

O projeto neoliberal na formação de professores: o Conselho Nacional de Educação (CNE) no contexto de construção da Resolução nº 4/2024

The neoliberal project in teacher education: the National Education Council (CNE) in the context of the construction of Resolution nº 4/2024

Adriana dos Santos Prado Sadoyama¹

Camila Lima Coimbra²

Mônica Vieira Sandes Teodoro³

Maria Célia Borges⁴

20

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a influência neoliberal e seus desdobramentos a partir da aprovação da Resolução nº 4 de 2024, que trata das 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 *corpus* documental consistiu na Resolução CNE/CP nº 04/2024, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), além de artigos científicos, de modo a configurar uma pesquisa bibliográfica. Realizamos o contexto que possibilitou a produção dos documentos. Na metodologia da Análise de Redes Sociais (ARS) nossas principais fontes foram os currículos *lattes*, redes sociais e *internet*. O mapeamento realizado nos permite dar rosto, por meio dos nomes, à comissão bicameral, e observar as redes de relações institucionais e a desproporção da luta em termos numéricos entre a lógica neoliberal representada pela comissão e a educação pública universal. Mesmo sem aprofundar a análise dessa rede, é possível notar essa dinâmica a partir da visualização das cores azul e vermelha no gráfico. Ademais, percebe-se a força da educação pública construída historicamente no Brasil, que resistiu e conseguiu a revogação da Resolução nº 02/2019, ainda

¹ Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, Goiás, Brasil; doutoranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1626-6973>. E-mail: drisadoyama@gmail.com

² Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; vice-presidente da Anfope Regional Sudeste 2023-2025. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7755-9473>. E-mail: camila.coimbra@ufu.br

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil; mestranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4647-9403>. E-mail: sandesmonicaufjrj@gmail.com

⁴ Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>. E-mail: mariacelia@ufu.br

Recebido em 05/01/2025

Aprovado em: 12/02/2025

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



com limitações. Esse fato por si só é motivo para esperar na perspectiva freireana, que afirma: “Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário.”

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

Abstract: This article aims to discuss the neoliberal influence and its implications following the approval of Resolution n° 4 of 2024, which addresses the National Curriculum Guidelines for Initial Higher Education of Teaching Professionals in Basic Education (undergraduate courses, pedagogical training courses for non-licensed graduates, and second-degree licensure courses). The documentary corpus consisted of CNE/CP Resolution n° 04/2024, opinions and resolutions from the National Education Council (CNE), and scientific articles, also called bibliographic research. We contextualized the production of these documents. In the methodology of Social Network Analysis (SNA), our main sources were Lattes curricula, social networks, and the internet. The mapping allowed us to give faces to the bicameral commission through their names and observe their networks of institutional relations, highlighting the numerical disproportion in the struggle between the neoliberal logic represented by the commission and public education for all, without even delving deeply into the network, merely through the visualization of the blue and red colors in the graph. It also reveals the strength of public education, historically built in Brazil, which resisted and achieved the revocation of Resolution n° 02/2019, albeit with limitations. This fact alone is a reason to foster hope in the Freirean perspective that states: “In a country like Brazil, keeping hope alive is in itself a revolutionary act.”

Keywords: Neoliberalism. Teacher Education. Public Policies.

Introdução

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica” (Paulo Freire, 1968).

Este estudo objetiva debater sobre o projeto neoliberal na formação de professores/as no Brasil por meio da conjuntura estrutural de influência do Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2024. A principal finalidade deste texto foi analisar a reestruturação da formação de professores/as no Brasil a partir da Resolução CNE/CP n° 04/ 2024, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, situando as Diretrizes de 2024 ao projeto social e histórico ao qual está filiada, dando sentido a uma retórica neoliberalista e o tom da política de formação de professores/as que está sendo implementada, historicamente, na sociedade brasileira.

Nesse prisma, muitos autores nacionais e internacionais têm feito análises críticas acerca das políticas educacionais neoliberais e gerencialistas para tentar responder à crise do capitalismo, como afirmam (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 128) citando (Mészáros, 2006, p. 282) “Nesses termos, não se pode separar a ‘gravidade e a intensidade da crise ideológica-educacional’ da forma capitalista atual.” Assim, tanto as políticas educacionais quanto as políticas públicas são influenciadas pelo contexto social e político, e suas análises precisam de contextualização política, social e ideológica, como salientou (Ball, 2006, p. 11):

localizar a educação dentro de projetos e ideologias mais gerais da política social”. É preciso entender que temos testemunhado, como a maioria das sociedades ocidentais mundiais profundas transformações nos princípios de organização social, especialmente no setor público.

Nesse contexto de transformações, direcionar a discussão deste artigo para as políticas educacionais no Brasil é emergencial, na medida em que novas formas de regulação social trazem preocupações significativas no caminhar destas políticas para um projeto de mercantilização da educação no Brasil, se utilizando das diretrizes que orientam a formação de professores/as. Neste sentido, refletir sobre estas transformações é pensar nas mudanças das formas de emprego, de estruturas organizacionais, culturas de valores, sistemas de financiamento, estilos de administração, relações sociais, pagamentos, das organizações públicas e suas condições de Bem-Estar Social, dado o momento de profundas mudanças conjunturais, políticas e ideológicas.

Tais mudanças refletem uma profunda alteração de um modelo de produção industrial, de acordo com Jessop (1994), estamos saindo de um discurso fordista de produtividade e planejamento para uma retórica de flexibilidade e empreendedorismo pós-fordista. Deste modo, o referido autor afirma ainda que saímos de um Estado de Bem-Estar Keynesiano (Keynesiano Welfare State - KWS) para um Estado do Trabalho Schumpeteriano (Schumpeterian Welfare State - SWS). Vai além da mera redução do Estado de Bem-Estar Social para reestruturá-lo e subordiná-lo às forças do mercado (Jessop, 1994, p. 27-28).

Muito embora reconheçamos o impacto das referidas mudanças, não objetivamos neste artigo fazer uma discussão epistemológica acerca da trajetória de reforma do Estado, mas analisar como estas transformações afetam as mudanças das políticas públicas e como o conjunto de normas, instituições, organizações e padrões de comportamento formam uma nova

ordem econômica e social, sustentando o regime de acumulação nas sociedades capitalistas (Arient, 2003, p. 605).

Década de 90: o contexto da LDBEN (1996)

A “reforma do aparelho do Estado”, na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em todos os seus desdobramentos transformou as políticas educacionais em um modelo gerencial, alcançando, naquela década, diferentes patamares, desde o econômico-administrativo ao político-institucional, desaguando na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, contribuindo em grande medida com um projeto de instrumentalização do campo educacional aos interesses dos setores privados. É preciso lembrar que nenhuma política chega pronta, daí a necessidade de se analisar toda a trajetória, seu processo de formação e difusão, que são traduzidos nas relações sociais das quais emergiram (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 129).

Tais arranjos realizados pelo governo FHC reordenaram as funções do Estado e tiveram como argumento a globalização da economia, de modo a “criar” a necessidade de redefinição da atuação do mesmo para torná-lo mais eficiente no cumprimento das suas funções. A partir disso, a educação, a cultura e a saúde não deveriam unicamente ser responsabilidade do Estado, mesmo quando financiadas por ele. Seguindo esse raciocínio (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 130) apontam,

compartilhada com organizações públicas não-estatais. Isso tornaria essas atividades mais competitivas, e o controle poderia se dar tanto pela administração pública como pelo controle social direto, admitindo-se que os princípios e a lógica de mercado passassem a regular essas atividades. A reforma conformou a ideia de que fundações e associações sem fins lucrativos eram públicas e não privadas, com base na lógica que o que define a propriedade pública é o interesse geral e não o interesse privado, voltado para o lucro. Esses postulados da reforma gerencial, de base neoliberal, podem ser sintetizados na máxima “menos Estado e mais mercado” (AZEVEDO, 2008, p. 11). É nesse contexto de reformas estruturais que as políticas públicas, das quais a política educacional é parte, foram se reconfigurando para alcançar a adequação necessária à nova ordem das coisas.

As disputas entre a lógica que define a propriedade pública e a propriedade privada dispuseram as políticas públicas como palco das políticas sociais e colocaram na arena os conflitos entre grupos e setores que são representados pelos problemas sociais. Não é por acaso que as políticas educativas têm sido usadas como problemas e soluções, gerando um deslocamento das reais determinações sociais a que devem cumprir, demonstrando que as

disputas políticas são, também, ideológicas. Nestas disputas as reformas educativas, principalmente as que interveem diretamente na formação docente, são produzidas e operadas.

Século 21: os Planos Nacionais de educação

Nas primeiras décadas do século 21, aconteceram mudanças significativas nas economias e, por consequência, foi adotado socialmente um novo estilo de vida. Isso culminou na abrangência de novas tecnologias de produção e produto, e novas formas de produção e concorrência, como destacou o professor Vagner Leal Arienti

24

Ampliação e aceleração das relações comerciais e financeiras internacionais, sobre o econômico nacional e internacional, até mudanças nas relações de força entre grupos sociais, novas estratégias de hegemonia política, reformas nos Estados nacionais e novas relações intergovernamentais e internacionais, todas com impacto sobre o contexto político e social. Aceita-se sem maiores discussões neste paper o corte analítico na história recente das economias capitalistas desenvolvidas que apresenta a década de 1970 como revelando crises no padrão de crescimento do pós-guerra, e as décadas de 1980 e 1990 como revelando novos elementos e relações (ou mesmo velhos elementos em novas relações) direcionados estrategicamente para superar crises anteriores e, eventualmente, formar um novo padrão relativamente estável de crescimento (Arienti, 2003, p. 606).

No contexto acima descrito, nasce o Primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) no ano de 2001, definindo um conjunto de 295 metas, diretrizes e estratégias para a educação brasileira num período de dez anos, portanto, em caráter decenal, com vigência do ano de 2001 ao ano de 2014, chegando ao final com apenas 1/3 das metas cumpridas, de acordo com uma notícia publicada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em 4 de março de 2010.

Em face do término da vigência do primeiro plano, nasce o segundo PNE (2014 a 2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diferente do plano anterior, estabelece vinte metas e 254 estratégias que buscam garantir a qualidade na educação, entendida posteriormente como o alcance das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, como explicaremos mais a frente, e não qualidade socialmente referenciada, como apontavam Dourado e Oliveira (2009, p. 210):

A construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos *etc.*

Observando o impacto do conjunto de mudanças a qual o autor se refere e o quanto elas afetam e regulam as políticas de Estado, assim como as políticas de formação docente, percebemos como essa hegemonia do capital vem avançando quando vinculada aos investimentos públicos na educação, se orientando pelas diretrizes das organizações multilaterais. Compreendendo as políticas públicas como campo de lutas e disputas entre grupos e setores sociais, por consequência as representações destes grupos influenciam diretamente nas decisões, gerando relações de poder na geração e implementação dessas políticas (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 128).

É dentro da referida relação que os textos regulatórios que englobam os relatórios, leis, decretos, diretrizes e resoluções, de acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 433), “produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações”. Nesse sentido, a interpretação das intenções e dos objetivos que estão explícitos e implícitos contribuirá nas tomadas de decisão dos grupos que formam as instituições. Dessa forma, se faz necessário que as políticas de formação de professores/as façam imersão nos contextos de influência e não apenas em estudos documentais, como salientam Bowe e Ball (1992), Cellard (2008), e Felipe, Cunha e Brito (2021).

Sem esse sentido de tempo, as reformas acabam sendo compreendidas como se a atual sucedesse a que lhe é imediatamente precedente, suprimindo das análises a ideia de movimento e historicidade. A busca da historicidade na análise das reformas é importante para se evitar o risco de conclusões parciais resultantes de estudos focalizados, que ao não reconhecerem o processo de evolução das políticas, produzem binarismos baseados na ideia do antes e do depois.

É a partir dessa compreensão que este texto tem como escopo analisar as influências neoliberais na formulação da Resolução CNE/CP nº 4/2024, pela composição dos membros da comissão bicameral e suas conexões, identificando rupturas e continuidades a partir da composição dos membros desta Comissão que aprovou as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica, Resolução CNE/CP nº 4/ 2024, em substituição à Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Comissão bicameral e sua rede de vínculos

O Conselho Nacional de Educação (CNE), é composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior e tem “atribuições normativas, deliberativas e de

assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (Brasil, 1999, n.p.).

De acordo com o Regimento,

a Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior são constituídas, cada uma, por doze conselheiros, nomeados pelo Presidente da República, dentre os quais são membros natos, na Câmara de Educação Básica, o Secretário de Educação Fundamental do Ministério da Educação, e na Câmara de Educação Superior, o Secretário de Educação Superior do mesmo Ministério (Brasil, 1999, n.p.).

As Comissões bicamerais são instituídas por Portaria, no âmbito do CNE, para tratar de assuntos específicos. A Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (CNE) constituída por conselheiros/as da Câmara da Educação Superior e da Câmara de Educação Básica de que trata este artigo, foi criada para

tratar da **Formação Inicial e Continuada de Professores e Gestores da Educação**, com o objetivo de acompanhar, monitorar, orientar e apoiar a implementação de diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações articuladas entre o CNE, o Ministério da Educação, as Instituições de Ensino Superior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as entidades de campo, as Secretarias de Educação (seus sistemas e redes), visando a consolidação de política nacional de formação dos profissionais da educação, bem como promover a elaboração de diretrizes para a formação de gestores da educação e a revisão das licenciaturas de formação de professores, além de analisar os processos avaliativos dos cursos de formação de professores, os quais geram impactos tanto na educação básica quanto na educação superior (Brasil, 2024, n.p.).

Ao analisar o objetivo de sua criação, compreende-se a importância deste objeto de observação, investigação e análise na compreensão da Formação de professores/as no Brasil, dado que acompanham, monitoram, orientam e apoiam a implementação de diretrizes curriculares nacionais, portanto, investigá-la em suas redes de vínculos é fundamental para compressão da elaboração das políticas educacionais por meio do desvelamento de sua constituição.

Para investigação da Resolução CNE/CP nº 4/2024, buscamos compreender se aconteceram mudanças nas diretrizes, a partir de análise documental de natureza qualitativa (Felipe; Cunha; Brito, 2021). O tratamento dos dados seguiu a utilização do software Ucinet, versão 6.0, e o NetDraw por possibilitarem a análise das métricas e a visualização da rede e vínculos para analisar a trajetória dos dezesseis membros da comissão bicameral indicada pelo Conselho Nacional de Educação para definir as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica. Usamos a

metodologia da Análise de Redes Sociais⁶ (ARS) e as fontes utilizadas foram as biografias disponíveis na página do MEC, além do recurso da *internet*. O *corpus* documental consistiu na Resolução CNE/CP nº 4/ 2024, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), e em artigos científicos, também denominada pesquisa bibliográfica. Realizamos o contexto que possibilitou a produção dos documentos.

O texto está sendo apresentado em duas seções: discorre sobre a influência neoliberal nas políticas sociais e do Estado, bem como os atores envolvidos na efetiva construção das diretrizes, o contexto nos quais estes estão envolvidos, suas relações com organizações e entidades as quais representam. A segunda trata dos impactos dessa política neoliberal na formação docente.

Posto isto, quem são os atores da comissão bicameral que formalizou a Resolução CNE/CP nº 4/2024? Segundo Felipe, Cunha e Brito (2021, p. 133),

Os contextos de influência não podem ser separados das estruturas que os condicionam. Num país onde a concepção de Estado é menos de provedor e mais de regulador de oferta e demandas de serviços pelo mercado proliferam organizações sociais investidas de “interesse público”, que passam a influenciar diretamente as definições políticas, ainda que não as determinem. No Brasil, o “público não-estatal”, forjado nos setores empresariais, passou a exercer enorme influência sobre o público estatal, ou seja, sobre as instituições do Estado e seus atores políticos. Por sua vez, a condição capitalista dependente dos países em desenvolvimento, como o Brasil, no contexto de uma globalização econômica excludente, subordina sua soberania. Ao condicionar empréstimos a “ajustes estruturais”, econômicos e sociais, as agências financeiras, como o Banco Mundial, transformam os países em signatários de suas recomendações estratégicas, quer dizer, em “devedores” da agenda de desenvolvimento global por elas determinada.

A Comissão Bicameral que elaborou a Resolução CNE/CP nº 4/2024 foi constituída pela Portaria CNE/CP nº 22, de 5 de julho de 2023. Formada por Amábile Aparecida Pacios (presidente); Luiz Roberto Liza Curi e Márcia Teixeira Sebastiani (relatores); Anderson Luiz Bezerra da Silveira, Elizabeth Regina Nunes Guedes, Fernando Cesar Capovilla, Henrique Sartori de Almeida Prado, Ilona Maria Lustosa Becskeházy Ferrão de Sousa, José Barroso Filho, Leila Soares de Souza Perussolo, Mauro Luiz Rabelo, Paulo Fossatti, Suely Melo de Castro Menezes, Valseni José Pereira Braga, Walter Eustáquio Ribeiro e Wiliam Ferreira da Cunha (membros). Todos vinculados aos governos de Bolsonaro e Lula.

⁶ A metodologia de Análise de Redes Sociais (ARS), no delineamento de uma pesquisa, trata-se de proposta de estudo que analisa as estruturas sociais, as interações e as redes sociais. Ademais, a ARS favorece a abordagem e a comunicação no contexto das organizações de modo relacional e processual.

Destacamos que não há nenhum representante das associações vinculadas para a formação de professores/as, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Didática (Andipe), dentre outras. O parecer resultante do trabalho da comissão bicameral foi aprovado em maio de 2024. Com a bandeira de “preocupação” com a qualidade do ensino básico e a excelência na formação de professores, as redes de vínculos dos membros da comissão têm fortes laços com a esfera privada. Essas redes têm fortes evidências com os Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) que incluem grandes conglomerados ou redes do instituições de ensino superior privado, empresas educacionais de capital aberto, organizações sociais e muitas atividades vinculadas na defesa de Direitos Humanos e raciais. Alguns membros são vinculados a instituições públicas de Ensino Superior e Institutos Federais, mas, ainda assim, sem vínculo teórico na formação de professores.

É bom lembrar que o discurso operante para a reestruturação das políticas públicas, em especial da formação de professores, tem como conexão palavras como “reestruturação” e “reavaliação” do setor público, que carregam a intencionalidade discursiva de excelência, efetividade e qualidade, e a lógica e cultura do novo gerencialismo (Ball, 2006, p. 12).

Outro conceito neoliberal está vinculado à universalização da educação no século 20, com a abordagem de que o país necessita de modernização atrelada a um modelo que prepararia os indivíduos para a sociedade, dominada pelo capital, conforme Tsukuda e Barbosa (2024). A proposta do Novo Ensino Médio traz, em sua natureza pedagógica, traços desse “modelo capitalista de educação”.

Para demonstrar a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais, mapeamos, por meio de um sociograma, a identificação de uma vasta rede de atuação e os indivíduos que compõem esta rede.

Na Figura 1, na cor vermelha indicamos os membros da comissão. Em azul está a indicação dos laços que cada membro tem com instituições privadas. Todas essas ligações estão relacionadas de forma direta com a organização do mercado privado. Muitos conselheiros estão vinculados aos grandes conglomerados, como Kroton, Estácio, Ipiranga, Positivo, entre outros. Essa convergência, segundo Evangelista, Fiera e Tilton (2019),

confluirá para a organização do mercado privado das escolas superiores e de materiais didáticos, tecnologias e soluções digitais ligadas à produção da hegemonia burguesa pela via da escolarização. De fato, trata-se do mesmo grande grupo de capitalistas, também presente em outros nós da rede, caso da Pearson, do Instituto Tim e da Fundação Cesgranrio, entre outros.

Um conselho formado por muitos com essa dimensão privatista tão presente em sua configuração exprime as ideias e os ideais que defendem, por isso o questionamento de tantas entidades e associações em relação a este processo, em relação à Resolução CNE/CP nº 4/2024, que faz parte da segunda seção deste artigo.

Resolução n° 4/2024: entre disputas e embates

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que 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), revoga as duas resoluções anteriores (nº 2/2015 e nº 2/2019). Marcadas por disputas, rupturas e tentativas de padronizações do currículo escolar brasileiro, no dizer de Richter e Borges (2023, p. 20), “as políticas de formação de pedagogos após 2015 têm passado por embates recebendo orientações permeadas de rupturas e padronizações”. Tais embates se fundamentam em disputas por diferentes modelos educativos propostos pelas referidas resoluções, falta de consenso com as instituições educativas brasileiras e por propostas de desenhos curriculares não referenciados em pesquisas do campo educacional. Deste modo, estavam desarticulados da produção científica do Brasil, como era o caso da Resolução nº 2/2019, que se contrapunha e revogava a Resolução nº 2/2015, como descreveremos a seguir.

A Resolução nº 2/2015 propunha uma educação emancipadora, crítica e participativa, assim como o próprio movimento coletivo de sua construção, que envolvia diversos atores e entidades sociais, como descreveram Richter e Borges (2023, p. 6):

A Resolução CNE/CP nº 2/2015b define princípios, fundamentos e diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, delineados no Parecer CNE/CP n. 2/2015a, que, por seu turno, apresenta dados estatísticos e sintetiza princípios da formação docente que dialogam com perspectivas e concepções historicamente edificadas por estudiosos, associações e entidades da área no país. A referida resolução foi elaborada por uma Comissão Bicameral de Formação de Professores, designada pelo CNE, que envolveu conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica (CES/CEB). Em 2014, o grupo indicou a versão preliminar como tema de debate, crítica e levantamento de sugestões em reuniões ampliadas e diversos eventos com a participação, por exemplo, do Ministério da Educação (MEC), “Capes, Inep, Consed, Undime, Fórum Ampliado de Conselhos, associações acadêmico-científicas e sindicais, instituições de educação superior, fóruns, especialistas, pesquisadores e estudantes vinculados à temática” (BRASIL, 2015a, p. 2). Evidenciam-se, assim, indícios da análise crítica e participativa no processo de elaboração da referida proposta de formação de professores.

As inúmeras instituições envolvidas no processo de construção coletiva objetivavam construir um parecer que fundamentasse uma forte concepção curricular teórico-prática e interdisciplinar, marcada pelo diálogo, participação e respeito à diversidade de cada contexto sociocultural de cada região do país.

Coimbra (2020) nomeou o modelo de formação proposto na Resolução de 2015 de “modelo de resistência”, pela proposta ter ampliado a carga horária, mantido as práticas como componentes curriculares, garantido a integralidade da formação e a práxis pedagógica e, ainda, explicitado a valorização profissional em seu texto.

Na contramão de todo o trabalho coletivo desenvolvido, que nos referimos anteriormente, estava a Resolução nº 2/2019, que não dialogou com as associações de professores, como a Anped, a Anfope e as Faculdades e Institutos de Educação (Forumdir). Deste modo, nega-se o sentido participativo que convinha a um processo de construção de um documento normativo de profunda relevância à educação brasileira, pautado em uma matriz de competências e habilidades para a formação de professores/a. Nesse prisma, a Resolução estava profundamente conectada com a BNCC (2018) e a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (2019). Tais documentos representavam o primeiro paradigma comum adotado pela educação brasileira, de caráter pragmático, focado em competências gerais quantificadas, de modo a atender fundamentalmente o mercado de trabalho para a classe trabalhadora e não contribuir com uma sociedade mais justa e solidária.

Tais embates e modelos padronizados do currículo brasileiro continuam existindo em grande medida na Resolução nº 4/2024, dado que o referido currículo continua subordinado à BNCC, primeiro paradigma comum adotado pela Lei brasileira com a proposta da BNC-formação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Brasil, 2018, p. 78).

Temos um projeto educativo focado em competências gerais quantificadas proposto pela BNCC (2018), pelas associações educacionais e pelos educadores brasileiros, pesquisadores na área de formação de professores, dado ao seu caráter pragmático e tecnicista, afastando-se do discurso sobre a construção de uma base para uma sociedade mais justa e

democrática, nos impondo uma formação de professores, do mesmo modo, instrumental e tecnicista e comprometendo a produção científica por meio do pensamento crítico. Não por acaso, o modelo de formação dos professores no Brasil, atualmente, compõe parte do conjunto de ações que viabilizam a efetivação de um projeto educativo neoliberal que funciona como o que Dourado (2011) classifica como instrumentos de regulação e controle.

Resistindo a regulação em questão, que traz consigo o esvaziamento de sentidos teóricos que fundamentam o exercício da profissão docente e ao deslocamento de significados sociais e pedagógicos construídos historicamente pela formação do professor, várias entidades, associações, grupos de pesquisa, dentre outros fizeram uma ampla e importante mobilização ao criar o Movimento Nacional em Defesa da Formação de Professores/as no Curso de Pedagogia (Monape), bem como a Frente Nacional pela revogação da Resolução CNE/CP 2/2019 e imediata retomada da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

De acordo com a Nota da Anfope, publicada em abril de 2024, ainda sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024, dez pontos foram destacados de denúncia em relação à legislação. Dois pontos retrataremos aqui, como forma de reiterar o descaso dessa Resolução com o campo, a área e a pesquisa na formação de professores/as da Educação Básica no Brasil. O primeiro ponto se refere à extinção de 400 horas de prática como componente curricular:

Do ponto de vista da Prática como Componente Curricular nas licenciaturas, **seria necessário adotar abordagens que integrassem teoria e prática**, oferecendo oportunidades reais de envolvimento dos estudantes de licenciatura nas salas de aula, a partir de estratégias nítidas que permitissem aos futuros professores vivenciarem de perto a realidade educacional, atuando como observadores e, posteriormente, prevendo intervenções progressivas no contexto escolar, a partir do debate teórico e da prospecção de ações futuras (Brasil, 2024, p. 8, grifos nossos).

E a Nota continua

A defesa histórica da Anfope baseia-se na “unidade teoria e prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional” (Anfope, 2023, p. 21), em uma compreensão de práxis como ação-reflexão-transformação para a formação de profissionais da educação. A extinção da prática como componente curricular, restringe a formação de professores/as a **apenas 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado** “distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica (...)”. Basta fazer as contas, 400 horas em 8 (oito) semestres, significa míseras 50 horas de Estágio por semestre. A pergunta que permanece: qual a compreensão de relação teoria e prática o CNE defende? Temos a convicção em afirmar que não é o que a Anfope defende (Anfope, 2024, p. 4, grifos nossos).

Tanto o Parecer quanto a Resolução, lidos com a unidade teoria e prática, parecem desconectados da realidade, visto que assumem a importância das 400 horas de prática como componente curricular, porém as extinguem, o que historicamente já foi conquistado nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de 2015, Resolução CNE/CP nº 2/2015. Como afirmar a importância da unidade e limitar sua concretização ao extinguir a carga horária de 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado? No mínimo, incoerente.

O segundo ponto de destaque para a Nota da Anfope se refere à inexistência da formação continuada. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 não versa sobre a formação continuada como parte de um processo formativo que começa na formação inicial. O distanciamento da formação inicial e da formação continuada não traduz a defesa incondicional de um processo contínuo de formação de professores/as da Educação Básica. Esta também configura como uma defesa histórica da Anfope e outras entidades e associações que pesquisam e defendem a formação, a profissão e a carreira de professores/as da educação básica no país.

Como podermos observar nos pontos destacados da Nota da Anfope, a lógica mercadológica e de promoção do aligeiramento da formação docente, pela ausência de reflexão e favorecimento da técnica pedagógica, afastada do pensamento crítico tão necessário à prática pedagógica, destoa de uma formação crítica necessária, que se constrói dentro da complexidade da sociedade atual e que, talvez, deste modo, desfavoreça o próprio mercado por pretender educar humanos/as como se fossem robôs que apenas executam o que lhes foi mandado. Tal lógica de pensamento e construção não se constrói aleatoriamente, mas dentro de um projeto definido e organizado, cujos investimentos financeiros não são possíveis de dimensionar neste texto, mas é perceptível a relação dos embates e das lutas travadas pela educação com o aparelhamento das instituições de poder educacional que operam no país, dentre elas o CNE. Nesse sentido, o contexto de influência da Resolução nº 4/2024, fortemente ligado a lógica neoliberal, evidenciada em suas relações institucionais, como demonstrado na Figura 1, o mercado privado impõe sua lógica, visão de mundo e concepção de educação tecnicista para o setor público educacional.

Apesar do cenário exposto, nossos embates não estão sendo em vão, dada a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, fato que, por si só, já expressa a força da educação crítica e humanista que fundamenta a luta dos/as educadores/as, a qual acreditamos junto com o educador Paulo Freire.

A formação é um processo permanente, quer dizer, eu deixo de me formar quando morro, mas enquanto vivo estou bulindo, mexendo, eu estou continuando a me formar.

Então a formação não é, por exemplo, a formação do professor se dá antes que ele seja professor, se dá durante o tempo que está sendo professor. Quer dizer, e a sua formação permanente tem que ver com o aprofundamento crítico da análise que ele faça de sua própria prática. Quer dizer, é estudando o que eu faço, é procurando conhecer melhor a razão de ser daquilo que eu faço que eu me preparo melhor para continuar fazendo (Freire, 1994, n.p.).

Este processo de formação permanente freireano, de um movimento que busque a unidade entre teoria e prática, uma reflexão crítica sobre o processo e a realidade educacional brasileira, parece ser um dos princípios que nos move na busca de uma outra lógica para a e na formação de professores/as.

Considerações finais

No decorrer deste trabalho, procuramos evidenciar a forte relação entre a estrutura conjuntural de influência do CNE (2024) e o projeto neoliberal que objetiva o lucro em primeira instância, impondo uma educação para a prática em detrimento da teoria educacional construída ao longo da história, descartando a reflexão e o pensamento crítico. Tal relação exposta pela Figura 1 nos fez compreender os embates, lutas no cenário educacional atual e sua construção ao longo da história educacional brasileira.

Para isso, revisitamos historicamente as legislações brasileiras que sustentaram a reforma do estado na década de 1990 para compreender o movimento político e conceitual da reforma. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2014), o Plano Decenal regulamentado pela Lei 10.172/2001 com força constitucional, e o segundo Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e que estaria em vigor até 2024, mas foi prorrogado pela Lei 14.934/2024 até 31 de dezembro de 2025, assim como as Resoluções CNE/CP nº 2/2015; 2/2019 e 4/2024, para entender as diferenças, nuances, objetivos e estratégias para a formação de professores/as propostos por cada uma delas. Nelas, percebemos o forte embate entre as Resoluções de 2015 e 2019, bem como as diferenças entre uma legislação educacional construída coletivamente (nº 2/2015) e uma prescrição hegemônica (nº 2/2019) como classificadas por Dourado (2011). Além da base legal que sustenta a educação brasileira, cujos interesses são variados e embasados em diferentes visões de mundo, afinal, as leis são feitas por seres humanos para seres humanos.

O mapeamento feito nos permite dar rosto, por meio dos nomes da Comissão Bicameral do CNE, observar suas redes de relações institucionais e perceber a desproporção da luta, em

termos numéricos, entre a lógica neoliberal representada pela Comissão e a educação pública para todos, sem nem mesmo aprofundar a referida rede, apenas por meio da visualização da cor azul do gráfico e da cor vermelha. Como parte da contradição histórica, também percebemos a força dos movimentos sociais construída historicamente no Brasil, que resistiu e conseguiu a revogação da Resolução nº 2/2019. Esse fato, por si só, é motivo para esperar na perspectiva freireana, que diz: “Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário” (Freire, 1997).

A partir dos argumentos e dados apresentados, é urgente retomar a formação, a escolha e a definição do Conselho Nacional de Educação (CNE) no país. Não podemos aceitar um CNE cujos membros, em sua ampla maioria, sejam empresários da educação. É fundamental fortalecer as entidades, associações, grupos de pesquisa, além de assegurar a participação das universidades públicas e dos Institutos Federais, que devem ter voz e presença ativa nesse processo. Nossa rede de vínculos deve ser pautada pela cooperação, solidariedade e diálogo com aqueles que são protagonistas da educação pública. É imprescindível também manter uma vigilância constante sobre o arcabouço legal que sustenta a educação pública de qualidade, socialmente referenciada. Sem um debate amplo e profundo sobre a constituição do CNE, corremos o risco de perpetuar essa configuração que não atende aos reais interesses da educação no Brasil.

Referências

ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. 2024. Disponível em https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 7 jan. 2025.

ARIENT, Wagner Leal. Do estado Keynesiano ao Estado Schumpeteriano. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 604-621, 2003. DOI 10.1590/0101-31572003-0642. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/kpK8fJKF69sTXy49mrZqQdr/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/2.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.

BOWE, Richard; BALL, Stephen. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Comissões**. Conselho Pleno. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2019-pdf/113441-cp-conselho-pleno/file>. Acesso em: 10 dez. 2024.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Regimento do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/regimento_interno_cne.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n 22/2019, de 7 de novembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. 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, DF, 2024. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, 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. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 8 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 dez. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Câmara aprova prorrogação do Plano Nacional de Educação até 31 de dezembro de 2025**. 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1079890-camara-aprova-prorrogacao-do-plano-nacional-de-educacao-ate-31-de-dezembro-de-2025/>. Acesso em: 8 dez. 2024.

COIMBRA, Camila Lima. Os modelos de formação de professores/as da educação básica: quem formamos? **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, 2020a. DOI 10.1590/2175-623691731. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. DOI 10.1590/S0101-32622009000200004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 11 dez. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 27, n. 1, 2011. DOI 10.21573/vol27n12011.19967. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19967>. Acesso em: 12 jan. 2025.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda**, 14 de novembro de 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso: 24 dez. 2024.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021. DOI 10.22481/praxisedu.v17i46.8920. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300127. Acesso em: 10 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Palestra no DESED (Banco do Brasil):** A relação entre a política e a educação. Acervo Paulo Freire, 1994. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1891>. Acesso em: 7 jan. 2024.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A., 1997

JESSOP, Bob. The transition to post-fordism and the schumpeterian workfare state. In: BURROWS, Roger; LOADER, Brian. (org.). **Towards a post-fordist welfare state?** London: Routledge, 1994. p. 13-37.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

RICHTER, Leonice Matilde; BORGES, Maria Célia. As políticas e os currículos de formação de pedagogos(as) após 2015: rupturas e padronizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, 2023. DOI 10.21723/riaee.v18i00.18774. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18774>. Acesso em: 11 dez. 2024.

TSUKUDA, Julie Akemi Tobias; BARBOSA, Elisa Maria. A formação de professores no contexto do neoliberalismo e da pós-modernidade: inconsistência teórica e fragilidade prática. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 27, 2024. DOI 10.4025/tpe.v27i1.71089. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/71089>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Governo cumpriu só 1/3 das metas de educação.** 2010. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/governo-cumpriu-so-13-das-metas-de-educacao->. Acesso em: 11 dez. 2024.