



Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024: perspectivas para a formação continuada

Resolution CNE/CP nº 4, of May 29, 2024: perspectives for continuing education

Adrinelly Lemes Nogueira
Secretaria Municipal de Educação de Uberaba
Uberaba - Brasil

Maria Célia Borges
Universidade Federal de Uberlândia
Uberlândia - Brasil

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar e compreender a influência do contexto neoliberal no Brasil e sua relação com as políticas públicas de formação continuada, visando contextualizar a realidade atual e suas implicações educacionais e ainda levantar as influências da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, para a formação continuada de professores. A investigação, recorte da investigação do pós-doutoramento, é delineada como qualitativa e bibliográfica. Diversas são as diretrizes e tensões na formação continuada de professores no contexto educacional brasileiro e todas são construídas por embasamentos neoliberais. Concluímos que com a CNE/CP nº 4 de 2024, a formação continuada está sem orientações a serem seguidas e mais uma vez se encontra à mercê das novas decisões governamentais, à espera de que discussões anteriormente realizadas voltem a ser o centro da atenção do governo.

Palavras-chave: Formação Continuada; BNC- Formação Continuada; Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

Abstract

The objective of this study is to analyse and understand the influence of the neoliberal context in Brazil and its relationship with public policies for continuing education with the aim of contextualizing the current reality and its educational implications and also to raise the influences of Resolution CNP/CP nº 4, of May 29, 2024, for continuing education for teachers. This investigation, which is part of a post-doctoral research, is described as qualitative and bibliographic. There are several guidelines and tensions in continuing education for teachers in the Brazilian educational context and all of them are built on neoliberal foundations. We conclude that with CNP/CP nº 4, of 2024, continuing education has no guidelines to conduct it and that, once again, it is at the mercy of new government decisions, waiting for the discussions previously held to become the focus of government attention again.

Keywords: Continuing Education; BNC- Continuing Education; Resolution CNE/CP nº 4, of May 29, 2024.

Introdução

A formação continuada de professores é um tema que ganhou espaço e novos vieses ao longo dos anos nas políticas públicas. Se antes a formação continuada era algo apenas meramente técnico, atrelado ao continuar durante sua formação “aprendendo a fazer”, e esse viés já era alvo de críticas, hoje mais do que nunca se faz necessário que ela vá muito além disso. Novos alunos, novas escolas e novas tecnologias exigem do professor uma bagagem teórica e prática capaz de auxiliá-lo em suas práticas diárias.

Todas as doutrinas em âmbito local são reflexo das decisões tomadas em nível nacional. Ao longo de vários estudos foi possível compreender que a formação continuada de professores ao longo dos anos tem sido influenciada pelas reformas do contexto neoliberal no Brasil e tem sido alvo de vários programas, decretos e discussões em diversos âmbitos.

O objetivo deste estudo é analisar e compreender a influência do contexto neoliberal no Brasil e sua relação com as políticas públicas de formação continuada, visando contextualizar a realidade atual e suas implicações educacionais e ainda levantar as influências da CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, para a formação continuada de professores. Trata-se de um recorte de uma pesquisa em nível de pós-doutoramento.

Quanto à escolha metodológica, a investigação pode ser delineada como qualitativa, e bibliográfica. Buscando analisar os dados a fundo, sem nos ater a dados quantificáveis, fizemos uso da pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2002), trabalha com significados, aspirações, crenças, “[...] o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p.21-22)”.

Ludke e André (1986) discutem o conceito de pesquisa qualitativa, a partir de cinco características básicas: ela tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; é preciso analisar as perspectivas dos participantes, os “significados” que as pessoas dão às coisas e à sua vida; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Nos fundamentamos na perspectiva dialética, pois o “[...] pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o “tecido” de cada totalidade, que dão “vida” a cada totalidade” (Konder, 2008, p.43-44). É preciso compreender

a totalidade e sua interface com o local pois a dialética não considera nada fixo, mas o resultado das práticas sociais, ciente de que a formação continuada tem sido resultado de diversas controversas e discussões.

Da LDB nº 9394/1996 à Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024

É preciso ressaltar que vivemos, no mundo e no Brasil, um processo de reestruturação produtiva e neoliberal que pressionam para mudanças no trabalho e na reforma gerencial do Estado. Por isso, acontecem transformações mundiais e locais na organização do trabalho, da produção e, consequentemente, da educação, reverberando no redimensionamento do papel do poder público, tendo como justificativa o contexto de crescente ampliação do domínio da racionalidade capitalista e a afirmação do neoliberalismo como forma de regulação da economia, do Estado e mesmo da vida social.

O sistema neoliberal perpetua o ideário de que o Estado é fraco e o privado é bom, defende a privatização das instituições públicas, parcerias públicas privadas no campo educacional e relacionam a educação à economia e “[...] é um movimento de governança representada por atores empresariais interessados em influenciar as políticas educacionais, no sentido de prever resultados às escolas com isso interpelando a gestão, o currículo e o trabalho docente (Silva; Lima; Silva, 2019, p.152)”.

Logo, os ideários das organizações internacionais multilaterais acabam direcionando as políticas educacionais de diferentes países, buscando formação para o mercado de trabalho, culpabilizando as pessoas pelo seu sucesso ou fracasso, objetivando o trabalho pedagógico como fator de produção e a formação continuada como espaço de formação tecnicista, desconsiderando a autonomia docente.

Mészáros (2002) afirma que a educação tem sido vista como mercadoria, sendo a escola o estabelecimento, o professor o vendedor que está vendendo seu produto (o conhecimento) e o aluno o comprador. Esta é a lógica desumanizadora do capital e a visão que tem norteado a construção e efetivação das políticas educacionais brasileiras.

Inicialmente é apresentado um breve panorama das principais políticas que influenciaram a efetivação da formação continuada de professores ao longo dos anos, sem nos atermos a seus objetivos e delineamentos. Propusemo-nos a apontar como as políticas de formação continuada foram se construindo ao longo dos anos.

Com a Constituição Federal de 1988, tivemos vários avanços na educação e na valorização dos profissionais da educação como o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), com metas locais com vistas a atingir a meta global de educação para todos. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9394/1996 foi um marco legal para o desenvolvimento de políticas de formação docente. Surgiram o primeiro Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172/2001, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, uma das etapas do PDE. Em 2007 foi criada a “Nova CAPES” (Lei nº 11.502/2007), que passou a ser responsável pela formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Em 2008 tivemos a criação do Piso Salarial Nacional, o PSPN Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Em 29 de janeiro de 2009, por meio do Decreto nº 6.755, foi criada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor). A partir daí definiu-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica com vários outros programas e ações como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Pró-Letramento, o Gestar, entre outros.

Já em 2014 tivemos a aprovação do novo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 e, das suas 20 metas, as de número 14, 15, 16, 17 e 18 são ligadas à valorização dos profissionais da educação. É importante ressaltar que ocorreram avanços educacionais com o novo PNE (2014-2024) mas, diante da falta de monitoramento, vetos e limitações de verbas para a educação (MP 95/2016), ele acabou não atingindo suas propostas iniciais.

Em um estudo, Sarmento, Ferreira e Arossi (2024) abordam essa questão. Apesar dos avanços significativos, das cinco metas por eles selecionadas nenhuma foi atingida e ressaltam que “o monitoramento sistemático das metas do PNE 2014-2024 é um mecanismo de controle social de extrema relevância, pois viabiliza o acompanhamento da evolução dos dados, tornando possível a proposição de estratégias que contribuam para o alcance dos resultados almejados” (p.19).

Concordamos com os autores que é necessário o acompanhamento constante do cumprimento das metas estabelecidas no PNE pois, ao se estabelecer esse bloco de metas relacionadas à valorização dos professores com formação inicial e continuada, carreira e remuneração, ainda é necessária a ampliação de recursos para que essas metas sejam efetivadas em âmbito nacional e local. Portanto, é necessário olhar para o que não foi realizado, para a redefinição de metas e estratégias.

Atualizamos os dados apresentados em pesquisa anterior de Autores (2020), demonstrados abaixo.

Quadro 1- Efetivação das metas do PNE (2014-2024)

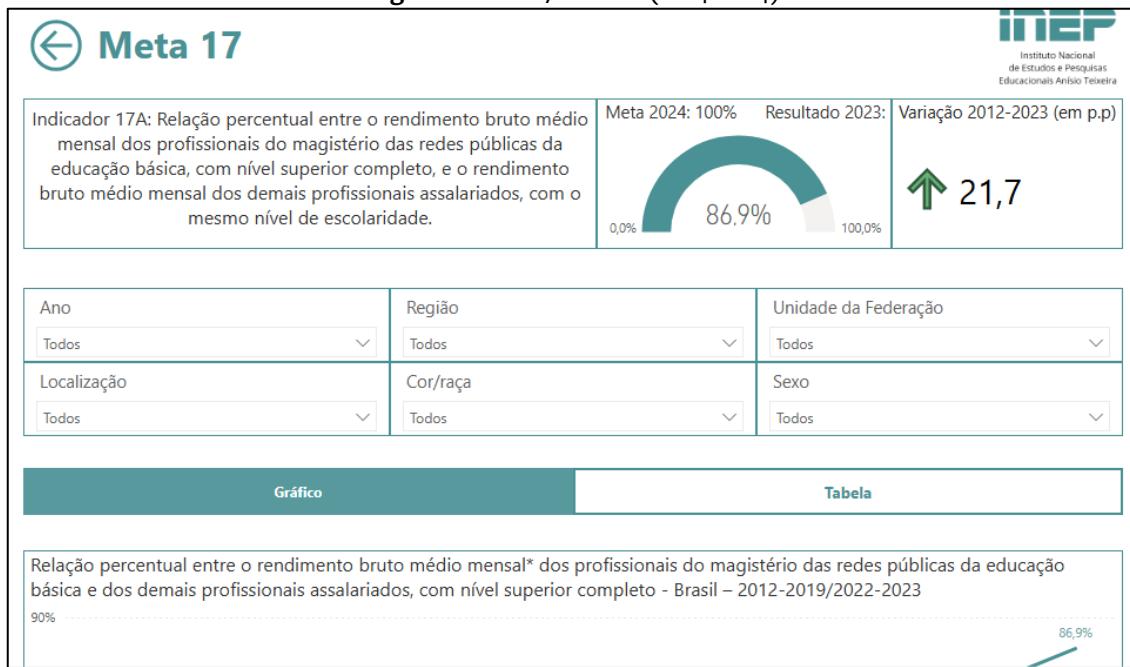
Meta	Percentual a ser atingido até 2024	Brasil 2019	Brasil 2024
Meta 14: Indicador 14A: Número de títulos de mestrado (acadêmico e profissional) concedidos - Brasil - 2010-2016 Indicador 14B: Número de títulos de doutorado concedidos - Brasil - 2010-2016	Mestrado 60000 Doutorado 25000	Mestrado 59614% Doutorado 20603%	Mestrado 59.374 Doutorado 22.993
Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	100%	78,3%	74,9%
Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE e garantir a todos os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Objetivo 1: Até 2024, ter metade dos professores da Educação Básica formados na Pós-graduação. Objetivo 2: Até 2024, garantir que todos os professores da Educação Básica tenham acesso a um aperfeiçoamento profissional, chamado de formação continuada, em sua área de atuação.	50%	Objetivo 1 36,2% Objetivo 2 35,1%	Objetivo 1 48,1% Objetivo 2 41,7%
Meta 17 Até 2020, igualar o salário médio dos professores à renda de outros profissionais com a mesma escolaridade. Resultado parcial: Em 2015, os professores ganhavam 52,5% do salário médio de outros profissionais com a mesma escolaridade	100%	52,5%	86,9%

<p>Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal de 1988.</p>	100%	<ul style="list-style-type: none"> - Não é possível desenvolver um indicador que permita o acompanhamento desta meta. Em 2014, a meta atingiu 89,6% no Brasil; 	<ul style="list-style-type: none"> - Percentual dos municípios que possuem plano de carreira e remuneração (PCR) para os profissionais da educação básica 96,3% - Percentual de municípios que atendem ao PSNP – 60,1%
--	------	---	--

Fonte: (Autores, 2020, p.92-93) e baseado no Painel de Monitoramento do PNE. Análise realizada em janeiro/2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne> (2014-2024)

Observando dados do Painel de Monitoramento do PNE (2014-2024), percebemos que apesar das porcentagens das metas terem aumentado em relação ao ano de 2019 no Brasil, ainda não chegaram à marca estabelecida. Nesta consulta realizada em 21 de janeiro de 2025, os dados que constam no sistema ainda são os de 2022 e 2023, mostrando que não tem ocorrido o monitoramento dessas metas, como destacado na imagem abaixo.

Figura 1: Meta 17 do PNE (2014-2024)



Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne> (2014-2024)

Em janeiro de 2024 aconteceu a Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024, visando aprovar propostas para o novo PNE (2024-2034). Durante a Conferência foram realizadas solicitações como a revogação da BNCC e da BNC – Formação e, na própria apresentação do documento final, foram ressaltados, como após 2016, com o *Impeachment* da presidente Dilma, os processos de participação dos fóruns, dos conselhos e da sociedade foram extintos com a Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016, do Teto de Gastos. Os recursos para a educação foram comprometidos e, como consequência, o cumprimento do PNE. Além dos cortes brutais, o país viveu a pandemia da Covid 19. Pode-se dizer que de 2016 a 2022 foi um período em que foram vastos os retrocessos. Assim,

diversas políticas implementadas nos últimos anos não só deixaram o PNE marginalizado, como foram na contramão dele. Ademais, o Plano teve sua construção pautada em um avanço progressivo de cumprimento das metas, em que aquelas que deveriam ser cumpridas nos primeiros anos de vigência eram essenciais para o avanço das subsequentes - e, não cumprindo as primeiras, todo o Plano ficava comprometido (Conferência Nacional de Educação, 2024, p. 14).

Perante esse desmonte, no dia 25 de julho de 2024, por meio da Lei nº 14.934, foi sancionada a prorrogação do PNE (2014-2024) até o fim do ano de 2025 (Brasil, 2024a). Muitas discussões surgirão no decorrer do ano de 2025 acerca do Plano e compreendemos que a principal delas deve ser sobre a falta de acompanhamento das metas, se os dados apresentados no observatório são verdadeiros e como podemos melhorar nesse sentido.

É válido retomar no tempo e nos determos no trato à formação de professores. Em 2015 tivemos a aprovação das DCNs para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 02/2015) no governo Dilma Rousseff, por meio de uma revisão das DCNs de 2002, consideradas um marco para a formação de professores, inicial e continuada.

Observa-se que a partir das proposições presentes na Diretriz de 2015, a proposta curricular para a formação de professores rompe com a lógica das competências presente no conjunto de diretrizes pós LDB e que marcaram as discussões curriculares no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Trouxeram para o debate da formação de professores temas caros à profissão docente como as questões pedagógicas, a gestão educacional e as temáticas que envolvem a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 365).

As DCNs de 2015 defenderam concepções históricas de diversas entidades da área e trouxeram vários dispositivos relevantes. Dentre eles podem ser destacados: “• a valorização

do professor; • a necessidade de sólida formação teórica interdisciplinar e em práticas pedagógicas; • a participação em projetos de pesquisa e extensão; e • a articulação com a educação básica [...] (Kuenzer, 2024, p.6)”. No entanto, teve seu prazo prorrogado três vezes e, com o golpe de 2016, acabou não sendo aprovada. Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020), os direcionamentos se voltaram para a construção da Base Nacional Comum Curricular.

A Constituição Federal de 1988 já abordava a construção de uma BNCC. Em 1996, com a LDB nº 9394/1996, em seu art. 26, teve-se um embasamento legal para sua constituição no sistema educacional brasileiro. Posteriormente, ocorreram diversas discussões em 2010 durante a construção do PNE e, em 15 de dezembro de 2017, a BNCC foi aprovada, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que homologou a implantação do documento a ser respeitado em toda a Educação Básica das redes públicas e privadas dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais.

Por conseguinte, no que se refere à formação inicial e continuada de professores, inicialmente tivemos a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, com a definição das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019). Conforme Gonçalves, Mota e Anadon (2020), a CNE/CP nº 2/2019 tratou exclusivamente da formação inicial e a formação continuada nela apareceu em apenas três incisos, rompendo com a organicidade das DCNs de 2015.

Posteriormente, em 26 de outubro de 2020, foi homologado o Parecer nº 14/2020, instituindo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”. A BNC-Formação Continuada aborda três dimensões do desenvolvimento profissional: o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional.

Ao longo do seu texto, Pauli e Silva (2023) abordam que a construção da BNC-Formação Continuada foi criticada, por diversos autores, por sua abordagem vertical, juntamente à construção da BNCC e da BNC-Formação, pela falta de diálogo com as entidades da área. Salientam ainda haver

preocupações relevantes sobre a falta de um direcionamento claro para o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de suas trajetórias. A

ausência de uma abordagem que considere a formação continuada e a contextualização das práticas docentes pode comprometer a capacidade dos educadores de se adaptarem aos desafios e às demandas em constante evolução do contexto educacional (Pauli; Silva, 2023, p. 318).

Aspectos cruciais para a Formação Continuada são deixados de lado na efetivação da nova política de formação continuada. A BNC-Formação Inicial e a BNC-Formação Continuada estão associadas ao modelo de formação por competências e surgiram para nortear a formação de professores, tendo como base os fundamentos da BNCC.

A noção de profissionalização docente adotada pela atual política curricular de formação de professores, no Brasil; portanto, promove um perfil formativo com os seguintes aspectos: professor executor, com isso desvaloriza a importância do seu trabalho intelectual, por isso valoriza a formação em serviço ao longo da vida; professor gerencial com a responsabilidade de apresentar resultados mensuráveis, definir metas e realizar a autoavaliação do seu rendimento e dos seus alunos; professor socioemocional com conhecimento prático para administrar as adversidades da sala de aula, das avaliações em larga escala e do seu rendimento, e ainda, manter-se engajado para ser referência emocional e motivacional para seus alunos, assim como saber cuidar da sua saúde mental e física no contexto de incertezas econômicas e sociais (Sandri; Gonçalves; Deitos, 2024, p. 16-17).

A BNC- Formação Continuada busca padronizar o trabalho docente e, procurando atingir os ideais neoliberais, nela o professor deve ter habilidades e competências para atender às demandas das crianças que também precisam ter essas novas habilidades que o mercado exige. A responsabilização docente é atenuada nos documentos nos quais os alunos devem ter um bom desempenho nas avaliações e o professor deve capacitar-se para tanto. Mais uma vez os vieses neoliberais são firmados enquanto eixos norteadores das práticas e teorias docentes.

De maneira oculta, pode-se dizer aqui que “no calar da noite”, enquanto diversas instituições e autores lutavam pela revogação da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, e pela aprovação das DCNs de 2025, uma nova legislação foi aprovada já no novo governo Lula e cabe discuti-la visto ter revogado as legislações anteriores.

Em 29 de maio de 2024, por meio da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) (Brasil, 2024b). A nova Resolução revogou a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, a

Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024: perspectivas para a formação continuada

Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, e passou a vigorar em 1º de julho de 2024.

A Nova Resolução sobre a formação inicial de professores mantém a carga horária da anterior mínima de 3.200 horas, distribuídas em 880 horas de formação geral, 1.600 horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, 320 horas de extensão e 400 horas de estágio supervisionado (Brasil, 2024b, p.12).

Costa, Figueirêdo e Rosa (2024) analisam a estrutura da Nova Resolução, destacando que ela traz aspectos normativos, históricos e informações das estratégias usadas em suas diretrizes, tendo três itens: I – Relatório (que se divide em: 1. Introdução; 2. Histórico e 3. Análise comparativa dos documentos (Pareceres e Resoluções) elaborados e aprovados como orientadores dos processos de formação dos(as) profissionais do magistério; 4. Aportes para políticas futuras para a formação inicial da Educação Básica; 5. Estudos sobre o trabalho do(a) professor(a)); II – Voto da Comissão; e III – Decisão do Conselho Pleno. Quanto à sua estrutura, o documento é dividido em cinco capítulos e contém vinte e três artigos.

O Capítulo I - Das Disposições Gerais conta com os artigos 1º ao 3º; o Capítulo II - Formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica: dos fundamentos e princípios apresenta os 4º e 5º; No Capítulo III - Base Comum Nacional e perfil do egresso da formação inicial – constam os artigos 6º ao 10; no Capítulo IV - Da formação inicial do magistério da educação escolar básica em nível superior: estrutura e currículo se encontram os artigos de 11 a 16. O Capítulo V- Das disposições transitórias, completa o documento com os últimos artigos, de 17 a 23 (Costa; Figueirêdo; Rosa, 2024, p. 12-13).

As autoras apontam a ausência de informações referentes à CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020, quanto à formação continuada. Assim, como já citado por elas, mais uma vez ocorre a dicotomização entre formação inicial e continuada, o que já havia acontecido com a BNC-Formação Inicial – Resolução de 2019, alertando que a BNC-Formação Continuada aparece apenas no art. 23, no anexo, com sua revogação.

Ao pesquisarmos a palavra formação continuada na Resolução, constata-se que ela aparece apenas duas vezes no corpo da Resolução, como demonstrado a seguir:

No artigo 3º - III - formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica: processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos (Brasil, 2024, p.2).

No artigo 13, inciso 4º, V - apoiem a integração entre a formação inicial e a formação continuada dos professores das instituições de Educação Básica (Brasil, 2024, p.11).

No artigo 3 as políticas de formação continuada são apresentadas como um dos elementos articulados e indissociáveis da formação inicial e, no inciso 4. V do artigo 13º, aponta-se a necessidade de projetos integradores de práticas educativas que integrem formação inicial e continuada. Percebemos que o termo é pouco apresentado na legislação, suas diretrizes e vieses são deixados de lado, assim como aconteceu em 2019 com a BNC-Formação Inicial.

Em nota publicada em abril de 2024, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (2024) destaca dez pontos de crítica à Resolução, sendo um deles foco deste estudo: a inexistência da formação continuada que se divorcia da formação inicial e continuada. Conforme a ANFOPE (2024), os elementos centrais da formação devem ser as práticas de excelência em sala de aula e os programas de formação inicial devem fornecer amplas oportunidades e práticas formativas que favoreçam a relação teoria e prática.

Após uma análise comparativa dos documentos da história da formação de professores, a ANFOPE destacou, ainda, que a formação continuada aparece apenas duas vezes.

Na medida em que se reconhece a “importância da articulação entre a formação inicial e continuada numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida” (p. 5), a formação continuada no Projeto de Resolução aparece como parte de 10% da carga horária destinada à extensão-escola, da seguinte forma: “apoiem a integração entre a formação inicial e a formação continuada dos(as) professores(as) das instituições de Educação Básica”. Como apoiar uma integração inexistente e, sua materialidade? Por isso que nos causa estranheza citar e não se apropriar. Passa a sensação de um falso consenso, como já apontamos (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2024, p.8)

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) também reiterou uma nota a respeito da nova Resolução, trazendo os principais elementos de crítica: falta de diálogo; modelo de formação baseada na BNCC; ausência de valorização profissional; ensino a distância com lugar de destaque; desarticulação entre formação inicial e continuada, dentre outros, também como destaque seu desejo pela revogação da Resolução como a ANFOPE (2024).

Diversas entidades da área e grupos de pesquisa apresentaram suas movimentações pela revogação da Resolução. A Resolução não aborda, de maneira aprofundada, a

Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024: perspectivas para a formação continuada

necessidade de formação continuada e é preciso dizer que não basta garantir formação inicial aos futuros docentes pois políticas de formação continuada, valorização profissional, teoria e prática, são elementos fundamentais para a evolução da docência. Com a aprovação dessa nova Resolução, novas lutas se abrem e também a busca pelo espaço da formação continuada, enquanto a valorização dos professores se faz mais necessária e intensa.

Em seu estudo, Albino, Rodrigues e Pereira (2024) analisam que a construção da Nova Resolução CNE/CP nº4, de 29 de maio de 2024, “é mediada pelo aprender a aprender, não pode ser entendida de forma isolada, pois está inserida em um longo processo político e econômico que atravessou diferentes governos no Brasil, refletindo tensões entre os interesses públicos e privados na educação brasileira” (p.11). Ela foi aprovada no governo Lula (2023-2026) e vivenciada em um contexto de crises políticas e disputas ideológicas.

Conforme os autores citados anteriormente, a Resolução CNE/CP nº4, de 29 de maio de 2024, mesmo tendo sido aprovada em um governo progressista, representa a continuidade das influências do setor privado na educação, da formação docente tecnicista centrada em eficiência, agenciando e definindo como os professores se veem e atuam no sistema educacional e tendo como centralidade a efetividade das diretrizes da BNCC, ainda segundo Albino, Rodrigues e Pereira (2024).

Apontamentos também são realizados por Kuenzer (2024), que destaca ser atribuído ao professor um poder messiânico pois, se os alunos fracassam, a culpa é dos professores, independentemente das suas condições físicas e mentais, da sua falta de valorização, justificativa lançada pelo governo para aprovação da nova Resolução, frente ao mau desempenho dos alunos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) 2021, que ficaram com nota insatisfatória, abaixo de 50, nos 17 cursos avaliados. Kuenzer (2024) corrobora com Costa, Figueirêdo e Rosa (2024), que salientam que a Resolução não superou o neoliberalismo no processo formativo, atendendo os requisitos de mercado, frente aos rankings censitários das avaliações em larga escala.

Ainda amparadas em Albino, Rodrigues e Pereira (2024), é salutar ressaltar que o governo Lula (2023-2026) está enfrentando grandes desafios frente à lógica empresarial arraigada no sistema educacional brasileiro, em interesses neoliberais que priorizam a eficiência.

Assim, a Resolução CNE/CP nº 4 estabelece diretrizes curriculares para a formação inicial de professores/as, com forte ênfase na flexibilidade curricular e na articulação entre teoria e prática. Esse enfoque, aparentemente positivo, sugere uma formação

prática para atender às “necessidades reais” das escolas e da sociedade contemporânea, o que pode ser interpretado como uma influência neopragmática, uma vez que promove a adaptação às mudanças rápidas e, de forma pragmática, busca formar professores/as que se adequem às realidades dinâmicas do sistema educacional. Contudo, essa ênfase pode deslocar a formação crítica e reflexiva tradicional dos/as professores/as em favor de um treinamento técnico voltado a resultados imediatos (Albino; Rodrigues; Pereira, 2024, p.14).

Outro destaque que os autores citados anteriormente trazem, e que merece ser citado, é a formação inicial nessa nova Resolução que ressalta a importância das avaliações externas, como a educação deve ser “avaliada e melhorada”, seguindo as diretrizes do mercado. Outro ponto diz respeito às orientações por diretrizes nacionais e base comum que pode não refletir a realidade das escolas. Os futuros professores trabalharão em um sistema que visa os resultados, sem lhes dar recursos. Eles terão que ter habilidades como inovação e autonomia e “essa lógica produzirá docentes que veem a prática pedagógica como uma série de tarefas a serem cumpridas de forma rápida e eficaz, negligenciando a necessidade de uma pedagogia crítica e reflexiva (Albino; Rodrigues; Pereira, 2024, p.16)”.

É de inquietar os pesquisadores da área ao saber que o viés neoliberalista tem ganhado cada vez mais espaço nas políticas de formação e que os professores não estão sendo preparados para refletir sobre sua prática e sobre a teoria. Ao chegar em sala de aula, com tudo minimamente criado em sua formação inicial, “o apenas saber fazer”, outros problemas podem surgir como o abandono, a Síndrome de Burnout, o esgotamento e a depressão.

Analisando a nova legislação, Kuenzer (2024) afirma que ela defende o currículo por competência como forma de ajuste às novas necessidades do mundo globalizado; mas, seguindo um cunho progressista, defende “[...] a sólida formação teórica, a relação teoria-prática na perspectiva da práxis, a gestão democrática e a valorização do profissional (Kuenzer, 2024, p.10).

De forma resumida, Kuenzer (2024) aponta três pontos que merecem aprofundamento na Nova Resolução: primeiro, a eliminação das 400 horas de prática das quais parte, 80h, foram deslocadas para a formação geral e o restante, 320h, para extensão; segundo, é preciso ainda analisar os cursos de licenciatura a distância, pois 06 em cada 10 estudantes de licenciatura fizeram educação a distância (EAD) em instituições privadas e a maior parte deles são do curso de Pedagogia. É preciso compreender essas escolhas, conforme a autora, visto que temos instituições de qualidade discutível, uma vez que a nova Resolução reduziu as horas a distância, sendo que 50% da duração do curso serão presenciais

e o estágio, a extensão e 880 horas de estudos em conhecimentos específicos. E o terceiro ponto que merece ser discutido refere-se à defesa pela formação docente visando à inclusão social dos grupos minorizados e como ela ocorrerá.

A concepção americana de competência, embora sem a BNC Formação, continua presente, uma vez que as diretrizes se atêm exclusivamente à formação, sem considerar a valorização do professor, os salários, os benefícios, as formas de contratação, a educação continuada e as condições materiais da escola, especialmente as demandadas pela educação inclusiva, ou seja, será sempre o professor o culpado pelo insucesso escolar (Kuenzer, 2024, p.12).

Costa, Figueirêdo e Rosa (2024) também afirmam sua relação com as orientações neoliberais quando mantêm relação com a educação a distância. Asseguram que não houve audiência pública e que os coletivos, movimentos sociais, instituições superiores e entidades científicas não foram ouvidos na construção da nova Resolução, confirmando os pressupostos de Kuenzer (2024) que relata que a nova proposta não foi discutida publicamente.

Costa, Figueirêdo e Rosa (2024) analisam ainda que a Resolução traz a necessidade da formação para a educação inclusiva, mas não aponta as condições objetivas para que isso aconteça, não valorizando, por exemplo, o ensino-pesquisa-extensão e a formação continuada dos professores.

Conclusão

Diante dessas análises iniciais da nova Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, fica evidente que ela continua seguindo as diretrizes neoliberais já apresentadas na BNC-Formação continuada (2020), trazendo certo viés progressista, mas sem deixar de lado seu eixo central que é a efetivação das diretrizes da BNCC, a formação por competências. Diversas são as diretrizes e tensões na formação continuada de professores no contexto educacional brasileiro e todas são construídas por embasamentos neoliberais, mercantilistas, nos quais o ideário de professor é aquele que tem competências suficientes para fazer com que seus alunos atinjam as melhores notas em avaliações, independentemente da qualidade do trabalho, da falta de valorização e de materiais. Os professores têm que dar tudo de si, sem terem o mínimo para si.

A influência do contexto neoliberal no Brasil, e sua relação com as políticas públicas de formação continuada na realidade atual, traz implicações educacionais diretas, imperando uma concepção que para o professor basta o saber fazer e o saber técnico se sobressai ao

teórico, histórico e prático. Nesse contexto, os professores precisam criar habilidades capazes de tornar o seu aluno suficientemente capaz de ter boas notas nas avaliações.

As discussões mostram que a Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020, a BNC-Formação Continuada, que acabou sendo revogada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, trouxe reafirmações já existentes no campo teórico da formação continuada, refletindo diretamente sobre as diretrizes e tensões na formação continuada de professores no contexto educacional brasileiro. Com um discurso mais persuasivo, discursos que pensávamos terem se encerrado voltam novamente ao campo da formação continuada.

Cabe perguntar: o que esses discursos estão escondendo? O ajustamento da formação inicial e continuada às necessidades do mercado perpetradas pela BNCC, a busca por formar docentes capazes apenas de aprender a trabalhar, desprovendo-os de meios para esse fim, retirando deles o conhecimento crítico necessário, retirando seu espaço de formação continuada, pois os professores não devem aprender a fazer seguindo as noções do mercado.

Vale destacar que com a revogação da BNC-Formação Continuada, e com o conteúdo da CNE/CP nº 4 de 2024, a formação continuada está sem orientações a serem seguidas e mais uma vez se encontra à mercê das novas decisões governamentais, à espera de que discussões anteriormente realizadas voltem a ser o centro da atenção do governo.

Referências

ALBINO, Ângela Cristina Alves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; PEREIRA, Franklin Kaic Dutra. A formação docente em disputa política: as persistentes apostas curriculares neopragmatistas e neoconservadoras. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 9, e14103, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14103>. Acesso em: 15 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e14103>.

ANDES. **Nota da Diretoria do ANDES-SN sobre a Resolução CNE/CP nº 04/2024.** Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dA-dIRETORIA-dO-aNDES-sN-sOBRE-a-RESOLUCAO-cNE-cP-no-04-20240>. Acesso em: 20 jan. 2025.

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: 7 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior

Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024: perspectivas para a formação continuada

(cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em:
http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, 2017a. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017b. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 02 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em:
<https://www.bsgestaopublica.com.br/resolucacne2>. Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer homologado CNE/CP nº 4/2024.** Brasília, DF, 2024b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192. Acesso em: 11 dez. 2024.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação (2024-2034):** política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Disponível em:
<https://campanha.org.br/acervo/documento-final-conae-2024/>. Acesso em: 21 jan. 2025a.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes; ROSA, Ana Claudia Ferreira. As “atuais” diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as e o avanço da privatização da educação superior no Brasil. **Revista Cocar**, Edição Especial N.29, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9236>. Acesso em: 16 jan. 2025.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso Mota; ANADON, Simone Barreto. Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores.

Formação em Movimento v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/download/610/896/>. Acesso em: 29 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. Disponível em: <http://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Konder,%20Leandro/O%20que%20e%2odialetica.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 24, e17282, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282/4065>. Acesso em: 23 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2024.17282>.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MÉSZÁROS, Istévan. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

PAULI, Ricardo de; SILVA, Arleide Rosa da. BNC-Formação Continuada: diretrizes e tensões na formação continuada de professores no contexto educacional brasileiro. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 21, n. 3, p. 309-321, ago./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/8180>. Acesso em: 25 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2023.21.3.8180>.

SANDRI, Simone; GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. BNC-formação inicial e continuada de professores: noção e dimensões da profissionalização docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65693>. Acesso em: 25 jan. 2025.

SARMENTO, Dirleia Fanfa; FERREIRA, Rute Henrique da Silva; AROSSI, Gustavo. PNE 2014-2024: (Não) cumprimento das metas e a efetividade do direito à educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 35, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10590>. Acesso em: 25 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v35.10590>.

SILVA, Simone Gonçalves da; LIMA, Iana Gomes; SILVA, Maria Eloísa da. REDES DE INFLUÊNCIA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS: o avanço neoconservador e neoliberal em cena. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n.3, p. 137-154, set./dez. 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213668>. Acesso em: 05 fev. 2025.

Sobre as autoras

Adrinelly Lemes Nogueira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia/Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (UFU/FACIP). Mestre em Educação pelo PPGE/UFJ. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação. Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Uberaba-MG desde 2016.

E-mail: adrinelly@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0311-0737>

Maria Célia Borges

Professora TITULAR na Universidade Federal de Uberlândia, FACED. Pós-doutorado em Educação pela FEUSP (2010). Pós -doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Sociologia da Educação e Política Educativa na Universidade do Minho/Portugal (2024). Doutorado pela PUCSP (2007). Mestrado em Educação pela UFU (2000). Graduação em Pedagogia na Faculdades Integradas de Uberaba (1987). Docente Permanente no Programa de Pós graduação Mestrado em Educação da UFU, Linha de Pesquisa em Estado, Política e Gestão da Educação.

E-mail: marcelbor@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>

Recebido em: 25/02/2025

Aceito para publicação em: 09/07/2025