um profissional crítico e pesquisador.

O consenso apontado no Parecer se aproxima de uma construção hegemônica, em que a aparente unanimidade em torno do conceito de democracia, formação de professores/as e o uso da referência da base comum nacional, é atribuída à tarefa de estabelecer o nexo entre intelectuais e massa, cultura científica e cultura popular, e assim não estaria livre, porém, de cismas. Alertamos que o projeto formativo, que se diz consensual, não pode se confrontar com o esgotamento do compromisso revolucionário na construção de uma nova cultura. Por isso identificamos que o resgate histórico feito no Parecer, em relação a formação de professores/as, simplifica e reduz as contradições e concepções diferentes do campo. Tenta minimizar e compor uma história, como se a saída possível fosse a proposição realizada no Parecer, abdicando de um posicionamento sobre as concepções que sustentam essa proposição, o que consideramos uma necessidade. (Anfope, 2024, p. 03)

De acordo com Borges *et al* (2025), as inúmeras instituições envolvidas no processo de construção coletiva da Resolução CNE/CP nº 02/2024 buscavam criar um parecer focado na concepção curricular teórico-prática e interdisciplinar, mas também, marcada pelo diálogo entre governo e as instituições representativas dos profissionais da educação, pois, participação e respeito à diversidade de cada contexto sociocultural de cada região do país são perspectivas que devem ser consideradas na criação de políticas públicas.

O Projeto de Resolução que acompanha o Parecer CNE/CP n. 4/2024 apresentado pelo CNE, em substituição à Resolução CNE/CP

n. 2 de 2019, apresenta semelhanças com a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e com Resolução CNE/CP n. 2/2019, nesse sentido, tende a parecer uma bricolagem, no sentido do improviso, 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. (Anfope, 2024, p.03)

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 trata no capítulo II o tema Formação dos Profissionais do Magistério para Educação básica e a Base Comum Nacional, bem como no capítulo III trata do tema Egresso da Formação Inicial e Continuada. No mesmo contexto, a Resolução CNE/CP nº 04/2024 trata, no capítulo III, o tema Base Comum e Perfil do Egresso da Formação Inicial.

A resolução de 2015 apresenta no artigo 5º diz que a formação dos profissionais da educação deve garantir uma base comum nacional, fundamentada na ideia de que educar é um processo contínuo e libertador. Essa formação precisa reconhecer as particularidades da atuação docente, valorizando a práxis, junção da teoria e prática, e considerando as realidades concretas das escolas e da própria profissão. (Brasil, 2015)

Para preparar o docente, as instituições da educação básica devem proporcionar aos egressos a integração dos saberes de forma interdisciplinar, relacionando os conteúdos à vivência social e cultural dos estudantes, atendendo às demandas da educação básica e do ensino superior que contribuam para o exercício da cidadania e para a qualificação profissional. Desenvolver o conhecimento com base na valorização da pesquisa e da extensão, sendo este um fundamento pedagógico essencial para o crescimento do educador e para o aprimoramento da prática educativa. (Brasil, 2015)

O egresso deve ter contato com fontes de pesquisa nacionais e internacionais e acesso a materiais pedagógicos de qualidade para estudar e desenvolver sua formação acadêmica e profissional incentivado a pesquisa voltada para a educação básica. Ademais, deve passar por vivências pedagógicas que apoiem seu crescimento profissional que considere as múltiplas dimensões envolvidas no ato de educar, sendo estes aspectos psicológicos, históricos, culturais e afetivos. Dessa forma, ter capacidade de criar condições para que o educador desenvolva

pensamento crítico, tenha aptidão para resolver problemas, além de trabalhar em equipe, em uma educação interdisciplinar, criativa e autônoma. (Brasil, 2015)

Também abrange à construção de processos formativos sob à ótica das transformações da sociedade e da educação, diante das mudanças nas formas de produzir e compreender o conhecimento. (Brasil, 2015)

No artigo 7º, elucida que o professor, tanto na formação inicial quanto na continuada, deve construir um repertório sólido de saberes e habilidades, reunindo teoria e prática, já desenvolvidas ao longo da trajetória formativa apresentado pelo projeto pedagógico da instituição. Desta maneira, terá um repertório no cotidiano da sua atuação profissional, pautada por princípios como a interdisciplinaridade, a democratização do acesso ao conhecimento através de valores éticos, sociais e afetivos, ainda, estará preparado para compreender a complexidade da escola com a missão de formar cidadãos que promovam a educação vinculada ao exercício da cidadania. (Brasil, 2015)

Neste contexto, a Resolução CNE/CP nº 04/2024 traz similaridades, como a educação como processo emancipatório, entretanto, não abrange a formação continuada. Ademais, apresenta a necessidade de um profissional que prioriza habilidades e competências por meio de indicadores.

Art. 7º As IES responsáveis pela oferta de cursos e programas de formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica devem assegurar a integração da base comum nacional ao seu PPC, articulado com PPI e com o PDI de modo a garantir: I - a coerência curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da Educação Básica e da Educação Superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; (...). (Brasil, 2024, p.04)

Nesse entendo, Borges *et al* (2015) reforça que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 não abrange a formação continuada como parte de um processo formativo que começa na formação inicial, desta maneira, gera um distanciamento da formação inicial e da formação continuada, por isso, não traduz a defesa incondicional de um processo contínuo de formação de professores da Educação Básica.

Argumento este reforçado pela Anfope de que na construção do documento não se articula formação inicial com a formação continuada e o trabalho docente,

assim, apresenta uma estrutura desarticulada visto que não apresenta diretriz para a formação continuada dos profissionais do magistério. (Anfope, 2024)

Para Almeida e Santos (2024) a Resolução CNE/CP 02/2015, ao estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, deixa expresso que a prática pedagógica não deve ser limitada a um espaço específico, por exemplo, o período de estágio separado do restante do curso. A resolução enfatiza que a prática deve estar integrada ao longo de toda a formação do professor, o que vincula disciplinas pedagógicas que abordem práticas de ensino e didáticas, bem como, os componentes curriculares voltados para atividades de pesquisa.

De acordo com Nez, Neto e Souza (2025) as finalidades e meios da educação dependem da estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais, por isso, a formação inicial e continuada de professores é de interesse do Estado ao exercer seu papel de mediador da luta de classes, quando o Estado deseja construir uma identidade única.

A Resolução CNE/CP 04/2024 se apresenta como uma política pública que deixa claro a falta de interesse na observância da formação continuada, menos ainda, a observância na integração da formação inicial com a formação continuada.

Nez, Neto e Souza (2025) reforçam que sob à ótica de política de governo, o neoliberalismo visa a implantação das políticas globais que favoreçam o novo capitalismo, fato este que altera significativamente as relações de trabalho, abrangendo, portanto, o trabalho docente que é parte integrante do processo educativo, pois, a educação é um fenômeno social e universal e cada sociedade tem a responsabilidade de zelar pela formação dos indivíduos, ao dar condições para que possam desenvolver suas capacidades e prepará-los para a participação ativa e transformadora da vida social.

Na organização curricular, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 abrange a formação do professor em nível superior mediante uma valorização interdisciplinar articulada ao contexto sociopolítico e cultural. Já a Resolução CNE/CP nº 04/2024 surge com uma organização por núcleos e práticas pedagógicas vinculadas ao que a norma denomina como perfil do egresso.

O parágrafo 2º do artigo 14 da Resolução CNE/CP nº 02/2015 reforça que os cursos de formação deveriam estar em consonância com conteúdos específicos e interdisciplinares em seu currículo, além de abordar conhecimentos sobre políticas

públicas e gestão. Bem como, ter uma formação que proporcione conhecimento em direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais, educação especial, e também, direitos no âmbito educacional dos adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas. (Brasil, 2015)

Já a Resolução CNE/CP nº 04/2024 traz uma divisão por núcleos no que tange os cursos de formação inicial que respeite a diversidade nacional e a autonomia das instituições.

I - Núcleo I – Estudos de Formação Geral - EFG: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas (...)

(...)

II - Núcleo II – Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional - ACCE: composto pelos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento definidos em documento nacional de orientação curricular para a Educação Básica e pelos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão - AAE, realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares: envolvem a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES.

IV – Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado - ECS: componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor, o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula.(...) (Brasil, 2024)

Ambas normativas abrangem o quesito carga horária, entretanto, há uma redução de horas de duração dos cursos de formação inicial na resolução de 2024, concomitante a extinção de 400 horas de prática como componente curricular nos cursos de licenciatura.

“§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos”. (Brasil, 2015)

“§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 4 (quatro) anos.” (Brasil, 2024)

Para a Anfope o Parecer CNE/CP n. 4/2024 some com o “Texto de Referência” que demonstra a necessidade do licenciado em articular o conhecimento sobre um determinado objeto de ensino com o conhecimento pedagógico. (Anfope, 2024)

Há apenas um ensaio de reflexão sobre a prática como componente curricular, além de não demonstrar a separação do componente curricular à prática curricular de extensão. (Anfope, 2024)

Há a inexplicável extinção de 400 horas de prática, componente curricular nos cursos de licenciatura, uma proposta que demonstra retrocesso na história da educação pelos longos debates sobre a prática pedagógica nos cursos de licenciatura, além de ser contrário à posição da Anfope sobre a práxis como ação-reflexão-transformação. (Anfope, 2024)

A extinção da prática como componente curricular, restringe a formação de professores/as a apenas 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado “distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica(...)”. Basta fazer as contas, 400 horas em 8(oito) semestres, significa misérrimas 50 horas de Estágio por semestre. A pergunta que permanece: qual a compreensão de relação teoria e prática o CNE defende? Temos a convicção em afirmar que não é o que a Anfope defende. (Anfope, 2024, p.04)

De acordo com Borges *et al* (2025) o Parecer e a Resolução de 2024 demonstram estar desconectados da realidade sob à ótica da falta de articulação entre teoria e prática, pois, abrange a importância da práticas, mas, traz incoerência ao extinguir as 400 horas de prática conquistadas nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de 2015, Resolução CNE/CP nº 2/2015. A resolução de 2015 trazia a importância de tempo de pratica, para Almeida e Santos (2024, p.07) “é notório, que está diretriz, aborda a os estágios supervisionados e a prática pedagógica como pilar para educação de qualidade”.

Em outros aspectos, também temos o quesito reconhecimento profissional, e neste âmbito, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 trazia em todo um capítulo a

valorização dos profissionais do magistério, capítulo VII, entretanto, este é um tópico extinto na Resolução CNE/CP nº 04/2024.

O artigo 18 retratava que cabe aos sistemas de ensino, às redes escolares e às instituições formadoras, a responsabilidade de implementar políticas educacionais que valorizem os profissionais do magistério na educação básica, visando a formação inicial e continuada, além de um plano de carreira estruturado, em conformidade com a legislação. Além disso, os profissionais devem ser preparados para atuar em todas as etapas e modalidades da educação básica e de forma alinhada aos projetos de gestão pedagógica. Essa preparação deve estar articulada às diretrizes da formação docente estabelecidas na Base Nacional Comum e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (Brasil, 2015)

A valorização da docência e dos profissionais da educação deve ser compreendida como uma base da formação docente, inicial e continuada, mediante políticas institucionais que assegurem a construção coletiva e a efetiva implementação de planos de carreira e remuneração condizentes com a complexidade que é trabalho docente. (Brasil, 2015)

Sempre que possível, o exercício profissional deveria ser realizado em um único estabelecimento de ensino, com dedicação exclusiva ou em tempo integral, com a garantia de que, ao menos, um terço da carga horária seja destinado a atividades pedagógicas complementares, fundamentais ao trabalho docente, como o planejamento de aulas, estudos e pesquisas, participação ativa na elaboração e execução do projeto político-pedagógico, acompanhamento e orientação de estudantes, processos avaliativos, reuniões com famílias, conselhos escolares e equipes pedagógicas, bem como, a formação continuada e ações integradas com a comunidade escolar. (Brasil, 2015)

O artigo 19 traz como estratégia para a valorização dos profissionais desses profissionais, os planos de carreira e remuneração dos sistemas de ensino articulados a critérios de ingresso e provimento nos cargos, formação inicial e continuada, jornada de trabalho, horas destinadas às atividades extraclasse, progressão na carreira e processos de avaliação do desempenho. (Brasil, 2015)

Nesse contexto, o ingresso na carreira deve ser por meio de concurso público de provas e títulos, orientado pela busca da qualidade da prática educativa. O vencimento inicial deve ser estabelecido com base na jornada definida em cada

plano de carreira, respeitando, no mínimo, o valor do Piso Salarial Profissional Nacional, sem distinções vinculadas à etapa ou modalidade de atuação educacional. (Brasil, 2015)

Ainda, é importante garantir diferenças na remuneração entre profissionais com formação em nível médio, superior e pós-graduação *lato sensu*, assegurando percentuais compatíveis para aqueles que possuem mestrado e doutorado. (Brasil, 2015)

Ademais, é necessária a existência de comissões paritárias compostas por gestores, educadores e representantes da comunidade escolar, com a finalidade de analisar as condições de trabalho e propor práticas e políticas que promovam a qualidade educacional. (Brasil, 2015)

Outro aspecto relevante é a construção de processos avaliativos para o estágio probatório com a participação ativa dos profissionais em formação e a oferta de programas de formação e aperfeiçoamento, inclusive com licenças remuneradas e formação em serviço em níveis de pós-graduação, respeitando as particularidades das funções docentes e os objetivos das distintas etapas e modalidades da educação básica. (Brasil, 2015)

O Parecer CNE/CP nº 4/2024 apresenta como finalidade o desenvolvimento de estudos e a definição de diretrizes para a formação dos profissionais da educação básica e sua valorização profissional. No entanto, diferentemente da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que dedicava um capítulo específico à valorização docente, o novo documento apenas menciona o tema de forma superficial, sem oferecer esclarecimentos ou proposições à respeito. (Anfope, 2024)

Há uma lacuna, o Projeto de Resolução que acompanha o Parecer não especifica mecanismos de valorização profissional e essa ausência é preocupante diante do cenário contemporâneo de desvalorização do magistério. O documento deveria incluir diretrizes claras de valorização docente com base em pilares como o direito à formação inicial e continuada de qualidade; a implementação de planos de carreira que assegurem o ingresso por meio de concurso público e garantam a progressão funcional; o cumprimento efetivo do piso salarial nacional como expressão de justiça remuneratória e a garantia de condições adequadas para o exercício da docência, como abordado pela resolução de 2015. (Brasil, 2015)

Há uma agenda com aspectos neoliberais mediante o controle excessivo e a intensificação do trabalho docente. É urgente que a política educacional reafirme um

compromisso efetivo da valorização dos profissionais da educação, sendo possível com a ótica da tríade trabalho, formação e carreira de forma articulada para a construção de uma educação pública de qualidade sustentada por práticas pedagógicas emancipatórias, em consonância com a resolução de 2015. (Brasil, 2015)

A Resolução CNE/CP nº 04/2024 é apresentada com articulações à BNCC. Nez, Neto e Souza (2025) mostram que a Base Nacional Comum Curricular estrutura-se em habilidades e competências com orientação da lógica da adaptação ao mundo do trabalho. Essa perspectiva, contudo, reflete uma concepção alinhada a interesses de uma ordem global marcada por traços imperialistas e por processos de alienação que moldam a educação para atender a demandas capitalistas de mercado.

Além disso, os autores esclarecem que essas competências tendem promover um esvaziamento teórico que afasta as epistemologias críticas e negligencia fundamentos clássicos das teorias pedagógicas que contribuíram para a constituição do campo educacional. Ademais, esclarecem que o documento silencia parâmetros efetivos de valorização do magistério, o que compromete a construção de políticas que reconheçam a docência como prática intelectual e socialmente relevante. Além disso, a separação entre formação inicial e continuada fragmenta o percurso formativo do professor.

Também falam sobre a inobservância das lutas históricas travadas por entidades representativas da educação, que há décadas defendem uma formação docente pautada pelo intelectual crítico, pelo compromisso ético-político e pela transformação social, comprometendo a construção de uma educação pública democrática e de qualidade.

A proposta de base comum nacional para a formação de professores, apresentada no Parecer do CNE por meio do Projeto de Resolução distancia-se da formulação histórica construída pela Anfope, que esclarece que uma base não é apenas um conjunto técnico de diretrizes. É importante atender princípios estruturantes que nasceram junto ao movimento e que têm sido reafirmados coletivamente em cada Encontro Nacional da entidade sob a orientação da organização curricular das licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior e com respeito a uma concepção formativa de caráter socio-histórico, crítico e emancipador. (Anfope, 2024)

Embora o documento mencione alguns dos elementos que compõem a base da Anfope, como o trabalho coletivo e interdisciplinar ou a gestão democrática, o faz de maneira fragmentada, descontextualizada e dissociada de um projeto formativo crítico. Portanto, a proposta em questão revela-se desvinculada de uma concepção de formação docente que reconhece o professor como sujeito histórico, protagonista da sua prática e comprometido com uma educação pública de qualidade e democrática. (Anfope, 2024)

Outro debate referente à Resolução CNE/CP nº 04/2024 é sobre a ausência de direcionamentos da formação docente no ensino de modalidade à distância (EAD), seja ela financiada com recursos públicos ou não, o Parecer não se debruça sobre questões da modalidade de ensino à distância, o que deixa em aberto à permanência da mercantilização do ensino. Ao invés de ter um olhar crítico a essa questão, o documento assume a EaD como uma alternativa viável e estratégica para ampliar o número de professores diante da urgência de suprir a demanda por profissionais na educação básica. Essa visão tende a reduzir a formação inicial a uma lógica de eficiência quantitativa, priorizando a velocidade e o alcance da oferta em detrimento da qualidade formativa. (Anfope, 2024)

Outro ponto crítico é o avanço da oferta indiscriminada de cursos de formação docente por instituições privadas na modalidade à distância (EaD), frequentemente denunciada por sua precarização. O documento não apresenta parâmetros de qualidade nem mecanismos de regulação dessa oferta, para que seja uma modalidade comprometida com os princípios da formação crítica, ética e sólida exigida pela docência na educação básica. (Anfope, 2024)

Diante todo o contexto, Nez, Neto e Souza (2025) trazem a ideia de que políticas orientadas por concepções neoliberais têm promovido um cenário de enfraquecimento da educação, especialmente da educação pública. Essa lógica tem contribuído para o esvaziamento do conhecimento científico, à medida que desloca a centralidade da formação humana e crítica para uma formação voltada ao pragmatismo e à lógica do mercado.

De acordo com os autores também, os governos Lula e Dilma, ambos vinculados ao Partido dos Trabalhadores (PT), estabeleceram, entre os anos de 2003 e 2016, uma concepção de educação como um bem público, essencial para a promoção da equidade social e para o fortalecimento da cidadania. Essa perspectiva contrastava a agenda neoliberal que ganhava força em nível global, visto que no

governo do Partido dos Trabalhadores reafirmava-se o papel do Estado como responsável pela garantia de uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade.

Para Nez, Cardoso Neto e Souza (2021) o governo de Jair Bolsonaro baseava-se no senso comum e direcionava a educação por políticas desenvolvidas em outros países sob a ótica de políticas globais universais que não reconheciam a identidade da educação brasileira.

A comparação entre as resoluções evidencia dois projetos de formação docente com objetivos e princípios distintos que revelam um retrocesso de uma nova normativa em detrimento dos avanços da Resolução de 2015, intensificando os debates sobre formação docente.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 demonstrava, que a educação como bem público, deveria proporcionar políticas de formação docente que aplicadas a realidade formariam sujeitos críticos, autônomos, comprometidos com uma escola pública democrática e inclusiva. Já a Resolução CNE/CP nº 04/2024, embora mantenha o vocabulário técnico e pedagógico, bem como a evidência de bricolagem, reorganiza a estrutura curricular e os objetivos da formação de maneira a atender às exigências de controle presentes em políticas neoliberais.

Enquanto a primeira propõe uma formação sociopolítica, crítica, emancipadora, a segunda propõe um modelo técnico, fragmentado que não articula teoria e prática. Revogar a Resolução de 2015 e colocar em prática a Resolução de 2024 esclarece um interesse político partidário em minimizar o papel do Estado na agenda de políticas públicas de formação de professores e permanecer em consonância com interesses privados e de controle social reafirmando a necessidade de resistência de lutas históricas que continuarão em debate por instituições formadoras e associações representantes da comunidade acadêmica na busca de reafirmar o compromisso com uma formação humana capaz de transformar a educação e a sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível identificar como a agenda neoliberal influenciou e remodelou normativas em consonância com diferentes posicionamentos de governo, o que afetou diretamente políticas de formação docente. Estas perspectivas ocorrem, por exemplo, mediante imposições trazidas por corporações e instituições financeiras externas, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio.

No primeiro capítulo, ao apresentar os fundamentos teóricos e históricos do neoliberalismo, com autores como Libâneo, Saviani e Paulani, relatamos que o neoliberalismo não é apenas uma doutrina econômica que poderia estar distante da realidade das políticas públicas brasileiras, mas sim, uma perspectiva da classe social dominante do sistema capitalista que está presente em diferentes camadas sociais que neste trabalho foi veiculado à políticas públicas de formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O ideário neoliberal se contrapõe a concepções de educação como direito social, precariza a educação de forma a colocar principalmente a educação pública numa perspectiva contrária a interesses mercantilistas que desvalorizam a educação como bem público, intensificando uma visão de tensões entre um Estado regulador com uma agenda efetiva de políticas públicas educacionais e um Estado mínimo que coloca a educação num viés empresarial.

Através da comparação de governos foi possível identificar reformas contraditórias que surgiram em meio a promessas de atender demandas globais, mas que reproduziram desigualdade social e precarização do trabalho docente, reduzindo-o a uma espécie de prestador de serviços que atende demandas de alta produtividade e incentiva a privatização da educação.

O segundo capítulo, ao realizar um recorte histórico a partir de 1988, com o marco legal da Constituição Federal sob o exercício do mandato de José Sarney até o atual mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, contextualizou mudanças sociopolíticas na esfera de políticas educacionais que trouxeram, por meio da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, os Planos Nacionais de Educação e as Resoluções do Conselho Nacional de Justiça, rupturas de interesses internacionais acatados em diferentes

governos, com conquistas normativas que colocam em contraponto a valorização docente a interesses privatistas.

Uma perspectiva que traz a inexistência de escolas gratuitas expõe educadores e educandos à exclusão social, deste modo, afasta a cidadania e as lutas sociais pela democratização do Estado. Neste estudo, políticas sociais e educacionais se concentraram em requisitos de valorização, regulamentação e ação curricular profissional mediante o devido papel que deve ser exercido pelo Estado.

O terceiro capítulo foi decisivo ao problematizar, por meio de análise documental, a resolução CNE/CP nº 02/2015 no comparativo da Resolução CNE/CP nº 04/2024 sob a luz do papel do papel do Estado Democrático de Direito. A normativa de 2015 apresentava políticas públicas de formação docente inicial e continuada que articulava teoria e prática, uma educação democrática com igualdade de condições e valorização docente, enquanto a normativa de 2024 evidencia uma formação fragmentada que centraliza o saber docente em habilidades e competências, não vê a valorização docente pelo mesmo viés da resolução de 2015 e apresenta-se subordinada a propostas da BNC-Formação.

Sob a ótica de fundamentação de autores como Libâneo e Souza, o capítulo esclareceu o processo de mercantilização da formação docente e também apontou movimentos de resistência da comunidade acadêmica, como as mobilizações em defesa da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e a necessidade de ouvir os representantes da educação que buscam o reconhecimento da retomada de políticas humanizadoras e de construção coletiva e democrática de políticas públicas.

O neoliberalismo influenciou as estruturas educacionais e impôs lógicas privatistas à formação docente, compreendemos que diferentes governos trazem diferentes perspectivas de determinações econômicas internacionais e que tensões políticas se materializam em resoluções normativas que afetam diretamente a identidade, a formação e a atuação do professor.

Ademais, ao longo deste estudo, percebemos o confronto entre forças contraditórias, bem como, capital e trabalho, mercado e Estado, interesses privados e o bem comum. Por meio dele, tornou-se possível compreender que a luta por uma formação docente crítica, emancipadora e democrática passa necessariamente pela disputa de sentidos no campo das políticas públicas, e que essa disputa está em curso, sendo atravessada por contextos históricos, sociais e ideológicos.

Nesse contexto, a formação de professores é um projeto coletivo, que deve ser resgatado como política de Estado e não de interesses partidários de diferentes governos. É preciso que a sociedade permaneça em lutas sociais que possam garantir marcos normativos com a efetiva participação e valorização do magistério, bem como, o investimento da agenda do Estado em uma educação pública, gratuita, laica, democrática que assegure o pleno exercício da cidadania e da justiça social. No ano de 2025, essa perspectiva ainda está em curso de expectativas de que novas políticas públicas sejam projetadas e aplicadas no atual governo para direcionamento da formação inicial e continuada de professores que vislumbre os ideais trazidos no ano de 2015.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucilene Fereira de; SANTOS, Laís Caroline de Oliveira. As práticas pedagógicas na Formação de Professores: uma análise das resoluções CNE/CP nº 02/2015 e CNE/CP nº 02/2019. **Revista PisPro PisPro Journal**, 2024. Disponível em: <https://revistapsipro.com.br/index.php/psipro/article/view/43>. Acesso em: janeiro de 2025.

ALVES, Miriam Aparecida Beltrão; SIQUELLI, Sônia Aparecida. **CEFAM paulista: um estudo a partir das fontes históricas**. Campina/SP, X Seminário Nacional do HISTEDBR, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/103006449/Cefam_Paulista_Um_Estudo_a_Partir_De_Fontes_Hist%C3%B3ricas. Acesso em: maio de 2024.

ANADON, Simone Barreto. MOTA, Maria Renata Alonso. GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista da Anfope**. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2020. Disponível em: <https://anfope.org.br/anais/index.php/anais/article/view/20>. Acesso em janeiro de 2025.

ANTONIO, Rosa Maria; SILVA, Irizelda Martins de Souza E; CECÍLIO, Maria Aparecida. **O Neoliberalismo e as Políticas Educacionais Públicas do Brasil a partir da década de 1990**. In: V Encontro de Pesquisa em Educação – XVII Semana de Pedagogia da UEM – III Jornada de Gestão Escolar, 2010, Maringá. Anais da Semana de Pedagogia da UEM. Maringá, 2010. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq10/4_o_neoliberalismo_cp10.pdf. Acesso em maio de 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

BASSO, Daniela; NETO, Luiz Bezerra. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis** Revista eletrônica do curso de pedagogia campus Jatai UFG. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/29044>. Acesso em março de 2024.

BAZZO, Vera; SHEIBE, 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>. Acesso em outubro de 2024.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR**. Campinas/SP. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: maio de 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 26 de agosto de 2023.

BRASIL. 1996. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Acesso em: 21 de julho de 2024.

BRASIL. 2001. LEI 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 29 de agosto de 2024.

BRASIL, 2004. Decreto 5.209 de 17 de setembro de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm. Acesso em 25 de fevereiro de 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2006. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/330#:~:text=Institui%20diretrizes%20curriculares%20nacionais%20para,de%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20Pedagogia%20licenciatura.&text=Revoga%3A%20N%C3%A3o%20revoga%20nenhuma%20Legisla%C3%A7%C3%A3o,%C3%A9%20revogada%20por%20nenhuma%20Legisla%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 01 de julho de 2014.

BRASIL. 2007. **Decreto Nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6316.htm. Acesso em 13 de agosto de 2024.

BRASIL. 2007. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em 13 de agosto de 2024.

BRASIL. 2007. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em 13 de agosto de 2024.

BRASIL. 2008. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os**

profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em 07 de julho de 2024.

BRASIL. 2009. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 01 de julho de 2024.

BRASIL. 2009. **Portaria normativa 9 de 30 de junho de 2009.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em 10 de junho de 2014.

BRASIL. 2012. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 21 de julho de 2024.

BRASIL. 2013. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 07 de agosto de 2014.

BRASIL. 2014. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 21 de julho de 2024.

BRASIL. 2015. **Resolução cne/cp nº 2, de 01 de julho de 2015.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 17 de setembro de 2023.

BRASIL. 2019. **Resolução cne/cp nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 17 de setembro de 2023.

BRASIL, 2024. **Resolução cne/cp nº 4, de 29 de maio de 2024.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%20FCP%20n%C2%BA%204,e%20cursos%20de%20segunda%20licenciatura>). Acesso em 01 de setembro de 2024.

BORGES, Maria Celia; SADOYAMA, Adriana dos Santos Prado; COIMBRA, Camila Lima; TEODORO, Mônica Vieira Sandes. 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. Acesso em março de 2024.

CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; DALLABRIDA, Norberto. O ensino secundário e a formação de elites. **Resgate Revista Interdisciplinar de Cultura**. Campinas/SP. 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8666906>. Acesso em: março de 2024.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. Jorge Zahar Editora. 11ª ed. Rio de Janeiro/RJ. 2002.

DUARTE, Clarice Seixas. A Educação como um direito fundamental de natureza social. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2025.

FARIAS, Gerson dos Santos. DAMEÃO, Ana Paula. Discussões sobre formação de professores e interdisciplinaridade: o que dizem as resoluções CNE/CP nº 02/2015 e CNE/CP nº 02/2019. **Revista REAMEC**. Cuiabá/MT. 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/14343>. Acesso em janeiro de 2025.

FÁVERO, Lucas Antonio. **A ameaça ao direito à educação pelas reformas neoliberais e ideologias da desescolarização nos países sul-americanos**. Paraná 2021. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5439/5/Lucas_Antonio_F%c3%a1vero_2021.pdf. Acesso em: 20 de fevereiro de 2025.

FERRAZ, Lucas. Dilma Rouseff A primeira presidente da República. Coleção Folha A República Brasileira – 130 anos. Vol 27-Dilma Rouseff. 2019.

FERRAZ, Lucas. Michel Temer e Jair Bolsonaro um vice contestado. Coleção Folha A República Brasileira – 130 anos. Vol 28-Dilma Rouseff. 2019.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyner Ricardo; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das diretrizes curriculares nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 2021. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>> Acesso em fevereiro de 2025.

GASPARETTO, Lorena da Silva; VOLSI, Maria Eunice Franca. **A (des)valorização de professores na educação básica no Brasil: em discussão as ações do governo de Dilma Rousseff**. Universidade Estadual de Maringá, 2020. Disponível em: <https://dfe.uem.br/tcc/pedagogia/arquivos/2020/53-lorena-gasparotto.pdf>. Acesso em 22 de fevereiro de 2025.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). Piauí, **Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí**, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3780/2187>. Acesso em fevereiro de 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 143–152, jan./abr. 2024. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282>. Acesso em junho de 2025.

LEMOS, Adriane Guimarães de Siqueira. **Do liberalismo ao neoliberalismo: liberdade, indivíduo e igualdade**. Goiás/GO, SEDUCGO, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61148>. Acesso em junho de 2024.

LENZA, Pedro. Direito Constitucional Esquemático. 14^a ed. Saraiva. São Paulo/SP, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar Políticas, Estrutura e Organização**, 10^a Ed. São Paulo/SP, Cortez Editora, 2012.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. **As influências do modelo neoliberal no Brasil**. Disponível em: https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5_artigoedianelopes.pdf. Acesso em: 24 de novembro de 2024.

MELLO, Fernando Figueiredo. **José Sarney e Tancredo Neves a redemocratização e a Constituição de 1988**. Coleção Folha A República Brasileira – 130 anos, 2019.

RODRIGUES, Adriana Aparecia; MOLINA, Adão Aparecido. **Formação de professores no Brasil: encaminhamentos a partir do final do século XX e início do século XXI**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/21858>. Acesso em: setembro de 2024.

_____. **Movimento por uma Escola Popular (MEP). Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores**. Disponível em: <file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/educacao-5.-Políticas-para-educacao-sob-o-Governo-Bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-formacao-de-professores.pdf>. Acesso em setembro 2024.

NEZ, Egeslaine de; CARDOSO NETO, Odorico Ferreira; SOUZA, Warley Carlos de. Base Nacional Comum para formação de professores (BNC-formação): entre os documentos oficiais e a realidade escolar. **Revista Linguagem**, São Carlos, v.48, n.1, 2025, p.446-481. Disponível em: <https://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/1513>. Acesso em: março de 2025.

NEZ, Egeslaine de; CARDOSO NETO, Odorico Ferreira; SOUZA, Warley Carlos de. Brasil entre o passado e o futuro: o que temos e o que queremos. **Ensino Em Revista**. Uberlândia/MG, v.28, 2021, p.1-23. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302021000100413. Acesso em: maio de 2025.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: Desafios e enfrentamentos no

atual governo. **Revista Educação, Cultura e Sociedade** – RECS Vol. 12 No. 1 – 25 Edição 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8847>. Acesso em fevereiro de 2025.

NUNES, Karla Leonora Dahse; CERYNO, Elin. **História da Educação**. UnisulVirtual. 3ª ed. Palhoça/SC. 2011. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/6528c37b-ac45-4e50-9073-e1e701cccb7b>. Acesso em maio de 2024.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães. LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referências legais em foco. **Pró-Posições**. Campinas/SP. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9Kjcztnng7YgJtwxc>. Acesso em abril de 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas ou permanências**. RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: março de 2025.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 24-28. Disponível em: <https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/133339>. Acesso em: fevereiro de 2024.

PAULANI, Leda Maria. **O projeto neoliberal para a sociedade brasileira sua dinâmica e seus impasses**. Editora Fiocruz. Rio de Janeiro/RJ. 2006. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-04.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2024.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da Educação do Governo FHC (1995-2002). **Revista Educação & Sociedade**, vol.23, n.80, set./2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/n8yyYhkgNfStcVrkBNXycXG/abstract/?lang=pt>. Acesso em fevereiro de 2025.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte/MG. 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>. Acesso em novembro de 2024.

REGO, Mauro Lopez. **A responsabilidade social como resposta do sistema S ao ambiente institucional brasileiro pós-década de 1990: o caso do SESC**. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/f090cf36-d6b8-4ba5-96e0-a97e3cb24aaf/content>. Acesso em 10 de novembro de 2024.

REZENDE, Guaraci Eterna. VASCONCELOS, Maria Luiza Gomes. **A influência do neoliberalismo na educação pública: valorização do capital humano**. Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEDUC-GOISSN 2764-8982 Periodicidade: Semestral.v. 3 n. 2, 2024. Disponível em:

<https://revistaseduc.educacao.go.gov.br/index.php/rec/article/view/190>. Acesso em: junho de 2024.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Rio Preto. USP. 30 p. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/abstract/?lang=pt> Acesso em novembro de 2024.

RODRIGUES, Adriana Aparecida. SEMZEZEM, Priscila; OLIVERIA, Rita de Cássia Pizoli. AMORIM, Verônica Francine de Souza. A formação inicial e continuada dos professores no Brasil: uma leitura das legislações pós 1990. **Revista Caderno Pedagógico**. Curitiba/PR. 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8403/5067> Acesso em janeiro de 2025.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educ. e Pesqu.**, São Paulo, v. 45, p.1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8pQkJ9rFx8cLKswHFWPfvTG/> Acesso em: abril de 2025.

SANTOS, Maiza Silva dos. **A educação superior pública e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 no contexto neoliberal: uma análise dos indicadores da Meta 12**. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia/MG. 2025. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/45402>> Acesso em: novembro de 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**, 3ª Ed. Campinas/SP, Editora Autores Associados LTDA, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Daniela Oliveira Vidal; BRITO, Vera Lúcia Fernandes; NUNES, Claudio Pinto. Valorização docente na conjuntura do pós impeachment de 2016 no Brasil. **Revista Cocar**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, Vitória da Conquista-Bahia. v.13. N. 26. Mai./Ago./ 2019 p. 408-427. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2518>> Acesso em: maio de 2025.

SILVA, Marcelo Soares Pereira; SILVA, Sarita Medina. A formação dos profissionais do magistério no contexto das políticas educacionais no governo Lula e seus desdobramentos no governo Dilma. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 26,n. especial, p. 229-258, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/citationstylelanguage/get/apa?submissionId=17703&publicationId=8383&issueId=985>> Acesso em: março de 2025.

SILVEIRA, Ramaís de Castro. **Neoliberalismo: conceito e influências no Brasil – de Sarney a FHC**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16218>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2025.

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar; VAZ, Rafael Araldi; RAASCH, Patricia Tatiana; PACKER, Lara Nadine Kanitz; SILVA, Miguel Alois Pitz. Foucault, a educação e o neoliberalismo. Belo Horizonte/MG. **Educação em Revista**, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/NcK8J3NLWDQMM9Bk5zMLhnP/>> Acesso em: fevereiro de 2025;

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias, Porto Alegre**, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em fevereiro de 2025.

SOUZA, Vânia de Fátima Matias. **Políticas Públicas, Estrutura e Legislação no Ensino Superior**. Maringá-PR: UniCesumar, 2017.

ZIENTARSKI, Clarice; RAFANTE, Heulalia Charalo. As relações que envolvem o estado, as classes sociais e a escola pública sob a égide do capitalismo neoliberal. Florianópolis/SC. **Revista do Centro de Ciências da Educação**. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e52244>> Acesso em: novembro de 2024.