

# eduser

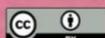
## **Valorização de professores no Brasil: uma análise da Resolução CNE/CP n.º 4/2024**

Valuing teachers in Brazil: an analysis of NCE/CP Resolution n.º 4/2024

Valoración de los docentes en Brasil: un análisis de la Resolución CNE/CP n.º 4/2024

**JÉSSICA LUANA CASAGRANDE, BRUNA DE SOUZA SOUZA, MARCELA DUARTE, MARIA BEATRIZ LUCE**

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X  
<https://www.eduser.ipb.pt>



## **Valorização de professores no Brasil: uma análise da Resolução CNE/CP n.º 4/2024**

**Valuing teachers in Brazil: an analysis of CNE/CP Resolution n.º 4/2024**

Valoración de los docentes en Brasil: un análisis de la Resolución CNE/CP n.º 4/2024

**JÉSSICA LUANA CASAGRANDE<sup>1</sup>**

**BRUNA DE SOUZA SOUZA<sup>2</sup>**

**MARCELA DUARTE<sup>3</sup>**

**MARIA BEATRIZ LUCE<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Porto Alegre; Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-2579-3962>; [jessicaluanacasagrande@gmail.com](mailto:jessicaluanacasagrande@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Porto Alegre; Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-3341-1450>; [brunadessouza92@gmail.com](mailto:brunadessouza92@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Porto Alegre; Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-9603-228X>; [marcela.duarte@ufrgs.br](mailto:marcela.duarte@ufrgs.br)

<sup>4</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Porto Alegre; Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-1842-164X>; [lucomb@ufrgs.br](mailto:lucomb@ufrgs.br)

### **Contribuição:**

<sup>1</sup> Conceptualização; Investigação; Metodologia; Análise de Dados

<sup>2</sup> Investigação; Metodologia; Análise de Dados

<sup>3</sup> Escrita – Esboço Original; Análise Formal

<sup>4</sup> Escrita; Revisão & Edição

**Submetido:** 31/julho/2024

**Aceite:** 27/fevereiro/2025

**Publicado:** 09/julho/2025

### **RESUMO:**

Neste artigo, investiga-se a valorização docente no Brasil com foco na Resolução CNE/CP n.º 4/2024. O objetivo é analisar criticamente as mudanças propostas pela resolução, avaliando se representam avanços ou retrocessos na formação e valorização dos professores. Adota-se uma abordagem documental, analisando menções à valorização docente na Resolução por meio da análise de conteúdo. A análise é conduzida a partir de três categorias principais: 1) Formação Inicial; 2) Formação Continuada; 3) Condições de Trabalho, Carreira e Remuneração. Os resultados indicam que a Resolução CNE/CP n.º 4/2024 apresenta lacunas significativas, como a falta de um enfoque claro na formação continuada e na melhoria das condições de trabalho, carreira e remuneração dos professores. Conclui-se que a normativa atual pode não atender plenamente às necessidades de valorização e desenvolvimento profissional docente. Enfatiza-se a pertinência dos preceitos das diretrizes anteriores e de integrar novas abordagens que contemplem a participação democrática e promovam uma formação crítica e reflexiva, valorizando os profissionais da educação para que possam contribuir para uma educação justa e inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Valorização dos professores; Formação de professores; Políticas educacionais.

### **ABSTRACT:**

This article investigates the valuing of teachers in Brazil based on CNE/CP Resolution n. 4/2024. The objective is to critically analyze the changes proposed by the Resolution, evaluating whether they represent progress or setbacks in the training and appreciation of teachers. A documentary approach is adopted, analyzing mentions of teacher appreciation in the Resolution through content analysis. The analysis is conducted based on three main categories: 1) Initial Training, 2) Continuing Training, and 3) Working Conditions, Career, and Remuneration. The results indicate that CNE/CP Resolution n. 4/2024 presents significant gaps, such as the lack of a clear focus on continuing training and improving working conditions, career, and remuneration of teachers. It is concluded that the current regulation may not fully meet teacher appreciation and professional development needs. The relevance of previous guidelines' concepts is emphasized, as well as the importance of integrating new approaches to democratic participation and critical and reflective training to enhance teachers' appreciation and, therefore, their contribution to a just and inclusive education.

**KEYWORDS:** Teachers' valuing; Teachers' education; Educational policies.

#### **RESUMEN:**

Este artículo investiga la valoración docente en Brasil a partir de la Resolución CNE/CP nº 4/2024. El objetivo es analizar críticamente los cambios propuestos por la resolución, evaluando si representan avances o retrocesos en la formación y valoración de los profesores. Se adopta un enfoque documental, analizando menciones a la valorización docente en la Resolución mediante el análisis de contenido. El análisis se lleva a cabo a partir de tres categorías principales: 1) Formación Inicial; 2) Formación Continua; 3) Condiciones de Trabajo, Carrera y Remuneración. Los resultados indican que la Resolución CNE/CP n.º 4/2024 presenta lagunas significativas, como la falta de un enfoque claro en la formación continua y en la mejora de las condiciones de trabajo, carrera y remuneración de los profesores. Se concluye que la normativa actual puede no satisfacer plenamente las necesidades de valoración y desarrollo profesional docente. La pertinencia de los conceptos presentes en las directrices anteriores y de integrar nuevos enfoques que incluyan la participación democrática y promuevan una formación crítica y reflexiva, valorando a los profesionales de la educación y contribuyendo a una educación justa e inclusiva.

**PALABRAS CLAVE:** Valoración de los docentes; Formación de profesores; Políticas educativas.

Submetido: 31/julho/2024

Aceite: 27/fevereiro/2025

Publicado: ---/julho/2025

## **1. Introdução**

A formação de professores é um processo complexo e multifacetado, influenciado por diversos grupos sociais, culturais, setores políticos e intelectuais. Nos últimos anos, a política nacional de formação de professores no Brasil tem sido alvo de intensos debates, marcada por mudanças significativas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Esses debates refletem diferentes visões sobre o papel do professor e a qualidade da formação docente, em cenário que chama a uma análise criteriosa dos avanços e recuos na formação de professores. Destarte, a proposta deste artigo é realizar uma análise crítica dessas políticas, focando especialmente na Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), normativa mais recente e alvo das atuais discussões. Destacamos as mudanças

propostas e oferecemos uma reflexão sobre os avanços ou recuos no desenvolvimento de uma formação de qualidade para os professores.

Conforme destacado por Gonçalves e Rodrigues (2017), a formação de professores exige uma reflexão contínua e colaborativa entre os diferentes atores envolvidos. Esse processo é marcado por diversas concepções sobre formação, resultando em modelos que têm evoluído ao longo do tempo. Diante das novas mudanças em curso, torna-se imprescindível uma análise criteriosa dos modelos anteriores para construir alternativas mais sólidas e capazes de responder às exigências dos envolvidos no processo formativo. Por meio dessa abordagem crítica e colaborativa, a formação de professores poderá ser estabelecida como uma "área credível e socialmente valorizada de formação profissional de nível superior" (Gonçalves & Rodrigues, 2017, p. 24).

Perscrutar sobre a profissão docente e seus aspectos históricos direciona-nos o olhar para a construção das políticas educacionais e para a presença de diferentes atores e projetos de sociedade, ocasionando disputas por interesses diversos. Representando um marco importante no Brasil, as DCN são instituídas com a finalidade de definir os objetivos, referenciais teórico-metodológicos, conteúdos e carga horária dos currículos nos cursos superiores de licenciatura, ou seja, naqueles que levam à formação inicial e certificação de professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no Brasil. Ao longo do tempo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu várias resoluções sobre esta matéria, quais sejam: CNE CP n.º 1/2002 (Brasil, 2002a) e n.º 2/2002 (Brasil, 2002b), CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015), CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019), CNE/CP n.º 1/2020 (Brasil, 2020), e mais recentemente a CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024).

Diante desse cenário em que as políticas educacionais no Brasil, especialmente aquelas relacionadas com a formação de professores, têm sido marcadas por mudanças significativas que refletem diferentes concepções de educação, comungamos do pensamento de Nóvoa (2017), que destaca a importância de estarmos atentos ao fortalecimento de uma reforma neoliberal. Essa reforma leva à desvalorização e desprofissionalização docente, atuando no aligeiramento da formação e na precarização das condições de trabalho. Assim sendo, considerando que nem todas as DCN passaram por um processo de validação democrático e participativo com entidades científicas, sociais, políticas e culturais, questionamos: Quais são as principais mudanças introduzidas nas novas DCN relativamente à concepção de valorização docente? Como essas mudanças se posicionam face ao conjunto de elementos empenhados para uma formação docente emancipatória e humanizadora? As mais novas diretrizes podem ser consideradas um avanço ou um retrocesso para a valorização docente e para a qualidade da educação no Brasil?

Desta forma, o objetivo deste estudo é investigar o teor da atual Resolução CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024) a fim de compreender como se estrutura o debate sobre a valorização docente no Brasil. A escolha desta Resolução como objeto central da presente pesquisa parte da constatação de que a sua elaboração, assim como a aprovação pelo CNE e imediata homologação pelo Ministro da Educação, se fez desprovida de publicidade e participação de professores, sindicatos e pesquisadores. Ademais, embora seja uma Diretriz para a formação inicial, tão pouco se circunscreve na noção de que "ao lado das estratégias políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada, precisam ser melhoradas as suas condições de trabalho, de carreira e de remuneração" (Scheibe, 2010, p. 987).

Adotamos neste estudo uma abordagem documental, centrada na identificação e análise de menções diretas ou indiretas à valorização dos professores na Resolução CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024). Utilizamos a análise de conteúdo baseada em Bardin (2016) para uma compreensão detalhada das diretrizes e de suas implicações a partir da estrutura de categorias de análises.

Este trabalho está estruturado na contextualização das DCN para a formação de professores no Brasil e na definição do preceito de valorização docente, articulado a uma discussão quanto aos

avanços e recuos identificados na Resolução em questão. Por fim, tecemos considerações sobre os achados da pesquisa e suas implicações para o futuro da valorização docente e a qualidade da educação no país.

## **2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no Brasil**

O período de 2002 a 2015 foi denominado como “a era das diretrizes” (Ciavatta & Ramos, 2012). As Resoluções CNE CP n.º 1/2002 (Brasil, 2002a) e n.º 2/2002 (Brasil, 2002b) definiram um conjunto de diretrizes para a formação de professores da Educação Básica e a respectiva carga horária dos cursos, mantendo o modelo 3+1 nos currículos e nas práticas pedagógicas, ou seja, três anos de estudos em disciplinas específicas e um ano de conteúdos e métodos de Educação e Ensino (Gatti et al., 2011). Apesar de representar uma importante reformulação dos cursos e um avanço para a área, a perspectiva da formação centrava-se em concepções simplistas, tecnicistas e aligeiradas, destacando o desenvolvimento de competências e habilidades como elementos centrais (Freitas, 2002).

Em 2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) substituiu a DCN nº 2/2002 (Brasil, 2002b). Em 2016, a homologação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016a) também contribuiu para a agenda de formação. A DCN/2015 foi construída com forte participação de entidades civis, científicas e culturais, representando um grande avanço ao discorrer sobre a formação inicial e continuada, os princípios e fundamentos de uma base curricular comum nacional, situada em proposições acerca da valorização docente. Segundo Gonçalves et al. (2020), a proposta dessa Diretriz rompeu “com a lógica das competências presentes no conjunto de diretrizes pós LDB e que marcaram as discussões curriculares no final da década de 1990 e início dos anos 2000” (p. 365).

No entanto, após o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, tendo Michel Temer assumido a presidência do país, houve muitas mudanças políticas que influenciaram também os rumos educacionais. Essas modificações levaram ao adiamento da implementação da DCN/2015 e à aprovação da Resolução CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019) sobre a formação docente, assim como à Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017a) e à instituição da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017b), em meio ao congelamento de gastos públicos imposto pela Emenda Constitucional 95/2016 (Brasil, 2016b). Ao obstaculizar a DCN/2015, a DCN/2019 esvazia a discussão acerca da formação continuada e da valorização dos professores, propondo, dentre suas alterações, a BNC-Formação (Brasil, 2018) em apoio à nova política curricular para a Educação Básica, a BNCC com “novos controles da formação atrelada à definição de Bases Nacionais Comuns do que ensinar, do que aprender a ensinar, e à prática de Estado de avaliações nacionais comuns” (Arroyo, 2015, p. 13). A concepção de valorização docente atribuída ao conjunto de elementos - formação inicial e continuada, planos de carreira, salário e condições de trabalho – reduz-se ao “entendimento da meritocracia individual, referenciada nas competências desenvolvidas” (Silva, 2020, p. 116).

Em 2020, instituiu-se a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (Brasil, 2020) para a formação continuada dos professores. Por fim, em 2024, já no atual Governo Lula, ocorre a homologação da Resolução CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024), apesar do posicionamento de várias entidades do campo educacional refutando-a em defesa da DCN/2015. Consideram estes atores que a nova norma representa continuidade do projeto de desqualificação da valorização docente. A nota publicada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) destaca que a redação da nova Resolução traz uma “junção de propostas e intervenções que sinalizam para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios formativos na proposta de uma educação que seja humanizadora e emancipatória” (ANFOPE, 2024, p. 3). Esta crítica aponta apreensões sobre

implicações na estrutura dos cursos de licenciatura, na valorização da profissão docente e na qualidade da educação, a longo prazo.

Ademais, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em seu Grupo de Trabalho - GT 08, que tem como campo de pesquisa a Formação de Professores, também se posiciona numa nota de repúdio (ANPEd, 2024), destacando a falta de articulação com o conjunto de elementos para a valorização docente. Mesmo sem citar a BNC-Formação, a Resolução n.º 4/2024 (Brasil, 2024) mantém a ideia de competências a serem desenvolvidas, inibindo a construção das profícuas discussões acerca da atuação do professor e o seu papel social e pedagógico, como dos salários, formas de contratação e condições de trabalho, em relação ao desenvolvimento formativo continuado. Constrói-se, assim, um cenário em que a aprovação de políticas e diretrizes não conta com a participação ou o apoio de professores formadores, sindicatos docentes e pesquisadores da área, porque entendem que tais propostas fragmentam e reduzem o processo formativo.

### 3. Valorização docente: avanços ou recuos na Resolução CNE/CP n.º 4/2024?

Neste estudo, adotamos uma abordagem qualitativa de análise documental, centrada na Resolução CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024), que estabelece a política nacional de formação de professores da Educação Básica, no Brasil, considerando como referencial a noção, mais ampla, de valorização profissional dos docentes. A análise de conteúdo (Bardin, 2016) é utilizada no exercício de olhar criticamente as recentes Diretrizes, destacando os avanços e recuos para a valorização docente.

Assim, estruturamos as categorias de análise: 1) Formação Inicial; 2) Formação Continuada; 3) Condições de Trabalho, Carreira e Remuneração. Após a formação dessas categorias iniciais, procedemos com um processo de validação, no qual revisamos e ajustamos as categorias com base na abrangência e na relevância dos temas tratados. Por meio desta análise, pretendemos identificar os desafios e as oportunidades para uma formação docente que contemple o conjunto da valorização e contribua para a consolidação de uma educação de qualidade, além da compreensão crítica da temática no contexto educacional brasileiro.

Estas categorias têm sido recorrentemente referidas por autores da área ao enfatizarem o conceito de valorização docente, que não se limita apenas à remuneração e às condições de trabalho. Corroboramos, então, com os escritos de Monlevade (1996), que destaca três dimensões cruciais da valorização docente: qualidade da formação acadêmica, condições de carreira e proteção salarial. De maneira similar, Oliveira (2013) aborda elementos fundamentais à condição profissional e sua valorização, que incluem: 1) remuneração; 2) carreira e condições de trabalho e 3) formação inicial e formação continuada.

A primeira categoria de análise, Formação Inicial, é analisada com base nos destaques apresentados na Tabela 1, os quais refletem os principais trechos da Resolução CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024) relacionados a essa categoria. Esses trechos evidenciam avanços normativos em relação à formação docente inicial, mas também revelam lacunas que merecem uma pertinente crítica.

**Tabela 1**

*Destaques da Resolução CNE/CP n.º 4/2024 a partir da categoria Formação Inicial.*

<b>Categoria de</b>	<b>Resolução CNE/CP n.º 4/2024</b>
<b>Análise</b>	

---

Formação Inicial “Art.º 2.º, § 1.º A formação inicial de profissionais de magistério de que trata o **caput** deve garantir a compreensão ampla e contextualizada da educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação da proposta pedagógica das instituições de Educação Básica, com a finalidade de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, a gestão democrática da escola e dos sistemas de ensino e os processos de avaliação institucional orientados para a melhoria contínua da qualidade da oferta educativa” (2024, p. 2).

---

“Art.º 2.º, § 4.º A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá ser organizada de forma a assegurar a socialização profissional inicial, mediante a construção e apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e a capacidade de participar de modo ativo e crítico nos processos de inovação educacional concernentes à profissão docente” (2024, p. 2).

---

“Art.º 4.º 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, tem os seguintes fundamentos: I - 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; II - 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; 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” (2024, p. 3).

---

“Art.º 6.º A formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica deve assegurar uma base comum nacional, pautada pela: I - pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente; II - pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática; e III - pela necessidade de assegurar a socialização profissional inicial dos licenciandos, considerando as múltiplas realidades e contextos sociais em que estão inseridas as instituições de Educação Básica, suas diversificadas formas de organização e as características, necessidades e singularidades dos estudantes” (2024, p. 4).

---

“Art.º 11.º, § 2.º A formação inicial para o magistério e para a gestão na Educação Básica implica a formação em nível superior adequada aos conhecimentos atinentes à sua área de atuação e às etapas correspondentes da Educação Básica” (2024, p. 9).

---

“Art.º 11.º, § 3.º A formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica será ofertada, preferencialmente, de forma presencial” (2024, p. 9).

---

“Art.º 14.º, § 3.º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (2024, p. 12).

---

“Art.º 14.º, § 4.º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em Núcleos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, nos termos do art.º 13 desta Resolução” (2024, p. 12).

---

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Resolução CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024)

O Art.º 2.º, § 1.º da Resolução (Brasil, 2024) menciona a importância de se garantir nos cursos de formação dos profissionais do magistério uma compreensão ampla e contextualizada da educação escolar, condições de produção e difusão de conhecimento, bem como de participação na elaboração e implementação das propostas pedagógicas na Educação Básica, para que possam contribuir no desenvolvimento dos estudantes, na gestão democrática das escolas e, assim, para a melhoria contínua da qualidade da oferta educativa. Ainda no Art.º 2.º, o § 4.º da Resolução (Brasil, 2024) aborda a socialização profissional inicial para a construção e aprimoramento dos conhecimentos necessários ao exercício da docência, participando de modo ativo e crítico nos processos de inovação educacional.

Esses elementos ressaltam a intenção de que a formação inicial seja articulada com o contexto educacional, colocando-se ênfase na socialização profissional inicial e na participação crítica e ativa nas propostas pedagógicas e de inovação. Entretanto, chamamos atenção para a importância de que a socialização não pode ser limitada às etapas iniciais da carreira. Deve ser entendida como um

processo contínuo e integrado que perpassa toda a trajetória docente e as dimensões do contexto educacional: o compartilhamento de projetos, o domínio de fundamentos e de metodologias, bem como dos recursos didáticos e pedagógicos, além do envolvimento para com as atividades culturais. Quando se trata de inovação, também é preciso estar atento às suas implicações dentro do contexto escolar.

Ao tratar dos fundamentos da formação inicial, o Art.º 4.º da Resolução CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024) destaca a importância do domínio dos conhecimentos da Educação Básica em suas áreas de atuação, como a presença de uma sólida formação que propicie conhecimento de fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos, e que permita ao profissional a capacidade de reflexão sobre as práticas educativas, a aprendizagem e o aprimoramento de competências de trabalho. Embora o texto reconheça a relevância de uma base sólida de conhecimentos, a abordagem ainda privilegia competências práticas e instrumentais, o que pode levar à formação de docentes com uma visão limitada de seu papel como intelectuais críticos, como argumentam Martinez et al. (2022), ao apontarem que a carência de interdisciplinaridade e aprofundamento teórico pode enfraquecer a autonomia e a capacidade de reflexão crítica dos futuros professores, restringindo sua atuação a respostas imediatas às demandas escolares, sem uma análise mais ampla das desigualdades sociais e educacionais.

O mesmo artigo normativo destaca, também, a associação entre teorias e práticas pedagógicas orientadas pela realidade e a compreensão das desigualdades educacionais, além da presença de conteúdos, formações e processos pedagógicos para compreender e enfrentar as múltiplas formas de desigualdade educacional. Esse ponto reflete uma tentativa positiva de contextualizar a formação docente, mas, para além da contextualização, reiteramos a importância de uma formação que esteja imbricada em princípios de democratização, da interdisciplinaridade e da relevância social e ética. Como alerta Silva (2018), uma formação emancipatória deve envolver a intervenção na prática, mas também a formulação de políticas. A autonomia dos profissionais se constrói por meio do desenvolvimento da sua criticidade, de modo a promover uma formação emancipatória que vá além da mera instrumentalização dos docentes.

Como apontam Gonçalves et al. (2012), sem perspectivas investigativas, há uma descaracterização da formação reflexiva e crítica, que só pode ser assegurada com esforços conjuntos do sujeito e do coletivo, promovendo espaços de questionamento e práticas dialógicas. É indispensável atuar com um modelo de formação que ofereça não apenas conteúdos, mas também espaços de questionamento da realidade, da pesquisa e da prática dialógica, para que o professor se perceba no processo e reconheça a importância da sua atuação responsável. Somente por meio desse desenvolvimento contínuo de pesquisa e reflexão, sustentado por uma prática educacional dialógica (Gonçalves et al., 2012) é possível identificar caminhos para uma formação inclusiva e justa, capaz de responder aos desafios contemporâneos e preparar professores para intervir na realidade de forma transformadora.

Observamos que a Resolução trata de uma formação inicial em contato com a escola, quando, ainda no Art.º 4.º, destaca como fundamento 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”. Entretanto, a ausência de articulação com a formação continuada representa um ponto frágil, uma vez que não alcança normatizar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Questionamos, portanto, qual o sentido de propor essa troca, sem que se pense em um contínuo desenvolvimento profissional? Conforme a ANFOPE (1998), é a partir da articulação entre a formação inicial e continuada que se assegura solidez entre teoria e prática, assim como o diálogo permanente entre instituição formativa e mundo do trabalho, em uma concepção de formação por

redes de conhecimento, de saberes e dos programas de pós-graduação. Ter a realidade da escola como elemento basilar na formação desses profissionais é de suma importância, uma vez que se trata da área de atuação. Entretanto, é importante pensar na indissociabilidade entre a formação inicial e continuada que possa envolver esses espaços.

Nóvoa (2002) destaca que o desenvolvimento profissional docente tem base na reflexividade e na autonomia do professor, em suporte ao conjunto de decisões do cotidiano, tanto no interior da sala de aula quanto no contexto da organização escolar. No entanto, apesar dessa perspectiva ser amplamente reconhecida como central para a formação e atuação docente, a Resolução em exame não menciona explicitamente esses elementos como norteadores das diretrizes formativas. A ausência dessa ênfase deixa um vácuo importante na construção de uma visão integral do professor como sujeito reflexivo e autônomo, capaz de enfrentar os desafios cotidianos da prática escolar e da gestão pedagógica.

Ao pautar elementos para assegurar uma base comum nacional, a Resolução, em seu Art.º 6º (Brasil, 2024), menciona a educação como emancipatória e permanente; a práxis articulada entre teoria e prática e a socialização profissional inicial considerando as múltiplas realidades e contextos das instituições de ensino, bem como sua organização e características. Estes elementos sustentam de forma positiva essa base comum nacional. Entretanto, a Resolução limita-se a princípios genéricos e não contempla outras questões essenciais, como o fortalecimento da relação entre formação inicial e continuada e a criação de mecanismos que assegurem condições concretas para que a práxis emancipatória ocorra de forma efetiva. Consoante Silva (2018), a práxis deve estar atrelada à criticidade e à capacidade de intervenção na realidade, elementos que precisam ser explicitamente integrados às diretrizes formativas.

Na concepção defendida pela ANFOPE (1996) a base representa um “instrumento de luta contra a degradação da profissão, a favor do reconhecimento do valor social dos profissionais da educação no contexto brasileiro, aliada a outros movimentos em defesa das condições materiais de trabalho” (p. 18). Proveniente dos Documentos Finais dos Encontros Nacionais realizados pela ANFOPE (2010), a base comum nacional precisa contemplar, para além dos aspectos mencionados nesta Resolução, a articulação da formação teórica e interdisciplinar e seus fundamentos históricos, políticos e sociais; o trabalho coletivo e interdisciplinar; o compromisso social, político e ético do educador; a gestão democrática; a formação continuada para aprimoramento profissional e a avaliação permanente dos cursos.

Esses princípios alinham a escola e a universidade por meio de uma troca coletiva que assegura a formação em diálogo com os desafios da realidade escolar e as teorizações, as quais oferecem luz aos problemas concretos. Defende-se, desse modo, que a unidade teoria e prática atravesse todo o curso e se estenda ao longo da carreira docente, reconhecendo a formação como um processo contínuo e integrado. A ausência desses princípios na Resolução compromete o fortalecimento de uma concepção emancipatória e democrática da educação, ao deixar lacunas importantes para a articulação de uma formação que contemple todas as dimensões da valorização docente.

Ademais, reforçamos a importância do princípio defendido pela ANFOPE (2010) que trata da avaliação permanente dos cursos, e a importância de ser incorporado à Resolução. Sem mecanismos robustos de avaliação e acompanhamento, torna-se inviável assegurar a qualidade dos cursos formativos, especialmente diante da crescente oferta de cursos à distância, que exigem critérios rigorosos de regulação e controle. Para além do reconhecimento da luta da ANFOPE acerca da valorização dos professores, consideramos que os princípios aspirados para a base comum nacional implicam em uma maneira de conceber e realizar uma formação ética, democrática, referenciada na responsabilização social e política das instituições educativas e de seus e suas

agentes. Dessa maneira, os requisitos defendidos são colocados em contraposição aos modelos de organização curricular e formativa fortemente criticados pelo movimento dos (as) educadores(as) que, historicamente, lutam por uma ordem social, em que a valorização dos profissionais da educação deve assumir centralidade fundamental nas políticas educacionais. (Silva, 2024, p. 4)

Quando se trata da oferta da formação, a Resolução menciona, no Art.º 11, § 3º, que “será ofertada, preferencialmente, de forma presencial” (Brasil, 2024) O destaque dessa oferta preferencial, mas não de forma obrigatória, abre a possibilidade para a ampliação de cursos em diversas modalidades, especialmente a Educação a Distância (EaD). O crescimento da oferta de EaD, ainda que favoreça a democratização, também carrega desafios ligados à qualidade, regulamento e impacto da mercantilização da educação. Essa expansão, muitas vezes impulsionada por interesses mercadológicos e pela lógica neoliberal, favorece a privatização e compromete a essência pública e social da formação docente. Em correlação, a ausência de mecanismos claros de avaliação rigorosa para os cursos EaD, dentro da base comum proposta pela Resolução, compromete uma formação docente que atenda aos padrões científicos, culturais, sociais e políticos necessários. Essa omissão resulta em uma vulnerabilidade significativa na garantia da qualidade formativa e no alinhamento com princípios éticos e democráticos.

Quanto à relação entre teoria e prática, no Art.º 14.º, § 3.º (Brasil, 2024), a Resolução determina que “deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência”. Apesar da importância de tratar dessa relação entre teoria e prática, a Resolução não detalha as especificidades necessárias para que essa integração ocorra de forma efetiva e interdisciplinar. Como observado por Ponte e Sebastião (2004), essa relação é marcada por múltiplos saberes, que incluem dimensões científicas, pedagógicas, didáticas, organizacionais e técnico-práticas, os quais precisam ser mobilizados e contextualizados na prática profissional.

Corroborando Nogueira e Blanco (2017), entendemos que o crescimento pessoal e profissional dos docentes precisa ser continuamente estimulado “por hábitos de reflexão e de questionamento, que o ajudem a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre a prática, construindo e significando o seu saber-fazer, projetando novas formas para a sua ação” (p. 43). Essa relação é concebida como articulada com os processos de pesquisa, das instituições educativas e dos contextos sociais, políticos, econômicos e estéticos que compõem a escola e o processo educativo.

No Art.º 14.º, § 4.º (Brasil, 2024), apresenta-se também que os cursos de formação são organizados em núcleos definidos para: (I) Estudos de Formação Geral, com 880 horas; (II) Aprendizagem e Aprofundamentos dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional, com 1.600 horas; (III) Atividades Acadêmicas de Extensão, com 320 horas e (IV) Estágio Curricular Supervisionado, com 400 horas. Os núcleos ora indicados, com efeito, direcionam para a formação teórica 77,5% da carga horária, o que pode vir a representar uma formação conteudista e sem referenciais para a contextualização e reflexão crítica. Apesar de contemplar uma formação geral, analisamos que o segundo núcleo concentra o aprofundamento em conteúdos específicos, mas não em conceitos amplos da área. Tal estrutura vem sendo questionada pela ANFOPE (2024) ao destacar: “será que a identidade dessa proposta não seria o retorno ao modelo 3+1?” (s.p.). Este modelo foi mencionado no início do nosso trabalho como a concepção presente na Resolução 2/2002 (Brasil, 2002).

Quando se refere ao Núcleo III, acerca da extensão universitária, observamos que é um conceito de extensão direcionado para execução nas instituições de Educação Básica, não

abrangendo projetos como os de iniciação científica, iniciação à docência e de monitoria, que são políticas exitosas na formação inicial de docentes em universidades brasileiras de maior qualidade. Seria esta uma prática extensionista que realmente ofereça aportes de aprofundamento do conhecimento e das experiências para além da escola, e não apenas nela? A extensão precisa transcender os muros institucionais, dialogar com os currículos dos cursos e a sociedade, por meio de um exercício de transformação (Botomé, 1996). São essas práticas que enriquecem, recriam a realidade, oportunizam a troca de experiências, mobilidades, intercâmbios, e que se interligam às condições dadas ao professor para que possa fazer de sua atuação uma constante busca por novos saberes e trocas, tendo incentivos para realizá-los na estrutura dos planos de carreira.

A título de exemplo, lembramos as licenças remuneradas. Questionamos, portanto, qual o entendimento acerca da extensão, e quais são as bases da estrutura de formação que não abrangem os espaços formadores para além da escola. Como destaca Silva (2018), uma formação que desenvolva a capacidade de pensar criticamente a realidade, embasada na ética e respeitando a dignidade e a autonomia dos sujeitos, “envolve a estratégia do professor como intelectual transformador e a escola como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade” (p. 334).

Ao integrar essas reflexões, percebemos que, embora a Resolução apresente elementos positivos, como a ênfase na socialização inicial e no domínio dos conhecimentos fundamentais da Educação Básica, ela carece de um enfoque mais abrangente que contemple a formação continuada, a interdisciplinaridade e a autonomia docente. Assim, os trechos destacados no Quadro 1 devem ser analisados criticamente à luz dessas limitações, como forma de subsidiar propostas que fortaleçam a formação inicial enquanto etapa fundamental, mas não isolada, do percurso formativo dos professores.

Quanto à segunda categoria de análise, Formação Continuada, apresentamos na Tabela 2 o destaque identificado na Resolução.

**Tabela 2**

*Destaque da Resolução CNE/CP n.º 4/2024 a partir da categoria Formação Continuada.*

<b>Categoria de</b>	<b>Resolução CNE/CP n.º 4/2024</b>
<b>Análise</b>	
Formação Continuada	“Art.º 13.º, V - apoiem a integração entre a formação inicial e a formação continuada dos professores das instituições de Educação Básica” (2024, p. 11).

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Resolução CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024)

A Formação Continuada é mencionada de forma breve no Art.º 13.º, V da Resolução, onde consta “a integração entre a formação inicial e a formação continuada dos professores das instituições de Educação Básica”. Apesar de considerarmos a importância dessa menção, a Resolução carece de aprofundamento, pois não oferece direcionamentos claros para a concretização dessa integração, deixando lacunas sobre como essa articulação poderia ser desenvolvida de forma efetiva e sustentável. Entendemos que seja indispensável que a formação continuada vá além de aspectos técnicos, incorporando atividades como grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos de atualização e programas de aperfeiçoamento em níveis de especialização, mestrado e doutorado. Essas ações fortalecem o percurso formativo docente e ampliam as possibilidades de valorização profissional. Conforme Oliveira (2013), o reforço à formação inicial em nível superior pode resultar em maior remuneração, mas isso só será efetivo se

acompanhado por políticas de formação continuada que sustentem o desenvolvimento docente ao longo de sua carreira.

É fundamental retomar a concepção formativa e entender que pensar em uma formação continuada de qualidade é tão importante quanto se pensar na formação inicial, em boas condições de trabalho, em salários justos e dignos, e na estruturação de planos de carreira. No entanto, a homologação da BNC-Formação (Brasil, 2018) deu margem a muitas mudanças no modo de pensar a formação contínua, enfraquecendo a sua visão como fator importante para a construção da categoria docente. Deste modo,

Se a Política Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica pode ser compreendida como síntese dos interesses econômicos, políticos e ideológicos do Estado, em relação ao projeto social contemporâneo, podemos afirmar que, a partir de 2016, com o golpe jurídico-midiático-parlamentar brasileiro, houve um acirramento no alinhamento da Política Educacional de forma geral e na Formação de Professores, Inicial e Continuada, em relação à intensificação do neoliberalismo. (Zanella & Masson, 2024, p. 14)

Enquanto se esvazia a discussão e os espaços da formação continuada vinculada à formação inicial, à pesquisa e à autoria que se realizam com e nas universidades, percebemos o crescimento de outros projetos de “capacitação” desvinculados da complexidade da docência, muitas vezes moldados pela concepção curricular da BNCC (Brasil, 2017b). Esses projetos, imbricados na lógica curricular neoliberal, impactam negativamente a formação desenvolvida nas instituições de educação superior e tendem a favorecer uma visão técnica e limitada da prática docente. Defender a relação entre formação inicial e continuada, conforme Silva (2018), significa lutar por uma formação emancipatória, que estimule o professor a refletir criticamente sobre suas práticas e o contexto educacional em que atua. O desenvolvimento profissional docente deve estruturar-se na reflexividade e autonomia, elementos essenciais para que o professor analise suas práticas, desenvolva estratégias pedagógicas inovadoras e contribua para a transformação do ambiente escolar. Esse processo só pode ocorrer em um espaço seguro e receptivo, que favoreça a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento.

Fortalecemos, assim, corroborando Cardoso (2006), uma formação contínua permeada por questionamentos das grandes linhas de orientação profissional, incentivando a criação de espaços de investigação e apoio à atuação docente. Esses espaços são fundamentais para que o professor desenvolva um pensamento crítico e construa uma identidade profissional sólida, articulada com os desafios contemporâneos da educação. Reforçamos ainda o compromisso de permitir que o professor tenha acesso a programas de formação continuada além dos espaços da escola, com políticas que assegurem licenças remuneradas e condições adequadas para o aperfeiçoamento profissional. A formação continuada não pode se limitar a uma visão utilitarista ou emergencialista, mas deve ser compreendida como parte integrante de uma trajetória formativa ampla e articulada. A escola, de todo modo, não deixa de ser um lócus formativo, mas se constrói um conceito para além de um treinamento que apenas qualifica para a resolução de demandas emergenciais (ANFOPE, 2016).

Nesse sentido, embora o Art.º 13.º mencione a integração entre formação inicial e continuada, a ausência de estratégias claras na Resolução revela um vazio estrutural que compromete a efetivação dessa proposta. Portanto, enfatizamos a importância de olhar para os aspectos da formação inicial e continuada de forma articulada, compreendendo que ambas são partes indissociáveis de um projeto de valorização docente. É necessário avançar na concepção da política nacional de formação docente, de modo que se configure como uma proposta abrangente e alinhada a uma visão progressista da educação. Acordamos com as discussões promovidas pela

ANFOPE e retomadas nesta análise, tomando-as como referencial de análise e para sustentar uma luta em prol da valorização docente e da emancipação humana.

Apresentamos na Tabela 3 a terceira e última categoria de análise, Condições de Trabalho, Carreira e Remuneração.

### Tabela 3

*Destaque da Resolução CNE/CP n.º 4/2024 a partir da categoria Condições de Trabalho, Carreira e Remuneração.*

Categoria de	Resolução CNE/CP n.º 4/2024
<b>Análise</b>	
Condições de Trabalho, Carreira e Remuneração	“Art.º 3.º, III - formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica: processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos” (2024, p. 2).

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Resolução CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024)

Quanto a essa categoria, o Art.º 3.º, III da Resolução apresenta que a formação inicial “possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação” (Brasil, 2024). Embora faça menção a aspectos importantes, consideramos o discurso vago, deixando de aprofundar questões fundamentais como espaços de trabalho adequados, apoio didático-pedagógico, número de alunos por professor, horas de planejamento e autonomia. Essas omissões resultam em lacunas significativas, dificultando a construção de condições reais de valorização profissional.

Em contraponto, abordamos essa categoria como um “conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza de produção” (Oliveira & Vieira, 2012, p. 156). Nesse sentido, é evidente a ausência de diretrizes específicas para garantir condições adequadas de trabalho prejudica a valorização docente, o que compromete tanto a qualidade do ensino quanto a dignidade da profissão. Além disso, sem a devida estruturação de planos de carreira, profissionais ficam vulneráveis à precarização e à estagnação salarial.

Ainda mais alarmante é a ausência da menção explícita à remuneração na Resolução, nem sequer inscrita na normativa, embora elemento imprescindível se almejamos uma efetiva valorização docente. Visto que,

Quando se lança sobre o professorado a extinção ou não-criação de postos de trabalho e funções necessários, arrochos salariais, estratégias de terceirização e flexibilização nas relações trabalhistas, está se operando um processo de precarização das relações de trabalho. Essa dimensão atinge o trabalho docente tanto individualmente quanto coletivamente. Ao mesmo tempo, isso conduz o conjunto dos trabalhadores docentes a se adequarem às novas

relações de emprego, ou, em outras palavras, conduz a se qualificarem para as novas formas de subsunção do trabalho do modo acumulação flexível. (Silva, 2018, p. 343)

As DCN são um documento que deveriam agregar significados concretos à política de valorização docente, mas a Resolução em análise se distancia desse potencial. Ao analisarmos criticamente essa normativa recente, é imprescindível ir além das mudanças técnicas e considerar as implicações mais amplas para a valorização e a qualidade da educação. Como pontua Freitas (2018), existe a necessidade urgente de reposicionar a educação como prioridade e política de Estado, com debates que abranjam formação inicial, formação continuada, condições de trabalho, carreira e remuneração.

Nessa direção, reiteramos a perspectiva da ANFOPE (1998), que enfatiza a importância de tratar com a mesma seriedade e simultaneidade a formação inicial, a formação continuada, as condições de trabalho, os salários e a carreira. Esses elementos são essenciais para assegurar uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, configurando uma política educacional que valorize os professores como agentes de transformação e protagonistas no fortalecimento de uma educação que seja inclusiva e emancipadora.

A Resolução em questão, ao não detalhar as condições necessárias para assegurar trabalho digno e valorizado, contribui para perpetuar um cenário de precarização docente. A luta pela valorização requer diretrizes normativas que articulem os eixos mencionados — formação, condições de trabalho, carreira e remuneração — de maneira integrada e sólida. Apenas com essa abordagem abrangente será possível fortalecer o magistério, garantindo que os profissionais da educação sejam reconhecidos como pilares centrais para o desenvolvimento social e educacional do país.

#### **4. Considerações finais**

À luz da análise ora empregada sobre a Resolução CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024), evidenciamos que a valorização de professores no Brasil enfrenta desafios significativos, posicionada em uma encruzilhada entre avanços pontuais e a persistência de lacunas estruturais. Embora a Resolução contemple em sua proposta aspectos da formação inicial e continuada, carece de diretrizes claras que promovam a reflexão crítica, a autonomia profissional e a participação democrática dos professores ao longo de suas carreiras. As omissões identificadas na Resolução abrem espaço para interesses externos influenciarem a formulação de políticas educacionais, além de comprometer o fortalecimento da valorização docente.

Nesse cenário, torna-se indispensável adotar medidas que enfrentem tais lacunas de forma integrada e contextualizada, resistindo às pressões da mercantilização e da lógica neoliberal, que têm reforçado a precarização da formação docente. Logo, é fundamental resgatar os princípios defendidos por entidades progressistas, como a ANFOPE (2024), que sublinham a necessidade de normativas comprometidas com uma efetiva valorização profissional e fortalecimento da educação pública e gratuita. Reforçamos também, consoante Zanella e Masson (2024), a importância de financiamento público adequado, o controle estatal sobre as demandas formativas, com definição clara das responsabilidades dos entes federados, e, além disso, a participação democrática de professores e demais sujeitos envolvidos na gestão das instituições formativas e nos órgãos responsáveis pela política formativa.

Apesar das intenções positivas presentes na Resolução, entendemos que estas não bastam para consolidar avanços. Precisamos reconhecer o contexto atual e as forças que permitiram que uma Resolução com tantas lacunas fosse homologada. Importa, deste modo, sustentar a defesa do estado democrático de direito, da diversidade, crítica social e da cidadania plena que exige políticas públicas que promovam justiça, inclusão e democracia.

Em suma, os elementos salientados justificam a preocupação com o início de novas alterações curriculares nos cursos superiores de formação docente. Concluímos que somente com uma abordagem colaborativa e participativa pode-se garantir uma formação de qualidade que valorize os profissionais da educação. A força dessa luta constrói-se na unidade, fortalecida no compromisso da melhoria da educação e sustentada pela pluralidade de entidades, profissionais da educação, estudantes e sociedade civil.

## Financiamento

J. L. Casagrande e B. S. de Souza são bolsistas de doutorado pelo CAPES/Proex vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## Referências

ANFOPE. (1996). *Documento Final VII Encontro Nacional*. ANFOPE. <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/8%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1986.pdf>

ANFOPE. (1998). *Documento Final IX Encontro Nacional*. ANFOPE. <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>

ANFOPE. (2010). *Documento Final XV Encontro Nacional: políticas de formação inicial e continuada de profissionais da educação no contexto dos anos 2000*. ANFOPE. <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/15%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2010.pdf>

ANFOPE (2016). *Documento Final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE – Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos*. ANFOPE. [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE6\\_3\\_2017Coordena%C3%A7%C3%A3oIria.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE6_3_2017Coordena%C3%A7%C3%A3oIria.pdf)

ANFOPE. (2024). *Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024*. <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>

ANPEd. (2024). *GT 08 divulga nota de repúdio às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores*. <https://associado.anped.org.br/news/gt-08-divulga-nota-de-repudio-proposta-de-diretrizes-curriculares-da-formacao-inicial-de>

Arroyo, M. G. (2015). A formação docente-educadora, interrogada? In J. A. P. Rios (Ed.), *Políticas, práticas e formação na educação básica* (pp. 9-15). EDUFBA.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Editora 70.

Brasil. (2002a). Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)

Brasil. (2002b). Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 19 de fevereiro. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

Brasil. (2015). Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719rescnecp00203072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719rescnecp00203072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)

Brasil. (2016a). Decreto nº 8.752/2016, de 9 de maio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm)

Brasil. (2016b). Emenda constitucional nº 95/2016, de 15 de dezembro. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2095%2C%20DE,do%20C2%A7%203%C2%BA%20do%20art](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2095%2C%20DE,do%20C2%A7%203%C2%BA%20do%20art)

- Brasil. (2017a). Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>
- Brasil. (2017b). Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)
- Brasil. (2018). Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Versão Preliminar. *Ministério da Educação*, Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>
- Brasil. (2019). Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019%20pdf/135951-rcp002-19/file>
- Brasil. (2020). Resolução CNE/CP nº 1/2020, de 27 de outubro. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>
- Brasil. (2024). Resolução CNE/CP nº 4/2024, de 29 de maio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192)
- Botomé, S. P. (1996). *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. Vozes.
- Cardoso, A. M. A. S. de B. (2006). Alguns desafios que se colocam à educação social. *Cadernos de Estudo*, 3, 7-15. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/880>
- Ciavatta, M., & Ramos, M. (2012). A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 11-37. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>
- Freitas, H. C. L. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, 23(80), 136-167. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>
- Freitas, H. C. L. (2018). 30 Anos de Constituição: avanços e retrocessos na formação. *Revista Retratos da Escola*, 12(24), 511-527. <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. de S., & André, M. E. D. de A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte*. UNESCO.
- Gonçalves, A., & Rodrigues, M. J. (2017). Formação em ciências na licenciatura em educação básica: o caso da Escola Superior de Educação de Bragança. *EduSer*, 8(1), 13-27. <https://doi.org/10.34620/eduser.v8i1.76>
- Gonçalves, P. W., Sicca, N. A. L., Fernandes, M. C., & Alves, M. A. R. (2012). A pesquisa colaborativa como contributo para o desenvolvimento profissional do professor e da cultura científica: mudanças na concepção de natureza e na prática docente. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60(3), 1-13. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1305>
- Gonçalves, S., Mota, M., & Anadon, S. B. (2020). A Resolução CNE/CP. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Revista da ANFOPE*, 2(4), 360-379. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>
- Martinez, F. W. M., Kailer, P. G. da L., & Tozetto, S. S. (2022). A BNC-Formação: o projeto de formação por competência dos docentes pós-golpe jurídico-institucional de 2016. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, 29(1). <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18985>
- Monlevade, J. (1996). Pequenas geografias, história e economia da profissão docente no Brasil. In L. C. Menezes (Ed.), *Professores: formação e profissão*. Autores Associados.
- Nogueira, I. C., & Blanco, T. (2017). Reflexão sobre a prática na formação em matemática para contexto pré-escolar. *EduSer*, 9(2), 42–50. <https://doi.org/10.34620/eduser.v9i2.100>
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Tema em Destaque. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

Oliveira, D. A. (2013). As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? *Revista Educação em Questão*, 46(32), 51-74. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5122>

Oliveira, D. A., & Vieira, L. F. (2012). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Fino Traço.

Ponte, J. P., & Sebastião, L. (2004). *A formação de professores e o processo de Bolonha - Relatório*. <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3407/1/04-Relat%C3%B3rio-Bolonha.pdf>

Scheibe, L. (2010). Valorização e formação de professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Revista Educação e Sociedade*, 31(112), 981-1000. <https://www.scielo.br/j/es/a/mWcpFS3HxSpLjHRgxW3cnhK/?format=pdf>

Silva, K. A. C. P. (2018). Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. *Perspectiva*, 36(1), 330-350. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>

Silva, K. A. C. P. (2020). A (de)formação de professores na Base Nacional Comum Curricular. In A. M. da C. Uchoa, Á. de M. Lima, & I. P. F. de S. Sena (Eds.), *Diálogos críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?* (Vol. 2, pp. 102-122). Editora Fi.

Zanella, A. M., & Masson, G. (2024). A política nacional de formação continuada de professores da educação básica (2004-2020): The national policy for continuing training for basic education teachers (2004-2020). *Revista Cocar*, [S. l.], 28, 2024. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9169>