

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2024-2034)

TEACHER TRAINING IN BRAZIL: THE CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF THE NEW NATIONAL EDUCATION PLAN (2024-2034)

Silvana Malheiro Gama<sup>1</sup>  
Silvia Oliveira de Souza Monteiro dos Santos<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo, após uma breve contextualização da formação de professores, no período que compreende o final do século XX e o início dos anos 2000, adentra à segunda década dos anos 2000, aborda o contrassenso que se estabelece durante a vigência do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (2014-2024), a partir da aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que, por sua vez, provoca a revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e, em consequência, o retrocesso das políticas de formação de professores no Brasil. Nessa esteira, considerando o limiar de um novo Plano Nacional de Educação, destacamos as possibilidades que se abrem, a partir do documento referência, produzido pela Conferência Nacional de Educação, mais especificamente, em seu Eixo V – Valorização de profissionais da educação: garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira, e às condições para o exercício da profissão de maneira segura e saudável.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; PNE; CONAE.

**ABSTRACT:** The article, after a brief contextualization of teacher training, in the period that encompasses the end of the 20th century and the beginning of the 2000s, entering the second decade of the 2000s, addresses the nonsense that was established during the validity of the National Education Plan, Law No. 13,005/2014 (2014-2024), following the approval of Resolution CNE/CP No. 02/2019, which, in turn, causes the revocation of Resolution CNE/CP No. 02/2015 and, as a result, the setback in teacher training policies in Brazil. In this sense, considering the threshold of a new National Education Plan, we highlight the possibilities that open up, based on the Document produced by the National Education Conference, more specifically, in its Axis V – Valuing education professionals: guaranteeing the right to quality initial and continuing training, salary and career standards, and conditions for exercising the profession in a safe and healthy manner.

**Keywords:** Teacher training; PNE; CONAE.

### INTRODUÇÃO

A formação de professores, historicamente, ocupa lugar de destaque nas políticas educacionais brasileiras. Para contextualizar tais políticas, é necessário retroceder à década de 1990 (Freitas, 2002) e entendê-las no bojo da definição de políticas educacionais marcadas por intervenções centralizadas que aconteceram não só no Brasil,

<sup>1</sup>Doutora em Educação (UFF). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação (GRUPPE/UFF). silvanamalheirogama@gmail.com

<sup>2</sup>Doutora em Educação (UFF). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação (GRUPPE/UFF). silviamonteiro.csg@gmail.com

mas no mundo (Ball, 1994).

No Brasil, podemos citar, no rol das políticas que delinearam a formação de professores, nesse período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e o Decreto nº 3.276/99, que retirou, provisoriamente, a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental do Ensino fundamental e da educação infantil dos cursos de Pedagogia, destinando-a aos Cursos Normais Superiores. De acordo com Gatti *et al* (2019),

[...] a LDB propôs a formação de professores para a educação básica nos Institutos Superiores de Educação e nas Escolas Normais Superiores, artigo não alterado. Mediante orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), os primeiros poderiam localizar-se dentro ou fora de universidades, e abrigar todas as licenciaturas e outras modalidades de formação de professores em nível superior, inclusive pós-graduação e formações continuadas de docentes. A segunda, seria dedicada à formação de professores para os primeiros anos da educação básica, podendo ser desenvolvida também dentro dos Institutos. (Gatti, *et al*, 2019, p. 26)

Também precisamos destacar, nos anos iniciais do novo século, as Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores para a educação básica em nível superior (2001)<sup>3</sup>; o Plano Nacional de Educação de 2001<sup>4</sup> (Item IV: Magistério da Educação Básica) e a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor)<sup>5</sup>.

No entanto, nos interessa neste artigo, após uma breve contextualização da formação de professores, no período que compreende o final do século XX e o início dos anos 2000, adentrar à segunda década dos anos 2000, abordando o contrassenso que se estabelece durante a vigência do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (2014-2024), a partir da aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que, por sua vez, provoca a revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e, em consequência, o retrocesso das políticas de formação de professores no Brasil. Nessa esteira, considerando o limiar de um novo Plano Nacional de Educação, daremos destaque às possibilidades que se abrem, a partir do Documento produzido pela Conferência Nacional de Educação, mais especificamente, em seu Eixo V – Valorização de profissionais da educação: garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira, e às condições para o exercício da profissão de maneira segura e saudável.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SUAS IDAS E VINDAS

<sup>3</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001).

<sup>4</sup> Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001.

<sup>5</sup> O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor - foi lançado em maio de 2009, com a meta de formar cerca de 330 mil professores que exercem a profissão sem formação adequada. O plano é gerido pela Capes, em parceria com as secretarias de educação dos estados e dos municípios e as instituições públicas de ensino superior. Para maiores detalhes, consultar <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>

No Brasil, as reformas educacionais dos anos 1990 apresentaram o conceito de competências como nuclear nos principais documentos curriculares para a formação de professores em âmbito nacional. Nesse período, entre fins da década de 1990 e início dos anos 2000, foi predominante o discurso que objetivava construir a qualidade da formação docente.

Ao analisar a estreita vinculação entre as competências e a avaliação que permearam as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002), Freitas (2002) destaca que tal vinculação ressalta a centralização da avaliação no âmbito do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e tem origem nas orientações do Banco Mundial visando à implementação da reforma educativa (Torres, 2000). Além disso,

[...] uma Agência Nacional de Avaliação teria como objetivo centralizar todos os processos de avaliação em todos os níveis de ensino, desde a avaliação dos conteúdos do ensino até a avaliação de docentes – de todos os professores – da educação básica à superior. Esta discussão da avaliação não se reduz, portanto, exclusivamente à avaliação institucional do aparato escolar, mas amplia-se para a avaliação dos sujeitos envolvidos no processo educativo – os alunos, os estudantes e os professores (Freitas, 2002, p. 157).

Assim, a avaliação das competências é tangenciada pela dimensão da certificação. Nas DCN (2002), uma das propostas para a formação de professores foi a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica. Iniciativas como essas vão na direção de atender às necessidades postas pelo modelo de competências de submeter os trabalhadores/professores a uma validação permanente, como nos diz Ramos (2001), dando constantemente provas de sua adequação às necessidades do trabalho pedagógico.

O discurso que legitimava as competências como central na formação de professores perdeu força na metade da primeira década dos anos 2000. A tônica do discurso passou a girar em torno da afirmação de uma base comum nacional para a formação inicial e continuada e na articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação.

A direção indicada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia, instituída pela Resolução CNE/CP 01/2006, é oposta em relação às propostas curriculares regulamentadas anteriormente, inclusive em relação às DCN dos demais cursos de formação de professores, tendo em vista serem resultado de contradições, debates e embates que engendraram o campo da formação de professores, ao longo da segunda metade dos anos 1990 e a primeira metade dos anos 2000, e antes disso, de toda a luta histórica empreendida nos anos 1980. É possível notar, então, que

[...] enquanto as políticas educacionais deste período apontavam para uma formação docente de caráter mais pragmático, orientada pela pedagogia das competências, desarticulada da pesquisa e da

problematização teórica, especialmente no caso da formação dos profissionais para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pesquisadores e trabalhadores da educação reivindicavam e se mobilizaram no sentido de assegurar que esta formação se realizasse na universidade, enquanto instituição de ensino superior que deve articular ensino, pesquisa e extensão (Palafox *et al.*, 2013, p. 320).

As DCN do curso de Pedagogia resultam, portanto, de uma ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação e na formação dos profissionais da educação no Brasil. O processo de mobilização nacional em prol de diretrizes que contemplassem as propostas construídas historicamente pelo movimento dos educadores não foi em vão.

A partir dele, foi elaborado pelo CNE novo Parecer (05/2005) sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em reunião do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 13 de dezembro de 2005, com a presença de representantes da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e do Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir).

A partir de uma “solução negociada”, segundo Brzezinski (2007, p.244), foram instituídas, em 2006, através da Resolução CNE/CP, Nº 1, de 15 de maio de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia/ licenciatura. Entre consensos e dissensos, estão presentes elementos que constituem a luta empreendida pela formação dos profissionais da educação ao longo de vários anos.

Dentre eles, podemos destacar a confirmação da docência como a base da identidade do pedagogo (Art. 2º); a explicitação da concepção de docência (Art. 2º, § 1º) que contemplam os aspectos concebidos por Freire (1996), a saber, compreensão da realidade, diálogo, reflexão sobre a prática, pesquisa, curiosidade, tolerância, alegria, ética e estética, humildade e mais, a convicção de que a mudança é possível; a formação do pedagogo perspectivada em diferentes dimensões e não apenas na docência da educação infantil e do ensino fundamental (Art. 4º); a eliminação das habilitações, (Art. 10º); garantia da organização curricular baseada em núcleos de estudos (Art. 6º).

É importante ressaltar, no entanto, que o parecer não se refere à formação do pedagogo, mas à formação do licenciado em pedagogia, em franca oposição à luta das principais entidades que sempre defenderam que “o curso de Pedagogia que forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado” (Anfope, *et al.*, 2005).

No entanto, é impossível não admitir que, a partir de todos os movimentos de luta e resistência em torno da instituição das Diretrizes do Curso de Pedagogia de 2006, o discurso que se desenvolvia desde os anos 1990 e se fazia presente nos documentos curriculares desde então perde hegemonia e outros discursos circulantes se tornam potentes.

## RESOLUÇÃO CNE/CP N° 02/2015 *VERSUS* RESOLUÇÃO CNE/CP N° 02/2019: COMO DAR FIM AO IMPASSE?

Ao tratarmos do tema relacionado à formação de professores e à valorização do magistério ao longo dos anos, no Brasil, cumpre citar as inúmeras transformações pelas quais passaram a formação de professores em nível médio, as licenciaturas e o curso de pedagogia. Podemos afirmar que nenhuma outra profissão foi tantas vezes colocada à prova em seus processos de formação (e continuam sendo), uma vez que em apenas um quadriênio duas resoluções completamente antagônicas e divergentes foram colocadas em vigor: as Resoluções CNE/CP n° 02/2015 e CNE/CP n° 02/2019.

Ambas tratam da formação de professores, porém, a Resolução CNE/CP n° 02/2015 foi fruto de ampla discussão com a categoria e com a comunidade acadêmica, atendendo às lutas históricas do campo de formação de professores. A Resolução de 2015, alinhada às metas 15, 16, 17 e 18 do PNE aprovado em 2014, avança para além dos limites da formação de professores inicial e avança na garantia de formação continuada, bem como na valorização da carreira do magistério, apontando para um caminho pretendido e almejado há tantos anos pelos profissionais da educação.

No entanto, no ano de 2019, após o país mergulhar de vez no obscurantismo, no retrocesso e esvaziamento das políticas públicas vigentes, o campo foi atacado, em dezembro de 2019, com a revogação da Resolução CNE/CP n° 02/2015 e a aprovação da Resolução CNE/CP n° 02/2019. De acordo com Gonçalves, Gama e Santiago (2021, p. 89), isso significou

[...] um retrocesso em relação aos movimentos de luta e reivindicações dos profissionais do magistério brasileiro nas últimas décadas, materializados nos documentos curriculares ao longo das primeiras duas décadas deste século. Nas novas DCN o discurso que legitima as competências como elemento central na formação de professores reaparece, em negação às conquistas e avanços anteriores.

A Resolução CNE/CP n° 02/2019, inicialmente, apresenta um prazo de dois anos para sua efetivação, ampliado, em outubro de 2022<sup>6</sup>, para mais dois anos e especificando como prazo final para sua efetivação o primeiro semestre de 2024.

Percebemos, no período que compreende a instalação de um governo nacional reacionário (2018-2022), o acirramento da correlação de forças e a tensão em torno da formação de professores, num jogo que se mostrou ser muito mais que político, claramente alinhado a um modelo de sociedade, portanto, também ideológico, social, ético e econômico. A discrepância entre ambas as resoluções e a tensa relação que se estabelece entre aqueles que legislam e a comunidade acadêmica podem ser observadas em vários trabalhos e artigos, com especial destaque ao posicionamento da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação), em associação com

---

<sup>6</sup> Prazo ampliando pela Resolução CNE 02/2022, de 30/08/2022.

outras entidades. Em 2019, a ANFOPE, após o Seminário realizado em Salvador, momento no qual circulavam rumores de revogação da resolução CNE/CP 02/2015, organizou uma nota de repúdio a esta ameaça, um verdadeiro prenúncio do que acabou acontecendo em dezembro daquele mesmo ano.

Por ocasião do XXI Encontro Nacional da ANFOPE- ENANFOPE, realizado entre 10 a 12 de maio de 2023<sup>7</sup>, a entidade reforçou sua posição contra a revogação e a posição do CNE frente à formação de professores e rechaçou veementemente os aspectos neoliberais e clientelistas encontrados da resolução CNE/CP 02/2019.

Tendo este cenário como “pano de fundo” da acalorada discussão em torno da formação de professores no último quinquênio, nos indagamos como é possível, no mesmo período de vigência do PNE 2014/2024, o campo sofrer um ataque tão avassalador e dissonante, que retrocede décadas atrás. Percebe-se que, nas últimas décadas, o campo da formação de professores tem sofrido um constante movimento de idas e vindas, como ondas, por ora mais para o campo progressista, mas em alguns momentos, fortemente conduzido pelas forças do capital. No entanto, o crescimento das forças conservadoras extremistas no Brasil, especialmente a partir do golpe empresarial-midiático de 2016, com a deposição da presidenta Dilma, têm ameaçado de maneira estarrecidora o campo da formação de professores, de modo que, mesmo com a vitória do Presidente Lula, nas eleições presidenciais de 2022, que representa a negação ao obscurantismo político, ao negacionismo científico e a retomada dos programas sociais, não foi capaz, até o momento, de frear a investida conservadora no campo da formação de professores, de modo a revogar a Resolução CNE/CP nº 02/2019. Sendo assim, a Resolução segue vigente, tendo expirado o prazo<sup>8</sup> final (20 de março de 2024) para implantação pelas Instituições de Ensino Superior. O debate em torno de sua implementação continua acalorado no meio acadêmico.

Nesse contexto, destaca-se ainda o fato de a Educação Básica não ter recebido, ao longo dos anos, a atenção e o tratamento que a colocasse como objetivo central nas políticas públicas adotadas pelos diversos governos que se sucederam. Ao contrário, com raras exceções, o que se apresentava era muito discurso e pouca ação efetiva para a sua melhoria e consolidação como uma das principais pautas a serem perseguidas. E como oferta de ensino e formação de professores andam *pari passu*, como nos aponta Gatti:

Formação de professores e oferta de escolarização básica são fatos relacionados, mas essa relação tem dissonâncias e desencontros constatáveis. A trajetória histórica da educação inicial escolar nos mostra que essa educação demorou a se expandir no Brasil podendo-se observar que por muito tempo ela atendeu parcela mínima da população brasileira que crescia e se espalhava pelo interior do país. Assim também foram os caminhos do chamado ensino secundário e mais atualmente do ensino médio. **O processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus**

<sup>7</sup> Documento orientador do XXI Encontro Nacional da ANFOPE: “Por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação”.

<sup>8</sup> Prazo estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 01/2024, de 04/01/2014.

**governos, pouco interesse pela educação básica de sua população.**  
(Gatti, 2019, p. 20, grifo nosso).

Em meio a essa falta histórica de alinhamento entre questões tão importantes para a formação do professor e, conseqüentemente para a valorização do magistério, seguimos em frente na luta pela construção do novo PNE 2024/2034 que consiga dar conta dessa imensa disputa em torno da formação e atuação do professor da educação básica.

Outros desafios também foram apontados pela Conferência Nacional de Educação, realizada entre os dias 28 e 30 de janeiro de 2024, em Brasília – DF. Vejamos como as proposições elaboradas em seu documento referência consolidam as estratégias para o enfrentamento dos desafios do campo da formação de professores, especialmente àquelas apresentadas pelo Eixo 5.

### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRÓXIMA DÉCADA: POR ONDE VAI?

Uma das grandes premissas do eixo V do documento referência da CONAE passa não apenas pelo âmbito da formação inicial dos docentes, mas também a formação continuada, o piso salarial do magistério, a carreira e as condições para o exercício da profissão de maneira segura e saudável, todos estes agregados à luta pela valorização dos profissionais da educação. Essa é uma pauta constante nas discussões sobre a educação no Brasil e que se prolonga ao longo dos anos, como vimos na breve retrospectiva que realizamos no início deste texto. No entanto, houve muito pouco avanço neste sentido e reconhecemos que ainda há muito a ser feito para que o debate saia do campo das ideias e se transforme em política pública efetiva e duradoura.

Atentos à necessidade urgente de reverter este quadro, os conferencistas da CONAE 2024 formulam três proposições que se apoiam em um tripé: valorização/formação/condições de trabalho. São elas:

**Proposição 1:** instituir uma política de valorização dos (as) profissionais / trabalhadores (as) da educação básica e superior pública, assegurando formação, ingresso por concurso público, planos de carreira, com financiamento específico e estável, e em regime de colaboração entre a união, estados, distrito federal e municípios, no prazo de três anos de vigência deste PNE proposição. [...] 2: Instituir, progressivamente, política nacional de formação de profissionais da educação básica, assegurando formação adequada aos profissionais do magistério e formação para os funcionários da educação, garantindo formação continuada. proposição. [...] 3: Garantir as condições adequadas e dignas para o exercício da profissão e para a promoção de saúde aos profissionais e trabalhadores da educação (Brasil, 2024, p. 170, 171, 174).

Considerando as estratégias apresentadas em cada proposição, entendemos que a valorização dos(das) trabalhadores(as), profissionais da educação inclui: regime de trabalho; cuidados de saúde; piso salarial profissional; carreira; concurso público;

profissionalização; formação inicial e formação continuada; condições de trabalho, com destaque para o equilíbrio entre número de alunos por ano/ série/ turma e professor; reconhecimento do tempo de planejamento extraescolar com jornada digna, cumprimento legal de  $\frac{1}{3}$  da carga horária para planejamento; participação ativa em todos os processos decisórios da escola e da administração dos sistemas de ensino; reconhecimento social e a dignidade profissional; a saúde em sua integralidade; a autonomia, a liberdade e a possibilidade de realização profissional, o que implica em validar a autonomia e a autoria no fazer pedagógico da escola, garantindo os preceitos da Constituição Federal, de 1988, que assegura liberdade de cátedra aos(as) profissionais da educação, conforme as diretrizes da gestão democrática, da qualidade social, do acesso e permanência das crianças, jovens, adultos e idosos nas instituições educativas.

O documento ressalta a importância da definição e implementação de planos de carreira, cargo e remuneração que efetivamente cumpram o papel de valorizar, ou seja, que

[...] estimulem o ingresso à carreira por meio de concurso público, conforme artigo 206 da CF, de 1988, mediante regime estatutário, com garantia de benefícios da seguridade e previdência social justos e adequados, com critérios de progressão continuada que elevem a remuneração progressivamente pelo tempo de atuação e pela elevação da formação, incentivando o(a) profissional a permanecer na carreira (Brasil, 2024, p. 162).

Além disso, a valorização dos trabalhadores e profissionais da educação é uma exigência legal que não é cumprida. Este descumprimento fere a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 12.014 de 06 de agosto de 2009, a Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006, e o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

Outro ponto nodal concernente à valorização dos(das) trabalhadores(as), profissionais da educação diz respeito ao cumprimento da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso nacional do Magistério. O documento destaca a necessidade de maior empenho dos governos, sistemas e gestores públicos no pagamento do piso salarial profissional nacional, tendo este como piso e não como teto na carreira. Apesar de reconhecer que a “Lei do Piso”, não vem sendo cumprida em boa parte dos estados e municípios, indicando dados do IBGE que comprovam esta constatação, não avança nessa discussão. Não há estratégias objetivas que visem dirimir esta situação que, em grande medida, é um aspecto estruturante da desvalorização do magistério. O piso do magistério é um princípio constitucional, previsto no inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal de 1988.

O documento ressalta a importância de os planos de carreira contemplarem o pagamento de salários relativos à maior habilitação na carreira, garantindo-se isonomia salarial relativa à mesma titulação nas demais carreiras do serviço público. No entanto, também não encontramos qualquer estratégia objetiva que atrele esta necessidade a outra ação primordial aos entes federados, estratégia esta que poderia dirimir o descaso quanto ao cumprimento desta ação que já fora prevista pela meta 17 do Plano Nacional de

Educação 2014/ 2024 (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e que não logrou êxito.

No âmbito da formação dos(as) trabalhadores(as)/ profissionais da educação, o documento referência da CONAE 2024 ressalta a importância de se pautar esta formação em uma base comum nacional, que remonta à discussão histórica empreendida principalmente pela ANFOPE, que não deve ser confundida com BNC-Formação, mas que deve constituir-se como um

[...] conjunto de princípios que envolvem o desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, nas áreas específicas de conhecimento científico, na ciência da educação e na gestão, assim como pela unidade teoria e prática, na centralidade do trabalho como princípio educativo, no trabalho coletivo, na pesquisa como eixo formativo e na gestão democrática (Brasil, 2024, p. 164).

Outros aspectos considerados fundamentais pelos conferencistas tratam da integração entre formação inicial e continuada, bem como a carreira, em nível superior, e a retomada das 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, aprovadas pela Resolução CNE/ CP nº 2, de 1º de julho de 2015. O documento referência da CONAE ressalta que as Resoluções CNE/ CP nº. 2, 20 de dezembro de 2019 e nº 1, 27 de outubro de 2020 têm sido fortemente criticadas e questionadas no campo educacional, pois apresentam proposições que:

[...] destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução CNE/ CP nº 2, de 2015 (Brasil, 2024, p. 165-166).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 2015 apresentou muitos avanços para a formação de professores, ao procurar dar organicidade para a valorização dos profissionais da educação, ao tratar em um mesmo documento sobre formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho. Podemos perceber, então, que a retomada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, aprovadas em 2015, ou a aprovação de novas Diretrizes que retomem os princípios nela contemplados, de modo a anular os efeitos destruidores das Resoluções

CNE/ CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019 e nº 1, de 27 de outubro de 2020, ocupa lugar de destaque nas discussões em torno da formação de professores.

A resolução deste impasse também possibilitará o enfrentamento de vários outros desafios elencados pelos conferencistas, como a garantia de políticas de formação para professores educação de jovens e adultos, indígenas, quilombolas e do campo, entre outras que garantam a qualidade e a efetivação das modalidades; investimento para políticas de formação de professores bilíngues, para inclusão de surdos(as), indígenas, migrantes e refugiados(as), para todas as etapas da educação básica; enfrentamento do elevado número de professores atuando em disciplinas das quais eles não têm formação, afetando a qualidade da oferta da educação básica; garantia de formação continuada permanente em cursos de especialização, mestrado e doutorado, bem como cursos de curta duração com afastamento remunerado e oportunizando as condições para que os(as) profissionais/ trabalhadores(as), ou seja, professores(as) e funcionários(as) de escola possam realizar a sua formação continuada, e que os planos de carreira considerem a formação continuada, garantindo os percentuais de diferença entre os níveis e as referências.

Por fim, considerando os limites de um artigo, destacamos a importância da proposição 3 que inova ao incluir no bojo das discussões sobre a valorização dos profissionais da educação, não só as condições de trabalho, mas a saúde dos profissionais e trabalhadores. Considerando que a categoria tem adoecido, não só devido às condições de trabalho, mas em razão de vivermos o período pós-pandemia causada pela Covid-19, é de suma importância a inclusão no novo PNE de meta/estratégias que contemplem desafios como padrão mínimo de infraestrutura com acessibilidade nas unidades de educação; limitação do número de crianças, jovens e adultos por turma; prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação como condição para a melhoria da qualidade educacional; estabelecimento, pelas redes de ensino, de programas e políticas de promoção do bem-estar dos profissionais e trabalhadores da educação, promoção à saúde, bem como o enfrentamento às diferentes formas de assédio e preconceito; garantia à jornada única preferencialmente em apenas uma unidade escolar na rede pública; redução de duas matrículas de pessoas típicas para cada matrícula de crianças, jovens, adultos e/ ou idosos matriculados que necessitem de atendimento educacional especializado, observando-se a necessidade das turmas terem suporte de professor/ profissional de apoio, com formação especializada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o país atravessar um longo período de rompimento com as bases do PNE (2014/2024) e, conseqüentemente, não avançar nas políticas públicas de valorização do magistério, com prevalência do retrocesso na educação, nos deparamos com as demandas de um novo Plano (2024/2034) que se mostra tímido quanto a proposições objetivas que impulsionem as políticas de formação de professores.

O contexto político atual é favorável ao diálogo e as condições que ora se apresentam são imensamente mais propícias à efetivação das políticas públicas que, de fato, possam fazer a diferença na formação de professores. No entanto, não será fácil

desmontar as bases já implantadas, e que seguem trabalhando intensamente, das políticas alinhadas com o ideário neoliberal. Basta um olhar minimamente crítico para nos mostrar que nada do que fora proposto a partir de 2018 para a formação de professores e a (des)valorização do magistério está desarticulado de uma política maior voltada para a acumulação cada vez mais desenfreada e para a manutenção da desigualdade.

Neste sentido, recorremos a Freitas (2022, p. 27), entendendo que, é “[...] por isso que a educação é um campo perigoso na visão de conservadores e liberais e tem que ser acompanhada de perto, sempre que possível colocada fora do controle do Estado e nas mãos de agentes seguros ideologicamente, como os empresários e os sacerdotes. (Freitas, 2022, p.27). Como já afirmamos anteriormente, a questão referente à formação do professor, atrelada a questão da carreira, não será um caminho nada fácil a ser (per)seguido no novo PNE que já nasce sob a batuta de uma Resolução<sup>9</sup> que orienta a formação de professores e cuja espinha dorsal está diretamente relacionada a BNCC e sua difusão, a despeito de toda e qualquer discussão que se apresente na contramão dessa perspectiva. Ressaltamos a atenção dada pelo documento da CONAE 2024 às condições que negam as diferenças, que rechaçam a liberdade, que mais uma vez trazem a questão da meritocracia para o centro das discussões. No entanto, é preciso avançar na proposição de mecanismos, atrelados ao recebimento de investimento público, por exemplo, que pudessem evitar o retrocesso nos poucos avanços já conquistados, principalmente aqueles relacionados à questão salarial. Outro fator importante neste sentido, pode residir no estabelecimento do Sistema Nacional de Educação (SNE).

Por fim, destaca-se que são poucas as novidades, visto que desde o século passado, muitos dos aspectos tratados ao longo desse artigo já estavam na pauta de discussões, com o devido respeito ao contexto em que se encontravam antes e que se encontram hoje. São velhas lutas, ganhos perdidos, que precisam ser recuperados. As cartas estão distribuídas na mesa, basta agora que se tenha vontade política e que as disputas sejam travadas num campo onde a ética e o compromisso com a educação de qualidade socialmente referenciada, sejam colocadas no topo dos interesses. A luta é grande, mas acreditamos que o momento é propício ao diálogo e que os argumentos precisam estar muito bem alinhados e coesos para que possamos avançar rumo a uma realidade que ponha em prática toda essa discussão. Novos desafios surgirão, mas esses, já tão conhecidos, precisam ser superados e esse é o momento.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE; ANPEd; ANPAE; CEDES; FORUNDIR. **Documento das entidades sobre a Resolução do CNE**. Brasília, 2005.

BALL, S. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

---

<sup>9</sup> Resolução CNE/CP 02/2019, de 25 de dezembro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm). Último acesso em 10 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 009/2001.** Resolve sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC / CNE, 2001b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/ftp/PNCP/CNCP009.doc>

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/ CP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

\_\_\_\_\_. **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: MEC/CNE/CP.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE/CP, 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC/CNE/CP, 2020.

\_\_\_\_\_. **Documento Referência CONAE 2024.** Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria Executiva Secretaria Executiva Adjunta, 2024.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBPAE**, v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25.

ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H.C.L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002.

FREITAS, L. C. Qual agenda para qual democracia: O papel da escola e seus profissionais. **Formação em Movimento** v.5, especial, n.10, p.15-36, 2023.

GONÇALVES, L. F. C.; GAMA, S. M. N.; SANTIAGO, S. F. Novo século, velhos tempos: o retorno do conceito de competências na formação de professores. In: MORCAZEL, M. MORGAN, K. NAJJAR, J. **Políticas de formação e trabalho docente no Brasil: caminhos, desvios e atravessamentos**. Curitiba: Appris, 2021.

PALAFIX, C. H. M.; KLINKE, K.; SILVA, M. S.; P. da. Políticas de currículo, formação e valorização dos profissionais da educação pós-Constituição de 1988: um breve balanço. **RBPAE**, v. 29, n.2, p. 305-325, mai/ago. 2013.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências**. São Paulo: Cortez, 2001.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.