

**As “atuais” diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as e o avanço da privatização da educação superior no Brasil**

*The “current” national curricular guidelines for teacher training and the advancement of privatization of higher education in Brazil*

Maria da Conceição dos Santos Costa  
**Universidade Federal do Pará (UFPA)**

Belém-Brasil

Arthane Menezes Figueirêdo

**Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)**

Macapá-Brasil

Ana Claudia Ferreira Rosa

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)**

Ananindeua-Brasil

**Resumo**

O estudo visa responder ao seguinte problema: qual a relação entre as “atuais” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as, dispostas na Resolução CNE/CP nº 4/2024, e o avanço da privatização no/do Ensino Superior no país? Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, pautada no materialismo histórico e dialético. Os resultados revelam o alinhamento dessa política aos interesses do capital por meio do controle da classe trabalhadora, e que coaduna com a privatização da formação e expropriação do trabalho docente no país. As conclusões apontam para a necessidade permanente de reafirmação da luta por outra sociabilidade, com a construção de um sistema-projeto de formação de professores críticos, que contribuam com a educação superior como direito universal e atendam à diversidade sócio-histórica rumo à emancipação humana.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Diretrizes curriculares nacionais; Privatização da educação.

**Abstract**

The study aims to answer the following problem: what is the relationship between the “current” National Curricular Guidelines for Teacher Training, set out in Resolution CNE/CP nº 4/2024, and the advancement of privatization in/of Higher Education in the country? This is bibliographic and documentary research, based on historical and dialectical materialism. The results reveal the alignment of this policy with the interests of capital through the control of the working class, and which is consistent with the privatization of training and expropriation of teaching work in the country. The conclusions point to the permanent need to reaffirm the struggle for another sociability, with the construction of a project-system for training critical teachers, who contribute to higher education as a universal right and meet socio-historical diversity towards human emancipation.

**Keywords:** Teacher training; National curriculum guidelines; Privatization of education.

## **1. Introdução**

A formação de professores se tornou temática de interesse fundamental, principalmente, a partir dos anos de 1990, período em que “A ‘nova direita’ e seus aliados passam a implementar um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação” (Freitas, 2018, p. 22).

Neste contexto, as (contra) reformas, no campo educacional, trazem profundas alterações à formação de professores, à organização do trabalho docente e às práticas pedagógicas nas escolas. No “pacote” das regulações recentes se destacam: a Lei nº 13.415/2017, referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 14.945/2024 do Novo Ensino Médio (NEM); a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que definiu 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), já revogada, e substituída pela atual Resolução CNE/CP n. 4/2024, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

O artigo analisa as “atuais” diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para a formação de professores e professoras e o avanço da privatização da educação superior no Brasil. Problematisa a formulação de políticas públicas sob a ótica de um Estado capitalista neoliberal, que vem fortalecendo seu caráter empresarial-repressivo e por meio de políticas e práticas institucionalizadas que afetam especialmente as pessoas em condições de maior vulnerabilidade social (Mafort, 2022).

A abordagem metodológica foi fundamentada no materialismo histórico e dialético, epistemologia que possibilita a leitura política e crítica sobre a realidade com vistas à transformação da sociedade. Trata-se de uma pesquisa documental, qualitativa, tangenciada pelos apontamentos de que os “[...] textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 432).

A análise foi centralizada na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, e, também incluiu: o Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024, que antecedeu a referida resolução;

dados do Censo da educação superior do ano 2022, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); e, dados de valores de mensalidades das licenciaturas, disponíveis no mapa da educação superior do Instituto Semesp (2024). Este Instituto foi fundado em 15 de fevereiro de 1979, denominado Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. Atualmente tem abrangência nacional, com o desenvolvimento de conteúdos e análises estatísticas que se relacionam a interesses privados, e na formulação de políticas públicas para a educação superior (Instituto Semesp, s.d.).

O artigo se estrutura em três seções, após a introdução. Inicialmente a abordagem destaca o avanço da privatização/financeirização no/do Ensino Superior no país e situa os cursos de licenciaturas nesse processo; na sequência analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores/as aprovadas no Brasil, no ano de 2024, apontando a relação entre tais diretrizes e a lógica de mercado. Finalmente, apresenta conclusões, que sintetizam os achados nos documentos balizadas por referenciais teórico-metodológicos contra-hegemônicos.

## **2. O avanço da privatização no/do Ensino Superior no país e a participação dos cursos de licenciaturas nesse processo**

O avanço da privatização do ensino superior no Brasil é uma particularidade do fenômeno da apropriação privada em escala global, concentrada e centralizada. A normatização se dá por meio de regulamentos que atuam no controle social e asseguram aspecto de legalidade à apropriação privada do que antes eram reconhecidos bens e direitos públicos, como a educação.

A reestruturação produtiva do capital encontrou no modelo de acumulação flexível meios para possibilitar adaptações mais rápidas para enfrentar crises cíclicas, próprias do sistema e manter a hegemonia dos países centrais. Na análise dessas adaptações, Dowbor (2017) destacou a era do capital improdutivo, em que, a partir dos anos 1980, a especulação financeira se colocou acima dos processos produtivos, e se tornou mais efetivo após o ano 2008, passando por transformações, com vistas ao fortalecimento do sistema capitalista.

Sobre essas mudanças, destacamos os estudos de Lênin (2012), que apontou características do imperialismo na fase do capitalismo financeiro, em que se verificam os monopólios, larga exportação de capitais, associações internacionais monopolistas e partilha

do mundo entre países centrais. Por sua vez, Chénais (2005) se referiu à mundialização do capital como fenômeno de adaptação em que os deslocamentos do capitalismo mundializado subverteram a ordem de importância entre o capital produtivo, anteriormente central no processo de acumulação e o capital financeiro e especulativo que passou a assumir a centralidade nesse processo.

Com a financeirização, tem-se a aparente autonomia do capital, que se descola da produção e passa a se pautar por “um padrão de acumulação no qual a produção do lucro se dá crescentemente através de canais financeiros ao invés de ser pela via do comércio e da produção de commodities” (Krippner, 2005, p. 14 *apud* Mocarzel, 2019, p. 10), influenciando a privatização de setores e serviços que antes eram direitos assegurados pelo Estado e, sob a regulação neoliberal, o Estado foi pressionado a restringir cada vez mais seu papel, para ampliar a atuação de empresas na exploração da educação superior. A financeirização, portanto, faz parte dos ajustes do capital para se manter hegemônico, é uma acomodação às necessidades de manutenção do próprio capital.

Laval (2019) diferenciou duas formas de exploração da educação como mercadoria: a mercadorização, que ocorre com a venda de produtos e serviços educacionais, e a mercadização que se caracteriza pela concorrência entre instituições privadas. Nas duas formas se perde o fundamento da educação como direito e sobressai o serviço que, no século XXI no Brasil, passou a produzir lucros para grupos empresariais e investidores que apostam em ganhos de capital por meio de investimento nas bolsas de valores.

No âmbito da educação, um fato apontado como propulsor desse movimento de financeirização foi a introdução da educação no rol de serviços listados e regulados pela Organização Mundial do Comércio (OMC), uma instituição responsável pela regulação, fiscalização e arbitragem sobre o comércio internacional, o que atendeu e potencializou o interesse de agentes privados em vários países, inclusive no Brasil. No documento da OMC, intitulado “*Services Sectoral Classification List*”, foram listados como parte dos produtos comercializáveis os serviços educacionais em diferentes níveis: serviços de educação primária; serviços de educação secundária; serviços de educação superior; educação de adultos; outros serviços educacionais (WTO, s.d.).

Com essa inserção, os Organismos Internacionais (OI), que elaboram diretrizes internacionais para o mercado financeiro no mundo, passam a exigir especialmente dos países

em desenvolvimento a atuação conjunta para materializar as agendas que eles elaboram, difundem e avaliam, dessa forma impondo condutas e definindo metas a serem implementadas nos países que dependem do capital internacional para o seu desenvolvimento. Sobre tais constrangimentos, a recompensa para o cumprimento é a abertura “[...] do mundo globalizado para a ‘participação’ dos países periféricos nos projetos de hegemonia”, como destacaram Rosa, Hage e Figueiredo (2024, p. 196).

Parte desses constrangimentos no Brasil pode ser observada nos registros da audiência pública na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, no dia 07 de junho do ano de 2005, cuja pauta foi a inserção da educação brasileira na OMC. Na audiência, o então Ministro da Educação Tarso Genro se posicionou contrário a tal inserção proferindo que “O Brasil considera a educação um direito e um bem público, não uma mercadoria ou serviço comercializável, sujeito às leis de mercado” (Genro, 2005).

A história mostra que a pressão privatista superou a resistência, ademais a abertura de capitais na bolsa de valores se materializou dois anos depois (no ano de 2007) com a YDUQS Participações S.A (Yduqs, s.d), e a Kroton Educacional, atual Cogna Educação S.A (Cogna Educação S.A, s.d). E, no ano de 2013, foram as empresas Ânima Holding S.A (Ânima Educação), s.d), e o Grupo Ser Educacional S.A (Ser Educacional S.A, s.d) que abriram seus capitais. De acordo a Avaliação de Rankings do Market Screener, estes estão entre os principais grupos de educação privada do país. Os históricos desses grupos apontam que o crescimento via aquisições e fusões confirmam que a financeirização da educação é um negócio lucrativo e em franca expansão no país.

Assim, “No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. [...]. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação [...]” (Sader, 2008, p. 16).

Os dados do Inep de 2022 em relação ao número de ingressantes em cursos de graduação por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica no Brasil, revelaram uma larga distância no número de matrículas nas instituições públicas e privadas, com número imensamente maior nesta última, uma tendência alinhada aos interesses do capital, no qual a educação é provedora de ativos, ou seja, é um produto de empresas que exploram a formação em várias áreas da sociedade.

*As “atuais” diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as e o avanço da privatização da educação superior no Brasil.*

De acordo com tais dados, do quantitativo total de 4.756.728 de estudantes ingressantes no ensino superior no ano 2022, as matrículas nas instituições públicas eram contabilizadas na casa dos milhares (525.400), correspondendo a 11,0%, e as matrículas privadas se encontravam na casa dos milhões (4.231.328), com percentuais de 89,0% (Brasil, Inep, 2024). Uma enorme discrepância se considerarmos que grande parte dos estudantes dos cursos privados são oriundos de escolas da rede pública e trabalhadores assalariados que pagam seus estudos com muita dificuldade ou ficam sujeitos a financiamento público, a exemplo dos que são vinculados ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), uma iniciativa do governo federal que transfere recursos públicos para o setor privado.

Guimarães, Pereira e Costa (2024, p. 119) ressaltaram que o intuito das reformulações das políticas da educação superior “[...] é assegurar a constituição de um mercado promissor da venda de serviços educacionais, contando, inclusive, com aporte de recursos públicos, via transferência direta, por incentivos fiscais ou bolsas de estudo”. O que ressalta o financiamento da educação privada pelo Estado.

Nos dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior do ano 2022 (Inep, 2024), são informados os seguintes quantitativos e percentuais de matrículas em cursos de graduação da categoria privada com financiamento reembolsável, segundo o tipo de financiamento:

O Programa de Financiamento Estudantil (Fies) cobre o maior número de matrículas privadas (163.347 ou 61,1%), seguindo em decréscimo desde 2015 (Brasil. Inep, 2023e). Na sequência, aparecem programas de financiamento da IES (64.997 ou 24,3%), programas de financiamento de entidades externas (26.262 ou 9,8%), mais de um tipo de financiamento (7.132 ou 2,7%), programas de financiamento do governo municipal (3.930 ou 1,5%) e programas de financiamento do governo estadual (1.797 ou 0,7%) (Inep, 2024, p. 30).

Nessa perspectiva, a destinação de recurso público para fomentar as matrículas no setor privado impulsionou o interesse na educação como fonte de lucro, o que configurou esse investimento empresarial na favorável condição de capitalismo acadêmico sem riscos, como apontado por Azevedo (2015).

No que tange às licenciaturas, na figura 1 destacamos, com base nos dados apontados pelo mesmo instituto Semesp, a diferença nos valores de mensalidades de licenciaturas com referências atualizadas, do primeiro semestre de 2024.

**Figura 1** - Mensalidade no Ensino Superior (em Reais)

Licenciaturas	
 <b>Cursos Presenciais</b>	
Curso Presencial	Mensalidade Média (R\$)
Pedagogia	524
Educação física formação de professor	783
Letras português inglês formação de professor	507
Biologia formação de professor	896
História formação de professor	736
Letras português formação de professor	788
Matemática formação de professor	719
 <b>Cursos EAD</b>	
Curso EAD	Mensalidade Média (R\$)
Pedagogia	301
História formação de professor	265
Letras português formação de professor	287
Letras português inglês formação de professor	321
Educação física formação de professor	353
Geografia formação de professor	267
Matemática formação de professor	304

Fonte: Instituto Semesp, 2024, p. 83.

Os dados indicam que esses cursos contam com 1,7 milhão de alunos, o que representa 17,7%, das matrículas nesse nível da educação, quase a metade dos estudantes das licenciaturas (49,2%) cursam pedagogia (Instituto Semesp, 2024).

Portanto, a privatização da educação superior tem nas licenciaturas produtos e processos comercializáveis, inclusive na bolsa de valores, e também meio de formação dos trabalhadores na lógica da reestruturação produtiva do capital. Aspectos que se apresentam expressos, ou são intencionalmente ocultados nos regulamentos, o que requer atenção para a análise, considerando os apontamentos de Shiroma, Campos e Garcia (2005).

Para identificar ideias subjacentes, nos documentos das políticas públicas a análise se encaminhou no sentido da superação da visão fenomênica e buscou, para além do aparente, as ideias ocultas. Balizadas por essa compreensão, seguimos com a análise das diretrizes da formação de professores, especialmente em torno do Parecer CNE/CP nº 04/2024 que lhe deu fundamento, estrutura e forma.

### **3. As “atuais” Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores/as aprovadas no Brasil, no ano de 2024**

Na sociedade capitalista, a educação desempenha um papel multifacetado refletindo e perpetuando interesses contraditórios. De um lado, constitui meio para a socialização e a transmissão de cultura. De outro modo, legitima e perpetua a relação antagônica entre capital

*As “atuais” diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as e o avanço da privatização da educação superior no Brasil.*

e trabalho, ao reforçar valores e normas que sustentam o sistema econômico (Sobzinski, Diogo, Masson, 2015). Portanto, esse duplo papel da educação, reflete as lutas, e as dinâmicas de poder e controle na sociedade capitalista.

No âmbito das políticas de formação de professores se verificam disputas de projetos de sociedade em que são visualizados avanços, mas estes não se dão de forma linear, são entrecortados por períodos de estagnações e de retrocessos. Exemplo de retrocesso pode ser observado na análise de Magalhães (2024) que apontou a ascensão da extrema direita em Portugal que, entre outras formas, se manifesta por meio da expansão do neoconservadorismo e pelo alargamento das políticas de austeridade em escala internacional e que são materializadas de modos distintos em cada país.

Nas reformas neoliberais, de acordo com Mancebo (2023, p. 7), se verifica “[...] uma nova modalidade de funcionamento e intervenção estatal, que tem como foco uma gestão empresarial do Estado, que expande a concorrência e as leis do mercado para toda a sociedade. E isto inclui a colonização e modificação radical da educação superior”.

No Brasil, em que pesem as mudanças de governo, permanecem cortes nos financiamentos das políticas públicas, outro fenômeno ligado a essas políticas se referem à implementação de reformas balizadas pelo modelo vigente de acumulação flexível, processo que resulta na precarização e intensificação do trabalho e no aumento das desigualdades sociais, afetando a classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2005).

Na análise das regulações para a formação de professores no Brasil, realizamos esforço constante para acompanhar as mudanças que têm se reprocessado em âmbito, nacional e internacional, em curto período, e “na calada do dia”, como observado por Evangelista, Fiera e Titton (2019), em estudo esclarecedor sobre a participação histórica de grupos privados na elaboração das políticas educacionais no país, por meio da atuação no Conselho Nacional da Educação (CNE).

Neste esforço, centralizamos a análise da Resolução CNE/CP nº 4/2024, elaborada a partir do Parecer CNE/CP nº 4/2024, documentos atuais que tratam da definição de diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissional do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Cabe destacar que o Parecer traz aspectos

normativos, históricos e informações das estratégias utilizadas para a formulação das referidas diretrizes e se estrutura em três itens:

I. Relatório: que apresenta cinco tópicos: 1. Introdução; 2. Histórico; 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; e, 5. Estudos sobre o trabalho do(a) professor(a) que atua nos cursos de licenciatura e iniciativas em que as práticas de ensino desenvolvidas pelos formadores sejam discutidas, registradas e compartilhadas.

II. Voto da Comissão: que aprova as diretrizes na forma da Resolução anexa.

III. Decisão do Conselho Pleno: unânime na aprovação ao Voto da Comissão.

Considerando o caráter autoexplicativo dos itens II e III, abordamos, brevemente, a seguir, o item I (Relatório) e seus tópicos.

1) Introdução: faz breve exposição sobre a constituição da comissão bicameral de formação de professores com representantes da câmara de educação superior (CES) e câmara de educação básica (CEB) e, entre outros aspectos, destaca o objetivo de “[...] desenvolver estudos e estabelecer as diretrizes para a formação dos(as) profissionais do magistério para a educação escolar básica e sua valorização profissional, visou cumprir, desse modo, uma de suas importantes missões: a elaboração e a aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)” (Brasil, 2024a, p. 01). Informa ainda que o documento foi submetido a Consulta Pública, [...] no período de 6 de dezembro de 2023 a 30 de janeiro de 2024, sendo prorrogado até 1º de março de 2024 para contribuições” (Brasil, 2024a, p. 02). No entanto, não esclarece, nem mesmo pontua em que implicaram tais contribuições.

2) Histórico: contextualiza a criação das licenciaturas no Brasil, desde os anos de 1930, até o momento atual, apontando as dicotomias e desarticulações nos cursos de licenciatura, os limites e as proposições construídas frente aos processos de reorganização da sociedade brasileira. O documento indica como problemas mais recorrentes, aspectos do âmbito da organização curricular, tensões entre a formação e o trabalho docente e outras questões intrínsecas aos aspectos pedagógicos-organizacionais. Não tratou neste item sobre financiamento, reconhecimento e valorização do professor, infraestrutura para o funcionamento dos cursos e outros aspectos relacionados, por exemplo, às condições da formação e do trabalho docente.

3) Análise comparativa dos documentos (Pareceres e Resoluções) elaborados e aprovados como orientadores dos processos de formação dos(as) profissionais do magistério: faz uma análise histórica e comparativa das quatro resoluções voltadas à formação de profissionais do Magistério, elaboradas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) após a LDB de 1996. A primeira no ano de 2002, A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, a segunda, restrita aos cursos de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. A terceira: Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e a quarta, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Apontamos a ausência de informações referentes à Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que era voltada exclusivamente à formação continuada. Uma dicotomização entre formação (inicial e continuada) que foi operada com a revogação das diretrizes de 2015 (que era completa neste aspecto de abrangências dessas formações) pela Resolução de 2019 (que tratou somente da formação inicial). No Parecer, o documento de 2020, aparece apenas no art. 23, no anexo Projeto de Resolução.

Compreendemos essa ausência como uma forma de evitar a polêmica dicotomização da formação de professores, um dos motivos que colocavam a Resolução de 2019 como um dos retrocessos das políticas públicas, operados nos anos de ataques à democracia verificado no país nos anos de 2017 a 2022.

Essa compreensão converge para a análise da Anfope (2024) que apontou a prática discursiva, na formulação das Diretrizes atuais, em torno do termo consenso, semântica (consenso/consensos) que aparece em 11 ocorrências no Parecer em análise.

Analisamos que esse esforço tem o propósito de evitar o debate e o confronto, apresentando-se como alternativa intermediária entre a Resolução CNE/CP n. 02 de 01 de julho de 2015, alinhada às perspectivas de pesquisadores que defendem a educação como direito, e os interesses de grupos privados, expressos nas Resoluções de 2019 e 2020. Portanto, o documento atual busca conciliar o inconciliável, que são os interesses de classes sociais antagônicas e de compreensão da educação: como direito ou como serviço/mercadoria.

4) Aportes para políticas futuras para a formação inicial da Educação Básica: apresenta “[...] proposições para o aprimoramento das políticas de formação tendo como referência as produções na área da formação de professores e dados de contexto da Educação Básica e dos cursos de licenciatura” (Brasil, 2024a, p. 9). Reiteramos a observação sobre a ausência às

contribuições da consulta pública, informada na introdução (do Item I, tópico 1). O que nos leva a questionar: se as contribuições não foram utilizadas como referência, qual foi o seu propósito? Seria apenas a de dar uma aura democrática a decisões estabelecidas? Não houve uma audiência pública, mobilizada com o conjunto de entidades científicas, coletivos, movimentos sociais, instituições de ensino superior que favorecessem a ampla leitura crítica e politizada sobre este projeto de formação.

Ademais, o presente tópico informa a opção pela apresentação de evidências sobre o perfil dos(as) licenciandos(as) e a formação para uma educação inclusiva, para, então, fazer recomendações para as políticas futuras. Aqui se destaca a “política com evidência” uma das três estratégias das reformas empresariais, como ressaltou Freitas (2018). As outras duas são a Filantropia e a utilização de exemplos de sucesso. A presença desses elementos no Parecer CNE/CP n. 04/2023 confirma o alinhamento dele com as determinações do mercado.

Assim, em que pesem as considerações sobre a formação para a educação inclusiva e sobre a relação orgânica entre teoria-prática, falta apontar as condições objetivas para o processo educativo inclusivo, situado à luta de classes; a reafirmação da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão e valorização permanente da formação inicial e continuada como um processo histórico, dialético e emancipador. O horizonte deve ser a transformação desta sociedade para uma sociabilidade justa, inclusiva, fraterna e autodeterminada.

Identificamos aproximações com as orientações do neoliberalismo quando mantém a relação com a educação a distância (o que beneficia a mercantilização e privatização da educação, aspecto fundante da lógica neoliberal), apontado por Dardot e Laval (2016, p. 17) como racionalidade que “[...] tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. [...]”, o que reproduz através das práticas sociais as práticas discursivas emanadas das políticas públicas. E na contramão deste processo, afirmamos a luta histórica em defesa da Universidade pública para todos e todas, em todos os territórios do país, como um direito social, histórico, inalienável, sendo dever do Estado oferecer.

Quanto à análise da Resolução CNE/CP nº 04/2024, destacamos aspectos da estrutura, organizada em cinco capítulos que abarcam 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

*As “atuais” diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as e o avanço da privatização da educação superior no Brasil.*

- 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.

A Resolução CNE/CP nº 04/2024 revogou a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; II - a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; e III - a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Art. 24 e entrou em vigor no dia 1º de julho do ano em curso. No geral, a Resolução CNE/CP nº 2/2024 não condiciona a formação dos professores à BNCC, com apenas uma ocorrência desse termo, diferente da Resolução anterior, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, em que expressamente o termo foi registrado em quatro ocorrências e pautava toda a formação por essa base prescritiva.

Ainda em comparação com as normas anteriores, o verbo na ementa (que indica o objeto da norma) e no artigo primeiro: na Resolução de 2015, encontrava-se respectivamente os termos “define” e ficam “instituídas”, na Resolução de 2019 apresentava o termo “define” nos dois campos. E, no documento atual constam respectivamente “dispõe” e “ficam instituídas”.

As opções revelam diferentes intenções de produção de impactos da norma. Mas fundamentalmente, se apresenta diferente das Resoluções anteriores, como terceira opção, a que busca superar divergências e apresentar alternativas conciliatórias. Conciliação limitada, pois, como apontou Silva (1999), o currículo é aparelho do Estado e transmite conhecimentos e ideologias alinhadas ao capital. Nesta perspectiva, o currículo não é neutro e desinteressado, ele ultrapassa a sala de aula e se imbrica em relações de poder.

Focamos na análise do capítulo IV que centraliza a formação inicial, com destaque para a estrutura e o currículo. O artigo 11 indica os cursos compreendidos nesse âmbito: I. as graduações de licenciaturas, II. formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos; e, III. segunda licenciatura (Brasil, 2024b). O artigo 13 estabeleceu que os cursos de formação inicial, seriam constituídos por núcleos. Já o artigo 14 definiu a carga horária dos cursos: mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, e mínimo de 4 (quatro) anos. A distribuição da carga horária nos núcleos ficou assim definida:

Núcleo I – Estudos de Formação Geral – EFG, com 880 (oitocentas e oitenta) horas. Núcleo II – Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional –

ACCE, com 1.600 (mil e seiscentas) horas. Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão – AAE, com 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão. E, Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado – ECS, com 400 (quatrocentas) (Brasil, 2024b).

As diretrizes de 2024 não incluíram a prática como componente curricular. Os núcleos III e IV apenas registram a curricularização da extensão (que deve ser realizada de forma presencial) e o estágio curricular supervisionado, respectivamente, porém, com ênfase na vinculação de projetos que sejam realizados em contextos educativos formais de sala de aula. A ênfase nos aspectos da prática se encontra nesses núcleos, o que deixa ausente a relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.

O documento analisado ainda expressa a EaD como possibilidade de formação, visto que no artigo 11, parágrafo 3º, afirma que a oferta será preferencialmente presencial, o que não impede a proliferação e o fortalecimento de instituição que avançam na implementação de cursos realizados à distância, muitos dos quais vinculados aos conglomerados educacionais que se preocupam apenas com os lucros e à exploração do capital financeiro.

Quanto à extensão demarcada com quantitativos mínimos já expressos na Resolução CNE/CES nº 07/2018, o que pode reduzir a realização de atividades extensivas nas licenciaturas a esses mínimos, e pode induzir a equívocos históricos, apontado no próprio parecer que deu origem à referida Resolução, que nas concepções assistencialistas, de prestação de serviços. O que traduz interesses dos OI.

Enfim, pode, como apontado na crítica de Freire (2021) sobre a extensão praticada nos anos 1960/1970 uma prática antidialógica ou ainda na indicação de Botomé (1996), de transformar as instituições de ensino em escritório de despachantes, alterando a compreensão fundamental da extensão como atividade que ultrapassa os restritos muros institucionais e dialoga em relação processual-orgânica com os currículos dos cursos com a sociedade, em um exercício transformador.

Na formação de professores nas diretrizes de 2024, o gerencialismo ressalta como o “canto de sereia” quando se mostra “associado à ideia de um Estado enxuto, eficiente, ágil, modernizado, desburocratizado entre outras qualidades” (Shiroma, 2018, p. 91), mas o verdadeiro objetivo é construir novos marcos regulatórios de controle das políticas sociais, em especial da educação, que é a base da formação dos trabalhadores.

Um projeto de formação que não problematiza, nem aponta para o horizonte a valorização das condições de trabalho dos(as) professores(as) da educação básica e superior; valorização profissional com uma carreira e jornada de trabalho dignas; investimentos públicos nas Instituições formadoras de ensino superior públicas com ciência e tecnologia produzidas pela classe trabalhadora.

O projeto expresso nas atuais DCNs para a formação de professores e professoras no Brasil não superou a racionalidade neoliberal para a constituição-formação de um perfil formativo que atenda aos requisitos do mercado, na agenda atual sob a perspectiva gerencialista que se encontra atualmente a educação, frente aos rankings censitários das avaliações em larga escala, como Provinha Brasil, Provinha Ana, Enem, Pisa, Talis, dentre outras. Assim, os efeitos do gerencialismo e do conservadorismo sobre o currículo, sobre a gestão e sobre o trabalho docente são profundos e atingem o cotidiano escolar (Hipólito, 2019, p. 196).

No contexto do atual modo de produção capitalista, a partir de disputas e resistências na arena trabalho-educação, que o campo da formação de professores e professoras, de modo hegemônico, assume um papel de materializar um conjunto de conhecimentos, valores, condutas, práticas, projetos que legitimam o *status quo* frente à conjuntura de crise estrutural do capital, como bem nos lembra Mészáros (2002, p. 18) sobre o papel da educação em ser soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como “[...] para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”.

Historicamente, em diferentes tempos e espaços, a formação de professores tem sido instituída por meio de políticas educacionais, contribuindo com o desenvolvimento da sociedade e dos sujeitos. No entanto, Apple (1999) afirma que, em um mundo pautado no capitalismo, ficamos à mercê de relações de poder constituídas para alinhar os processos educacionais à manutenção deste modelo de sociedade, e considera que ignorar tal propósito é uma atitude ingênua, porém considera que é exatamente esse o objetivo das políticas pautadas na lógica do capital, definir o conhecimento necessário à sociedade, aqueles que atuam para a estratificação social e seus efeitos.

#### **4. Conclusão**

O Capitalismo financeiro prioriza os lucros de ativos que passam a centralizar os debates e as políticas em seus diferentes níveis de regulação. Nesse sentido, as regulações institucionalizaram a educação como serviço e expropriaram o trabalho docente em territórios físicos e por via da colonização das mentes.

Na análise das diretrizes atuais para a formação de professores apontamos ausências de debate sobre temas essenciais para a materialização das políticas públicas como o financiamento, a utilização de semântica e práticas discursivas a exemplo dos termos evidências e consenso(s), ambos compreendidos como recurso coerentes com as políticas gerencialistas das reformas empresariais.

Os núcleos III e IV não ressaltam a indissociabilidade entre teoria-prática. E permanece a dicotomia entre a formação inicial e continuada pela repetição da separação em dois documentos como nas resoluções de 2019 e 2020. O que exige continuar as lutas e resistências em torno de um projeto de formação situado historicamente, em defesa da classe trabalhadora e que reafirme o direito ao trabalho a todos e todas trabalhadoras(as) da educação, com profunda valorização da carreira, formação, jornada de trabalho, salário, condições de trabalho para o campo da formação e trabalho de professores e professoras em todos os territórios do país. A profissão docente precisa, concretamente e justamente, ser valorizada neste Brasil.

Destacamos o chamamento para a criação de resistências à lógica das habilidades, da pedagogia das competências, centralizada nas aprendizagens, no fazer, no praticismo expressos nas atuais DCNs e apontar processos problematizadores, dialógicos, territorializados nos processos educativos para formação inicial e continuada, pois estas estão imbricadas e se integram na construção do trabalho docente nos diversos espaços educativos da sociedade.

Assim, a relação da práxis educativa é um aspecto fulcral para o processo formativo relacionado às condições da valorização da carreira-formação-jornada de trabalho-salário-condições de trabalho para o exercício da docência em todas as áreas formativas. Inferimos, que as atuais DCNs não tratam disto, pois os seus formuladores estão ligados a aparelhos privados de hegemonia (APH), bem como a grandes conglomerados privatistas, entidades financeirizadas que têm a educação como campo mercadorizado para sua capitalização.

*As “atuais” diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as e o avanço da privatização da educação superior no Brasil.*

Destacamos ainda a vinculação do documento à curricularização da extensão, que se volta a uma proposta restrita à atuação dos estudantes ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que ocorrem em salas de aula, uma proposta que limita o sentido da extensão como atividade livre e voltada à comunidade externa. Nessa perspectiva, a formação como um todo fica limitada à compreensão dos processos educativos escolares pragmática e que atende interesses do mercado, uma vez que não demanda projetos inovadores ou vinculados a contextos educativos informais ou não formais.

Entidades que alavancam e retroalimentam práticas discursivas dos organismos internacionais. Que alteram semânticas e direitos e produzem efeitos diversos sobre direitos historicamente conquistados, como o direito à educação, ora listado como serviço, que potencializa a financeirização da educação superior ao se constituir em mercadoria, exposta na bolsa de valores, que implica na concentração de lucros de oligopólios. Também nessa parceria entre entidades e OI são inseridas nas regulações práticas discursivas que orientam práticas sociais que visam isentar o Estado das responsabilidades com a materializações de políticas públicas sociais, responsabilizando os trabalhadores, entre estes, os professores, principalmente pelo fracasso dessas garantias, sobretudo aos mais vulneráveis, como grande parte de nós das Amazônias. Portanto, formação de professores que as DCNs atuais anunciaram, sem nós, ainda não nos representam.

Contudo, seguimos vigilantes na denúncia da hegemonia que impede a emancipação humana. Assim, após a denúncia, anunciamos, ao modo Freireano (Freire, 2011), que a luta por uma sociabilidade justa e fraterna é possível pela tomada de consciência e pela ação transformadora que se dá no diálogo acadêmico, nos movimentos sociais, na atuação da pesquisa em Rede, na formação e no trabalho docente.

### **Referências**

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP N° 4/2024**. 2024. Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope\\_correcao\\_final.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf). Acesso em: 19 ago. 2024.

ÂNIMA EDUCAÇÃO. **Histórico e Perfil Corporativo**. [S.d.]. Disponível em: <https://ri.animaeducacao.com.br/show.aspx?idCanal=NeeBu1Wsd1UIE9vJaj6abw==&linguagem=pt>. Acesso em: 01 ago. 2024.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

APPLE, Michael W. **Políticas culturais e educação**. Porto: LDA, 1999.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – a expansão privado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior (RIESup)**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 86-102, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650522>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº: 4/2024 de 12 de março de/2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília: CNE, 2024a. **Diário Oficial da União**, publicado no D.O.U. de 27/5/2024, Seção 1, Pág. 49.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: CNE, 2024b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192). Acesso em: 09 jul. 2024.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Centauro, 2005.

COGNA EDUCAÇÃO S.A. **História**. [S.d.]. Disponível em: <https://www.cognaimprensa.com.br/#historia>. Acesso em: 01 ago. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo**: Por que oito famílias tem mais riqueza do que a metade da população do mundo? São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda**, 4 de novembro, 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 13 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

As “atuais” diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as e o avanço da privatização da educação superior no Brasil.

GENRO, Tarso. **Educação e Globalização - Educação é mercadoria ou patrimônio coletivo?** Debate sobre a inclusão da educação no Acordo Geral de Serviços (GATS), no âmbito da “oferta melhorada brasileira de serviços”. Educação como bem público, não como serviço negociável. Exposição do Senhor Ministro da Educação, Tarso Genro, na audiência pública da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados (7/6/2005). Ministério da Educação: Assessoria de Comunicação Social, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/artigo\\_educglobo8o6o6.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/artigo_educglobo8o6o6.pdf). Acesso em: 10 jul. 2024.

GUIMARÃES, André Rodrigues; PEREIRA, Alexandre Adalberto; COSTA, Maria da Conceição dos Santos. A formação docente nas Amazônias: uma análise da expansão dos Cursos de Licenciatura (2019-2022). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 110-138, maio/ago. 2024. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/25926>. Acesso em: 15 ago. 2024.

HIPÓLYTO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em 10 jul. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-superior-2022>. Acesso em: 18 jul. 2024.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 14. ed. [S.l.]: Instituto Semesp, 2024.

INSTITUTO SEMESP. **Quem Somos**. [S.d]. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

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

LÊNIN, Vladimir I. **Imperialismo, estágio superior do Capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MAFORT, Kelli. O Poder Popular necessário - desafios e potencialidades. In: INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL. Observatório da América Latina e do Caribe. **Entre a esperança e os desafios: perspectivas para o terceiro governo Lula**. [S.l.]: Tricontinental, OBSAL, 2022. p. 27-33. Disponível em: [https://thetricontinental.org/wp-content/uploads/2022/12/20221212\\_OBSAL\\_Cuaderno-Lula\\_PT\\_Web.pdf](https://thetricontinental.org/wp-content/uploads/2022/12/20221212_OBSAL_Cuaderno-Lula_PT_Web.pdf). Acesso em: 10 jul. 2024.

MAGALHÃES, Marcela. A ascensão da extrema-direita no 50º aniversário da Revolução dos Cravos: a morte da esquerda portuguesa? **Reportagem Boitempo Editorial**, 2024. Disponível em: <https://www.boitempoeditorial.com.br/blog/2024/03/26/a-ascensao-da-extrema-direita-no-50o-aniversario-da-revolucao-dos-cravos-a-morte-da-esquerda-portuguesa/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MANCEBO, Deise. Crise do capitalismo e Estado: que projeto de país e de educação superior? **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 8, n. 13, e-869, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/869>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOCARZEL, Marcelo Maia V. A financeirização da educação privada nas páginas de revista: discursos publicitários sobre a universidade brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0216625, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XWCcstbxh7XtGXRgfD8yRQS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 jul. 2024.

ROSA, Ana Claudia Ferreira; HAGE, Salomão A. M; FIGUEIREDO, Arthane Menezes. Educação nas Amazônias e a formação de professores e professoras na pós-graduação stricto sensu nos estados do Pará e do Amapá. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 190-219, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/25929>. Acesso em: 9 ago. 2024.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15-18.

SER EDUCACIONAL SA. **Histórico**. [S.d.]. Disponível em: <https://ri.sereducacional.com/>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Revista Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, 2005. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-54732005000200009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732005000200009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 jul. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOBZINSKI, Janaína Silvana; DIOGO, Emilli Moreira; MASSON, Gisele. Políticas de formação e valorização docente: uma análise do plano de desenvolvimento da educação e das metas do novo plano nacional de educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 4, p. 1212-1233, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6407>. Acesso em: 18 jul. 2024.

WTO. World Trade Organization. Sector-by-sector information. **Services Sectoral Classification List**. S.d. Disponível em: [https://www.wto.org/english/tratop\\_e/serv\\_e/serv\\_sectors\\_e.htm](https://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/serv_sectors_e.htm). Acesso em: 01 ago.2024

As “atuais” diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as e o avanço da privatização da educação superior no Brasil.

YDUQS. **Nossa História**. [S.d.]. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/>. Acesso em: 03 ago. 2024.

### **Sobre as autoras**

#### **Maria da Conceição dos Santos Costa**

Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Pará, Professora Associada, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e na Faculdade de Educação Física na UFPA. Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEF/UFPA). Integra os grupos de pesquisa: Geperuaz/UFPA (Grupos de estudos e pesquisas em educação do campo na Amazônia) e Gestrado/UFPA (Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente). Integrante e coordenação atual do Eixo II - Configurações da educação superior na atualidade e tendências em construção - Rede Universitas-BR. E-mail: [concita.ufpa@gmail.com](mailto:concita.ufpa@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8256-068X>.

#### **Arthane Menezes Figueirêdo**

Professora e pesquisadora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Realizou Estágio Pós-Doutoral em Educação pela UFPA. Doutorado pela UFU, Mestrado em Desenvolvimento Regional e graduação em Pedagogia pela UNIFAP. É professora Associada da UNIFAP, lotada no Curso de Pedagogia e atua como docente na graduação e pós-graduação, com destaque para os cursos de Mestrado e Doutorado em Educação. Desenvolve pesquisas nas áreas de Currículo, Trabalho Docente, Educação do Campo e Formação de Professores, na Educação Básica e Superior, com ênfase em processos educativos nas Amazônias. E-mail: [arthane@gmail.com](mailto:arthane@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9124-5086>

#### **Ana Claudia Ferreira Rosa**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do Instituto Federal do Pará (IFPA). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente (Gestrado/UFPA), do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores: Saberes e Práticas Educativas na Amazônia Paraense (GPFOP/IFPA), do Geotecnologia, Meio Ambiente e Sustentabilidade (GEOMASUS), de Projeto pelo PROCAD/Amazônia. Associada Anfope e Anped e integrante do Eixo II - Configurações da educação superior na atualidade e tendências em construção - Rede Universitas-BR. E-mail: [ana.rosa@ifpa.edu.br](mailto:ana.rosa@ifpa.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9718-9975>.

Recebido em: 03/09/2024

Aceito para publicação em: 04/10/2024