



**Normativas sobre a formação de professores no Brasil: um comparativo entre as
Resoluções de 2015, 2019 e 2024**

**Regulations on teacher training in Brazil: a comparison between the Resolutions of 2015,
2019 and 2024**

Igor Gonzaga Lopes
Eliezér Reis Vicente
Douglas Pereira Azêvedo
Universidade Federal de Goiás
Goiânia-Brasil

Resumo

A educação, com a escolarização como uma de suas mais relevantes formas de atuação, representa o pilar essencial para o desenvolvimento das potencialidades individuais, promovendo o crescimento integral, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho. Desde os anos 1990, o cenário educacional brasileiro tem passado por uma série de reformas que visam alinhar o sistema escolar aos propósitos político-ideológicos e econômicos definidos pelas demandas do capitalismo. Todavia, a implementação dessas reformas tem gerado preocupações e se tornado objeto de análise crítica. Nesse sentido, este estudo propõe uma análise comparativa entre as Resoluções CNE/CPN 2/2015, CNE/CPN 2/2019 e o CNE/CPN 4/2024, com o objetivo de identificar suas principais diferenças normativas e avaliar os impactos dessas mudanças na formação docente. O trabalho utiliza uma abordagem de análise documental, investigando as bases normativas das resoluções e suas implicações para a educação no Brasil, a fim de situar o leitor sobre as transformações ocorridas e as metodologias adotadas nesta pesquisa.

Palavras-chave: Educação brasileira; Formação de professores; Resoluções.

Abstract

Education, with schooling as one of its most relevant forms of action, represents the essential pillar for the development of individual potential, promoting integral growth, preparation for the exercise of citizenship and qualification for the job market. Since the 1990s, the Brazilian educational scenario has undergone a series of reforms aimed at aligning the school system with the political-ideological and economic purposes defined by the demands of capitalism. However, the implementation of these reforms has generated concerns and become the object of critical analysis. In this sense, this study proposes a comparative analysis between Resolutions CNE/CPN 2/2015, CNE/CPN 2/2019 and CNE/CPN 4/2024, with the objective of identifying their main normative differences and assessing the impacts of these changes on teacher training. The work uses a documentary analysis approach, investigating the normative bases of the resolutions and their implications for education in Brazil, in order to inform the reader about the transformations that occurred and the methodologies adopted in this research.

Keywords: Brazilian Education; Teacher training; Resolutions.

Introdução

A educação, tendo a escolarização como uma das suas mais importantes formas de atuação, é o fator que possibilita o desenvolvimento das potencialidades individuais ao permitir o desenvolvimento integral, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho, conforme estipula a Constituição de 1988. Quando implementada de maneira abrangente, torna-se um dos principais instrumentos para fomentar igualdade de oportunidades entre os membros de uma nação.

Em nações desenvolvidas, a educação é integrada às políticas sociais e considerada o núcleo do sistema de promoção social. De acordo com Castro (2009), sua capacidade de aumentar as oportunidades individuais e sua função estratégica no desenvolvimento econômico fazem com que receba uma significativa alocação de recursos públicos. No Brasil, somente recentemente, se comparado com outros países, foram observadas alterações significativas visando a ampliação do acesso a diferentes modalidades e níveis de ensino, resultando na universalização do acesso ao ensino fundamental.

Desde a década de 1990, o Brasil tem sido cenário de uma série de reformas na educação escolar com o objetivo de adaptar a escola aos propósitos político-ideológicos e econômicos do projeto da burguesia para as regiões periféricas do capitalismo, especialmente nesta fase do capitalismo monopolista (Neves, 2004).

A maneira como essas reformas são implementadas e se manifestam nas instituições escolares é motivo de preocupação posto que, conforme a interpretação mais comum das diretrizes reformistas, as famílias dos alunos, por exemplo, não são consideradas como agentes decisivos dentro da instituição escolar (Souza, 2003). Em vez disso, são vistas principalmente como legitimadoras de um determinado modelo de gestão escolar imposto.

Sendo assim, considerando as constantes reformas ou pelo menos, tentativas de reformas do sistema educação, torna-se relevante compreender essas transformações e suas bases normativas a fim de possibilitar avaliar o impacto sobre a estrutura e os objetivos da educação brasileira, bem como antever possíveis implicações nas práticas pedagógicas e na formação dos indivíduos. Por isso, este estudo teve como objetivo realizar uma análise comparativa entre as Resoluções CNE/CPN 2/2015, CNE/CPN 2/2019 e a CNE/CPN 4/2024.

Um breve retrospecto acerca das normas educacionais brasileiras

Sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 e 1999 a 2003), o Estado brasileiro adotou uma série de reformas estruturais que buscavam adaptar o sistema educacional à produção, à ideologia política e ao capital no processo de globalização. Neste contexto, segundo (Durham, 1999), as agências internacionais tornaram-se fortes apoiantes da política educativa, encarando-a como uma solução para alguns males sociais como a fome, a pobreza e o desemprego, e sublinhando que a melhoria da educação escolar e a melhoria das qualificações profissionais dos educadores são fundamentais para alcançar este objetivo decisivo de sucesso ou fracasso acadêmico nas disciplinas.

Salienta-se, conforme apontado por Freitas (2011), que o Estado reconhece os professores como cruciais no processo de reestruturação do sistema escolar, em linha com o contexto socioeconómico acima mencionado. Os profissionais estão condicionados a participar neste processo através dos seus percursos formativos, que assentam num modelo de formação pragmático, ou seja, baseado na resolução dos problemas concretos do cotidiano escolar, privilegiando a formação prática em vez de a reduzir a uma formação teórica que reflita sobre si mesmo.

Os países, com base em decisões de organizações internacionais, optam pela formação em serviço de profissionais da educação através de cursos de curta duração ou à distância, com pouco compromisso com a plena integração nas realidades escolares. Esse novo conjunto de demandas colocadas à educação pelo capitalismo foi denominado por Freitas (2011) como neotecnismo, e seu impacto na formação de professores pode ser visto com mais detalhes nas políticas educacionais desenvolvidas desde o início do século XX até os dias atuais.

Dentre os principais marcos regulatórios definidos no contexto da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) parece ser o mais importante entre eles. Ela busca reconfigurar o sistema educacional em todos os níveis e modalidades de acordo com os ajustes direcionados pelos organismos internacionais e pelas propostas neoliberais para a integração do Brasil no competitivo mercado global. Desta vez, o Conselho Nacional de Educação (CNE) assumiu a responsabilidade de desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, sendo a primeira elaborada pela Resolução

Normativas sobre a formação de professores no Brasil: um comparativo entre as Resoluções de 2015, 2019 e 2024

CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, seguida pela Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015 e a mais recente, a Resolução CNE/CP nº 04, de 29 de maio de 2024.

Como afirmado por Dias e Lopes (2003), uma das características da Resolução CNE/CP nº 01 de 2002 é a inclusão do conceito de competências como elemento central na organização e estrutura dos currículos educacionais. Este modelo de formação surgiu da experiência norte-americana iniciada na década de 1960, enquanto tentavam descobrir quais comportamentos eram apropriados para os estudantes daquele país.

No contexto latino-americano, a pedagogia das competências surgiu mais claramente no contexto das reformas educacionais da década de 1990, com o objetivo de apelar à formação das pessoas como recursos humanos e não como sujeitos, o que a conferiu aspecto moderno. Assim, a formação por competências visa desenvolver nos sujeitos as habilidades e os comportamentos necessários às novas formas de organização do trabalho, conforme salientado por Ramos (2016).

A pedagogia das competências nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores aponta para uma relação mais estreita entre o mercado e o setor produtivo e a educação. Porém, com a chegada ao poder do governo Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, o conceito de competência perdeu força no campo da educação devido à reconfiguração de muitas políticas voltadas para a educação nacional. Durante essas reformulações, conforme observado por Gonçalves, Mota e Anadon (2020), a CNE iniciou uma revisão das diretrizes nacionais de formação de professores com vista à elaboração de novas resoluções.

Acompanhando a evolução normativa da educação brasileira, destaca-se a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o PNE/2014 como um marco na política educacional brasileira, especialmente na valorização dos profissionais da educação. De acordo com Dourado (2015), tal medida formulou as Metas 12 a 18 e suas estratégias do PNE/2014, estabelecendo a composição e os vínculos constitutivos considerados de forma específica no ensino superior, visando a melhoria do nível de ensino, sua expansão e uma base educacional sólida. A partir do PNE/2014, o CNE, por meio de sua comissão bicameral, iniciou um diálogo com diferentes movimentos ligados à academia, além de sindicatos, universidade e profissionais da Educação Básica, conforme mencionado por Gonçalves, Mota e Anadon (2020).

O debate e a articulação em torno da valorização dos profissionais da educação culminaram na Resolução 02/2015 CNE/CP, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial ao nível do ensino superior (cursos de licenciatura, cursos de pedagogia e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada. Dentre as principais proposições estabelecidas nas Diretrizes 2015, destaca-se o conceito de ensino como ação educativa, um processo de ensino intencional e estruturado que envolve conhecimentos, conceitos, princípios e objetivos de formação específicos, interdisciplinares e pedagógicos, com os valores estéticos e políticos sendo inerentes à sólida formação científica e cultural do ensino/aprendizagem, na socialização e construção do conhecimento e na sua inovação, no diálogo constante entre as diferentes disciplinas desenvolvidas (Brasil, 2015).

Nesses aspectos, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 define a educação como qualquer processo formativo que se desenvolva no ambiente familiar, na convivência entre os indivíduos, no trabalho, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, em organizações da sociedade civil e na relação entre natureza e cultura (Brasil, 2015). A resolução também define, no Capítulo VII, uma política que valorize os professores do ensino fundamental condizente com as exigências históricas da classe e do movimento relacionado ao tema, bem como com as metas e estratégias estabelecidas pelo PNE 2014.

Dessa forma, fica claro que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 rompe em grande parte com o conceito de competências professado pelas Diretrizes de 2002, colocando no centro os conteúdos e temas da formação de professores relacionados à docência, por exemplo, relacionados às ciências da educação, conhecimentos relevantes, pedagogia, gestão educacional, bem como meio ambiente, ética, estética e questões relacionadas à diversidade racial, de gênero, religiosa, sociocultural e intergeracional como princípios de equidade (Brasil, 2015, Art. 5º).

Conforme destacado por Gonçalves, Mota e Anadon (2020), a Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi amplamente celebrada no meio acadêmico como uma conquista significativa para a educação, pois procurou incorporar em seu conteúdo concepções historicamente defendidas por entidades da área. Essa conquista foi possível devido ao documento ter sido construído por meio de amplo debate envolvendo entidades acadêmicas, universidades, sindicatos e professores da Educação Básica.

Nesse cenário, Pereira; Rocha e Chaves (2016) destacam a importância de uma reflexão profunda sobre as práticas educacionais nas escolas de Educação Básica e nos cursos de formação de professores. Segundo as autoras supracitadas, historicamente, essas práticas têm sido fundamentadas em uma pedagogia tradicional, cujas abordagens contribuem para legitimar modelos educacionais criticados no passado, como a educação bancária. Destarte, há a necessidade de uma análise aprofundada da relevância da práxis como um movimento que busca estabelecer um diálogo entre teoria e prática. Essa abordagem pode garantir uma ação docente constantemente refletida, promovendo assim a emergência de uma nova escola, um ambiente capaz de formar estudantes verdadeiramente como sujeitos da história.

É importante destacar, entretanto, que o processo de ajustamento do sistema ocorreu de modo lento e gradual, exigindo prorrogações sucessivas do período inicial de implementação de três anos. Paralelamente ao debate em torno das novas diretrizes curriculares para a formação de professores, também ocorreram discussões sobre a definição da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). Isto, por sua vez, trouxe de volta à educação o conceito de competência como eixo orientador da prática docente, reacendendo um debate até então adormecido.

Ressalta-se, porém, que a fervura política que agita a sociedade brasileira desde 2013 teve impacto significativo no complexo educacional. Após o impeachment da então presidente Dilma Rousseff, em 2016, o governo de Michel Temer e Jair Bolsonaro tentaram calibrar a política educacional com base em uma série de contrarreformas impregnadas de privatismo, pragmatismo e preconceito, conforme descrito por Gonçalves, Mota e Anadon (2020).

Uma série de mudanças no CNE e no Ministério da Educação (MEC) definiram um novo rumo para as discussões na BNCC (Aguiar, 2019). O conceito de competências voltou com força ao centro do debate, juntamente com a ideia do direito de aprender, com exclusão das metas e estratégias anunciadas pelo PNE/2014.

Após a aprovação da BNCC em 2017, foi levantado apoio as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores o que fez com que, em meio às tensões políticas envolvendo o governo federal, o MEC lançasse uma Política Nacional de Formação de Professores (PNFP) baseada na premissa de que a qualidade da aprendizagem depende da qualidade do trabalho dos professores (Brasil, 2017).

Além disso, as premissas apresentadas focaram na redação da Proposta de Base Comum Nacional para a Formação de Professores da Educação Básica, que foi enviada ao CNE em 2018 para análise. Diferentemente da Resolução CNE/CP nº 02/2015, o texto enviado foi elaborado sem diálogo com representantes de instituições e movimentos relevantes da academia e profissionais da educação. O texto foi escrito por consultores educacionais relevantes, sobretudo, para o setor privado. Porém, com a eleição de Jair Bolsonaro como presidente (2018), novas alianças ideológicas surgiram no governo.

O neoconservadorismo do governo Bolsonaro choca-se com o neoliberalismo do governo de Michel Temer, levando o MEC a recolher propostas enviadas à CNE para verificar o conteúdo da sua redação. Após fazer alterações não divulgadas no texto, o MEC devolveu ao CNE a proposta da Base Nacional Curricular de Formação Inicial e Continuada de Professores (BNC-Formação), que foi aprovada em novembro de 2019 e publicada em dezembro daquele ano.

A Resolução CNE/CP nº 02 (Brasil, 2019) define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica e institui a BNC-Formação. No geral, difere significativamente dos progressos alcançados nas orientações anteriores, particularmente no que diz respeito ao valor da profissão docente, uma vez que em seu lugar surge uma profunda responsabilidade e personalização do processo de ensino por parte dos professores.

O conceito de competência retorna como eixo curricular junto com a BNCC, porém, dessa vez, fragmentando o conteúdo a ser aprendido. Segundo Freitas e Molina (2020), as novas diretrizes definidas pela Resolução CNE/CP 02 descaracterizam os currículos de graduação, reduzem a qualidade da formação docente e impactam negativamente os fundamentos da educação, constituindo mais um grave retrocesso para a política educativa.

Resolução de 2019 e a esperança depositada no projeto de Resolução 2023

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi publicada em 20 de dezembro, apresentando um total de trinta artigos distribuídos em nove capítulos, incluindo um anexo. Tais diretrizes são aplicáveis a todos os tipos de cursos e programas voltados à formação de professores (BRASIL, 2019). Vale ressaltar que as orientações contidas nessa resolução representam uma ruptura significativa com as conquistas históricas no âmbito da formação e desenvolvimento

Normativas sobre a formação de professores no Brasil: um comparativo entre as Resoluções de 2015, 2019 e 2024

profissional docente, conforme mencionado por autores tais como Gonçalves, Mota e Anadon (2020) e Manfré (2022).

O art 2º do Capítulo I da Resolução nº 2/2019 destaca a necessidade do licenciando desenvolver as competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, com ênfase na Educação Integral; enquanto o art. 3º ressalta que o desenvolvimento das competências gerais estabelecidas pela BNCC pode fundamentar as competências gerais docentes correspondentes:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (Brasil, 2019, art. 2º e 3º).

Bazzo e Scheibe (2019) enfatizam que as ações propostas nos artigos acima demonstram um alinhamento total das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores com a BNCC. Segundo as autoras, as diretrizes da BNCC, determinadas pela agenda global da manutenção do capitalismo, passam a orientar e dominar as discussões sobre a formação dos professores para a Educação Básica. Neste momento, destacam que os professores precisam ser formados para atender às exigências da BNCC, um documento que gerou polêmica devido à escassa participação do meio educacional em sua elaboração. A aprovação ocorreu sob o discurso de fornecer um currículo padrão para todo o país.

Ainda de acordo com Bazzo e Scheibe (2019), a BNCC foi elaborada com uma abordagem tecnicista e instrumental, baseada em orientações de grupos empresariais interessados em formar trabalhadores submissos. Ao oferecer um currículo mínimo, argumentam que é negado aos professores o direito a uma formação que promova o desenvolvimento de sua autonomia e capacidade crítica.

Já no art. 4º do mesmo capítulo tem-se as competências específicas inerentes à formação docente bem como suas dimensões:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

§ 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 (Brasil, 2019, art. 4º).

Para Jacomini e Penna (2016), a concepção subjacente à exigência de profissionalização, presente em documentos e discursos oficiais que buscam regular a formação de professores, carrega consigo aspectos ideológicos que requerem uma análise crítica. Esses textos, ao definirem habilidades especializadas, responsabilidades e compromissos, podem associar a profissionalização à implementação de mecanismos de controle externo sobre as atividades dos professores. Em alguns casos, chega-se a sugerir que a formação profissional seja essencialmente direcionada para atender às novas circunstâncias, aos interesses e às demandas do mercado e dos empregadores.

De acordo com Moreira (2020), a formação docente não deve ser encarada meramente como uma atividade prática destinada a capacitar o professor na maestria de técnicas e métodos para serem aplicados na sala de aula, com a expectativa de alcançar "sucesso" nessa empreitada. Nesse contexto, é importante reservar um espaço significativo no currículo de formação docente para permitir que o professor avalie e faça escolhas sobre o que ensinar e como fazê-lo, estando consciente das razões e necessidades que visa atender. Conforme defendido pelo autor, a formação docente deve preparar o futuro professor para lidar com os desafios apresentados pelos conteúdos curriculares, capacitando-o a oferecer soluções provisórias.

No capítulo IV, os artigos 10 e 11, ao definirem as cargas horárias totais e parciais para os cursos de licenciatura e especificarem sua distribuição de maneira prescritiva, suscitam a necessidade de reflexão e discussão sobre o verdadeiro papel das universidades e demais instituições de ensino superior (IES) no âmbito da formação do indivíduo para a convivência social e para o mundo do trabalho:

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem

Normativas sobre a formação de professores no Brasil: um comparativo entre as Resoluções de 2015, 2019 e 2024

considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNCFormação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, arts. 10 e 11).

É imperativo que essas instituições não sejam percebidas apenas como entidades instrumentais de formação profissional e de manipulação política. Conforme apontado por Gonçalves, Mota e Anadon (2020), a minuciosa distribuição das cargas horárias apresentadas por essas diretrizes, em relação aos anos do currículo e ao conteúdo tende a restringir a autonomia das universidades e demais IES na organização curricular, padronizando e tornando os cursos de formação para a docência inflexíveis.

Sob essa perspectiva, a autonomia universitária deve ser alinhada às necessidades da sociedade, possuindo uma liberdade didática que a capacite a transcender valores ideológicos, enfatizando a percepção de sua utilidade coletiva na incessante busca pelo desenvolvimento da ciência. Somente dessa forma, ela pode contribuir para o progresso moral, científico e tecnológico do cidadão.

No capítulo VII, no qual aborda-se a Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão, tem-se que:

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB (Brasil, 2019, art. 22).

O artigo 22 traz mudanças substanciais para a formação de professores voltados à Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional, considerando a formação em políticas públicas e gestão da educação como uma especialidade (Pires; Cardoso, 2020). Esse conhecimento deve ser adquirido pelo licenciando em cursos pós-graduação após a conclusão de sua graduação. Conforme as autoras supracitadas salientam, essa diretriz reintroduz a perspectiva antiquada de formar um docente meramente instrumentalizado para a prática e outro exclusivamente para a reflexão.

Com efeito, a Resolução CNE/CP nº 02 (Brasil, 2019) acabou tornando-se uma grande ruptura, subjugando a liberdade das organizações universitárias em deliberar seus cursos de formação de acordo com a realidade social próxima, centralizando o currículo nas mãos do governo central, pautada sobretudo pela BNCC. Ora, a BNCC é um instrumento capitalista a serviço de uma agenda global do neoliberalismo. Desse modo, vê-se que a corrente de pensamento neoliberal está vinculada à resolução de 2019.

Assim, como já foi dito antes, a tentativa atual, isto é, da resolução de 2023, de reatar o elo com a resolução de 2015, mostra uma tímida, porém real intenção de corrigir erros, mas, também, com a atual conjuntura política e econômica, não se pode desvincilar dos aspectos presentes, sendo, portanto, necessário ainda estender mais essa discussão, uma vez que o que está em jogo é a formação de educadores que, sem investimento e valorização, corre sério risco de se defasar, retrocedendo aos antigos métodos depositários do conhecimento, bem como restringir a educação ao ensino profissionalizante, o que representaria o declínio da educação brasileira.

Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024

A Resolução CNE/CP nº 2/2024 apresenta propostas para reformular a formação inicial dos profissionais do magistério, buscando promover uma formação mais completa e alinhada com os desafios contemporâneos da Educação Básica. Contudo, sua formulação carrega uma série de limitações que precisam ser analisadas criticamente. Embora a resolução estabeleça diretrizes que contemplam a articulação entre teoria e prática, a equidade, a inclusão e a sustentabilidade, é evidente que o contexto educacional brasileiro, marcado por

desigualdades estruturais e recursos insuficientes, impõe barreiras significativas à sua implementação.

As diretrizes da resolução demandam mudanças substanciais nas Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente em termos de infraestrutura e corpo docente qualificado, para atender à complexidade das novas exigências curriculares. No entanto, muitas dessas instituições, especialmente aquelas localizadas em regiões periféricas, carecem das condições adequadas para viabilizar plenamente as novas diretrizes, o que pode ampliar as disparidades já existentes entre as diferentes regiões do país. A obrigatoriedade de atividades presenciais, mesmo em cursos na modalidade a distância, e a ampliação da carga horária de estágios e atividades de extensão revelam um abismo entre as exigências da resolução e as condições práticas das IES e dos licenciandos, especialmente daqueles que precisam conciliar trabalho e estudos, o que pode agravar os índices de evasão nos cursos de licenciatura.

Outro ponto crítico está na falta de detalhamento de estratégias para implementar as diretrizes nas redes públicas de ensino. A resolução menciona a necessidade de colaboração entre os entes federativos e as IES, mas não apresenta mecanismos concretos para garantir essa articulação de forma eficiente e contínua. Além disso, o impacto das políticas estabelecidas na resolução sobre populações específicas, como comunidades indígenas, quilombolas e rurais, é tratado de forma geral, sem propor soluções adaptadas às necessidades e desafios particulares dessas populações. A equidade, embora destacada como um princípio central, carece de instrumentos efetivos que assegurem sua concretização na prática educacional.

A resolução, apesar de seus méritos em propor uma formação docente mais alinhada com os preceitos da diversidade, inclusão e sustentabilidade, falha em oferecer caminhos claros para a superação de problemas já crônicos do sistema educacional brasileiro, como a precarização da carreira docente, a desvalorização profissional e os desafios financeiros enfrentados pelas instituições formadoras. A ênfase na inovação pedagógica e no uso das tecnologias digitais, por exemplo, é um avanço necessário, mas ignora a falta de acesso a equipamentos e à internet de qualidade em muitas regiões, tornando a aplicação dessas propostas desigual e elitista.

Assim, a Resolução CNE/CP 4/2024 representa um avanço normativo significativo, mas que, sem políticas públicas complementares, investimentos consistentes e planejamento estratégico articulado, corre o risco de permanecer como mais um documento bem-intencionado, mas de difícil execução. Sua implementação exigirá não apenas esforços das IES e redes de ensino, mas também a criação de condições estruturais e de apoio que garantam a inclusão de todos os sujeitos do processo educacional, sob pena de aprofundar as desigualdades já existentes na formação docente no Brasil.

Considerações finais

A formação de professores deveria exercer um papel central na política educacional brasileira. E, embora muito se discuta sobre este aspecto, fora do próprio do âmbito educacional, a consciência deste tema para a educação nacional perde ênfase e impacto.

Como foi exposto ao longo do trabalho, as sucessivas resoluções governamentais aplicadas para a formação de professores priorizaram os aspectos, em geral, práticos, que dessem, por assim dizer, retorno econômico imediato. Esse cenário muda quando é estabelecida a resolução CNE/CP 02/2015, que definia as diretrizes curriculares para a formação do ensino superior e formação contínua, considerando os professores como profissionais da educação e dando a eles e às instituições um viés mais humanitário e abrangente do ensino.

Esse avanço, no entanto, cai por terra quando da resolução CNE/CP de 2019, que define as diretrizes curriculares nacionais da formação de professores da educação básica e institui a BNC-Formação. Essa resolução difere dos progressos alcançados nas orientações anteriores, sobretudo no que diz respeito ao valor da profissão docente, uma vez que em seu lugar surge uma profunda responsabilidade e personalização do processo de ensino por parte dos professores, bem como o retorno exploratório do conceito de competências e do emprego da BNCC.

Contudo, conclui-se que a formação de professores não pode ser tomada apenas como uma atividade prática, resumida em capacitar os professores com técnicas e métodos para sala de aula. A formação de professores deve, portanto, ser capaz de habituar os futuros professores a problemas para os quais o conteúdo dos cursos nem sempre abarcam, havendo necessidade de uma compreensão e atividade docentes mais amplas que nenhum conceito de competência pode abranger.

Normativas sobre a formação de professores no Brasil: um comparativo entre as Resoluções de 2015, 2019 e 2024

Visto isto, a nova resolução de 2023 objetiva retomar o caminho inicialmente trilhado em 2015 e interrompido em 2019, sendo, portanto, uma possibilidade interessante de trazer de volta para o âmbito das políticas educacionais a valorização dos professores. No entanto, como já visto no corpo deste trabalho, há ainda muitas barreiras a vencer, mesmo com a nova resolução em pauta.

Adicionalmente, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, reforça a importância de uma formação inicial mais integrada e colaborativa. Ela estabelece diretrizes curriculares nacionais que abrangem cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura, promovendo uma maior organicidade entre os planos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino superior. Além disso, destaca a necessidade de colaboração entre as instituições de ensino e os entes federativos, visando atender às especificidades de cada etapa e modalidade da educação básica, como educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e modalidades específicas.

Essa resolução também busca alinhar a formação docente às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), promovendo avanços nas políticas públicas de educação e valorizando a profissão docente. Com isso, ela representa um esforço significativo para superar os desafios impostos pelas resoluções anteriores e fortalecer a formação de professores como um processo abrangente e humanitário.

Portanto, a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 surge como um complemento essencial para consolidar os avanços iniciados em 2015 e retomados em 2023, reafirmando o papel central da formação de professores na política educacional brasileira. Contudo, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que essas diretrizes sejam plenamente implementadas e que a valorização dos professores seja efetivamente concretizada.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & sociedade**, v. 40, p. 1-24, 2019.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da escola**, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de formação de professores.** Brasília: 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32079-politica-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, 2019.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 673-697, 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 1155-1177, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 299-324, 2015.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**, v. 11, p. 231-254, 1999.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 155-168, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. Neotecnismo e formação do educador. **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, v. 15, n. 13, p. 62-81, 2020.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Uma formação de “uma nota só”: reflexões sobre formação de professores diante da resolução CNE/CP N° 2/2019. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 36, p. 187-201, 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 35-50, 2020.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. **Trabalho apresentado na 27ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**. Caxambu-MG, v. 21, 2004.

PEREIRA, Dirlei Azambuja; ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli; CHAVES, Priscila Monteiro. O conceito de práxis e a formação docente como ciência da educação. **Revista de Ciências Humanas**, v. 17, n. 29, p. 31-46, 2016.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Lívia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-estudos**, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p.59-75.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003.

Sobre os autores

Igor Gonzaga Lopes

Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (PPGECM/UFG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG/RC). Membro do Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEEM-UFG).

E-mail: igorgonzaga1@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9901-1751>

Eliézer Reis Vicente

Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (PPGECM/UFG). Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (PPE-IELT/UEG) Membro do Grupo de Pesquisas Letramento, Cultura, Conectividade e Educação (LECCE-UEG).

E-mail: eliezervicentte@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5338-478X>

Douglas Pereira Azêvedo

Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (PPGECM/UFG). Mestre em Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Matemática (GEMAT).

E-mail: douglas23@discente.ufg.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0812-5564>

Recebido em: 18/07/2024

Aceito para publicação em: 24/03 /2025