

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DISPUTA: PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DO PARECER CNE/CP N.º 4 DE 2024

TEACHER TRAINING IN DISPUTE: PROBLEMATIZING OPINION CNE/CP NO. 4 OF
2024

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN DEBATE: PROBLEMATIZACIÓN SOBRE EL
DICTAMEN CNE/CP NRO. 4 DE 2024

Wagner Nobrega Torres¹ 0000-0002-7539-8944

¹ Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil; wagnertorres@uenf.br

RESUMO:

Tendo em tela o debate sobre as políticas de currículo para a formação docente e na perspectiva de inscrição nele, este artigo, como exercício analítico, de caráter exploratório-descritivo, problematiza a recente normativa curricular para a formação docente produzida em 2024, a saber, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024a, 2024b). Para tal, o Parecer CNE/CP n.º 4/2024 homologado em 27 de maio de 2024 é tomado como principal empiria e superfície textual por permitir acessar/interpretar determinados sentidos e demandas político-curriculares que contingencialmente são negociados e articulados. Aportes da teoria do discurso apropriados/operados no/pelo campo teórico-político do currículo (Lopes, 2015) são constitutivos desta análise. É argumentado que a proposta político-curricular em questão, apresentada como resultado de um consenso e avanço no campo da formação docente, tende a se constituir como movimento articulatório pelo qual tensionamentos em torno das disputas e negociações entre as defesas antagônicas de normativas anteriores (DCN/2015 e BNC-Formação) não são erradicados. Também é defendido que em torno da significação da formação de professores, a tentativa de homogeneização de determinados sentidos político-curriculares por uma normatização é sempre tensionada, seja pela presença da heterogeneidade de demandas e de ressignificações que lhe é constitutiva, seja pelos inúmeros discursos e demandas dispersos no campo da discursividade que continuam operando.

Palavras-chave: políticas de currículo; formação docente; diretrizes curriculares nacionais; normativa curricular.

ABSTRACT:

In an effort to enrich and contribute to the debate and articulation of curriculum policies regarding teacher training, this article, as an analytical exercise of an exploratory-descriptive nature, problematizes the recent curriculum regulations for teacher training produced in 2024, namely the National Curricular Guidelines for the Initial Training of Higher Level Basic School Education Teaching Professionals (*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica*) (Brasil, 2024a, 2024b). To this end, CNE/CP Opinion No. 4/2024, approved on May 27, 2024, provides a primary empirical and textual framework by offering insights into the meanings and political-curricular demands that are contingently negotiated and articulated. Contributions from discourse theory appropriated from and operated within the theoretical-political field of the

curriculum (Lopes, 2015) form the foundation of this analysis. We argue that this political-curricular proposal, presented as the result of consensus and able to advance teacher training, tends to manifest as an articulatory movement through which the tensions that arose from disputes and negotiations between opposing defenses of prior norms (DCN/2015 and BNC-Formação) remain unresolved. It is also argued that the attempt to homogenize certain political-curricular meanings through standardization creates tension, either because of the heterogeneity of demands and re-significations that constitute it or the many discursive messages and demands that continue to populate the field of discursivity.

Keywords: curriculum policies; teacher training; national curriculum guidelines; curriculum regulations.

RESUMEN:

Pensando en el debate sobre políticas curriculares para la formación de profesores y desde la perspectiva de ser parte de él, este artículo, como ejercicio analítico exploratorio-descriptivo, problematiza la reciente reglamentación curricular para la formación de profesores producida en 2024, a saber, las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Nivel Superior de los Profesionales de la Enseñanza Escolar Básica (Brasil, 2024a, 2024b). Para ello, se toma como principal superficie empírica y textual el Dictamen CNE/CP nro. 4/2024, aprobado el 27 de mayo de 2024, ya que nos permite acceder/interpretar ciertos significados y demandas político-curriculares que se negocian y articulan contingentemente. Los aportes de la teoría del discurso apropiados/operados en/por el campo teórico-político del currículo (Lopes, 2015) son constitutivos de este análisis. Se argumenta que la propuesta político-curricular en cuestión, presentada como el resultado de un consenso y avance en el campo de la formación docente, tiende a constituirse como un movimiento articulador, en el que no se erradican las tensiones en torno a los debates y negociaciones entre las defensas antagónicas de las regulaciones anteriores (DCN/2015 y BNC-Formación). También se argumenta que el intento de homogeneizar ciertos significados político-curriculares a través de la estandarización está siempre bajo presión, ya sea por la heterogeneidad de demandas y resignificaciones que lo constituyen, o por los innumerables discursos y demandas que se dispersan en el campo de la discursividad que continúan realizándose.

Palabras clave: políticas curriculares; formación docente; pautas curriculares nacionales; regulaciones curriculares.

Introdução

No âmbito das reformas educacionais no Brasil a partir da década de 1990, como destacam diferentes autores, entre os quais Lopes e Craveiro (2015), Macedo (2019), Santos, Borges e Lopes (2019), e Dias (2021), a organização curricular tem recebido uma atenção relevante em diversas modalidades de ensino, sendo pautadas e desenvolvidas políticas curriculares que implicam em textos políticos, como também em materiais didáticos, cursos e avaliações, entre outras ações centralizadoras.

Nesse cenário, políticas de currículo para a formação de professores também passam a ser constituídas, na tentativa de regular e de controlar o processo formativo e a atuação docente, via prescrições curriculares. Nelas e por elas, por vezes, é buscada a sedimentação de discursos

globais e locais que transitam no campo da educação, da avaliação e dos negócios, promovendo uma imbricação entre currículo, avaliação e formação de professores fortemente comprometida com a lógica dos resultados pela qual passam a ser estabelecidas metas a serem cumpridas de modo a responsabilizar e culpabilizar atores e processos pelo suposto fracasso da aprendizagem e do ensino (Dias, 2021).

Assim, entre os textos político-curriculares normativos instituídos nos últimos anos direcionados à formação de professores, destacam-se: a Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 – DCN/2002 (Brasil, 2002); a Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015 – DCN/2015 (Brasil, 2015); e a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 – BNC-Formação (Brasil, 2019), além de seus respectivos pareceres, que em diferentes períodos estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais. Autores como Portelinha e Sbardelotto (2017), Bazzo e Scheibe (2019), Ferreira e Cortela (2024), entre outros, têm se debruçado sobre esses documentos, inclusive tecendo problematizações que confrontam conjuntamente tais produções, de modo a apontarem aproximações e distanciamentos entre elas, avanços e retrocessos em relação à formação docente.

Por vezes, estudos (Frangella; Dias, 2018; Borges; Jesus, 2020; Costa; Cunha, 2021) têm se preocupado em interpretar como, em antagonismo a um projeto político-curricular formativo, são produzidas, de modo contingente e provisório, articulações entre demandas heterogêneas com vistas à hegemonização de determinada proposta. Além disso, exploram tensionamentos que são constituídos e constitutivos contextual, relacional e processualmente em/pela defesa de projetos político-curriculares que vão se configurando como antagônicos, como no caso das DCN/2015 e da BNC-Formação (Torres; Martínez, 2023).

Tendo em tela esse debate e na perspectiva de inscrição nele, neste trabalho, como exercício analítico, busca-se interpretar a última normativa curricular produzida em 2024 para a formação de professores. De caráter exploratório-descritivo, esta análise, centrada no texto político do Parecer CNE/CP n.º 4 de 12 de março de 2024 (Brasil, 2024a) tomado como superfície textual que permite acessar/interpretar determinados sentidos político-curriculares (Lopes, 2015), visa problematizar como a proposta apresentada como resultado de um consenso e avanço no campo da formação docente tende a se constituir como movimento articulatório pelo qual os tensionamentos em torno de disputas e de negociações entre as defesas antagônicas das normativas (DCN/2015 e BNC-Formação) não são erradicados.

Além desta seção introdutória e das considerações finais, outras três seções compõem este texto. Primeiro, investe-se na apresentação de como, nesta escrita, em articulação entre

autores do campo teórico-político do currículo (Lopes, 2015; 2017; Macedo, 2017; 2019; Dias, 2021), as políticas de currículo para a formação de professores são entendidas e como tal perspectiva é constitutiva da problematização que se busca empreender. Em seguida, de modo breve, procura-se abordar desdobramentos conflituosos que se seguiram da homologação da BNC-Formação de 2019, considerados como relevantes para a compreensão do contexto em que são produzidos tanto o Parecer CNE/CP n.º 4 de 12 de março de 2024, quanto a Resolução CNE/CP n.º 4 de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024a, 2024b), que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura), doravante DCN/2024. Depois, passa-se para a problematização do texto político-curricular, com vistas a explorar e reativar proposições que lhes são constitutivas, entendidas, por sua vez, como expressões de disputas e negociações em torno da formação de professores no tensionamento com normativas anteriores na luta (inerradicável) pela significação hegemônica das políticas curriculares para a formação docente.

Política de currículo como política cultural pública

Conceber as políticas de currículo para a formação de professores como uma política cultural pública implica assumir o currículo como uma arena de disputas e negociações entre sentidos e demandas, marcada por relações de poder em dinâmicas complexas (Dias, 2009). Em consonância com Dias (2009), considera-se importante nas análises sobre políticas curriculares, explorar as lutas em torno da sua significação. Nessa perspectiva, “o currículo não apenas é um produto da cultura, mas é um produtor de cultura, [compreendido] como política cultural pública” (Dias, 2009, p. 14), em que articulações, disputas, negociações e fixações provisórias e contingentes de sentidos estão inscritas em formações discursivas.

A normatividade, então, pode ser entendida como resultado de articulações discursivas contingentes e precárias entre elementos/demandas diferenciais e dispersas em torno de uma ameaça comum (antagônica), submetidas a traduções e sujeitas ao constante diferir (Laclau, 2011), o que implica no “[...] fracasso de toda normatização curricular [pois] tenta-se normatizar o que, para se instituir, escapa à normatização. Tenta-se frear a tradução do que sempre será traduzido” (Lopes, 2015, p. 139).

Qualquer normatividade é resultado de relações contextuais em que decisões políticas são tomadas tentando construir estabilidade nas contingências, marcadas por relações de poder.

Toda decisão política tomada entre diferentes possibilidades normativas para o currículo não envolve nenhum fundamento necessário, prévio ou conteúdo obrigatório que seja a resposta definitiva do que vem a ser currículo, sociedade, conhecimento ou de qualquer outro significativo que esteja na disputa política. Como adverte Lopes (2017, p. 120), “a política é compreendida como atos de poder que tentam fixar sentidos nas relações sociais”.

Assim, apesar de normatividades curriculares defenderem a instituição definitiva do currículo, a tensão sobre este não se extingue, sendo passível de sofrer processos de ressignificação que tendem a caracterizar sua significação sempre como aberta e contestada. É nesses termos que, em concordância com Lopes (2018, p. 149), as políticas de currículo podem ser

[...] concebidas [...] como as lutas para produzir o texto curricular, para controlar sua tradução e leitura, mas igualmente como as disputas envolvidas no processo de traduzir e assim contestar as leituras e interpretações hegemônicas. As políticas de currículo são também conflitos entre representações sobre o que vem a ser currículo, bem como entre as identidades e subjetividades projetadas por essas representações.

As políticas curriculares, como fruto de articulações, são construções densas que envolvem diferentes demandas políticas, curriculares, educacionais, entre outras, sem que nenhuma delas prevaleça aprioristicamente nos embates do jogo político. Este, por sua vez, precisa ser constantemente jogado, sendo que o vencedor não é dado *a priori*, nem sempre é o mesmo e/ou vence da mesma maneira. É nesse sentido que investigar as políticas de currículo para a formação de professores na perspectiva discursiva envolve atentar para processos discursivos em disputa, na luta pela significação hegemônica do que vem a ser currículo/formação docente (Lopes, 2015). Mesmo projetos curriculares considerados como resultado de amplo e denso debate, encarados como consensuais e democráticos, necessitam ser permanentemente defendidos numa lógica de abertura às negociações e às contestações.

Como tentativas de controlarem e de regularem o currículo de formação docente de modo definitivo, as políticas de currículo constituem uma pretensão autoritária (Lopes, 2018). Assim, investigar o currículo e as políticas curriculares para a formação de professores como política cultural pública sugere compreender negociações e disputas imbricadas em processos constitutivos sempre contextuais e relacionais; entender múltiplos discursos que são forjados sobre currículo, formação docente, docência, profissão, prática, conhecimento, entre outros, assim como articulações e ressignificações entre demandas e sentidos dispersos num denso campo da discursividade (Laclau, 2011).

Efeitos da BNC-Formação: disputas e negociações

Como tentativa de controle sobre a formação docente, em torno da BNC-Formação são articuladas significações associadas à defesa do desempenho docente, da prática reduzida como mola propulsora da formação em antagonismo à teoria, como também o caráter utilitarista/objetivista atribuído ao conhecimento, projetando tais sentidos sobre o processo de luta pela significação hegemônica das políticas curriculares (Borges; Jesus, 2020; Costa; Cunha, 2021). Além do que, busca-se produzir uma normativa que tenciona operar uma profunda centralidade curricular e uma homogeneização, de modo a suprimir ao máximo as possibilidades de fugas interpretativas. Contudo, as lutas políticas não são encerradas com a homologação dessa normativa, senão permanecem e são potentes no processo de perturbação, por exemplo, da “[...] certeza que se quer instaurar de que se pode economizar a vida e os corpos dos sujeitos, como se fossem ‘pequenos capitais’” (Macedo, 2017, p. 521).

Mobilizações de entidades, associações científicas e de classe, além de universidades públicas e movimentos sociais atrelados à defesa da educação pública, gratuita e universal vão se articulando antagonicamente a uma determinada representação da BNC-Formação. Um dos exemplos dessa articulação é o lançamento, em abril de 2021, do Fórum de mobilização e Defesa dos Cursos de Pedagogia pelas Universidades Públicas do Rio de Janeiro (2021), com apoio de entidades acadêmico-científicas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

Tal articulação é tecida em torno da defesa da Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (ANPED *et al.*, 2020; ANFOPE, 2021), adensada pela luta em prol dos princípios da base comum nacional atrelada ao movimento de educadores articulados em torno da ANFOPE (2021) e reiterada pelo argumento da autonomia universitária garantida constitucionalmente pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988. É nesse processo articulatório, com vistas a exercer pressão política, que se consegue o Parecer CNE/CP n.º 10/2021 (Brasil, 2021) que altera o prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP n.º 2/ 2019, de 2 (dois) para 3 (três) anos, tendo como justificativa os efeitos da Pandemia da COVID – 19¹ relacionados aos prejuízos institucionais inerentes às medidas necessárias de afastamento compulsório, a partir do início

¹ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia, devido a sua disseminação/extensão em vários países e regiões do mundo.

do ano de 2020. Mais adiante, em face do extenso trâmite homologatório junto ao Ministério da Educação (MEC) e da continuidade das pressões, o Conselho Nacional de Educação (CNE) suscita a restituição do Parecer, sendo seu conteúdo reexaminado em 2022 pelo Parecer CNE/CP n.º 22/2022 (Brasil, 2022) sofrendo ampliação do prazo de 3 (três) para 4 (quatro) anos, contados a partir da homologação da Resolução CNE/CP n.º 2/ 2019 (Brasil, 2019).

Como desdobramento da BNC-Formação, com vistas a “fazê-la virar realidade”, parafraseando Macedo (2014), em 6 de julho de 2022, o CNE publica uma norma técnica, assinada pela então presidente Maria Helena Guimarães de Castro, com a finalidade de trazer “esclarecimentos” sobre a aplicação da BNC-Formação, sob o pretexto de ter sido interpelado sobre tal tema.

A norma técnica, ao tratar do curso de Pedagogia, ainda que procure sustentar que a BNC-Formação não retoma a organização do curso por habilitações, extintas em 2006 por meio do estabelecido nas/pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP/2006 (Brasil, 2006), tende a fragmentar o curso e de certo modo tenciona restabelecer as habilitações, por intermédio da separação em duas licenciaturas com diplomações distintas. Desse modo, defende que as DCNs específicas de todos os cursos de licenciatura devem se adequar à BNC-Formação, sendo que esta prevalece, sobretudo no caso de pontos contraditórios, sob o argumento de que as normas anteriores devem ser superadas pelas atuais.

ANFOPE e FORUMDIR (2022), juntamente com diversas entidades acadêmicas e associativas do campo da educação, que subscrevem o documento², se manifestam contrariamente à norma técnica, lida como “mais um ataque à formação de professores e à autonomia universitária”. As entidades expõem que a norma técnica não possui caráter normativo, não possui poder de regulação e não pode se sobrepor à legislação, tampouco acrescentar novos elementos a uma orientação hierarquicamente superior. Nesse sentido, argumentam, baseados na produção da jurisprudência nacional, que é possível que existam duas normas conflitantes (Antinomia Jurídica), sem que se possa dizer qual delas será aplicada em determinado caso concreto.

Assentados nessa fundamentação legal, acerca principalmente da questão trazida pela nota técnica de superação das DCNP/2006 pela BNC-Formação, apenas pelo critério cronológico, as entidades advogam que por se tratar de uma legislação mais específica, mais detida e detalhada das especificidades do curso de Pedagogia, as DCNP/2006 prevalecem sobre

² Subscrevem o posicionamento contrário à norma técnica, 393 (trezentas e noventa e três) instituições, distribuídas entre entidades, fóruns, associações, colegiados de cursos, grupos de pesquisa, laboratórios, entre outras.

a norma geral, não podendo ser revogadas. Cabe ressaltar que em documento final do XX Encontro Nacional, a ANFOPE já havia denunciado e questionado a demanda pela revisão das Diretrizes específicas do curso de Pedagogia, se manifestando contrariamente por meio de documento encaminhado ao CNE (ANFOPE, 2021).

Além disso, o posicionamento das entidades explicita que tal nota técnica desconsidera a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) na tramitação interna de seus projetos institucionais e na reformulação de seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC). Busca por meio desse e de outros dispositivos, forjar uma articulação mais ampla, possível em função do que se antagoniza, a ameaça comum, ou seja, a BNC-Formação que, por sua vez, é significada como a representação do que compromete/rá a qualidade dos cursos de licenciatura, a formação de professores.

Em 2023 permanecem sendo mobilizados investimentos em torno de uma articulação discursiva mais ampla em defesa das DCN/2015 e em antagonismo à BNC-Formação, como a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP n.º 02/2019 e n.º 01/2020 (2023) e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, nomeado como “Movimento Revoga BNC-Formação”, que emerge em 30 de março de 2023 e reúne diversas entidades acadêmicas e associativas do campo educacional, além de movimentos, redes nacionais, fóruns regionais e estaduais, instituições, programas e grupos de pesquisa, centros e coletivos acadêmicos. Este e outros movimentos passam a ser adensados por negociações no âmbito dos desdobramentos político-eleitorais de 2022 no país que, dentre outros aspectos, resultam na eleição de Luís Inácio Lula da Silva (2023 – 2026)³ para seu terceiro mandato como presidente da República, por meio de uma frente ampla que aglutinou distintos partidos políticos e perspectivas políticas heterogêneas.

No bojo desse processo, os acenos do recém formado governo na direção de uma tendência à retomada de alguns espaços de diálogo e de negociação com entidades acadêmicas e associativas, tanto do campo educacional geral, como da formação de professores (ANFOPE, 2023), acompanhados da reconstrução do Fórum Nacional de Educação (FNE), produzem como expectativa, dentre outras, a de que a demanda pela revogação da BNC-Formação e retomada das DCN/2015 seria ampliada/intensificada/defendida nas/pelas instâncias governamentais, de modo a ser (finalmente) satisfeita, como sugere o editorial de Lino, Morgan e Arruda (2023).

Contudo, na contramão dessa expectativa, nem a imediata extinção da BNC-Formação

³ Em 2023 Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT) assume o governo após vencer as eleições de 2022 contra o candidato à reeleição Jair Messias Bolsonaro (Partido Liberal – PL).

nem a retomada das DCN/2015 acontecem, o que não apenas sugere que forças/demandas políticas antagônicas permanece(ra)m atuando/operando nesses e em outros espaços políticos de produção e de difusão das políticas, como tendem a exigir articulações outras em prol da defesa dessa demanda (Lino; Morgan; Arruda, 2023). A esse respeito, a ANFOPE em seu documento final do XXI Encontro Nacional, realizado em 2023, ao reconhecer a importância da reabertura do diálogo com o governo para o êxito das pautas defendidas pela Associação, entre as quais a revogação da BNC-Formação, assinala a seguinte crítica: “o Ministério da Educação [MEC] foi capturado pelos métodos imediatistas e oriundos de políticas neoliberais fracassadas em países centrais defendidos pelo Todos pela Educação, por fundações e ONGs, que já operavam no estado ou apoiavam o Ceará na implementação destas” (ANFOPE, 2023, p. 17, 18).

Essa perspectiva é acompanhada pelo Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e RP (FORPIBID – RP) que, em informe, expõe:

O ano de 2023 não foi diferente dos demais em se tratando de lutas por melhorias na educação e de ruptura com processos que ligam as políticas educacionais brasileiras ao setor empresarial, embalados pela contrarreforma do ensino médio [...] e as resoluções CNE/CP n.º 02/2019 e n.º 01/2020. Ainda estamos na luta para que tais documentos oficiais sejam revogados (Johann; Lima; Guirra; Ranieri, 2023, p. 4, 5).

Em decorrência de negociações e de disputas políticas implicadas no confronto à hegemonia da BNC-Formação, é organizada e redigida uma minuta de “nova” Resolução, apresentada como referenciada em conclusões do Grupo de Trabalho da Formação de Professores, criado por ato do MEC⁴. Essa minuta é acompanhada pela publicação do Parecer CNE/CP n.º 57/2023 (Brasil, 2023) aprovado em 6 de dezembro, que estende o prazo de implementação da BNC-Formação para 20 de março de 2024.

A ANFOPE, o FORUMDIR e o FORPIBID-RP (2023), em nota conjunta, e o GT08 – Formação de Professores da ANPED (2023) e o FNE (2023), também através de notas, se manifestaram e repudiaram a minuta, alegando equívocos em torno da tentativa de acomodação, em uma mesma diretriz, de princípios e de concepções conflitantes e inconciliáveis, uma vez estarem inscritos em diretrizes consideradas e defendidas como antagônicas (DCN/2015 e BNC-Formação). Grosso modo, as notas contestam/questionam os seguintes aspectos: a forma centralizada em que as diretrizes foram estabelecidas, desconsiderando as proposições de

⁴ Constituído pela Portaria n.º 587, de 28 de março de 2023/MEC, de caráter consultivo, O Grupo de Trabalho é composto por um representante titular e um suplente de 16 diferentes organizações (entre órgãos e entidades, segundo o artigo 2º).

entidades educacionais e do próprio Grupo de Trabalho⁵ instituído pelo MEC; e a maneira individualizada em que a consulta foi realizada, o que torna o debate que é complexo, algo meramente protocolar; o prazo exíguo para apresentação de críticas e sugestões ao documento, aliado ao período em que grande parte das IES estão em recesso.

Por outro lado, o movimento Todos pela Educação (2023), ao se manifestar sobre o relatório do Grupo de Trabalho instituído pelo MEC, que subsidiava a produção da minuta, expõe sua discordância em relação à proposta de revogação da BNC-Formação, ao mesmo tempo em que avalia como melhor caminho a não retomada das DCN/2015, pois, por terem sido elaboradas antes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não estariam alinhadas a ela. Propõe que seja elaborada uma nova Resolução na/pela qual os considerados avanços presentes na BNC-Formação fossem também contemplados, sobretudo aqueles que definem a BNCC como a principal referência para a formação inicial docente.

Alinhado a isso, o Movimento pela Base (2024) enfatiza em documento que a minuta de Resolução fragilizava a BNCC, pois a mencionava uma única vez e não definia objetiva, explícita e sistematicamente que o aprofundamento dos conteúdos específicos das áreas de atuação profissional docente deveria ser ancorado nela, o que deixaria de garantir que a formação dos cursos de licenciatura realizasse o aprofundamento dos direitos de aprendizagem e das competências estabelecidos nessa normativa da educação básica. Nesse sentido, o movimento propõe que os princípios e objetivos dessa Base devem ser refletidos e incorporados nas “novas” diretrizes para a formação de professores, com vistas a (supostamente) assegurar a intencionalidade do estudo de suas competências gerais e específicas.

Em meio a esse processo, envolvendo articulações discursivas entre demandas político-curriculares, disputas e negociações, brevemente apreciadas acima, o Conselho Pleno do CNE aprova, por unanimidade, o Parecer CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024a), em 12 de março de 2024. Contudo, a ANFOPE (2024a) manifesta sua posição contrária ao conteúdo do Parecer e à continuidade de seu processo de homologação. Segundo a Associação, contrariando a luta histórica do movimento de educadores, o CNE teria divulgado o documento sem realizar audiências públicas para a escuta e o debate com a sociedade civil, além de publicizar o documento sem disponibilizar as devidas contribuições que foram dadas ao “Texto Referência” por ocasião da consulta pública e de publicar o Parecer no mesmo momento em que acontece o debate acerca do “Novo Ensino Médio”.

⁵ No resumo do relatório final do referido Grupo de Trabalho encaminhado ao MEC (2023), a primeira proposição é a revogação das Resoluções CNE/CP n.º 2/2019 e CNE/CP n.º 01/2020, e a retomada da Resolução CNE/CP n.º 2/2015.

Nessa direção, a referida nota (ANFOPE, 2024a) assinala como principais questionamentos, entre outros, os seguintes: a enunciação de um consenso nacional como uma construção hegemônica na tentativa de legitimar uma improvisada junção de conceitos, propostas e intervenções que desconsideraria uma compreensão sócio-histórica da educação; a não articulação entre formação inicial, continua e trabalho docente; a incompatibilidade entre a Base Nacional Comum de Professores proposta pelo CNE a base comum nacional encampada historicamente pela ANFOPE e outros atores sociais; e a ausência de uma discussão sobre a massificação do ensino e a mercantilização da educação ao tratar da Educação a Distância (EaD); a retomada do termo “Núcleo”, mas com ênfase ao exposto na organização definida na/pela BNC-Formação. Em adensamento a tais contestações, representantes do FORUMDIR, da ANFOPE, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da ANPED realizam uma *live* no canal da ANFOPE Nacional no *Youtube*⁶ na/pela qual se manifestam pela não continuidade do processo de homologação do referido Parecer (ANFOPE, 2024b).

Ainda assim, o Parecer é homologado em 27 de maio pelo MEC, o que não impede, tampouco encerra, disputas e articulações em face dessa normativa curricular, como *lives* do canal da ANFOPE Nacional no *Youtube*, reunindo diferentes entidades e associações do campo educacional, seguida de nota de repúdio da ANFOPE (2024c) em que reafirma a defesa da retomada das DCN/2015 e a revogação da BNC-Formação/2019. Assim, a seguir, são mobilizadas algumas problematizações/reativações sobre o Parecer, como exercício de caráter exploratório-descritivo, na pretensão de contribuir para o debate e para as lutas políticas na/da/pela significação das políticas de currículo para a formação de professores que são inerradicáveis.

As DCN/2024: em nome de um consenso (im)possível

Na parte inicial do Parecer é realizada uma análise histórica das últimas décadas que busca pôr em evidência certas tensões, contradições e o que são considerados avanços no campo político e pedagógico da formação de professores no país. Nessa direção, no documento é reconhecido que nas reformas curriculares para a formação de professores algo recorrente tem sido a proposição de currículos por competências, principalmente sob a alegação de que a sociedade brasileira necessita se ajustar às transformações que se apresentam no mundo

⁶ Canal da ANFOPE Nacional. Disponível em: <https://www.youtube.com/@AnfopeNacional>. Acesso em: 10 de ago. de 2024.

globalizado e na sociedade do conhecimento (Brasil, 2024a).

Ao ser assinalada a existência de pesquisas e de estudos acadêmicos no Parecer, dois problemas associados ao modelo das competências são sintetizados/apresentados, quais sejam: “o currículo baseado em competências associado à ideia de avaliação, desempenho e consequente regulação do trabalho docente e a ênfase na formação pragmática” (Brasil, 2024a, p. 3). Em contraposição a isso, é defendido no/pelo documento que movimentos sociais progressistas têm convergido “para a sólida formação teórica, da relação teoria-prática, da gestão democrática e da valorização do profissional, buscando uma formação com uma qualidade socialmente referenciada” (Brasil, 2024a, p. 3).

Nesses termos, a partir da premissa de que essas têm sido duas das principais posições conflitantes no campo da formação de professores, segue sendo apresentado no Parecer um balanço das regulações instituídas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), por meio de uma análise comparativa das normativas, com vistas a apontar seus (supostos) avanços, ainda que estes, segundo pautado no documento, não “sejam significativos no resultado de aprendizagem dos alunos” (Brasil, 2024a, p. 5). Ainda assim, tais avanços são sublinhados como estando em consonância com as tendências investigativas do campo educacional que teriam assinalado como importantes para a formação docente tanto o reconhecimento do espaço profissional de atuação do professor como *locus* de produção de conhecimento e do educador como capaz de produzir novos conhecimentos – apesar dos desafios alusivos à articulação teoria e prática – quanto “a relevância dada às culturas colaborativas, ao trabalho em equipe, à formação para a justiça social e à formação reflexiva e investigativa” (Brasil, 2024a, p. 5).

O segundo momento do Parecer, tendo em tela os aspectos diagnosticados/apresentados como problemas na parte inicial do texto político, tem como pretensão expor proposições para o aprimoramento das políticas de formação de professores. Acerca do perfil dos(as) licenciando(as), é sugerido no documento que pesquisas e estudos sobre o tema têm evidenciado uma mudança no alunado que busca cursos de licenciatura, mas que isso tem sido normalmente negligenciado por projetos institucionais, o que implicaria na (suposta) necessidade de “que os projetos de formação tenham como ponto de partida a compreensão da realidade em que atuam, o que implica levantar dados e informações sobre os alunos que ingressam nos cursos de licenciatura, sobre suas principais necessidades” (Brasil, 2024a, p. 11), além de políticas de incentivo para que os alunos tenham tempo para se dedicarem à formação.

Atinente à educação inclusiva, é destacado no texto político que o processo formativo

deve estar voltado para o respeito e a valorização das diferenças. Diante disso, é proposto como caminho para se alcançar tal formação a busca por práticas pedagógicas que tornem o ensino mais eficiente, sendo que a técnica associada à eficiência não deve ser limitada à ideia tecnicista, mas sim “deve ser entendid[a] como uma condição indispensável ao exercício da prática docente, bem como do seu papel político” (Brasil, 2024a, p. 12). Para isso, é alegado no Parecer que “é importante fortalecer as didáticas e/ou metodologias específicas de modo que elas não sejam tratadas só como disciplinas estanques, mas como espaços, em que seja possível um tratamento multi ou interdisciplinar e se fortaleça a relação teoria e prática” (Brasil, 2024a, p. 12). Ao que parece, sugere-se ao processo formativo a especial atenção com o aprendizado de técnicas de ensino que se espera que o futuro professor seja capaz de mobilizar em sua atuação, como expressão da profissionalidade docente. Ao mesmo tempo, tenta-se iterar a importância da dimensão social e política do trabalho do professor, sugerindo a pretensão da proposta em se dissociar de perspectivas tecnicistas e praticistas. Talvez, em função disso, a recomendação de que “a formação inicial deve ocorrer a partir de uma relação orgânica entre teoria e prática, a partir do esbatimento da segunda, com base na primeira, que fornece ferramentas essenciais para o planejamento de práticas futuras” (Brasil, 2024a, p. 13).

Ademais, a necessidade de consensos no campo educacional é projetada como sendo o que pavimentaria uma (pretensa) qualidade da formação docente. Isso porque, no texto político após serem sublinhadas disputas e tensões do campo da formação de professores das últimas décadas, insinua-se que a (tão almejada) qualidade formativa estaria condicionada à superação de disputas históricas e a consequente construção de consensos. Nesse sentido, vai sendo construído o argumento de que seriam “o diálogo, a troca de experiências e a busca por consensos baseados em evidências [que] podem ajudar a superar as dificuldades e promover uma formação de professores mais alinhada com as necessidades da educação brasileira” (Brasil, 2024a, p. 14), como se as evidências fossem incontestáveis (o que se pode suspeitar/contestar).

Ainda, tal consenso nacional tende a ser projetado como viabilizador do estabelecimento de referenciais profissionais compartilhados, supostos como capazes de “formar uma geração mais preparada para os desafios da docência nos tempos de hoje” (Brasil, 2024a, p. 14), assim como facilitador de “[...] uma implementação mais consistente e efetiva de medidas para enfrentar problemas concretos e melhorar a educação” (Brasil, 2024a, p. 14). Ao que parece, o acionamento do consenso nacional, como recomendação principal, apresentado como resposta aos problemas da formação de professores, sugere também a tentativa (talvez) de mobilizar e

articular num mesmo discurso político-curricular, demandas heterogêneas, por vezes, em articulações discursivas antagônicas, como as inscritas nas DCN/2015 e na BNC-Formação.

Nesses termos, tende a ser projetada/almejada uma conciliação insinuada como capaz de promover a (impossível) erradicação dos conflitos políticos, sob o argumento de que “[s]em o estabelecimento de um consenso, torna-se praticamente impossível superar a visão estereotipada da docência como ‘missão’ ou ‘vocação’ e fortalecê-la como uma profissão respeitada e essencial para o desenvolvimento nacional” (Brasil, 2024a, p. 14). Ou seja, parece que se busca fortalecer o discurso de que o consenso nacional é a saída inescapável para a qualidade da formação de professores, por meio de uma estratégia discursiva que constrói um cenário catastrófico/de horror (Santos; Borges; Lopes, 2019) da ausência de tal consenso, o que – de certa maneira – sugere a tentativa de limitação de outras formas possíveis de ação que diferem desse discurso.

Na esteira dessa defesa, tende a ser projetada a ideia de que a urgência de um consenso nacional em torno da formação inicial é imposta em função de uma (pretensa) necessidade de que “algumas ações básicas se efetivem” (Brasil, 2024a, p. 14), sendo que essa efetivação dependeria (ao que se supõe) da implementação de: currículos alinhados com as necessidades educacionais; práticas de excelência em sala de aula; práticas formativas que favoreçam a relação orgânica entre teoria e prática; e parcerias entre instituições de ensino e escola.

Ainda que se admita a complexidade da profissão docente e de seus conhecimentos, se propõe a organização de “alguns conhecimentos [profissionais] que se julg[aram] essenciais para figurarem [no] Parecer” (Brasil, 2024a, p. 15), com vistas a constituírem, ao que se supõe, currículos alinhados com as necessidades educacionais, o que sugere uma noção de currículo associada à ideia de repertório. O conhecimento parece ser concebido como propriedade, nos termos em que discutem Costa e Lopes (2022), como algo que se seleciona e se adquire/aprende para uma determinada finalidade. Nesse sentido, segundo o que é projetado no Parecer, se espera dos professores que “interpret[em] e adapt[em] os currículos, conteúdos e metodologias para torná-los relevantes para os alunos e sua realidade cultural, promovendo a aprendizagem significativa” (Brasil, 2024a, p. 16). Decorre disso a insinuação de que determinados conhecimentos prefixados – tidos como essenciais – teriam a capacidade de “funcionar” em todo contexto, desde que adaptados a ele, por sua vez, suposto (talvez) como passível de ser calculado.

No que tange às demais implementações pretendidas, a atenção parece se direcionar para a proposição de estratégias e medidas pedagógicas com vistas a enfatizar a importância da

prática no processo formativo docente. Dessa maneira, propõe-se que os programas de formação inicial “devem fornecer amplas oportunidades para os futuros professores praticarem o ensino em situações reais de sala de aula” (Brasil, 2024a, p. 16), de modo que esses professores em formação sejam “incentivados a refletir sobre suas práticas e a aplicar os conhecimentos teóricos em contextos reais de ensino” (Brasil, 2024a, p. 16).

Nessa direção, parcerias entre as instituições de ensino superior e as escolas tendem a ser consideradas imperativas, com vistas a permitir: a promoção da relação teoria e prática; o reconhecimento e a valorização da expertise dos professores da educação básica; uma formação mais alinhada com as demandas ditas “reais” da prática docente e do contexto educacional; aos sistemas de ensino poderem contribuir no processo formativo de modo a se envolverem na “definição de diretrizes claras para a formação de professores, estabelecendo referenciais a partir dos quais os futuros professores precisam desenvolver” (Brasil, 2024a, p. 17); a aproximação mais estreita entre formação e profissão docente, com destaque aos “mentores, [considerada] figura essencial na formação de futuros professores” (Brasil, 2024a, p. 17). Ao que parece, existem indícios que sugerem que a ênfase nessas parcerias segue projetando a centralidade da prática (Dias, 2009) no processo formativo, ainda que com outras negociações e articulações discursivas.

Na finalização do Parecer, como último item considerado antes da proposição do projeto de Resolução, é defendido que estudos sobre o trabalho de professores formadores, envolvendo sobretudo suas práticas de ensino, suas “experiências bem-sucedidas na formação inicial devem ser registradas, discutidas e compartilhadas para que formadores possam nelas inspirar-se para desenvolver ou aprimorar as ações formativas” (Brasil, 2024a, p. 18). Como suspeita, a difusão de “experiências bem-sucedidas”, nesses termos, tende a projetar determinado perfil de docente formador que se deseja que os professores formadores tenham/sejam, assim como o compartilhamento de “boas práticas”, talvez como pretensas certezas de sucesso, eficácia e produtividade formativa, parece sugerir o que se espera deles como horizonte preditivo/idealizado.

Dentre os aspectos gerais articulados ao/no projeto de Resolução presente no Parecer, além de definir a revogação das resoluções que estabelecem as DCN/2015 e a BNC-Formação (inicial e continuada) e estabelecer o prazo de 2 (dois) anos a contar de sua publicação para que os cursos se adaptem à Resolução, no texto político parece que se ressalta a importância da articulação entre valorização de profissionais da educação, formação inicial e continuada. Apesar disso, trata especificamente da formação inicial, além de conceber o exercício da

docência como ação educativa, na tentativa de não circunscrever a docência ao ato de ensinar, destacando que os profissionais do magistério compreendem os docentes e aqueles que exercem demais atividades pedagógicas.

A preocupação com a sólida formação parece estar associada à importância dada ao domínio de fundamentos epistemológicos, pedagógicos e ético-políticos das ciências da educação, a um só tempo em que assinala o compromisso com “a associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o(a) futuro(a) profissional do magistério atuará [...]” (Brasil, 2024a, p. 25). Isso sugere sintonia com demandas pela centralidade da prática (Dias, 2009) seja ao propor a prática como sendo o lugar das “realidades educacionais” em que se pode mobilizar diferentes conhecimentos, inclusive os teóricos, seja ao considerar – numa dimensão política e social – a prática como espaço no/pelo qual se motiva e se impulsiona a transformação das identidades, sociabilidades e repertórios culturais (Brasil, 2024a).

No texto político também é defendido o que deve constituir a base comum nacional, numa tentativa de articulação com demandas políticas defendidas historicamente no âmbito do movimento de educadores, entidades acadêmicas e associativas do campo da formação de professores, e que foram incorporadas – em parte – nas/pelas DCN/2015. Nesse sentido, num movimento de (tentativa de) retomada, em parte, do proposto nas/pelas DCN/2015, no documento em questão é asseverado que a base deve ser “pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e pela necessidade de assegurar a socialização profissional inicial [...]” (Brasil, 2024a, p. 26).

Não obstante, é possível desconfiar – em alusão ao acenado por notas de repúdio à anterior minuta de Resolução – que apesar da busca pela incorporação de princípios da base nacional comum à proposta política, envolvendo a mobilização de articulações discursivas diferentes das que produziram as DCN/2015, a tensão marcada pela heterogeneidade das demandas políticas/formativas afeitas à defesa desta base tende a permanecer, na possibilidade de se constituírem outras articulações.

No tocante à estrutura e à organização curricular inscritas no quarto capítulo, é definido que os cursos de formação inicial devem ser constituídos em torno de 4 (quatro) núcleos, tendo como inspiração a organização curricular por núcleos proposta nas/pelas DCN/2015. Contudo – a um só tempo – confere ênfase ao núcleo II que corresponde à aprendizagem tanto dos conteúdos que constituem objeto de ensino do futuro professor, definidos em documento

nacional de orientação curricular da educação básica, leia-se atualmente a BNCC, quanto dos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico dos conteúdos, ou seja, como ensiná-los, o que parece se assemelhar/aproximar ao normatizado na/pela BNC-Formação.

Na direção desse aparente acento na aprendizagem de conteúdos, se estabelece que os sistemas de ensino de educação básica, em articulação com as IES, devem oportunizar a “compreensão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) necessário para o planejamento, realização e tematização de situações de ensino e aprendizagem, com a mobilização de vivências práticas dos(as) licenciandos(as) [...]” (Brasil, 2024a, p. 32), o que tende a situar a aprendizagem como um lugar que se supõe alcançável ao se percorrer o caminho de compreensão do CPC (pretensamente) necessário, na esteira da ideia de conhecimento como “propriedade” (Costa; Lopes, 2022).

Considerações finais

Com efeito, nesse breve movimento – num investimento analítico de caráter exploratório-descritivo – buscou-se problematizar algumas questões que a recente DCN/2024 parece (potencialmente) suscitar. Certamente tanto essas quanto outras questões tendem a permanecer mobilizando disputas, negociações e articulações político-curriculares na medida em que outras problemáticas tendem a emergir, seja em função de desdobramentos políticos implicados à sua publicização/difusão, seja em relação a (possíveis) ressonâncias no campo educacional (em geral) e de formação de professores (em específico).

Tendo em tela contingências articulatórias constitutivas dessa proposta curricular projetada como oficial, percebe-se como tem se dado determinados movimentos na direção de apontar (pretensas) soluções definitivas para os (supostos) problemas da educação/da formação docente. Como investimento político-curricular que busca superar os tensionamentos entre a defesa da retomada das DCN/2015 e a manutenção da BNC-Formação, as prescrições curriculares para a formação de professores, assentadas nesta atual normativa, tendem a ser projetadas como (tentativas de) resposta consensual e (talvez) definitiva à pretensa ausência de qualidade da educação/formação.

Não obstante, a alegação de que um consenso nacional seja garantidor da qualidade formativa docente, assim como toda e qualquer tentativa de ordenar o social ou mesmo construir acordos aparentemente estáveis entre determinadas lógicas conflitantes é frágil, sustentada em articulações discursivas hegemônicas provisórias, precárias e contingentes (Laclau, 2011). A tentativa de articular proposições político-curriculares das DCN/2015 com as da BNC-

Formação em prol de uma produção política pretensamente capaz de representar plenamente as múltiplas, as profundas e as densas dinâmicas/demandas do campo educativo/da formação docente tem se mostrado fracassada, na medida em que tem sido, como toda representação, tensionada por escapes que tornam a luta incessante. Soluções/respostas, quando apresentadas e sustentadas nesta normativa (e nas demais) como consensos plenos/absolutos e equacionadores definitivos dos conflitos políticos, tendem a não levarem em conta ou tentarem desqualificar por completo outras possibilidades, assumindo um caráter tendencialmente autoritário, uma vez que “modos de compreender o mundo e as ações no mundo são estabilizados e universalizados, como se não fosse possível pensar/ser/agir de outra maneira” (Lopes, 2017, p. 110).

Nenhuma proposta curricular consegue bloquear completamente o fluxo da diferença (Lopes, 2015). É necessário reiterar que como parte relevante das políticas de currículo, os documentos curriculares, por vezes apresentados como fruto de consensos absolutos e como tentativas de controle sobre o currículo, são produções articulatórias equivalentes entre diferentes demandas curriculares, que estão dispersas no campo da discursividade, mas que são aglutinadas no processo relacional de luta política por um determinado projeto hegemônico (Laclau, 2011).

O amplo, complexo e tenso campo das políticas públicas curriculares para a formação de professores constitui uma arena conflituosa em que concorre uma pluralidade de demandas disputadas e negociadas em prol da hegemonização de determinada significação do currículo e de projeto de sociedade. Nessas lutas inerradicáveis, no campo da discursividade, em busca de legitimação, existem diferentes discursos, demandas e antagonismos colocando em jogo a possibilidade de outras hegemonias, na medida em que nada garante permanentemente as significações. Em torno da significação da formação de professores, a tentativa de homogeneização de determinados sentidos político-curriculares por uma normatização é sempre tensionada, seja pela presença da heterogeneidade de demandas e de ressignificações que lhe é constitutiva, seja pelos inúmeros discursos e demandas dispersos no campo da discursividade que continuam operando.

Em (in)conclusão, é importante acentuar que, no curso desta escrita, investimentos em torno de possíveis articulações outras nessa luta política de inerradicáveis conflitos podem estar sendo mobilizados, não há como prevê-los, nem seus resultados, o que possibilita continuar investindo radicalmente na/pela luta.

Referências

ANFOPE. **Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**. On-line, 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

ANFOPE; FORUMDIR. **Posição da ANFOPE e FORUMDIR sobre a nota técnica de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, publicada pelo CNE em 06 de julho de 2022**. 2022. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Posicao-entidades-sobre-Nota-Te%CC%81cnica-do-CNE-8jul2022-.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

ANFOPE; FORUMDIR; FORPIBID-RP. **Nota de repúdio ao projeto de resolução CNE – das novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação básica**. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/910/751>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ANFOPE. **Documento Final do XXI Encontro Nacional da ANFOPE**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Documento-ENANFOPE-final2023.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ANFOPE. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP N.º 4/2024**. Brasília, DF, 2024a. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

ANFOPE. Análise do parecer CNE CP 04/24 – Formação Inicial. **YouTube**, 02 de maio de 2024b. 86 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7S11stQphxM>. Acesso em: 08 mai. 2024.

ANFOPE. **Nota de repúdio: contra a homologação pelo MEC do Parecer 04/2024**. Brasília, DF, 2024c. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/06/NOTA-REPUDIO-homologacao-do-Parecer-04-2024.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ANPED *et al.*. **Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica: manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP n.º 1, de 27/10/2020**. 2020. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ANPED. **Nota de repúdio ao projeto de resolução CNE – das novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação básica**. 2023. Disponível em: <https://www.anais.anped.org.br/news/gt-08-divulga-nota-de-repudio-proposta-de-diretrizes-curriculares-da-formacao-inicial-de>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da escola**, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i27.1038.

BORGES, Verônica; JESUS, Ana Paula de. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-Estudos**, 2020. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i0.1494.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-resolucao-no-01-de-2002-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-formacao-de-professores/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada). Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 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, DF: MEC/CNE/CP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 10, de 05 de agosto de 2021.** Alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208241-pcp010-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 22, de 09 de agosto de 2022.** Reexame do Parecer CNE/CP n.º 10, de 5 de agosto de 2021, que tratou da alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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, DF: MEC/CNE/CP, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=240651-pcp022-22&category_slug=agosto-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 57, de 06 de dezembro de 2023.** Alteração do artigo 27 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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, DF: MEC/CNE/CP, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254051-pcp057-23/file>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 4, de 12 de março de 2024.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2024a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2024/256291-pcp004-24/file>. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2024b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 15 jun. 2024.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Érica Virgílio Rodrigues da. Normatividade, Desconstrução e Justiça: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1246-1265, 2021. DOI: 10.35786/1645-1384.v21.n3.15.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. DOI: 10.1590/S141324782022270024.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de Políticas Curriculares na Formação de Professores no Brasil (1996 – 2006)**. Orientadora: Alice Casimiro Lopes. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. **Cadernos de Educação**, n. 65, 2021. DOI: 10.15210/caduc.v0i65.21126.

FERREIRA, Luiz Gustavo; CORTELA, Beatriz. Saleme Correa. Diretrizes para a formação de professores: análise comparativa entre os documentos de 2015 e 2019. **Revista Espaço do Currículo**, v. 17, n. 1, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i1.67317.

FNE. **Em repúdio à Minuta do CNE de “novas” Diretrizes para a Formação de Profissionais do Magistério**. 2023. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/notas/nota_publica_FNE_repudio_a_minuta_novas_diretrizes_fp_05012024.pdf. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

FÓRUM DE MOBILIZAÇÃO E DEFESA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PELAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO. **Lançamento do Fórum de mobilização e defesa dos Cursos de Pedagogia – Rio de Janeiro**. 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2021/04/lancamento-do-forum-de-mobilizacao-e-defesa-dos-cursos-de-pedagogia.pdf>. Acesso em: 10 de jun. de 2021

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.221.14785.

FRENTE NACIONAL PELA REVOGAÇÃO DAS RESOLUÇÕES CNE/CP 02/2019 E 01/2020. Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015! [Bloco Final] **Formação em Movimento**, v. 5, n. 11, p. 1 – 45, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/938/827>. Acesso em: 10 jan. 2024.

JOHANN, Cristiane Antonia Hauschild; LIMA, Jaqueline Rabelo de; GUIRRA, Frederico Jorge Saad; RANIERI, Thais Ludmila. Sobre momentos de recomeço, reconstrução, lutas e conquistas. **Formação em Movimento**, v. 5, n. 11, p. 1-6, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/936/824>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Tradução Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LINO, Lucília Augusta; MORGAN, Karine Vichiect; ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Resistências e lutas pela reconstrução das políticas educacionais [editorial]. **Formação em Movimento**, v. 5, n. 11, p. 1-8, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/937/825>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (orgs). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015. p. 117 – 148.

LOPES, Alice Casimiro. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto; LINHARES, Bianca (Org.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. 1ed. São Paulo: Intermeios, 2017, v. 1, p. 109-127.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza Araújo Ramos Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na perspectiva em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018, p.133 – 168.

LOPES, Alice Casimiro; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. Sentidos de docência nos projetos curriculares FHC e Lula. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 3, p. 452-474, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/22024/17661>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-Curriculum**, São Paulo: PUC-SP v. 12, n. 3, p. 1530–1555, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 507-524, 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017177445.

MACEDO, Elizabeth. A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1101-1122, 2019. DOI: 10.23925/1809-3876.2019v17i3p1101-1122.

MEC. **Sumário Executivo das Propostas do GT de Formação Inicial de Professores**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/agosto/finalizada-minuta-do-relatorio-sobre-formacao-de-docentes/finalizada-minuta-do-relatorio-sobre-formacao-de-docentes>. Acesso em: 30 de março de 2024.

MOVIMENTO PELA BASE. Contribuições do Movimento pela Base para a Consulta Pública sobre o Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, 2024. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2024/03/mpb-consultapublicadcnformacao.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Res. 2/2015): princípios e concepções. **Temas & Matizes**, v. 11, n. 21, p. 39-49, 2017. DOI: 10.48075/rtm.v11i21.18368.

SANTOS, Geniana; BORGES, Verônica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, v. 25, 2019. DOI: 10.26512/lc.v25.2019.26200

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Análise do sumário executivo das propostas do GT de formação inicial de professores do MEC**. Outubro, 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/11/analise-sumario-gt-fid.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TORRES, Wagner Nobrega; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Políticas curriculares para a formação de professores: disputas e negociações em distintos contextos. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1–26, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20928.075.

SOBRE O AUTOR

Wagner Nobrega Torres. Doutor em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Técnico Nível Superior/História da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8032736491204935>.

Como citar

TORRES, Wagner Nobrega. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DISPUTA: problematização acerca do Parecer CNE/CP n.º 4 de 2024. **Revista Espaço Currículo**, v. 17, n. 3, e71641, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i3.71641.