

Navegando pelo flume: o relativismo das resoluções em relação ao currículo de formação de professores

Tatiane da Silva Alves

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, MS — Brasil

✉ tatiane.alves@ufms.br

📄 0000-0001-9295-1791

Adriana Fátima de Souza Miola

Universidade Federal da Grande Dourados

Dourados, MS — Brasil

✉ adrianamiola@ufgd.edu.br

📄 0000-0002-4757-2554



2238-0345 

10.37001/ripen.v16i1.4518 

Recebido • 12/03/2025

Aprovado • 14/12/2025

Publicado • 18/02/2026

Editoria • Edvoneete Souza de Alencar 

Veridiana Rezende 

Resumo: Este artigo busca identificar e analisar as perspectivas de currículos presentes nas Resoluções CNE/CP de 2002, 2015 e 2019, levando em conta as perspectivas curriculares do Eficientismo, Racionalidade Técnica, Progressivismo e Currículo Crítico. Utilizamos a metodologia da Análise Textual Discursiva para examinar os documentos, considerando os aspectos linguísticos, sociais e culturais envolvidos. O corpus da pesquisa consistiu em recortes dessas resoluções, concentrando-se nos artigos e incisos. Foram analisadas 170 unidades de significado, agrupadas em 11 categorias iniciais, que convergiram para 4 categorias intermediárias e, finalmente, para a categoria final "Entrelaçando saberes: a complexa jornada da formação docente na rede da educação." Os resultados evidenciaram que as perspectivas curriculares presentes nas resoluções do CNE/CP não são mutuamente exclusivas, podendo coexistir em uma mesma política educacional. No entanto, é importante destacar a tendência de politização dos documentos curriculares, resultando em mudanças frequentes e disruptivas no sistema de ensino, o que prejudica a continuidade e a contribuição das políticas educacionais.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Perspectivas Curriculares. Análise Textual Discursiva.

Through the flume: the relativism of resolutions regarding teacher education curriculum

Abstract: This article aims to identify and analyze the curriculum perspectives present in the CNE/CP Resolutions from 2002, 2015, and 2019, considering the curricular approaches of Efficiency, Technical Rationality, Progressivism, and Critical Curriculum. We adopted the Discursive Textual Analysis (DTA) methodology to examine the documents, taking into account the linguistic, social, and cultural aspects involved. The research corpus consisted of excerpts from these resolutions, focusing on their articles and sections. A total of 170 meaning units were analyzed, grouped into 11 initial categories, which converged into 4 intermediate categories and, finally, into the final category: "Interweaving knowledge: the complex journey of teacher education within the education network." The results show that the curricular perspectives present in the CNE/CP resolutions are not mutually exclusive and can coexist within the same educational policy. However, it is important to highlight the trend toward the politicization of curricular documents, leading to frequent and disruptive changes in the education system, which undermines the continuity and effectiveness of educational policies.

Keywords: Educational Policies. Curricular Perspectives. Textual Discursive Analysis.

Navegando por el flume: el relativismo de las resoluciones en relación con el currículo de formación de profesores

Resumen: Este artículo busca identificar y analizar las perspectivas curriculares presentes en las Resoluciones del CNE/CP de 2002, 2015 y 2019, teniendo en cuenta las perspectivas de Eficientismo, Racionalidad Técnica, Progresismo y Currículo Crítico. Utilizamos la metodología del Análisis Textual Discursivo (ATD) para examinar los documentos, considerando los aspectos lingüísticos, sociales y culturales involucrados. El corpus de la investigación consistió en extractos de dichas resoluciones, centrándose en sus artículos e incisos. Se analizaron 170 unidades de significado, agrupadas en 11 categorías iniciales, que convergieron en 4 categorías intermedias y, finalmente, en la categoría final: "Entretejiendo saberes: la compleja trayectoria de la formación docente en la red de la educación". Los resultados evidencian que las perspectivas curriculares presentes en las resoluciones del CNE/CP no son mutuamente excluyentes y pueden coexistir en una misma política educativa. Sin embargo, es importante destacar la tendencia a la politización de los documentos curriculares, lo que genera cambios frecuentes y disruptivos en el sistema educativo, afectando la continuidad y el aporte de las políticas públicas en educación.

Palabras clave: Políticas Educativas. Perspectivas Curriculares. Análisis Textual Discursivo.

1 Olhando no horizonte

O título “Navegando pelo flume” nasce como parte de uma travessia maior, construída na dissertação de mestrado intitulada “Rios de ressignificação: (des)construções curriculares na constituição do professor de matemática a partir das resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno de 2002, 2015 e 2019”, desenvolvida pela primeira autora, sob orientação da segunda autora. Essa dissertação se estrutura em três estudos que, embora possam ser lidos de forma independente, se entrelaçam como afluentes de um mesmo rio, compondo um percurso que transita entre superfícies, correntes e profundezas.

Inspiradas na metáfora do rio, proposta por Moraes e Galiazzi (2007) no âmbito da Análise Textual Discursiva (ATD), fomos desenhando nossa caminhada investigativa como quem observa as águas fluindo, ora calmas, ora turvas, ora revoltas. O rio aqui, não é apenas paisagem metafórica, mas um dispositivo epistemológico que permite compreender os processos de desconstrução, de deslocamento e de ressignificação que atravessam tanto os currículos quanto a formação docente.

“Navegando pelo flume” representa esse primeiro encontro com as águas, um navegar atento às correntes que movem os discursos normativos presentes nas Resoluções do CNE/CP, de 2002, 2015 e 2019, que, de algum modo, desenharam os contornos da formação de professores de matemática no país. É o momento em que se observa o fluxo da legislação, suas margens, seus desvios e suas tentativas de conduzir os percursos formativos.

Mas, como em todo rio, há um momento em que é preciso deixar de navegar na superfície e se permitir o mergulho. É nesse movimento que os outros dois estudos se desdobram, ao nos aproximarmos dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e das narrativas dos membros dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), o flume dá lugar às profundezas. Mergulhamos, então, nas práticas institucionais, nas escolhas curriculares, nos tensionamentos e nas ressignificações que acontecem no cotidiano da formação, muitas vezes invisíveis as margens dos documentos oficiais.

Essa travessia, entre flume, mergulhos e profundezas, não é linear nem previsível. Ela se move como o próprio rio, criando meandros, desviando de obstáculos, abrindo novas

passagens e por vezes, retornando sobre si. Assim se constituiu nosso processo de pesquisa, um fluxo que acompanha os movimentos da formação docente, entrelaçando vozes, documentos, experiências e subversões.

É nesse movimento de navegação e mergulho, guiadas pelas águas que carregam histórias, tensões e disputas, que emergem as diretrizes curriculares para a formação de professores. Elas não são neutras, tampouco isentas de intencionalidades. Pelo contrário, as diretrizes curriculares para a formação de professores são elementos que definem os conhecimentos, habilidades e valores que os futuros educadores devem adquirir para atuar na Educação Básica. A maneira como é concebida e implementada, pode influenciar significativamente na qualidade da formação de professores e consequentemente, na qualidade da educação oferecida aos estudantes. Scheibe e Bazzo (2013, p. 19) enfatizam que “o currículo dos cursos para a formação de professores sempre foi considerado parte importante nas reformas educacionais, pois qualquer possibilidade de mudança na qualidade e finalidade da educação dependerá fortemente da mudança na formação desses agentes”. Ademais a LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 foi um marco de referência na implementação de regulamentações que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Nesse movimento de normativas para regular a formação mínima dos professores nos cursos de Licenciatura Plena, a partir da LDB, foram elaboradas diversas regulamentações com a finalidade de estabelecer uma formação mínima de professores para o exercício profissional na Educação Básica. Entre essas regulamentações, está a Resolução CNE/CP nº 01/2002 que instituiu as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Segundo Metzner e Drigo (2021) “a Resolução de 2002 trouxe ideias inovadoras com relação à formação de professores e propôs reflexões mais amplas do que as diretrizes anteriores, além de constituírem uma identidade profissional e um novo olhar sobre o formato dos cursos de licenciatura” (p. 990). Isso sugere que a diretriz não apenas delineou aspectos técnicos da formação, mas também buscou cultivar uma compreensão mais ampla e profunda do papel do educador na sociedade.

Entendemos que esse ato normativo considerou a formação plena do professor de matemática nos cursos de Licenciatura curta, no qual anuíram-se em princípios de “racionalidade técnica, eficiência e produtividade, **máximo resultado com o mínimo dispêndio** (grifo nosso), valorização dos aspectos quantitativos em detrimento da qualidade do ensino e favorecimento da participação privada nas atividades de ensino” (Nascimento, 2012, p. 340). Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 02/2002 representou um avanço significativo em relação ao modelo 3+1 de cursos de licenciatura no Brasil, que, segundo Moreira (2012, p. 1138) “o 3+1 foi o apelido que recebeu, no nascedouro das licenciaturas no Brasil (meados dos anos 30 do século XX), a seguinte estrutura para o processo de formação do professor da escola: três anos de formação nos conteúdos específicos (Matemática, no nosso caso), seguidos de um ano de Didática.”

A principal mudança trazida pela resolução foi a ampliação da formação pedagógica dos licenciandos. Com isso, os cursos de licenciatura em Matemática passaram a oferecer uma formação mais completa e aprofundada em relação às questões pedagógicas e didáticas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Os destaques dessa resolução são as 400 horas de estágio supervisionado e as 400 horas de práticas como componentes curriculares fundamentais que permanecem atualmente.

Nessa direção, em 2015, foi publicada a Resolução CNE/CP 2/2015, que atualizou novamente as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, desta vez incluindo as novas exigências do Plano Nacional de Educação (PNE), como por exemplo, a

obrigatoriedade de incluir nos currículos dos cursos de licenciatura, disciplinas voltadas para a diversidade cultural, inclusão social e a educação para os direitos humanos. A resolução supracitada “merece destaque com relação à carga horária, [...] ao aumentar [...] para 3.200 horas e estabelecer a duração mínima de quatro anos de curso, de certa forma, a nova Diretriz incorporou uma das reivindicações e/ou preocupações da área educacional” (Metzner & Drigo, 2021, p. 1000). Entendemos que essa resolução avançou em relação a um currículo mais crítico, no sentido que possibilita uma formação para lidar com as demandas e desafios da educação brasileira, garantindo uma formação mais completa e adequada às necessidades da sociedade atual.

A Resolução CNE/CP (BNC-Formação) estabelece que “os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica)” (Brasil, 2019). No documento em questão, merece destaque a contundência com que a Resolução CNE/CP no 2/2019 trata a aproximação entre a Educação Superior e a Educação Básica como fundamento para a conexão específica com a Base Nacional Comum Curricular -Educação Básica, como justificativa para o estabelecimento de competências que como aponta o Art.2º, seja como justificativa para o estabelecimento dos princípios que regem as competências, como aponta o Art.3º, princípios que, devido ao caráter embasador dos mesmos na formação de professores, não deveriam, no nosso ponto de vista, depender da BNCC-Educação Básica.

Para Farias (2019) a Resolução de 2019 traz a ideia de que “professores bem “preparados” são professores que ensinam melhor, e por conseguinte, são professores cujos alunos aprendem mais – nada tem de óbvia, mas muito tem a dizer da perspectiva linear e enviesada da BNC-Formação” (p. 165). De maneira que não há uma correlação direta entre a qualidade da formação docente e o sucesso do aluno, pois, a preparação do professor não pode ser simplificada ou reduzida a um único fator determinante para o sucesso educacional. Pode haver outros elementos, como métodos de ensino, relacionamento com os alunos, adaptação ao contexto escolar, aspectos socioemocionais, falta de estrutura que desempenham grande influência no processo de aprendizagem.

Focar apenas em competências técnicas pode negligenciar a importância do desenvolvimento humano, como a formação ética, o pensamento reflexivo e a apreciação estética. Assim, para compreender de que forma as regulamentações têm sido abordadas ao longo do tempo, buscamos identificar e analisar as perspectivas de currículos presentes nas Resoluções CNE/CP de 2002, 2015 e 2019. Essa análise nos permitirá identificar as diretrizes e princípios norteadores das formações de professores de matemática, bem como verificar se elas estavam comprometidas com as demandas da sociedade e do cenário educacional atual.

2 Fluxo da/na educação (matemática): uma viagem pelas perspectivas teóricas

A história do currículo é longa e complexa, evoluindo ao longo do tempo e moldada pelas mudanças sociais, políticas e econômicas. A palavra “currículo” tem suas raízes no latim, que significa “carreira” ou “curso de vida”, mas sua aplicação na educação formal começou no final do século XIX. No início do século XX, o currículo era baseado em uma abordagem tradicional, centrada no professor e enfatizando a transmissão de conhecimento para os alunos (Moreira, 2011).

Essa abordagem foi influenciada pelo trabalho de Bobbit que de acordo com Silva (1999) defendeu a teoria do “eficientismo” no currículo, e Tyler e Vedia (1986), que propuseram uma abordagem baseada na “racionalidade técnica”. Bobbitt (1918) é o principal autor associado à perspectiva tradicional de currículo denominada “eficientismo”. Ele argumentava

que

O indivíduo é educado para que possa realizar com eficiência os trabalhos de sua vocação; que possa cooperar efetivamente com seus companheiros em assuntos sociais e cívicos; que possa manter seus poderes corporais em um alto nível de eficiência; que está preparado para participar de uma gama adequada de ocupações de lazer desejáveis; e que pode manter todas as suas relações sociais com seus companheiros de maneira agradável e eficaz (p. 70, tradução nossa).

Ou seja, que o currículo deveria ser projetado de forma a preparar os alunos para o mundo do trabalho, fornecendo-lhes as habilidades e conhecimentos necessários para serem produtivos na sociedade entendendo que, "oportunidade, é como um motor de alta potência e uma pista reta à frente" (Bobbitt, 1918, p. 262, tradução nossa). Entendemos que o autor defendeu uma abordagem sistemática para o planejamento do currículo, que envolve a identificação das necessidades educacionais dos alunos, a seleção de conteúdos relevantes e a organização dos conteúdos em uma sequência lógica. Como Bobbitt (1918) acreditava que

A educação visa a preparação para os deveres sérios da vida: o chamado, o cuidado da saúde, as cooperativas cívicas e a regulamentação, a criação dos filhos, a manutenção da língua em boa forma, etc. A experiência educacional no nível de trabalho destina-se a se preparar conscientemente para o desempenho eficiente desses e de todos os outros deveres sérios (p. 273, tradução nossa).

Nesse sentido, o autor destaca a educação como um instrumento para preparar indivíduos para desempenharem seus deveres e responsabilidades na sociedade de forma eficiente. No entanto, é fundamental equilibrar a formação de habilidades práticas com o desenvolvimento de uma visão reflexiva sobre a própria realidade social, para que os indivíduos sejam capazes de enfrentar os desafios da vida de forma responsável. Essa perspectiva influenciou e ainda influencia muitas escolas e universidades na concepção e implementação do currículo. No entanto, essa abordagem tem sido criticada por autores como Apple (2006), Freire (1971) e Giroux (1997) por sua falta de atenção à diversidade cultural e social dos alunos e pela falta de ênfase na criatividade e no desenvolvimento do pensamento crítico.

Ainda no movimento de discutir as principais teorias de currículo, não podemos deixar de mencionar a "racionalidade técnica" que é uma abordagem educacional que tem como objetivo principal proporcionar uma educação eficiente e eficaz, enfatizando a importância da padronização e do controle do processo educacional. Desse modo,

se a filosofia da escola concebe a democracia como uma forma apropriada para todos os aspectos da vida, então será necessário dar preferência aos objetivos que visam o estímulo dos [...] conhecimentos, técnicas e habilidades democráticas, atendendo não só a uma democracia política, mas também [...] em todos os seus aspectos vitais (Tyler & Vedia, 1986, p. 15, tradução nossa).

Diante dessa perspectiva, a escola deve priorizar objetivos que busquem estimular o desenvolvimento de conhecimentos, técnicas e habilidades relacionadas à democracia, ou seja, segundo Silva (1999) essa abordagem é baseada em uma visão científica da educação, em que o currículo é projetado para atender às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho, por meio de objetivos claros e mensuráveis e da avaliação contínua do desempenho dos alunos.

As perspectivas tradicionais de currículo, eficientismo e racionalidade técnica

compartilham algumas características comuns. Primeiramente, elas enfatizam a importância da educação formal, com foco na transmissão de conhecimentos e habilidades para os alunos. Em segundo lugar, elas priorizam a organização do conhecimento, através da seleção e organização dos conteúdos curriculares de forma sistemática. Em terceiro lugar, essas teorias são centradas na figura do professor como o principal responsável pela “transmissão” do conhecimento aos alunos. Em quarto lugar, enfatizam a importância da avaliação, para garantir a eficiência e eficácia do processo educacional.

Ao longo do tempo, a perspectiva tradicional do currículo foi desafiada por teóricos progressistas, como Dewey (1971), que defendiam uma abordagem centrada no aluno e enfatizavam a importância da experiência prática e da participação ativa do aluno no processo educacional. A teoria progressista do currículo foi influenciada pela crença de que a educação deveria ser voltada para a resolução de problemas sociais e pessoais. No entanto, esse enfoque tem sido criticado por sua falta de ênfase na construção de conhecimentos e habilidades básicas.

Por outro lado, a teoria crítica de currículo, que se desenvolveu a partir da Escola de Frankfurt na década de 1960, apresenta uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre o papel do currículo na sociedade. Essa teoria destaca a necessidade de se considerar as relações de poder que permeiam a educação, questionando as estruturas sociais e políticas que influenciam a construção e implementação do currículo. Ao contrário das teorias tradicionais de currículo, a teoria crítica considera o conhecimento como socialmente construído e historicamente situado, enfatizando a importância da diversidade cultural e da perspectiva dos alunos na construção do currículo. Além disso, a teoria crítica de currículo destaca a importância da transformação social e da justiça social como objetivos fundamentais da educação, buscando a promoção da emancipação dos alunos e a superação das desigualdades sociais (Libânio, 1991; Saviani, 2018; Silva, 1999).

Entre os principais teóricos da teoria crítica de currículo, podemos mencionar Bourdieu *et al.* (1975), os quais criticavam a meritocracia e defendiam a importância da análise crítica das estruturas sociais e culturais que influenciam a educação. Em conformidade com tais autores, Stoer (2008) entendia que “as teorias da sociologia crítica atribuem um papel fundamental ao conceito de autonomia relativa precisamente para reconhecer uma determinação estrutural ou uma limitação estrutural face às políticas” (p. 152). Em outras palavras, a compreensão das políticas educacionais deve levar em conta os fatores econômicos, mas também permitir espaço para a análise dos aspectos políticos e ideológicos que influenciam a formação do campo da educação. Além disso, Young (2010), em seu trabalho sobre justiça educacional, enfatiza a necessidade de uma abordagem democrática e participativa no currículo. Complementando essa perspectiva, Apple (2006), um dos principais expoentes desta teoria, ressalta a importância da análise crítica do currículo em relação ao poder e à ideologia.

Por sua vez, Freire (1971), um dos autores mais influentes da pedagogia crítica, defende a importância da educação como um instrumento de transformação social e da conscientização política. Dessa forma, esses teóricos apresentam diferentes contribuições para a compreensão crítica do currículo, destacando a necessidade de analisar as estruturas sociais, promover a participação democrática, questionar o poder e utilizar a educação como meio de transformação.

Apple (2006), Freire (1971) e Young (2010) têm em comum o fato de enfatizarem a importância da análise crítica do currículo em relação ao poder e à ideologia, destacando a necessidade de transformação social e justiça educacional. Eles argumentam que a educação não é neutra e que o currículo é construído a partir das relações sociais de poder e interesses da classe dominante. A teoria crítica de currículo, portanto, busca analisar e questionar essas estruturas sociais e políticas, visando uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, as teorias curriculares destacam que o currículo não é uma entidade neutra, mas sim uma construção social e política que reflete as relações de poder e os interesses da classe dominante. Da mesma forma, as resoluções para a formação de professores são documentos que refletem visões políticas, ideológicas e sociais sobre a educação. Diante desse panorama, fica evidente a relevância da análise das Resoluções CNE/ CP no contexto da formação de professores.

3 Panoramas (in)visíveis

Com base nas discussões sobre a importância das teorias curriculares na análise das políticas educacionais, esta seção tem como objetivo apresentar uma abordagem qualitativa, para a análise das resoluções CNE/CP N: 1 de 2002, 2015 e 2019 que regulamentam as DCN, pois, de acordo com Poupard *et al.* (2008) os enfoques epistemológicos da pesquisa qualitativa destacam a subjetividade e a construção social da realidade. Eles reconhecem que o conhecimento é influenciado pelas perspectivas individuais, pelas interações sociais e pelos contextos culturais. Além disso, a pesquisa qualitativa tende a adotar uma visão interpretativa, buscando compreender e dar significado às experiências e aos fenômenos sociais.

Assim sendo, para a realização deste estudo, foram selecionadas três resoluções CNE/CP que regulamentam as DCN para a formação inicial de professores: a Resolução CNE/CP 1/2002, a Resolução CNE/CP 2/2015 e a Resolução CNE/CP 1/2019. A escolha dessas resoluções se deu por representarem as normativas mais abrangentes para a formação de professores no contexto nacional conforme justificado nas considerações iniciais. Para a constituição das informações empíricas, foram feitas cópias digitais das resoluções CNE/CP selecionadas diretamente dos sites oficiais do governo. A escolha por cópias digitais, nos permitiu uma análise mais precisa dos textos, uma vez que, possibilitou a utilização de ferramentas de busca e aproximação textual.

Na análise, buscamos compreender como as teorias curriculares se manifestam nas políticas educacionais, nos permitindo uma reflexão sobre as concepções de currículo e de educação presentes nessas normativas. Para a análise, nos embasamos na ATD que de acordo com Moraes e Galiuzzi (2016) “opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos” (p. 35), ou seja, é uma abordagem que busca compreender a complexidade dos discursos presentes nos textos, considerando os aspectos linguísticos, sociais e culturais envolvidos.

A ATD, segundo Moraes e Galiuzzi (2006), é um processo que abrange quatro focos fundamentais, destacando-se a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações, a captação do novo emergente e um processo auto-organizado, com os três primeiros formando um ciclo. Inicialmente, a desmontagem dos textos, também conhecida como processo de unitarização, envolve uma análise detalhada dos textos, fragmentando-os em unidades constituintes relacionadas aos fenômenos em estudo.

A unitarização, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2006) “é um processo de colocar-se no movimento dos pensamentos da consciência coletiva, de reconstrução de significados compartilhados socialmente a partir da perspectiva pessoal do pesquisador” (p. 124). Para isso, é essencial selecionar trechos relevantes ao contexto e objetivo da pesquisa, desenvolvendo códigos e atribuindo títulos a cada unidade.

A partir dessa desmontagem dos textos, surgem as Unidades de Significado (US), representando os trechos selecionados e sendo codificadas por meio de palavras-chave e títulos. Esses títulos atuam como enunciados que representam a discussão de cada us permitindo a identificação de discussões semelhantes e conseqüentemente, o surgimento das categorias iniciais. Para Moraes e Galiuzzi (2006, p. 125) “as categorias representam os nós de uma rede.

O pesquisador ao tecer sua rede precisa preocupar-se especialmente com os nós, ou seja, os núcleos ou centros das categorias." O terceiro foco da ATD consiste em comunicar as compreensões construídas e emergentes do processo de análise, culminando na construção do metatexto. Esse metatexto, de acordo com Calixto (2019) é composto pela ancoragem das us, teorias emergentes e compreensões do pesquisador, utilizando argumentos parciais e aglutinadores que conectam as discussões das categorias. Esse processo de análise é considerado auto-organizado, pois é criativo e original, com resultados imprevisíveis.

Após a realização da análise com base nos procedimentos descritos acima, os resultados foram apresentados na próxima seção. Serão descritas as categorias de análise identificadas, bem como os sentidos do texto e as relações encontradas entre eles. Além disso, serão discutidas as implicações dos resultados para a compreensão das políticas educacionais e das teorias curriculares presentes nas resoluções CNE/CP de 2002, 2015 e 2019.

4 Travessias turbulentas pelas resoluções CNE/CP de 2002, 2015 e 2019

O processo de análise do material empírico por meio das resoluções CNE/CP de 2002, 2015 e 2019 para a formação de professores foi estruturado em várias etapas para delinear uma análise sistemática. Inicialmente, conduzimos a seleção do corpus e a unitarização dos conteúdos, utilizando artigos e incisos presentes nas três resoluções como base. Subsequentemente, desenvolvemos palavras-chave e títulos pertinentes. Na sequência, procedemos à categorização dos conteúdos, aproximando os contextos de discussão e identificando categorias iniciais, intermediárias e finais.

A análise, fundamentada nas Resoluções, serviu de base para a construção do metatexto. Cada código consiste na abreviação da Resolução (RES), seguida do ano e de um numeral representativo da us. Por exemplo, o código "RES-2002-1" refere-se à Resolução de 2002 e à sua primeira us, originada do primeiro artigo.

No processo de codificação das us, os dados foram minuciosamente examinados para identificar as partes do texto que apresentavam informações relevantes para a pesquisa. As us identificadas foram enumeradas conforme a ordem de aparição no texto. A etapa seguinte envolveu a categorização das us de acordo com os temas que emergiram da análise. O objetivo da categorização foi agrupar as us em categorias iniciais que representassem as principais ideias ou conceitos presentes nos dados. As categorias foram construídas com base nos temas relacionados à formação de professores e cada uma foi nomeada de acordo com o seu conteúdo.

Do processo de análise emergiram cento e setenta (170) us, que foram agrupadas por temáticas semelhantes, e após aglutinadas em nove (9) categorias iniciais, codificadas pela letra A seguida de um numeral (A.1, A.2, ..., A.11). Para cada categoria inicial elaborou-se um argumento parcial, representativo das unidades que compõem esta categoria. Novamente, por aproximação de temáticas emergiram quatro (4) categorias intermediárias, abaixo no Quadro 1 explicitamos essa aglutinação das categorias iniciais para emergência das categorias intermediárias.

Quadro 1: Aglutinação das us para elaboração das categorias iniciais

Cat. inicial	Argumento	Cat. intermediária	Argumento
A.1- Avaliação na formação docente: o desenvolvimento da prática docente	Essa temática revela-se como uma exploração profunda e dinâmica das várias facetas da avaliação na formação docente. Ela destaca não apenas a importância fundamental desse processo, mas também aponta para a necessidade contínua de reflexão para preparar educadores para os desafios em constante transformação do contexto educacional. (11)	A.1.1- Tecendo saberes por meio de uma contínua avaliação de sua prática profissional (A.1 + A.2 + A.3 + A.7 = (11 + 13 + 35 + 19) = 78)	No contexto educacional, o processo de formação docente é como tecer uma tapeçaria complexa, na qual cada fio representa uma experiência, conhecimento ou habilidade adquirida ao longo do caminho. Nesse cenário, a contínua avaliação da prática profissional emerge como um tecido que une e fortalece esses fios. Os educadores, ao se submeterem a uma avaliação constante de suas práticas, têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas.
A.7- Mobilização de saberes para o uso de estratégias de ensino	A mobilização de saberes, promove um ambiente de ensino dinâmico e enriquecedor, implicando em selecionar e aplicar estratégias que se alinhem com os objetivos educacionais, características dos estudantes e contextos específicos de ensino. (13)		
A.2- Desenvolvimento na formação profissional docente	A reflexão contínua é um pilar do desenvolvimento profissional na formação docente. Encorajar os educadores a analisarem suas práticas, identificarem áreas de desenvolvimento cria uma cultura de aprendizado constante. Essa prática contribui não apenas para o crescimento individual, mas também para a melhoria contínua do sistema educacional. (35)		
A.3- Desenvolvimento de competências e habilidades para atuação profissional	Profissionais com competências e habilidades atualizadas são mais valorizados no mercado de trabalho, o que amplia suas oportunidades de emprego e possibilita avanços na carreira. No entanto, ao buscar uma abordagem padronizada, o ensino por competência pode desconsiderar as nuances culturais, socioeconômicas e geográficas que influenciam as comunidades locais. (19)		
A.4- Colaboração para uma reflexão pedagógica do ensino na Educação Básica	A reflexão pedagógica quando alimentada pela colaboração, torna-se mais contextualizada e alinhada com as necessidades específicas da comunidade escolar. O diálogo constante entre os educadores permite a adaptação de práticas conforme as características dos estudantes, o ambiente local e as demandas sociais. (7)	A.1.2- Redes da educação: integrando saberes, e valorizando a diversidade na prática docente (A.4 + A.9 = (7 + 16) = 23)	Os educadores, ao reconhecerem a diversidade de saberes presentes entre os estudantes, são desafiados a

A.8- Organização institucional e legislação na formação dos professores	A formação de professores deve abranger diversas dimensões do conhecimento para preparar educadores problematizadores. Além do domínio disciplinar, é essencial desenvolver conhecimentos pedagógicos, compreensão curricular, habilidades de articulação entre teoria e prática, sensibilidade socioemocional e consciência cultural e contextual. (41)	A.1.4- A influência da organização institucional e da legislação na formação dos professores A.8 = 12	Cada estratégia de ensino, abordagem metodológica e interação em sala de aula são moldadas pela sinergia entre as esferas institucionais e legais.
A.6- Dimensões do conhecimento para a formação de professores	A formação de professores deve abranger diversas dimensões do conhecimento para preparar educadores problematizadores. Além do domínio disciplinar, é essencial desenvolver conhecimentos pedagógicos, compreensão curricular, habilidades de articulação entre teoria e prática, sensibilidade socioemocional e consciência cultural e contextual. (41)		Cada estratégia de ensino, abordagem metodológica e interação em sala de aula são moldadas pela sinergia entre as esferas institucionais e legais.
A.5- Articulação interdisciplinar na formação docente	Ao incorporar a articulação interdisciplinar na formação de professores, busca-se que eles desenvolvam uma compreensão mais ampla e contextualizada dos temas, conectando diferentes áreas do conhecimento de maneira mais significativa. (16)	A.1.3- Ampliando horizontes: articulação interdisciplinar na formação de professores (A.5 + A.6 = (16 + 41) = 57)	A articulação interdisciplinar na formação de professores é como desbravar um vasto território de saberes, explorando conexões entre diversas disciplinas.
A.9- Diversidade e desafios nasociais, culturais e econômicos	A diversidade, seja ela étnica, cultural, socioeconômica ou de habilidades, enriquece o ambiente educacional, proporcionando oportunidades para a troca de experiências. No entanto, também apresenta desafios, pois as disparidades sociais e econômicas podem impactar no acesso à educação, sendo essencial adotar políticas inclusivas e medidas que busquem equidade. (16)		criar estratégias que não apenas respeitem, mas também valorizem as diferentes perspectivas.

Fonte: Produzido pelas autoras.

A partir dos argumentos das categorias intermediárias, percebemos então, o surgimento da categoria final, a qual denominamos “Entrelaçando saberes: a complexa jornada da formação docente na rede da educação”, conforme explicitado no Quadro 2.

Quadro 2: Continuação da aglutinação das us para elaboração das categorias iniciais

cat. final	Argumento cat. final
A.1.1.1- Entrelaçando saberes: a complexa jornada da formação docente na rede da educação	A jornada do professor de matemática é uma trajetória que vai além da simples transmissão de conhecimento. Nesse percurso, o educador se depara com desafios diários, nos quais se transforma em um guia dedicado, possibilitando que seus alunos encarem os problemas do mundo real com confiança e habilidade matemática. A jornada revela-se gratificante à medida que se testemunha o crescimento intelectual e a superação de barreiras por parte dos estudantes, contribuindo assim para a construção de uma base sólida não apenas no presente, mas para o futuro acadêmico e profissional de cada aprendiz.

Fonte: Produzido pelas autoras.

Na próxima seção problematizamos a categoria final nos ancorando em teóricos que discutem sobre as us que nos foram mais significativas.

4.1 Entrelaçando saberes: a complexa jornada da formação docente na rede da educação

No contexto da formação docente, a compreensão e entrelaçamento de saberes constituem uma jornada complexa e multifacetada. Essa jornada transcende a mera transmissão de conhecimentos disciplinares, abraçando a interconexão de saberes diversos que moldam a prática pedagógica. A formação docente, nessa perspectiva, torna-se um intrincado tecido de experiências, teorias e práticas, onde os professores são desafiados a integrar saberes acadêmicos, experiências de sala de aula, sensibilidades socioemocionais entre outras virtudes. Essa interseção de saberes não se dá de maneira linear, mas sim em um constante processo de diálogo, reflexão e adaptação. A formação docente na teia da educação não é apenas um acúmulo de informações, mas um entrelaçado conjunto de virtudes, valores e compreensões que se entrelaçam para forjar educadores mais preparados para enfrentar os desafios dinâmicos do ambiente educacional contemporâneo.

Nesse viés, reconhece-se a importância de considerar a diversidade presente na comunidade escolar, valorizando a pluralidade de perspectivas, culturas e identidades. O currículo é elaborado de modo a promover o respeito às diferenças individuais e culturais, buscando oferecer uma educação inclusiva e que atenda às necessidades e realidades dos alunos, como mostram alguns Artigos presentes nas Resoluções CNE/CP de 2002 e 2015.

Art. 2. A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (RES-CNE-2002-2).

[...] A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (RES-CNE-2015-5).

É importante destacar que as referências ao tratamento da diversidade e à valorização da diversidade são mais explicitamente delineadas nas resoluções de 2002 e 2015. Essas resoluções destacam o preparo para o acolhimento e o trato da diversidade como um dos aspectos cruciais da formação docente, considerando a diversidade presente na comunidade escolar e promovendo o respeito às diferenças individuais e culturais. Contudo, ao observar a resolução de 2019, nota-se que, o texto não apresenta de forma tão explícita a atenção à diversidade, retrocedendo em relação às diretrizes anteriores. Essa ausência de destaque específico pode ser interpretada como uma lacuna que merece atenção para garantir que a formação docente esteja comprometida com os princípios de respeito à diversidade e promoção de uma educação inclusiva.

Freire (1971), Gadotti (2012), Libâneo (2017) e Saviani (2018) têm contribuído significativamente para a reflexão sobre o currículo, a formação de professores e a construção de uma educação que promova a cidadania, a diversidade e a inclusão social. Suas perspectivas diversas se entrelaçam em torno da necessidade de uma educação que dialogue com a realidade do aluno e que busque enfrentar os desafios sociais, culturais e econômicos do país.

Portanto, a promoção da diversidade destaca-se como um aspecto positivo, reconhecendo a relevância da inclusão e do respeito às diferenças. Esse enfoque contribui significativamente para a construção de um ambiente educacional mais enriquecedor e inclusivo. Outra vertente positiva concentra-se no estímulo ao enriquecimento cultural, incentivando atividades que ampliam a compreensão cultural dos alunos. Paralelamente, a promoção de práticas investigativas é enfatizada, impulsionando o desenvolvimento do pensamento crítico e habilidades analíticas entre os estudantes.

A abordagem baseada em projetos curriculares representa uma extensão além do modelo tradicional, encorajando a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Reconhece-se também a importância da integração de tecnologias na educação, promovendo o uso de ferramentas inovadoras para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o foco no desenvolvimento de habilidades sociais, como trabalho em equipe e colaboração, prepara os alunos não apenas academicamente, mas também para interações sociais futuras.

Contudo, a implementação dessas diretrizes não está isenta de desafios. A possibilidade de sobrecarga curricular é uma preocupação válida, considerando que a inclusão de tantos elementos pode dificultar a execução prática dessas diretrizes. Além disso, a integração de tecnologias enfrenta obstáculos, como limitações de recursos e formação insuficiente, apresentando desafios adicionais.

O âmbito do trabalho educativo, nesse sentido, abrange todos os aspectos da educação, desde o planejamento curricular até a execução das aulas e o acompanhamento dos alunos. É um processo complexo e abrangente que visa formar indivíduos mais críticos e capazes de agir de forma mais conscientizada no mundo, como mencionado no *Art. 12.* da resolução de 2015

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: [...] a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática; c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de

processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas; e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças [...] nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial [...] (RES-CNE-2015-17).

Destaca-se a importância da inclusão de princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática. Além disso, o texto enfatiza a necessidade de os futuros professores desenvolverem conhecimentos relacionados à criação e uso de materiais didáticos que considerem a diversidade social e cultural brasileira. Ao integrar diferentes disciplinas e áreas de conhecimento, podemos favorecer a compreensão das interrelações entre os conteúdos, permitindo que os estudantes percebam a relevância do que estão aprendendo para suas vidas e para os desafios enfrentados no contexto social, cultural e econômico. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais significativa e estimulante, impulsionando o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas que segundo Gadotti (2000, p. 2-3) ressalta

O processo da globalização está mudando a política, a economia, a cultura, a história... portanto também a educação. É um tema que deve ser focado sob vários prismas. Para pensar a educação do futuro, precisamos refletir sobre o processo de globalização da economia, da cultura e das comunicações [...] da questão da participação, da educação para e pela cidadania. Educar para a cidadania ativa tornou-se hoje projeto e programa de muitas escolas e de sistemas educacionais.

Diante desses desafios e oportunidades trazidos pela globalização, a educação do futuro precisa ser repensada de forma ampla e multidimensional. É essencial considerar o impacto da globalização nos sistemas educacionais, buscando uma abordagem que promova a cidadania ativa, o diálogo intercultural e a formação de indivíduos preparados para os desafios do mundo contemporâneo. A reflexão sobre o processo de globalização da economia, da cultura e das comunicações deve estar presente nas discussões e decisões educacionais, visando uma formação mais abrangente e significativa para os estudantes. Além disso, Libâneo (2017, p. 10) ressalta que é por meio da:

Ação educativa que o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações.

Portanto, entendemos que a abordagem da diversidade e dos desafios sociais, culturais e econômicos também busca promover a igualdade de oportunidades, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas origens e condições socioeconômicas. Isso inclui a adaptação de práticas pedagógicas e a oferta de recursos que atendam às necessidades específicas de cada aluno, possibilitando uma educação equitativa. Essa é uma temática de grande relevância no campo da educação, pois, busca compreender como o processo de formação de professores pode ser repensado para promover uma educação mais inclusiva, capaz de atender às demandas da diversidade presente na comunidade escolar.

O conceito de formação de professores tem sido amplamente discutido na literatura

educacional, e autores como Freire (1971), Nóvoa (1992) e Tardif (2002), entre outros, têm contribuído para o debate. Segundo Tardif (2002), a formação de professores é um processo complexo que requer a integração de diferentes saberes, como o conhecimento pedagógico, o conhecimento das disciplinas específicas e o conhecimento da realidade social e cultural dos alunos. Nesse sentido, é fundamental que os programas de formação de professores sejam estruturados de forma a desenvolver habilidades e competências que permitam ao futuro docente compreender e atuar de maneira contextualizada e sensível às particularidades dos alunos, conforme podemos observar na resolução CNE/CP de 2015

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica; IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento [...] (RES-CNE-2015-10).

A promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens, incorporando-as ao processo pedagógico, é uma habilidade crucial para desenvolver a criticidade e a criatividade dos alunos. Consolidar a educação inclusiva, respeitando e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras, é uma responsabilidade fundamental que possibilita uma educação inclusiva que reconhece e valoriza a diversidade presente na comunidade escolar, incluindo alunos com diferentes habilidades, origens culturais e experiências de vida.

Para alcançar esse objetivo, é necessário que os professores sejam preparados para lidar com a heterogeneidade em sala de aula, promovendo práticas pedagógicas adaptadas às necessidades individuais de cada aluno. De acordo com Nóvoa (1992), a formação de professores deve estar ancorada em uma perspectiva crítica, que leve em consideração a realidade social e educacional em que a escola está inserida. Dessa forma, os professores poderão desenvolver uma postura mais aberta e receptiva em relação à diversidade, buscando construir um ambiente educacional mais acolhedor.

A contextualização da formação de professores também é um aspecto relevante a ser considerado. A educação não deve ser pensada de forma isolada, desvinculada da realidade em que está inserida. É preciso que os programas de formação estejam comprometidos com as demandas e desafios da sociedade contemporânea, preparando os professores para atuarem de maneira reflexiva na transformação da realidade educacional. Nesse sentido, as práticas de estágio e a vivência nas escolas são essenciais para que os futuros docentes possam conhecer e compreender o contexto em que irão atuar.

Nessa direção a prática avaliativa, quando bem conduzida, não apenas mede o progresso, mas também impulsiona o aprimoramento contínuo, estimulando um ambiente educacional centrado no aprendizado e no desenvolvimento reflexivo das práticas educativas.

Antes de iniciarmos as discussões acerca da temática, é importante esclarecer o que entendemos por "avaliação" com base na definição de Gatti (2002)

Avaliação Educacional hoje não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e auto-avaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa (p. 17).

Entendemos que a autora aborda a complexidade e a diversidade do campo da avaliação educacional atualmente. Ela destaca que a avaliação educacional não se limita apenas a teorias, processos e métodos específicos, mas é um campo amplo que engloba diversas subáreas, cada uma com características distintas. Dentre as subáreas mencionadas, temos a avaliação de sistemas educacionais, que visa analisar o desempenho em nível macro, permitindo a identificação de possíveis problemas e a formulação de políticas educacionais mais adequadas. Outra subárea importante, é a avaliação de desempenho escolar em sala de aula, que se concentra na análise do rendimento dos alunos no ambiente escolar, fornecendo informações para os professores adaptarem suas práticas pedagógicas e acompanhar o progresso dos estudantes.

Art. 8. As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas: I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores [...] II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado; III - incidentes sobre processos e resultados (RES-CNE-2002-8).

Além disso, a avaliação também engloba a análise do rendimento escolar com o objetivo de macroanálises, ou seja, uma visão ampla e global dos resultados educacionais para avaliar o sistema de ensino como um todo. Outros aspectos abordados são a avaliação de programas educacionais, a avaliação institucional e a autoavaliação. A avaliação de programas educacionais visa analisar a eficácia e os impactos de projetos e iniciativas específicas na educação. A avaliação institucional busca avaliar o funcionamento das instituições de ensino, enquanto a autoavaliação refere-se ao processo em que as próprias instituições ou educadores avaliam sua própria prática.

Art. 6. A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes (RES-CNE-2015-11).

Cada abordagem teórica oferece perspectivas diferentes sobre como entender e aplicar a avaliação educacional. Essa diversidade de subáreas e enfoques teóricos na avaliação educacional reflete a complexidade e a importância desse campo. A avaliação educacional desempenha um papel fundamental para contribuir com a qualidade do ensino e fornecer informações que subsidiem decisões políticas e pedagógicas adequadas, com o objetivo de promover uma educação mais crítica. Portanto, a compreensão da amplitude e diversidade da avaliação educacional é essencial para seu desenvolvimento contínuo e sua relevância no contexto educacional contemporâneo.

4.2 Flutuando pelas correntezas das teorias curriculares: argumento aglutinador das dimensões da formação de professores

A formação docente é compreendida como uma jornada complexa que vai além da mera transmissão de conhecimentos disciplinares, abraçando a interconexão de saberes diversos que moldam a prática pedagógica. No que se refere à teoria do eficientismo e racionalidade técnica, há uma conexão quando o metatexto aborda a importância de a formação docente desenvolver habilidades e competências específicas, buscando capacitar os professores para atuarem de maneira eficaz. Além disso, destaca-se a perspectiva de avaliação, relacionando-se com a eficiência proposta por Bobbitt (1918) e a racionalidade técnica de Tyler e Vedia (1986), buscando resultados mensuráveis para aprimorar a qualidade do ensino.

Quanto ao progressivismo, a referência a Dewey (1971) destaca a importância da ação transformadora na educação. Essa perspectiva se alinha com a ideia de uma formação docente sensível à diversidade, que dialogue com a realidade dos alunos e enfrente os desafios sociais, culturais e econômicos da sociedade.

A teoria crítica do currículo também é mencionada, especialmente ao abordar a rede de integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão na Universidade, alinhando-se com a proposta de uma atuação sistêmica e complementar da Universidade, enriquecendo a experiência acadêmica e promovendo um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento contínuo.

Ao discutir as resoluções sobre a formação docente, o texto destaca a importância da inclusão, do respeito à diversidade e da promoção de uma educação inclusiva. Esses elementos são fundamentais para a construção de um ambiente educacional mais enriquecedor e inclusivo, conectando-se com os princípios da teoria crítica (Freire, 1971; Gadotti, 2012; Libâneo, 2013; Saviani, 2018).

A avaliação educacional, por sua vez, é abordada de maneira abrangente, considerando diferentes subáreas, como a avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de programas educacionais, institucional e autoavaliação. Isso reflete a diversidade de enfoques teóricos na avaliação, como a sistêmica, iluminativa ou compreensiva, e a participativa. Essa diversidade destaca a complexidade e a importância desse campo para subsidiar decisões políticas e pedagógicas adequadas. Portanto, o metatexto apresenta diferentes perspectivas curriculares, desde abordagens mais padronizadas e eficientes até reflexivas, críticas e contextualizadas, evidenciando a diversidade de teorias que permeiam o campo educacional e suas implicações para a formação de professores e para a prática pedagógica.

A análise das resoluções CNE/CP de 2002, 2015 e 2019 nos possibilitou uma reflexão mais fundamentada sobre as práticas educativas. É importante ressaltar que as discussões apresentadas no metatexto, embasadas em referenciais, nem sempre refletem os objetivos reais dos documentos em seus artigos e parágrafos das resoluções. Embora os temas pareçam flexíveis, atuais e inclusivos, podem, de fato, ocultar um currículo que busca uma formação em

massa, visando atender às demandas do mercado de trabalho e qualificar mão de obra através de diplomas que por vezes, garantem apenas empregos mal remunerados. As intenções por trás desses itens aparentemente inclusivos podem ser mais complexas do que o que é explicitamente colocado nos documentos oficiais.

5 As paisagens diante da polissemia das resoluções

Neste estudo, exploramos diversas categorias de análise que forneceram insights sobre as implicações e limitações das resoluções CNE/CP. Por meio da análise das US, identificamos e descrevemos as principais características e implicações de cada categoria, bem como interpretar suas relações com a educação, currículo e práticas pedagógicas.

Os documentos curriculares, em sua essência, deveriam desempenhar um papel crucial como instrumentos norteados por políticas públicas destinadas a promover uma educação de qualidade. Idealmente, esses documentos são concebidos para orientar os rumos do ensino, refletindo as melhores práticas pedagógicas e as necessidades reais do sistema educacional. Contudo, observa-se, por vezes, uma deturpação desse propósito fundamental. Será que eles ultrapassam os aspectos meramente técnicos e inclui uma análise das estruturas sociais, políticas e econômicas que moldam a vida dos indivíduos? Refletir sobre essas questões pode ajudar a compreender melhor o papel do currículo na formação de professores e na promoção de mudanças sociais.

Infelizmente, a realidade muitas vezes desvia-se dessa concepção ideal, uma vez que os documentos curriculares são, em algumas instâncias, interpretados e empregados como ferramentas de políticas partidárias. Em vez de refletirem a busca genuína por uma educação de qualidade, esses documentos são por vezes, moldados por agendas políticas temporais, desvinculadas das reais necessidades e desafios enfrentados pelo sistema educacional.

O desvio do propósito inicial dos documentos curriculares para objetivos partidários acarreta consequências prejudiciais para a educação. Tais práticas comprometem a integridade do processo educativo, minando a objetividade e a imparcialidade que deveriam ser inerentes a esses instrumentos. A tendência de politização dos documentos curriculares pode resultar em mudanças frequentes e disruptivas no sistema de ensino, prejudicando a continuidade e a contribuição das políticas educacionais.

As diferentes resoluções do CNE/CP refletem não apenas abordagens distintas em relação à formação de professores, mas também distintas concepções curriculares. A Resolução de 2002, ao valorizar a formação plena dos professores (Scheibe; Bazzo, 2013), pode ser associada a uma perspectiva progressista, que enfatiza a importância do desenvolvimento integral do educador e reconhece a complexidade da prática educativa. Por outro lado, a Resolução de 2015, ao priorizar a diversidade, inclusão e consciência sociocultural reflete uma abordagem que se aproxima ao currículo crítico, em que busca promover a reflexão sobre as estruturas de poder e as desigualdades presentes na sociedade.

No entanto, a Resolução de 2019, criticada por Militão (2021) por enfatizar competências e habilidades isoladas, pode ser associada à racionalidade técnica e ao eficientismo, caracterizados pela busca pela eficiência e padronização dos processos educacionais, muitas vezes priorizando a preparação para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação mais ampla e crítica.

Essas diferentes perspectivas revelam a tensão entre abordagens mais tradicionais, voltadas para a transmissão de conteúdos e habilidades específicas, e abordagens mais progressistas e críticas, que valorizam a reflexão, a diversidade e a autonomia dos sujeitos. Essa

diversidade de concepções evidencia a importância de uma análise crítica das políticas educacionais e a necessidade de se promover um currículo que promova não apenas a eficiência, mas também a equidade, a inclusão e a formação cidadã.

Entretanto, as diferentes perspectivas presentes nas resoluções do CNE/CP não são necessariamente mutuamente exclusivas, podendo coexistir em uma mesma política educacional. É possível que uma resolução incorpore elementos de racionalidade técnica, eficientismo, progressismo e currículo crítico, refletindo uma variedade de visões e interesses presentes na formulação das políticas educacionais. Contudo, é importante considerar que algumas dessas perspectivas podem contribuir mais ou menos para determinados objetivos educacionais.

Nesse viés, é imprescindível a necessidade de que as resoluções futuras incorporem uma perspectiva mais ampla e contextualizada, reconhecendo a necessidade de uma formação docente atualizada e comprometida com uma educação transformadora, capaz de enfrentar os desafios e demandas da sociedade contemporânea.

Agradecimentos

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo financiamento da pesquisa. Código de Financiamento 001.

Referências

- Alves, T. S. & Miola, A. F. S. (2023). Formação de professores para o uso de tecnologias digitais: uma discussão a partir de currículos de licenciatura em matemática do Mato Grosso do Sul. *Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino*, 7(1), 150–170.
- Apple, M. (2006). *Ideologia e currículo*. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2023). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2002). *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2002: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior*. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2015). *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada*. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2019). *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Calixto, V. S. (2019). *Horizontes compreensivos da constituição do ser professor de Química no espaço da prática como componente curricular*.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação* (3. ed.). Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo, SP: Editora Nacional.

- Farias, I. M. S. (2019). O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. *Retratos da Escola*, 13(25), 155–168.
- Freire, P. (1971). *Pedagogia del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14, 3–11.
- Gadotti, M. (2012). Educação popular, educação social, educação comunitária. In: *Congresso Internacional de Pedagogia Social* (1.).
- Gatti, B. A. (2002). Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *EccoS – Revista Científica*, 4(1), 18–42.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Libâneo, J. C. (2002). *Didática: velhos e novos temas*. Goiânia, GO: Edição do Autor.
- Libâneo, J. C. & Alves, N. (2017). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo, SP: Cortez.
- Moraes, R. & Galiuzzi, M. D. C. (2006). Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, 12, 117–128.
- Moraes, R. & Galiuzzi, M. D. C. (2016). *Análise textual discursiva* (3. ed.). Ijuí, RS: Editora Unijuí.
- Metzner, A. C. & Drigo, A. J. (2021). Avanços e retrocessos das DCN para formação de professores: comparação entre a resolução de 2015 e os documentos anteriores. *e-Curriculum*, 19(3), 988–1013.
- Militão, A. N. (2021). A inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. *Práxis Educacional*, 17(46), 152–176.
- Moreira, A. F. B. (1994). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, SP: Cortez.
- Moreira, A. C. (2012). História da formação de professores: diálogos com a disciplina escolar ciências no ensino fundamental. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, 14(2), 95–107.
- Nascimento, T. R. (2012). A criação das licenciaturas curtas no Brasil. *Revista HISTEDBR Online*, 12(45), 340–346.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Poupart, J. et al. (2008). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Scheibe, L. & Bazzo, V. L. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. *Educação em Perspectiva*, 4(1).
- Saviani, D. (2018). *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, T. T. (2016). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Stoer, S. R. (2008). *O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a escola democrática*. Porto: Afrontamento.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tyler, R. W. & Vedia, E. M. de. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Young, I. M. (2010). *Representação política, identidade e minorias*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC.