

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CATEGORIA PRÁXIS EM PAULO FREIRE

TEACHER TRAINING POLICIES AND THE CATEGORY OF PRAXIS IN PAULO
FREIRE

Ciências Humanas • 25/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777061445](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777061445)

José Maria Nunes dos Santos¹

Rubens da Costa Ferreira²

RESUMO

Neste artigo temos como objetivo analisar as políticas de formação de professores no Brasil a partir do exame das Resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 02/2015, nº 02/2019 e nº 04/2024, buscando identificar as concepções de formação docente que as fundamentam e problematizá-las à luz da categoria práxis em Paulo Freire. Fundamentado em abordagem qualitativa, o estudo utiliza a análise documental e a revisão bibliográfica de produções acadêmicas sobre política de formação docente. A análise evidencia que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 se ancora em uma concepção de formação sólida, democrática e articulada entre teoria e prática, construída a partir das lutas históricas de educadores, sociedade civil e entidades científicas. Em contraposição, as Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 04/2024 revelam um redirecionamento da política formativa para uma perspectiva técnico-instrumental, orientada pela lógica das competências e habilidades e fortemente alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esvaziando a dimensão crítica da formação docente. À luz da práxis freireana, compreendida como unidade dialética entre ação e reflexão, conclui-se que tais diretrizes recentes fragilizam a autonomia docente e limitam a formação emancipadora, reforçando a necessidade de uma política de formação que valorize os fundamentos pautados na práxis freireana, a formação permanente e a participação coletiva na construção das políticas educacionais.

Palavras-chave: Política de Formação docente; Práxis Freireana; Emancipação.

ABSTRACT

This article aims to analyze teacher training policies in Brazil by examining Resolutions No. 02/2015, No. 02/2019, and No. 04/2024 of

the National Education Council (CNE/CP), seeking to identify the conceptions of teacher training that underpin them and problematize them in light of Paulo Freire's concept of praxis. Based on a qualitative approach, the study uses document analysis and a bibliographic review of academic productions on teacher training policy. The analysis shows that Resolution CNE/CP No. 02/2015 is anchored in a solid, democratic, and articulated conception of training that connects theory and practice, built from the historical struggles of educators, civil society, and scientific entities. In contrast, CNE/CP Resolutions No. 02/2019 and No. 04/2024 reveal a redirection of training policy towards a technical-instrumental perspective, guided by the logic of competencies and skills and strongly aligned with the National Common Curriculum Base (BNCC), emptying the critical dimension of teacher training. In light of Freirean praxis, understood as a dialectical unity between action and reflection, it is concluded that these recent guidelines weaken teacher autonomy and limit emancipatory training, reinforcing the need for a training policy that values the foundations based on Freirean praxis, ongoing training, and collective participation in the construction of educational policies.

Keywords: Teacher Training Policy; Freirean Praxis; Emancipation.

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem se constituído, nas últimas décadas, como um campo marcado por intensas disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas, expressas tanto nas reformas educacionais quanto nos marcos normativos que orientam a organização dos cursos de licenciatura e das políticas de formação continuada. Nesse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente assumem centralidade, na medida em que

materializam concepções de política de formação docente e de papel do Estado, incidindo diretamente sobre os projetos formativos e sobre o trabalho docente na educação básica.

Este artigo tem como objetivo analisar as políticas de formação de professores no Brasil a partir do exame das Resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 02/2015, nº 02/2019 e nº 04/2024, buscando identificar as concepções de formação docente que as fundamentam e problematizá-las à luz da categoria práxis em Paulo Freire. Parte-se do pressuposto de que tais documentos não são neutros, mas expressam projetos societários distintos, vinculados a contextos históricos específicos e a disputas entre perspectivas críticas e orientações pragmáticas, técnico-instrumentais de formação.

A pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa, ancorada na análise documental das referidas resoluções e na revisão bibliográfica de produções acadêmicas sobre política de formação docente, disponíveis em bases científicas como a SciELO. O referencial teórico-analítico adotado centra-se na categoria freireana de práxis, compreendida como unidade dialética entre ação e reflexão, elemento estruturante de uma formação crítica, humanizadora e comprometida com a transformação da realidade social.

Historicamente, a política de formação docente no Brasil tem sido atravessada por sucessivas reformas, especialmente a partir da década de 1990, em estreita relação com as orientações políticas dos diferentes governos federais e com a crescente influência de agendas internacionais. Como destaca Dourado (2017), a formulação das políticas educacionais reflete projetos de conservação ou de

transformação das condições sociais, constituindo-se como espaço de disputas em torno de currículos, concepções pedagógicas e sentidos atribuídos ao trabalho docente.

Nesse contexto, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – representou um marco ao afirmar a educação como direito social e ao estabelecer a formação docente como requisito para o exercício da docência na educação básica, articulando teoria, prática e formação continuada. Desde então, o Conselho Nacional de Educação passou a desempenhar papel estratégico na definição das diretrizes para a formação de professores. Desse modo, foi elaborada a Resolução CNE/CP nº 02/2015, posteriormente substituída pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 04/2024.

Diante desse cenário, emerge a problemática que orienta este estudo: qual concepção de formação docente está presente nas Resoluções CNE/CP nº 02/2015, nº 02/2019 e nº 04/2024, e em que medida essas concepções dialogam — ou se distanciam — da noção de práxis proposta por Paulo Freire? Para responder a essa questão, o artigo está organizado em três momentos: inicialmente, realiza-se uma análise histórica da Política Nacional de Formação de Professores no período de 2014 a 2024; em seguida, procede-se à análise comparativa das três resoluções, com ênfase em seus fundamentos e na organização curricular; por fim, estabelece-se um diálogo crítico entre essas diretrizes e a categoria práxis, evidenciando os limites e as potencialidades das políticas de formação docente no contexto educacional brasileiro contemporâneo, além dos elementos introdutórios e conclusivos.

A Política Nacional de Formação de Professores no Brasil Entre os Anos de 2014 a 2024.

A partir da publicação da Constituição federal de 1988, CF/88, foram muitas as reformas educacionais no Brasil, dentre essas reformas, estão as de formação de professores. Para Dourado (2017), a Política Nacional de Formação Docente tem como objetivo atender aos princípios educacionais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 e Plano Nacional de Educação – Lei nº 13005/14 (Brasil, 2014). Além disso, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, também foi um documento importante para a implementação da Política Nacional de formação de professores. Esta Resolução estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica (Manfré, 2025).

Segundo Dourado (2017), antes mesmo da tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), o Conselho Nacional de Educação instituiu uma Comissão Bicameral com a finalidade de elaborar diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais do magistério. Após a realização de audiências públicas e de diversas reuniões de trabalho, essa comissão apresentou ao Conselho Pleno do CNE uma proposta de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Tais diretrizes foram aprovadas por meio do Parecer CNE/CP nº 02/2015 e da Resolução CNE/CP nº 02/2015, sendo posteriormente homologadas pelo Ministério da Educação em junho de 2015.

Para Bazza e Scheibe (2019) a Resolução CNE/CP, nº 2/2015, foi amplamente discutida no seio das comunidades educacionais,

educadores, que indicavam ser um documento que se aproximava das reivindicações das lutas por formação de professores com qualidade. Dessa forma, recebeu amplo apoio das entidades representativas dos educadores, traduzido em diversas manifestações favoráveis à sua imediata entrada em vigência.

No mesmo período ocorriam as audiências em torno da organização e homologação da Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de 2014 a 2024, composta por vinte metas e suas respectivas Estratégias. Dentre as metas, as de número 15 e 16 assumem um lugar de centralidade na organização da formação inicial e continuada dos docentes da educação básica brasileira. A seguir as referidas metas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, 2014).

Foi neste contexto que houve a instituição da Política Nacional de formação dos profissionais da educação básica, através do Decreto nº 8752 de maio de 2016. Em seu artigo 1º dispõe que:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Ressalta-se que o Decreto nº 8752 foi instituído alinhado às demandas do século XXI. Desse ponto de vista, um novo perfil para a formação inicial e continuada de professores é requerida (Manfré, 2025).

Nesta perspectiva, a implementação da BNCC foi um elemento fundamental para a reestruturação das políticas educacionais brasileiras nos governos de Temer (2016-2019) e Bolsonaro (2019-2022), pois se sabia que “poderia ser o ponto nodal para uma ampla reforma na educação básica, o que abrangia a formalização e a articulação entre currículos escolares, a formação de professores, a gestão da educação e os processos avaliativos”. (Aguiar e Dourado, 2019, p, 35).

Assim, as novas diretrizes para os cursos de formação de professores deveriam ser alinhadas às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, “baseada no caráter praticista e na adoção da ideia de competências como mola mestra da formação de

professores” (Manfré, 2025, p. 38). É importante lembrar o conceito de competências estabelecidas na BNCC:

[...] definida como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

Nesse sentido, fica evidente que após a aprovação da BNCC, em 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a defender a revisão das diretrizes de formação docente até então vigentes, sob a justificativa de que essas diretrizes não respondiam adequadamente às novas exigências decorrentes das transformações sociais em curso. Nesse cenário, a noção de competências formativas assume centralidade, tornando-se o eixo estruturante dos currículos das instituições de ensino superior, conforme assinala Dourado (2017).

Neste contexto, em 2019, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer CNE/CP N° 22/2019 que 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)” (BRASIL, 2019, p. 1) e, vincula a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituindo uma base comum para a formação dos professores na Resolução CNE/CP n° 02/2019.

Nesse conjunto de medidas para reestruturar a formação de professores de acordo com a BNCC, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 01/2020 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para formação continuada dos profissionais da educação básica. Manfré (2025, p. 40), faz uma observação em relação a Resolução CNE/CP nº 01/2020.

É importante ressaltar que o eixo principal dessa Resolução é o mesmo implementado pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, pois foca uma série de prescrições à formação docente, tais como desenvolvimento permanente de competências e habilidades (art. 6º); eficácia e melhoria da prática docente (art. 7º); metodologias ativas, trabalho colaborativo e coerência sistêmica (art. 8º); formação ao longo da vida (art. 11); conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (art. 3º). (Manfré, 2025, p. 40).

Portanto, pode-se dizer que tanto a Resolução CNE/CP nº 02/2019 quanto a Resolução CN/CP 01/2020, tem por objetivos atender aos princípios e conceitos de formação contidos na BNCC, que são o desenvolvimento de competências e habilidades.

Durante o período que compreende os anos de 2020 à 2024, houveram sucessivos debates sobre os rumos da política de formação dos profissionais da educação básica, tanto por parte de representantes do governo quanto de entidades educacionais. O Ministério da Educação instituiu por meio da Portaria nº 587, de 28

de março de 2023 (Brasil, 2023), o Grupo de Trabalho sobre Formação Inicial de Professores.

Segundo Manfré (2025), esse GT teve como finalidade formular propostas e diretrizes voltadas ao aprimoramento das políticas de formação docente no país. O grupo foi composto por mais de quinze representantes das diferentes secretarias do MEC, evidenciando um esforço de articulação interna. À época, o próprio ministro caracterizou a portaria como um chamado amplo às diversas entidades educacionais, públicas e privadas, no sentido de construir coletivamente estratégias capazes de elevar a qualidade da educação brasileira.

No mesmo período, as instituições educacionais como o Sindicato Nacional dos docentes das instituições de ensino superior (ANDES), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação (ANFOPE) travavam outra luta pela revogação e anulação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020 (Sardoyama et al, 2025).

Apesar de todas as discussões e reivindicações por parte das entidades representativas da educação, em maio de 2024 o MEC publicou a Resolução CNE/CP nº 04/2024 sem a participação dessas entidades científicas. Dado a situação concreta, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES, divulgou uma nota sobre a referida Resolução, entre outras críticas a nota diz:

O primeiro aspecto se relaciona à falta de diálogo do governo/MEC desde a revogação da Resolução CNE/CP N° 02/2015 e a implantação da Resolução CNE/CP N° 02/2019 (BNC-Formação), desconsiderando as elaborações das entidades da educação, entidades científicas e de formação de professores/as, mas, em direção contrária, privilegiando os agrupamentos do mercado na definição das novas diretrizes. A atual Resolução está pautada pela matriz das competências e habilidades para formação de professores/as, pragmática, utilitária, sem articulação entre formação inicial, formação continuada e trabalho docente, esvaziada de uma visão crítica da educação e da sociedade. A Resolução CNE/CP N° 04/2024 impõe um modelo de formação baseado na BNCC que tenta padronizar e estreitar os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. (ANDES, 2024, p. 03).

Importante que tanto a resolução de 2019 quanto a de 2024, não trazem em seus respectivos textos orientações para a formação continuada, embora seja mencionado em ambas.

Para o aprofundamento da discussão, a seguir faremos uma análise comparativa das principais diferenças e convergências entre as três Resoluções.

Análise Comparativa Entre as Resoluções CNE/CP N°. 02/2015, CNE/CP N°. 02/2019 e CNE/CP N° 04/2024.

Nesta sessão faremos análise da concepção de formação de professores que estão expressas nas três resoluções em apreço. Para tanto, analisaremos essencialmente os fundamentos no primeiro quadro, e no segundo quadro a organização curricular de cada um dos documentos.

Entendemos como fundamentos as concepções de formação de professores que embasam a elaboração das diretrizes presentes em cada uma das Resoluções em análise. Na Resolução 02/2015 não aparece de forma explícita os fundamentos, portanto, entendemos por fundamentos, as questões abordadas nas considerações iniciais, dessa forma, analisaremos neste estudo algumas dessas considerações iniciais. A Resolução de 2019 explicita os fundamentos no artigo 5° e 8° e a Resolução de 2024 no artigo 4°.

Quadro 1 - Fundamentos

RESOLUÇÃO 02/2015	RESLUÇÃO 02/2019	RESOLUÇÃO 04/2024
CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de	Art. 5° A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da	Art. 4° A formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica,

Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais; CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como:

- sólida formação teórica e interdisciplinar;
- unidade teoria prática;
- trabalho coletivo e interdisciplinar;
- compromisso social e valorização do profissional da educação;
- gestão democrática;
- avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos,

Educação Básica, tem como fundamentos:

- a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e
- o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

- o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta;
- o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em

tem os seguintes fundamentos:

- o reconhecimento da importância do domínio dos conhecimentos da Educação Básica que serão objetos de ensino nos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, considerando as etapas e modalidades nas quais o futuro profissional do magistério atuará;
- a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho;

interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

III - a associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado; e

IV - a presença de conteúdos, atividades formativas e processos pedagógicos que permitam ao futuro profissional do magistério a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional que se manifestam nas escolas, redes e sistemas de ensino, associadas às dinâmicas macroestruturais da sociedade brasileira e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários ao seu enfrentamento.

Fonte: Resoluções N° 02/2015, 02/2019 e 04/2024 (organizado pelo autor)

Para Noffis e Duarte (2024) tanto as Diretrizes de 2015 e de 2019 como a de 2024 convergem ao afirmar a relevância de uma formação consistente, fundamentada na articulação entre teoria e prática e no reconhecimento das aprendizagens e experiências docentes como elementos estruturantes do processo formativo, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ambas também destacam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como reconhecem as instituições de educação básica como espaços centrais e privilegiados para a formação de professores.

Na Resolução CNE/CP n° 02/2015, os fundamentos aparecem de forma mais ampla, ainda que não sistematizados em um artigo específico. Os “considerandos” revelam uma concepção de formação docente mais comprometida com o fenômeno educativo, com a contextualização histórica e social dos sujeitos como prática educativa intencional. Observa-se, nesse documento, uma perspectiva que reconhece o conhecimento como construção social, resultante do diálogo entre saberes científicos, culturais e da experiência, aproximando-se de uma concepção crítico-emancipatória de educação.

Em contrapartida, a Resolução CNE/CP n° 02/2019 explicita seus fundamentos nos artigos 5° e 8°, porém sob uma perspectiva distinta. Embora mantenha termos comum a de 2015, como formação sólida e, associação entre teoria e prática, o documento enfatiza o foco da formação para o desenvolvimento de competências e habilidades, alinhadas à Base Nacional Comum

Curricular (BNCC). A prática pedagógica passa a ser compreendida predominantemente como aplicação eficiente de métodos, reduzindo a complexidade do trabalho docente. Neste sentido, Noffis e Duarte (2024. P. 09), argumentam:

[...] entendemos que o que as diferencia são as concepções que as regem, ou seja, a intencionalidade que as dispõe: as DCN de 2015 são fundamentadas em estudos provenientes do campo científico nacional da formação de professores, representado pelo movimento dos educadores e entidades científicas, enquanto as DCN de 2019 são embasadas em estudos internacionais da formação por competências provenientes de políticas neoliberais, que demonstram uma maior preocupação com a dimensão mais prática da formação para responder a demanda do mercado. (Noffis e Duarte, 2024. P. 09).

Assim como a Resolução CNE 02/2019, na 04/2024 também não houve participação de educadores e entidades científicas e, embora tenha sido elaborada em um contexto político com tendência um pouco mais progressista, o documento de 2024 ainda é fortemente alinhada à BNCC, ou seja, à concepção de políticas neoliberais.

Beneli et al (2025) enfatiza que a Resolução CNE/CP nº 04/2024, ao tratar da formação inicial docente, reafirma a compreensão de que o trabalho do professor extrapola os limites da sala de aula, destacando a formação continuada como estratégia fundamental para a atualização das práticas pedagógicas e para a incorporação

de inovações educacionais. Entretanto, apesar desse alargamento conceitual do papel docente, a resolução mantém a ênfase na padronização de competências e habilidades como eixo orientador dos processos formativos (Brasil, 2024). Deste modo, segundo Noffis e Duarte (2024. P. 09/10):

As discussões das entidades científicas e dos estudiosos do currículo e formação de professores, com relação aos fundamentos, permeiam as questões sobre: a desvalorização da dimensão teórica e a retomada da orientação técnico-instrumental proveniente do pensamento educacional político neoliberal da formação por competências, a ausência do desenvolvimento da autonomia do professor na tomada de decisões perante os desafios da sala de aula. (Noffis e Duarte, 2024. P. 09/10).

Segundo Noffs e Duarte (2024) e Manfré (2025), as críticas por parte das entidades científicas e estudiosos sobre formação de professores, tais como o ANDES, residem no fato que para esses sujeitos sociais as Resoluções 02/2019 e 04/2024 desvalorizam a formação sólida, embora esteja presente nas três resoluções, “sob as críticas de rebaixamento da formação teórica no campo dos fundamentos das ciências da educação e das ciências pedagógicas, em virtude da alteração da carga horária destinada a esses estudos” (Noffis e Duarte, 2024, p. 10).

Ao analisar comparativamente, percebe-se que a Resolução de 2015 se ancora em uma concepção de educação como prática social

transformadora, construída a partir do diálogo com entidades científicas, movimentos sociais e educadores, enquanto as Resoluções de 2019 e 2024 expressam um redirecionamento da política de formação docente para uma lógica de padronização, controle e alinhamento curricular. Esse deslocamento implica a redução da formação teórica crítica e o fortalecimento de uma visão utilitarista da docência, orientada pela eficiência, pela mensuração de resultados e pela adequação às demandas do mercado educacional.

Quadro 2 - Comparação da Organização Curricular

DCN 2015	DCN 2019	DCN 2024
<p>Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico,</p>	<p>Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.</p> <p>Art. 11. A referida carga horária dos</p>	<p>Art. 14. Os cursos de formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, estruturam-se por meio da garantia</p>

tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de

cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

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

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

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola,

da base comum nacional e suas orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I, de que trata o art. 13, inciso I, desta Resolução, conforme o PPC da instituição formadora;

II - 1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II, de que trata o art. 13, inciso II desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora;

III - 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de

aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC- Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

extensão conforme Núcleo III, de que trata o art. 13, inciso III desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora; e

IV - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV de que trata o art. 13, inciso IV desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora.

Fonte: Resoluções N° 02/2015, 02/2019 e 04/2024 (organizado pelo autor)

As três Resoluções em apreço, preveem o mesmo quantitativo de carga horária mínima para formação inicial de professores. Contudo, observam-se algumas diferenças na distribuição dessas horas na organização acadêmica entre elas.

No documento de 2015 são previstas 2.200 horas para as atividades acadêmicas voltadas aos estudos do campo educacional “fundamentos, metodologias, aprofundamento e diversificação de estudos” (Noffis e Duarte, 2024, p. 10). Na contra mão, a Resolução 2019 determina apenas 800 horas para a dedicação aos estudos científicos e pedagógicos. Já as formações voltadas à aprendizagem alinhada à BNCC são previstas 1.600 hora, ou seja, aprendizagens de competências e habilidades técnicas instrumentais para aprender a fazer, desprovida de preocupação com as análises críticas das realidades concretas.

A Resolução 04/2024, assim como a de 2019, também preveem carga horária para formação geral, bem menor que a prevista na Resolução de 2015, apesar de apresentar um pequeno aumento em relação à de 2019. Desse modo, o documento de 2024, determina 880 horas para a formação geral previsto no Núcleo I, “Núcleo I - Estudos de Formação Geral - EFG: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas” (Brasil, 2024).

Ainda no documento de 2024, a orientação é que sejam dedicadas 1.600 horas de atividades acadêmicas voltadas às formações

específicas na área da licenciatura para a qual o estudante estiver se formando. Segundo o Núcleo II.

II - Núcleo II - Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional - ACCE: composto pelos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento definidos em documento nacional de orientação curricular para a Educação Básica e pelos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico desses conteúdos. (Brasil, 2024)

Vale salientar que, embora no texto referente ao núcleo II da Resolução de 2024 não se fale explicitamente sobre a formação voltada à BNCC, implicitamente faz-se menção ao falar em “objetos de conhecimento definidos em documento nacional de orientação curricular” (Brasil, 2024). Portanto, é evidente que apesar de haver uma retórica no sentido oferecer formação para os futuros professores que sejam capazes de problematizar determinados fenômenos, na realidade, essas políticas estão em sintonia com projetos mercadológicos de ensino. Em “detrimento de uma plena formação do sujeito no sentido da emancipação, de uma formação que percorra a contramão de valores como a padronização, o individualismo e a exclusão” (Gontijo et al, 2023, p. 11).

Na organização curricular da DCN 2015 está previsto que a formação inicial deve contemplar a docência e a coordenação e gestão escolar. A DCN 2019 tem outra orientação, que para a atuação na gestão

escolar são necessárias 400 horas suplementares em cursos de Pedagogia, segundo o artigo 22 desse documento.

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

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

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

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia. (Brasil, 2019)

Segundo Noffis e Duarte (2024) e Alves (2021), a crítica sobre essa dinâmica formativa recai no fato de o profissional de outras licenciaturas, que não a pedagogia, precisarem de outra formação lato sensu para assumir a administração escolar. Para esses autores,

isso é um retrocesso na política de formação de professores, uma vez que pode resultar em alienação e fragmentação na formação.

Nesse contexto de mudanças na política de formação de professores, a DCN 2024 recupera em parte a estrutura da DCN de 2015, dentre as retomadas na nova orientação está a provisão de formação inicial para a docência e gestão educacional no contexto da formação geral. Segundo o artigo 12 da Resolução 04/2024, temos:

Art. 12. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação escolar básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras situações nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos.

Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de Educação Básica e suas instituições de ensino, englobando. (Brasil, 2024).

Dessa forma, observa-se uma tentativa de retomada, na Resolução de 2024, de algumas questões que estavam previstas na Resolução de 2015, mas que na prática está longe de acontecer, pois a conjuntura política e econômica, cada vez mais globalizada tem influências diretas sobre as dinâmicas das políticas públicas locais.

Feitas essas observações dos processos formativos dos professores no Brasil na última década, discutiremos como as três Resoluções se relacionam com a categoria Práxis em Paulo Freire.

A Práxis em Freire e a Formação Docente: Uma Perspectiva Contra Hegemônica

Sendo a categoria práxis uma das principais na filosofia de Paulo Freire, tornando-se como um dos elementos estruturantes de sua proposta pedagógica crítica e libertadora, Freire apresenta uma pedagogia que tem como fonte geradora a desconstrução da ordem social injusta e opressora. Portanto, trata-se de uma proposta educativa forjada pela e na práxis vivida social e historicamente (Carvalho e Pio, 2017).

Ainda de acordo com Carvalho e Pio (2017), para Freire, a categoria práxis, tem diversas conotações, “ora evoca a categoria da práxis de forma isolada, ora a utiliza de forma adjetivada: práxis libertadora, práxis autêntica, práxis revolucionária e práxis verdadeira” (Carvalho e Pio, 2017, p. 432). Na defesa de uma educação de caráter problematizador, o educador sustenta que a superação dos mecanismos de opressão — especialmente nos contextos de sociedades historicamente colonizadas — constitui a finalidade central da ação educativa articulada à reflexão crítica sobre a realidade concreta, socialmente construída e situada no tempo e no espaço. Para Derossi e Geremias (2021):

Freire alinhava as questões sobre formação docente, com base nos princípios da democracia, do diálogo, da construção epistemológica e da práxis, evidenciados por uma escrita acessível e que enfoca a dimensão política da educação. Assim, realiza uma proposta que possui dimensões antropológicas, sociopolíticas e filosóficas sobre o saber fazer docente, que legaram nas décadas de 1980 e 1990 contributos para a reflexão das práticas, do processo de ensino-aprendizagem e da formação de educadores (Derossi e Geremias, 2021, p. 651).

Foi esta concepção de fazer política de formação de professores com base no diálogo, na construção coletiva, na democracia que serviu de instrumento balizador para a elaboração da Resolução CNE 02/2015. Para Bazzo e Scheibe (2019), a Resolução CNE/CP n. 02/2015 é fruto de três décadas de debates da sociedade brasileira, sendo possível ter a percepção de que ali estão traduzidos os fundamentos da educação brasileira construído ao longo desse período por professores, pesquisadores, entidades científicas e sociedade civil organizada que sempre estiveram comprometidos com uma política educacional emancipadora.

Por outro lado, a Resolução CNE 2019, ignora todos esses aspectos que fundamentou a anterior, sob a égide de uma concepção pragmática, neoliberal, mercadológica, que vê no lucro do capital econômico toda a base societária, a partir da formação docente, baseado nos princípios de competências e habilidades, ou seja, uma formação técnica.

Segundo Diniz-Pereira (2011), a concepção técnica de formação docente caracteriza-se, sobretudo, pelo foco no treinamento de habilidades, comportamentos e métodos de ensino, com o objetivo de capacitar os professores para a transmissão de conteúdos. Nessa perspectiva, os docentes são concebidos como profissionais de natureza técnica, responsáveis por aplicar conhecimentos pedagógicos e saberes específicos de determinadas áreas disciplinares em benefício da aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, os sujeitos do processo de ensino/aprendizagem enfrentam dificuldades para alcançar à práxis libertadora. Para Freire (2013) é fundamental que os sujeitos compreendam suas próprias necessidades, a realidade concreta em que vivem e as estruturas complexas que compõem as relações sociais. Trata-se, portanto, não de “explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação” (Freire, 2013, p. 55), promovendo uma leitura crítica da realidade.

Dessa forma, a formação de professores na perspectiva das Resoluções CNE 2019 e 2024 não contemplam as proposições da práxis freireana pois, para este autor, “a prática docente crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2011, p. 39). Contudo, as orientações contidas nas duas Resoluções supracitadas, em que a formação docente deve ser alinhada à BNCC, tornam “a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (Freire, 2011, p. 39).

Para Freire o educador deve se reconhecer enquanto sujeito inacabado, ou seja, profissional que está em constante

aprendizagem, por isso a importância da formação continuada/permanente, visto que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da Reflexão crítica sobre a prática, é pensado criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a prática de amanhã” (Freire, 1996, p. 40). Vale enfatizar que as Resoluções CNE 2019 e 2024 não preveem formação continuada.

Feito essas considerações, podemos afirmar que as orientações da política de formação de professores presentes nas resoluções CNE 2019 e 2024 não condizem com a categoria práxis em Freire. Diferente da Resolução de 2015, que se dessa categoria ao defender uma concepção de formação comprometida com a democracia e com a ação política que permita a transformação dos sujeitos. Para Derossi e Geremias (2021, p. 651) “Freire marca a posição de uma formação que deve contemplar a reflexão na/sobre a ação, priorizando as práticas cotidianas e propondo uma práxis que relacione os aspectos teórico-epistemológico da profissão com a vida e o trabalho dos professores”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo do artigo evidencia que as políticas de formação de professores materializadas nas Resoluções CNE CP n. 02/2015, 02/2019 e 04/2024 expressam projetos societários distintos e disputas em torno do sentido da docência e da educação básica no Brasil. Enquanto a Resolução de 2015 se ancora em um horizonte de formação, articulando fundamentos teóricos, práticos, gestão democrática e valorização docente, em sintonia com as lutas históricas das entidades e movimentos educacionais, os marcos de 2019 e 2024 redirecionam a formação para uma perspectiva

pragmática, centrada em competências e habilidades demandadas pelo mercado, alinhada à BNCC e marcada pela padronização dos processos formativos.

Do ponto de vista da categoria práxis em Paulo Freire, constatamos que as diretrizes de 2019 e 2024 esvaziam a dimensão crítica da formação, ao reduzir a carga horária destinada aos fundamentos das ciências humanas na formação geral e privilegia um treinamento técnico-instrumental, que fragiliza a autonomia docente e a capacidade de leitura crítica da realidade.

A práxis freireana, entendida como unidade dialética entre ação e reflexão, não encontra nestas Resoluções fundamentos que assegurem a formação permanente, o diálogo e a problematização das contradições sociais como eixos estruturantes do trabalho docente. Em contrapartida, a Resolução de 2015 se aproxima de uma concepção de formação comprometida com a democracia, com a participação coletiva na construção das políticas e com a compreensão da docência como ação política que visa transformação das condições concretas de vida dos sujeitos.

Portanto, defendemos que a retomada e o fortalecimento de uma política nacional de formação de professores inspirada na práxis freireana exigem recolocar no centro do debate a indissociabilidade entre teoria e prática, a valorização dos fundamentos de formação humanizadora, a participação efetiva das entidades científicas e dos movimentos de educadores, bem como a compreensão da formação inicial e continuada como processo histórico, coletivo e permanentemente.

Uma formação que articule criticamente os documentos orientadores de formação docente às lutas sociais, reconhecendo o professor como sujeito de direito e de conhecimento, em detrimento aos projetos hegemônicos de ajuste e padronização, abrindo caminho para uma educação emancipadora, comprometida com a justiça social e com a construção de um projeto de sociedade, de fato, democrático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. **BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias.** Retratos da Escola, Brasília, CNTE, v.13, n. 25, p. 33-37, 2019.

ANDES, Sindicato Nacional dos docentes das instituições de ensino superior. **Circular nº 501/2024.** Envia nota técnica da Diretoria do ANDES sobre a Resolução CNE/CP nº 04/2024. Brasília (DF).

ALVES, Fabiana. **FE divulga Manifesto pela Formação Plena de Professor.** Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 28 jun. 2021

BAZZO, Vera; SCHAIBE, Leda. **De volta para o futuro... Retrocessos na atual política de formação docente.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2017.

_____. **Constituição. República Federativa do Brasil de 1988.**
Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988.

CARVALHO. Sandra Maria Gadelha de. PIO, Paulo Marins. **A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora.** Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017.

DEROSSI. Caio Corrêa e GEREMIAS. Bethânia Medeiros. **Paulo Freire e os modelos de formação docente: a práxis como categoria.** - Revista de Iniciação à Docência, v.6 , n. 2, 2021- Publicação: dezembro, 2021 - ISSN 2525-4332.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: ZEICHNER, Kenneth; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. p. 11-38.

DOURADO, Luiz. **Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas.** Comunicação e educação, v. 20, nº 43, p. 13-32, jan./jun. 2017.

_____. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre e Política Nacional de Formação dos profissionais da educação básica, 2016. Brasília.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra, 2011.

GONTIJO, Aldriana; PEIXOTO, Anderson; MACHADO, Liliane; ALMEIDA, Nilvânia. **Dilemas e contradições das DCN e Base**

Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília (DF), v. 104, n° 02, p. 1-14, set./dez. 2023.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

Ministério da 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). Disponível em RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 - DOU - Imprensa Nacional. Acesso, 20/01,2026.

MANFRÉ. Ademir Henrique. **(SEMI) FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA RESOLUÇÃO CNE/ CP Nº 04/2024 E O DEPAUPERAMENTO DO PENSAR NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 20, n. 55, p.33-53 maio/ago. 2025.

NOFFSI. Neide de Aquino. DUARTE Cássia Ávila. **Formação inicial de professores: uma análise comparativa dos projetos de formação instituídos pelas Resoluções CNE/CP n.º 2/2015 e n.º 2/2019** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 22, p. 1-23, 2024 Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2013.

_____. **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. Brasília, 2015.

_____. **Resolução CNE/CP n ° 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, 2019b.

_____. **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). Disponível em: Resoluções CP 2020 — Ministério da Educação, acesso em 20/01/2026.

SADOYAMA, Adriana dos Santos Prado et al. **O projeto neoliberal na formação de professores: o Conselho Nacional de Educação (CNE) no contexto de construção da Resolução nº 4/2024.** Revista humanidades & tecnologia (FINOM), v. 56, n. 1, p. 20-38, jan./mar.2025.

¹ Mestrando em Educação e Cultura no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura- PPGEDUC, da Universidade Federal do Pará/UFPA, Campus Universitário do Tocantins Cametá/PA. E-mail: jossemariaoeiras22@gmail.com. Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/5584472724437233>. Orcid:

<https://orcid.org/0009-0005-2049-5770>

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará/UFPA, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura-PPGEDUC/UFPA. Mestre em Educação e Cultura/UFPA. E-mail: rubenscf@ufpa.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5215300842872472>. Orcid: <https://orcid.org/00000003-3445-7693>