

Políticas públicas de formação de professores no Brasil: tessituras sistêmicas neoliberais

Políticas públicas de formación docente en Brasil: tramas sistémicas neoliberales

Public Policies for Teacher Education in Brazil: Neoliberal Systemic Configurations

AUTORES

Fernando Lazaretti Onorato Silva*

pg55548@uem.br

Patric Paludett Flores**

patricpflores@gmail.com

Vânia de Fátima Matias***

vfmatias@uem.br

* Doutorando em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM, Brasil).

** Professor da Escola Superior de Ciências da Saúde da Universidade Estadual do Amazonas (UEA, Brasil).

*** Professora associada do Departamento de Educação Física e do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM, Brasil).

RESUMO:

As políticas de formação de professores no Brasil, implementadas a partir dos anos 2000 e delineadas com base na Reforma do Estado da década de 1990, bem como na institucionalização das políticas curriculares, reforçam o discurso da cultura profissionalizante. Diante desse cenário, esta pesquisa teve como objetivo discutir as complexas articulações da agenda global da educação, materializadas por meio de políticas educacionais itinerantes fundamentadas na teoria do capital humano, compreendidas como elementos constitutivos das identidades (im)postas pelas políticas brasileiras de formação docente. Com base em uma pesquisa qualitativa de inspiração dialética e de natureza documental, que teve como fontes primárias as Resoluções CNE/CP n.º 02/2002, n.º 02/2015, n.º 02/2019 e n.º 04/2024, elaborou-se uma tipologia fundamentada nas categorias conceito de formação de professores, perfil identitário e ideologia profissional. As análises evidenciaram o processo de precarização das políticas de formação docente, elucidaram os princípios ideológicos e programáticos do ideário neoliberal e demonstraram como a teoria do capital humano, incorporada de forma multifacetada e muitas vezes subliminar, promove a inserção dos currículos subnacionais como elemento estruturante da constituição identitária dos futuros professores.

RESUMEN:

Las políticas de formación docente en Brasil, implementadas a partir de los años 2000 y diseñadas sobre la base de la Reforma del Estado de la década de 1990 y de la institucionalización de las políticas curriculares, refuerzan el discurso de la cultura profesionalizante. En este contexto, la investigación tuvo como objetivo analizar las complejas articulaciones de la agenda educativa global, materializadas mediante políticas educativas itinerantes fundamentadas en la teoría del capital humano y entendidas como elementos constitutivos de las identidades (im)puestas por las políticas brasileñas de formación docente. A partir de una investigación cualitativa de inspiración dialéctica y de carácter documental, que tomó como fuentes primarias las Resoluciones CNE/CP n.º 02/2002, n.º 02/2015, n.º 02/2019 y n.º 04/2024, se elaboró una tipología basada en las categorías concepto de formación docente, perfil identitario e ideología profesional. Los análisis evidenciaron el proceso de precarización de las políticas de formación docente, esclarecieron los principios ideológicos y programáticos del ideario neoliberal y demostraron cómo la teoría del capital humano, incorporada de manera multifacética y con frecuencia subliminal, promueve la incorporación de los currículos subnacionales como un elemento estructurante en la construcción de la identidad profesional del futuro docente.

ABSTRACT:

Teacher education policies implemented in Brazil since the 2000s, shaped by the State Reform of the 1990s and the institutionalization of curriculum policies, have reinforced the discourse of professionalization. Against this backdrop, this study examines the complex interconnections of the global education agenda, materialized through traveling education policies grounded in human capital theory and understood as identity-shaping elements (im)posed through Brazilian teacher education policies. Drawing on qualitative research with a dialectical orientation and documentary analysis, the study examined CNE/CP Resolutions No. 02/2002, No. 02/2015, No. 02/2019, and No. 04/2024 as its primary sources and developed a typology based on the categories of teacher education concept, identity profile, and professional ideology. The findings revealed the increasing precarization of teacher education policies, clarified the ideological and programmatic principles underpinning neoliberal thought, and demonstrated how human capital theory, embedded in multifaceted and often subtle ways, promotes the incorporation of subnational curricula as a foundational element in shaping the professional identities of future teachers.

1. Introdução

Dos lugares e emaranhados tecidos no campo das políticas de formação docente, aos constitutivos identitários do ser professor, em uma sociedade liquefeita e volatilizada pelos contornos das redes sociais, o campo das políticas, tornam-se um instrumento de consolidação da Terceira via, para alimentar os discursos interpostos dos ideários neoliberais, traduzidos por meio dos imperativos das habilidades e competências profissionais, da (in)gestão e gerencialismo das ações governamentais, enaltecidos pela simbologia do *habitus* e do discurso dos avanços e desenvolvimento social e econômico da sociedade.

Regido pelos ideários neoliberais, sob o discurso da autonomia, tem-se a compreensão de que trazer à cena o debate da constituição identitária dos currículos de formação de professores sob a égide de uma formação centrada no reconhecimento das habilidades e competências para o “ser professor”, subscree-se a partir de um campo de interlocução promovido pelo gerencialismo da agenda política globalizada, na qual a identidade nacional se transfigura dando lugar a uma pseudo-identidade coletivizada.

Frente a essa reconfiguração da formação anunciada, este artigo, resulta de estudos documentais e teóricos sobre as políticas de formação de professores no Brasil, realizados no âmbito de uma pesquisa em desenvolvimento, intitulada “Curricularização da extensão universitária: tessituras de uma conjuntura sistêmica (im)posta à formação inicial”. A partir das teias estabelecidas por meio dos documentos normativos e orientadores da formação de professores, a pesquisa em tela tem como objetivo analisar como as narrativas da agenda de educação global, subscritas pelas políticas itinerantes para a educação, alicerçadas na teoria do capital humano, descrevem-se como constituintes identitários (im)postos nas/pelas políticas brasileiras de formação de professores no Brasil.

Adotando os pressupostos da pesquisa qualitativa, de inspiração dialética, com base documental, tendo como fontes primárias as Resoluções CNE/CP n.º 02/2002; n.º 02/2015; n.º 02/2019 e n.º 04/2024 (Brasil, 2002; 2015, 2019; 2024), constituiu-se uma tipologia de análise dos dados por meio das categorias: conceito de formação de professores; perfil identitário e ideologia profissional, na qual buscou-se responder a seguinte inquietação: estariam os imperativos neoliberais subscritos nos/pelos emaranhados da agenda de educação global, subscritos nas políticas itinerantes para a educação brasileira, tendo como foco a mudança nos constituintes identitários do ser professor, por meio de ações (im)postas nas/pelas políticas brasileiras de formação inicial?

2. Os paradoxos descritos pelos “nós” das Políticas de formação inicial: a formação de professores nos documentos nacionais

Dos discursos tecidos nos imperativos conceituais da formação inicial de professores, põe-se nas entrelinhas subscritas os constructos da identização do ser professor por meio dos termos, conceitos circulantes nos documentos, relatórios e produção de dados estatísticos de um discurso circunscritos pelas premissas ideológicas de um campo político marcado pelo fortalecimento de uma política gerencialista cuja premissa basilar subscree-se pelos entremeios da Teoria do Capital Humano (Schultz, 1971).

A inserção da Teoria do Capital Humano inserida no campo das políticas educacionais, carrega em seu bojo o entendimento da educação como um vetor de subserviência ao capital em que a

PALAVRAS-CHAVE

Políticas curriculares; Formação de professores; Teoria do capital humano; Currículos subnacionais; Neoliberalismo.

PALABRAS CLAVE

Políticas curriculares; Formación docente; Teoría del capital humano; Currículos subnacionales; Neoliberalismo.

KEYWORDS

Curriculum policies; Teacher education; Human capital theory; Subnational curricula; Neoliberalism.

Recibido:
06/08/2024

Aceptado:
20/07/2026

sociedade por meio dela - a educação-, tem o seu dever e retorno na centralidade da ação para o trabalho. Para tanto, aligeira a consciência da humanização e coletividade, adotando como empoderamento, o discurso da educação como investimento pessoal de uma modificação social.

Nas entrelinhas, subscritas pela Teoria do Capital Humano, observa-se as marcas ideológicas de um discurso, no qual evidencia-se o investimento na educação para a criação e aumento do capital humano do sujeito. A narrativa propagada, sustentada na égide de que por meio do processo educativo produz-se atitudes e conhecimentos para capacitar para o trabalho. Surgem aí, os conceitos da eficiência, eficácia, empreendedorismo, competências e habilidades como propulsores de uma educação produtiva e produtora da transformação social.

Este campo de representação simbólica e conceitual, constituído no bojo das discussões do cenário mundial, tem as orientações acerca da ação e atuação profissional do professor delineadas em nível internacional, conforme observado no cerne do campo das políticas de formação de professores no Brasil, nas décadas subsequentes aos anos 2000, desenhados a partir da Reforma de Estado dos anos de 1990 e, calibradas na/pela institucionalização das políticas curriculares, que trouxeram em suas amarras o acentuado discurso da cultura profissionalizante.

Este desenho, elucida ao navegar pelos documentos das políticas de formação inicial, a observância dos discursos (inter)postos cruzando-se aos ideários das políticas de Estado que regem a sociedade e que sucumbem aos paradigmas e ditames da Terceira Via do mundo globalizado, a exemplo, do que ocorre com as recorrentes terminologias empregadas nas narrativas das Cúpulas Internacionais sobre a Profissão Docente, entre os anos de 2011 e 2019.

Esses Relatórios, associados à implementação das políticas de accountability, acopladas aos sistemas educacionais, em que os discursos e orientações dos documentos dos Organismos Internacionais, passam a impregnar os decretos, leis e normativas do campo da formação de professores pelos imperativos “qualidade da educação” e “a boa docência”, tornam-se a tônica dos documentos nacionais, reafirmando e assumindo as premissas dos discursos e documentos das Cúpulas Internacionais sobre a Profissão Docente, como: I Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y Caribe (Argentina, 2017) e II Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Bolívia, 2018), reverberando no Brasil, na instituição das políticas educacionais para a educação básica (Base Nacional Comum Curricular) e na reformulação das políticas de formação inicial de professores, desenhadas a partir dos conceitos das competências e habilidades, de tendo o aporte dos modelos advindos dos currículos subnacionais traduzidos como sinônimos de qualidade e equidade da educação.

3. As políticas educacionais e os emaranhados ideológicos subscritos na/pela formação inicial

Os caminhos que fazem a mediação entre as políticas educacionais e campo da formação inicial de professores, configura-se por meio das nuances e inter-relações cujas representações políticas acoplam em suas decisões e orientações processos de codificação e decodificação de informações advindas das relações socioculturais e económicas de cada tempo histórico da sociedade.

Frente ao exposto, compreender o papel da formação inicial de professores por meio das lentes das políticas educacionais, requer compreender o papel geracional das escolas de formação profissional e os seus impactos na sociedade, posto que, a constituição da profissionalização docente, decorre de caminhos identitários construídos em especial, durante os anos dedicados aos estudos da graduação. Dos modelos formativos, explicitados nos currículos de cada instituição, em que se tem expressado, os ideais, modelos e/ou perfis dos profissionais que as escolas de formação esperam para os seus futuros licenciados. A formação inicial decorre da trajetória escolar, das vivências, experimentações, observações, e entendimentos sobre o que significa ser professor. Os sentidos e significados acerca do ser professor se

constituem a partir das relações estabelecidas no campo teórico e prático, explicitados no currículo. Para além desse fato, há que se considerar o currículo oculto em que as crenças, ideias, princípios influenciam no processo de ensinar e aprender do futuro professor.

Como consequentes, os enlaces conceituais do campo das políticas se sustentam nas premissas do modelo da sociedade de cada tempo histórico a partir de sua relação entre a compreensão do Estado, Governo e suas funções na e para a com a sociedade.

Segundo Freitag (1987), a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais, e que são entendidas por Hoffling (2001) como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar esta ação (variável independente) e, quando necessário propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).

Nessa compreensão as políticas educacionais constituem-se a partir das condições, dos condicionantes e da identidade dos sujeitos envolvidos na materialidade das ações políticas e econômicas. Nesse bojo, acoplam-se aos pressupostos das políticas um conjunto de ideias, expectativas, e tendências que se relacionam aos conceitos e às ações da categoria pública, expressando a multiplicidade e a diversidade de específicas intervenções em específico momento histórico, podendo ainda se desdobrar em outras políticas (Vieira, 2011).

Segundo Peroni (2010) a redefinição das políticas públicas para a educação básica associam-se, a partir do desenho da sociedade dos anos 2000, à questão da qualidade, sob a narrativa da reforma e modernização de sistemas administrativos, implantação de programas de avaliação, assim como compra de materiais didáticos para a educação básica, o que significa assumir o conceito de descentralização da gestão das políticas educacionais. Resultante a esse processo, as políticas educacionais são imbuídas a resolver questões relacionadas ao sistema educacional, traduzidas nos planos e programas educacionais são colocados em prática (Pedro & Puig, 1998; Vieira, 2007).

A justaposição dos imperativos conceituais, considerados descritores da educação moderna, os termos recorrentes competências e habilidades, eficiência e eficácia, empreendedorismo e protagonismo, para com a atuação, tornam-se o carro chefe da ciranda dos imperativos contidos nas políticas de formação inicial de professores, estabelecidas por meio das Resoluções CNE/CP n.º 2/2019 e n.º 4/2024 (Brasil, 2019; 2024), subscrita sob a égide da centralidade da Teoria do Capital Humano, tendo como ação focalizada a o pensamento de mercado, e gerencialismo do capital por meio dos conhecimentos traduzidos pela educação.

Observa-se nas Resoluções n.º 2/2019 e n.º 4/2024 (Brasil, 2019; 2024), diretrizes das políticas de formação de professores diretamente atreladas às competências associadas às habilidades e destrezas, mediadas por informações e conhecimentos assentidos pela conjuntura social de um modelo de governabilidade que busca pela educação a manutenção do sistema econômico e econômico por meio das manobras no campo das políticas de educação no país.

A vinculação das políticas de formação dos professores, por meio da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 e n.º 4/2024, que substituíram a Resolução n.º 2, de 1 de julho de 2015, evidenciam a configuração de uma política educacional produto de uma intencionalidade político-governamental marcada pela deterioração da formação humana e crítica na formação de professores.

Essa realocação das políticas denotam um caminho descrito para a identização do futuro profissional da educação, como sendo a combinação de intencionalidades, valores e discursos, constituídos pelos constituintes do momento histórico da sociedade, projetando nas políticas de formação os imperativos da Teoria do Capital Humano no campo da formação.

4. Os ideários neoliberais tecidos e subscritos nos currículos de formação de professores

O papel da formação inicial na consolidação dos ideários no campo das políticas de formação apresenta uma relação direta e estreita, por meio da mobilização e gerência de uma formação associando a pauta da cooperação e empática como a materialização do protagonismo e da autonomia como função formadora da formação inicial.

Como constituinte deste cenário observa-se o fato que as resoluções CNE/CP n.º 02/2002; n.º 02/2015; n.º 01/2019 e n.º 02/2019 (BNC-Formação) e a n.º 04/2024, constituem um o arquétipo formativo a partir da implementação dos imperativos identitários sob a égide das categorias: conceito de formação de professores; perfil identitário e ideologia profissional. As análises das Resoluções suscitaram o cotejamento da precarização das políticas de formação de professores; elucidou os princípios ideológicos e propositivos dos ideários neoliberais; expressando o dilaceramento dos constructos da formação humana, tendo a Teoria do Capital Humano, subscrita de forma multifacetada e subliminar, promovendo a inserção dos currículos subnacionais, como campo fundante da constituição identitária do futuro professor.

Segundo Sacristán (1998), deve-se considerar a existência de um elo entre interesses políticos, teorias curriculares e práticas escolares, sendo portanto, “um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo” (Sacristán, 1998, p. 109). Segundo Fernandes *et al.* (2012), Costa (2018) e Reis *et al.* (2022), as políticas curriculares implementadas nos cursos de formação inicial, reproduzem e respondem às demandas do mercado. Reis *et al.* (2022, p. 2) afirmam que “a formação inicial busca, por meio de sua estrutura curricular, aproximar-se do cenário social, atendendo suas macroestruturas políticas e sociais que são projetadas por suas políticas públicas que orientam e deliberam acerca dos processos formativos” (Reis *et al.*, 2022, p. 2).

Analisar o processo de formação identitária do ser professor em uma sociedade sustentada pelos imperativos das competências e habilidades, evidencia a busca pela compreensão das relações definidas por um modelo de formação inicial entrelaçada às linearidades sistêmicas e fragmentadas ditadas pela conjuntura econômica e cultural da sociedade.

Nesse caminhar, o processo formativo passa a configurar-se como uma ação educativa que promove a transformação social resultante das mediações decorrentes do campo de imersão teórico-prático, subjetivadas pela representação da figura do professor. Elucida-se a partir das observâncias conjunturais nas políticas curriculares e de formação de professores, tal como se apresentam as intempéries das alterações dadas da Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (Brasil, 2015) para a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 (Brasil, 2019) e reiteradas pela CNE/CP n.º 04/2024, em que se observa que essa formação vem sofrendo alterações ao longo dos anos, passando de uma formação voltada para emancipação e desenvolvimento de autonomia, conforme disposto pela Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (Brasil, 2015), para uma formação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades subscritas em novas roupagens mas mantendo a égide da formação laboral do saber-fazer em detrimento a formação humana, crítica e emancipatória para com o sujeito na Resolução CNE/CP n.º 04/2024 (Brasil, 2024) (Gonçalves, Mota & Anadon, 2020).

A concepção e formação humana defendidas pela Resolução CNE/CP n.º 02/2015, sucumbe no ano de 2019 e se evidencia em 2024, por meio da implementação da Resolução que passa a definir as diretrizes para formação inicial. O conceito de competências e habilidades passa a efetivar-se como orientação central para a estruturação e configuração dos currículos de formação, de forma a atrelar-se aos interesses do mercado, cabendo à educação formar o capital humano para atender as exigências do mercado (Dias & Lopes, 2003).

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a principal característica das últimas reformas educacionais, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, e que ao mesmo tempo já apontava para um cenário com vistas a precarização e desestruturação da formação inicial, até então centrada nos princípios da

autonomia e formação humana. As análises temáticas evidenciam o fato de que a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 caracteriza-se por ações orgânicas, definindo princípios para a formação inicial de forma que ajude na articulação entre as instituições de ensino superior e educação básica, buscando a formação de professores que exercitem o pensamento crítico, aptos para resolução de problemas, que saibam trabalhar de forma coletiva, enfim, que tenham uma formação integral (Dourado & Tuttman, 2019).

A Resolução n.º 02/2015 apresenta imperativos conceituais que em alguns contextos se aproximam da Resolução n.º 02/2002, todavia rompe com a sua estruturação ao evidenciar a necessidade de um processo formativo completo que torne o futuro professor um sujeito crítico e reflexivo, diferentemente da Resolução de 2019, que apresenta similaridades a de 2002, porém indicando um caminho formativo de retrocesso, limitando-o a aquisição de competência (Dourado & Tuttman, 2019).

Nesta lógica reducionista, a formação inicial do futuro professor atendendo por vezes as demandas mercadológicas, restringe-se aos saberes e conhecimentos necessários para a emancipação profissional, sob a regulação de habilidades e competências marcadas pelos pressupostos neoliberais, efetivados na ação educativa na busca de um sistema hegemônico junto a sociedade civil (Gramsci, 2000).

Em tempos liquefeitos, de saberes transitórios de uma sociedade regida pelo consumo, cujas relações sociais se sustentam a materialização dos ideários neoliberais, há que se buscar na formação inicial uma maneira de incorporar uma flexibilização dos conhecimentos de modo a possibilitar tanto a formação humana quanto a formação para o mundo do trabalho no momento da formação inicial do futuro professor (Tessaro, 2020).

A Resolução CNE/CP n.º 02/2019 retoma a formação baseada em competências, propondo então que o futuro professor ao passar pelo processo formativo construa uma identidade pautada em preceitos direcionados para o desenvolvimento de competências específicas para: a) conhecimento profissional; b) prática profissional; e c) engajamento profissional (Brasil, 2019, p. 2). Atrela-se a formação inicial do futuro professor às exigências da BNCC, de forma que desenvolva nos estudantes essas competências e habilidades, deixando evidente que nas entrelinhas a identidade docente que se busca formar a partir desse documento é baseada na teoria do capital humano. As análises tecidas reiteram a afirmativa de que Dourado & Araújo (2024) ao trazer que a Resolução CNE/CP n.º 04/2024 aposta na ideia de formação docente como atividade meramente profissional, prejudicando outras dimensões da constituição docente, tais como a política e a ética.

Os achados indicam ainda que a resolução vigente no país para a formação de professores se põe de forma contrária o prescrito no Decreto n.º 8752/2016, referente a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica apresenta, como um de seus princípios, a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, “como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivências e atualização profissional visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualidade do ambiente escolar” (Brasil, 2016).

Nesse contexto de mudanças sociais geradas pelo processo de globalização, o perfil identitário do professor e o processo formativo para formar esse novo professor passam por modificações, tendo em vista que esse processo não é mais suficiente para prepará-lo. Destarte, há uma “reconversão profissional tanto do trabalhador como do professor. Tal reconversão lastreia-se no conceito de competência como novo paradigma formativo”, atendendo de forma exacerbada aos pressupostos ditados pelos Organismos Internacionais programas e projetos com objetivo de (re)formar os docentes, habilitando-os para as novas exigências e dando origem a uma nova faceta docente, o professor corporativista, que é avesso a mudanças, passivo e subversivo ao sistema (Evangelista & Shiroma, 2007, p. 536).

Como efeito desse processo de globalização, as políticas educacionais nas últimas décadas têm atribuído grande ênfase à eficiência dos cursos de formação de professores na formação inicial, passando por um processo de descentralização no qual deliberou-se sobre a “autonomia” da constituição dos currículos pelas Instituições de Ensino Superior para a formação inicial, a regulação dos sistemas educacionais

centralizada por meio de sistemas de avaliação. Assim, esse processo de reformulações de políticas e a valorização pelo desenvolvimento de competências, pode ser observado nas normativas que regulamentam a formação de professores e, nelas é possível observar, um foco no desenvolvimento de “competências gerais docentes” (Brasil, 2019).

5. Reflexões construídas: conclusões

Emergindo do processo de globalização, há uma reconfiguração da atuação do sujeito no mercado de trabalho, caracterizado pela mudança nas exigências e necessidades da sociedade. Nesse sentido, as escolas de formação de professores, a partir das necessidades subscritas nas resoluções, decretos e leis, obrigam-se a atender a essas novas demandas, abrindo as portas para novos modelos de pensar a educação, como as concepções gerencialistas, que trazem um caráter empresarial para a escola, pautando-se nas concepções de habilidades e competências, bem como no princípio de produtividade.

Este cenário, posto nas entrelinhas e marcas reguladas e regulamentadas pelas políticas neoliberais, tem produzido um avanço na relação público-privada em que os serviços públicos, como escolas e universidades, passam por processos de precarização, por meio cortes nos investimentos, mercantilização, precarização das condições de trabalho docente, a exemplo da diminuição significativa nos empregos estáveis para professores da educação básica e professores universitários, implementação de serviços privados no ambiente educacional, por meio do discurso da melhoria na qualidade e eficiência administrativa e serviços básicos para o funcionamento institucional.

Para além da precarização orquestrada por meio da implementação das políticas neoliberais no setor administrativo educacional, tem-se o desinvestimento em processos de formação permanente aos docentes, sendo escassos os espaços de formação em serviço cujas ações corroborem com a formação humana do profissional, contribuindo com a precarização identitária do sujeito para com a sua profissão, leva do ao sucateamento da formação inicial, ficando cada vez mais aligeirada e menos complexa de futuros docentes.

As análises indicam que a formação inicial de professores descrita na/pelas políticas de formação apresentam um retrocesso fulcral que resulta num espaço de formação que interfere na constituição da identidade profissional, se seu papel e atuação na e para a sociedade.

Outrossim, observa-se nas leis, resoluções e planos educacionais, que as políticas educacionais a partir dos anos 2000 efetivam o discurso dos currículos subnacionais, sendo elaboradas a partir dos pressupostos e perspectivas das agendas internacionais, negligenciando, muitas vezes, características nacionais, regionais e locais sob o discurso de uma educação globalizada que possibilita alcançar resultados satisfatórios qualitativamente para todos os setores da sociedade.

Como conseqüente a realidade da formação de professores impregnada pelos ideais ultra neoliberais, que permeiam a preparação para a docência inviabilizando ações que possibilitem ao futuro profissional uma formação humanizada, crítica e reflexiva, distorcendo o papel da escola, do professor e da sua função social em prol da manutenção dos interesses do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (ed. rev. e atual.). Edições 70.
- Bechi, D. (2011). Mercantilização do ensino superior: Os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. *Acta Scientiarum. Education*, 33(1), 139–147. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v33i1.11580>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2002). *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2015). *Resolução CNE/CP 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*. <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2019). *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)*. <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/3058>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2024). *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)*. <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/5042>
- Brasil. Presidência da República. (2016). *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm
- Dourado, L. F. (2017). Formação de profissionais do magistério da educação básica: Novas diretrizes e perspectivas. *Comunicação & Educação*, 22(1), 27–42. <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>
- Dourado, L. F., & Tuttman, M. T. (2019). Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras: Institucionalização e materialização da Resolução CNE/CP nº 2/2015. *Revista Formação em Movimento*, 1(2), 197–217.
- Dourado, L. F., & Araújo, W. (2024). O Sistema Nacional e o Plano Nacional de Educação para a próxima década (2024–2034): Desafios à luz das deliberações da CONAE 2024. *Retratos da Escola*, 18(41). <https://doi.org/10.22420/rde.v18i41.2138>
- Evangelista, O., & Shiroma, E. O. (2007). Professor: Protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 531–541. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300010>
- Gonçalves, S. R. V., Mota, M. R. A., & Anadon, S. B. (2020). A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Formação em Movimento*, 2(4), 360–379. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>
- Höfling, E. M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos CEDES*, 21(55), 30–41. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>
- Peroni, V. M. V. (2010). A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. *Revista de Educação Pública*, 19(40), 215–227. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972010000200002&lng=pt&tlng=pt
- Reis, L. C. D., Alves, C. M., Paiva, H. F. F. B., Anversa, A. L. B., Moreira, E. C., Oliveira, A. A. B. de, & Souza, V. F. M. de. (2022). Curricularização da extensão em cursos da área da saúde: Uma revisão integrativa. *Jornal de Políticas Educacionais*, 16. <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i0.86071>
- Schultz, T. W. (1971). *O capital humano*. Zahar.
- Tessaro, N. S. (2020). *As políticas de formação inicial nos cursos de Educação Física e sua influência na percepção de competências do futuro professor* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá]. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10423348
- Sacristán, J. G. (2019). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Penso.
- Shiroma, E. O., Campos, R. F., & Garcia, R. M. C. (2005). Decifrar textos para compreender a política: Subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, 23(2), 427–446. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Vieira, S. L. (2006). Educação e gestão: Extrair significados da base legal. In M. B. Luce & V. Perone (Orgs.), *Gestão escolar democrática: Concepções e vivências* (pp. 27–42). Editora da UFRGS.