

## O CAMPO DE DISPUTA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: contraposições à BNC-Formação

**POLICIES' BATTLEFIELD IN TEACHER EDUCATION: oppositions to 'BNC-Formação'**

Pedro Neves da Rocha<sup>1</sup> - UNESP 

### RESUMO

Este trabalho objetiva analisar as Resoluções CNE/CP n.º 2/2019 (BNC-Formação) e n.º 4/2024 sobre a formação de professores, com ênfase na dita “crise” dos cursos de licenciatura e na expansão das licenciaturas EaD, intensificada pós-pandemia da Covid-19. Como referenciais teóricos metodológicos, elencamos a Análise de Discurso franco-brasileira, bem como referenciais críticos sobre a proletarização docente e a financeirização do sistema educacional superior brasileiro. A análise revela um embate entre discursos, em que a Res. n.º 4/2024 defende a autonomia docente e formação sólida, em contraste com a racionalidade técnico-instrumental imposta pela BNC-Formação. Nesse contexto, defendemos o ideal de que a educação seja emancipadora. Portanto, é necessário que o professorado tenha autonomia para construir e implementar suas práticas, além de uma profunda formação crítica e teoricamente embasada. Assim, defendemos que tal ideal deva se materializar nas políticas em formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Currículo; Análise de Discurso.

### ABSTRACT

This paper aims to analyze Resolutions CNE/CP No. 2/2019 (BNC-Formação) and No. 4/2024 on teacher training. We focus on the so-called “crisis” in undergraduate courses and the expansion of distance learning undergraduate courses, which intensified after the Covid-19 pandemic. As theoretical and methodological references, we draw upon French-Brazilian tradition of Discourse Analysis, as well as critical references focused on the themes of teacher proletarianization and the financialization of the Brazilian higher education system. The analysis reveals a clash between discourses, in which Res. No. 4/2024 defends teacher autonomy and solid formation, in contrast to the technical-instrumental rationality training imposed by Res. No. 2/2019. In this context, we defend the ideal that education be emancipatory. Therefore, it is necessary for teachers to have autonomy to build and implement their practices, in addition to a deep critical and theoretically based training. Thus, we argue that this ideal should be materialized in teacher training policies.

**KEYWORDS:** Teacher training; Curriculum; Discourse analysis.

<sup>1</sup> Doutor em Educação para a Ciência pela UNESP. Docente vinculado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru, na área de Ensino de Química. E-MAIL: [pedro.n.rocha@unesp.br](mailto:pedro.n.rocha@unesp.br).

## INTRODUÇÃO

A problemática que motiva esse trabalho direciona-se à então proclamada “crise” nos cursos de licenciatura. Por um lado, constata-se uma inadequação entre habilitação e área de atuação do professorado brasileiro – em média, entre 30% e 40% dos docentes lecionam fora de sua área de formação, percentual que pode chegar a 70% em determinados componentes curriculares, em alguns estados – somado à taxa de evasão nos cursos (Queiroz, 2023). Nesse âmbito, a expansão das licenciaturas é colocada como uma das possíveis soluções para esse problema – apesar de considerarmos que esta crise seja uma síntese de múltiplas determinações, não podendo ser restrito à esfera da formação inicial, mas também motivada pelas condições de trabalho da carreira docente. De qualquer modo, a demanda pela expansão e a flexibilização de modalidades educativas impostas pela pandemia da Covid-19 propiciaram uma explosão desenfreada das licenciaturas em modalidade de Educação a Distância (EaD) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (Inep, 2024).

Assim, este trabalho visa realizar uma Análise de Discurso em documentos (denominado neste campo teórico-metodológico como análise de arquivo) das Resoluções CNE/CP n.º 2/2019 (Brasil, 2019) e CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024), voltadas às diretrizes para formação de professores, além de dados do Censo da Educação Superior de 2023 (Inep, 2024). Assim, foi utilizado o referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso de tradição franco-brasileira. Partimos da compreensão de que os sentidos de enunciados não se encontram de forma mais evidente apenas no interior dos textos analisados, pois inevitavelmente remetem às Condições de Produção destes – seu contexto histórico e ideológico, ou seja, sua exterioridade. Assim, tais efeitos de sentidos são refratados pela Formação Discursiva e Formação Ideológica destes documentos. Tal contexto designa ditos e não-ditos, institui silenciamentos e derivações de sentidos nos discursos materializados nas políticas. Além disso, por serem históricos, tais efeitos de sentidos são inconclusos, mutáveis, por meio de paráfrases e polissemias (Flôr; Trópia, 2018; Fonseca; 2010; França, 2016; Orlandi, 2003, 2005, 2007).

Inicialmente, delinearemos a questão do histórico de privatização e financeirização da educação superior brasileira, tal como formação ideológica que constitui as resoluções. Além disso, explicitaremos os dados recentes do Censo da Educação Superior de 2023, compreendido como as condições de produção da nova Resolução CNE/CP n.º 4/2024, instituída em substituição à Resolução CNE/CP n.º 2/2019. Por fim, discutimos os efeitos de sentido nos discursos materializados em ambos os documentos, visando buscar as marcas discursivas e silenciamentos que remetem à exterioridade desses documentos, contrapondo as duas resoluções como discursos em disputa num mesmo interdiscurso.

De antemão, cabe ressaltar que compreendemos que o estabelecimento de legislações e normatizações não garante por si só a materialização desses princípios na microescala das salas de aula. De acordo com Santos (2005), devido a uma herança cartorária portuguesa, existe no Brasil uma apologia positiva às leis, uma fé legalista. Em outras palavras, acredita-se que tudo deve ser prescrito e normatizado, e que a mera sanção de leis é suficiente para que as transformações ocorram. Em contrapartida, diversas reformas educacionais ao longo dos séculos XX e XXI tornaram-se “letras mortas”.

No âmbito do currículo, segundo Gimeno Sacristán (2013), o currículo formal é definido como a prescrição na macroescala normativa: legislações, diretrizes curriculares, programas de ensino, entre outros. Contudo, ao ser transposto para a microescala da prática educacional, interpelado pelas percepções, concepções e visões de mundo dos atores do processo educativo

(educadores e educandos), assim como o contexto de materialização desse processo, esse currículo formal é transformado em currículo real.

## PRIVATIZAÇÃO E FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: a formação ideológica das diretrizes de formação docente

No país, as empresas privadas dividem-se em filantrópicas (geralmente vinculadas a grupos religiosos ou comunitários), empresas limitadas e sociedades anônimas de capital fechado ou de capital aberto. Empresas de capital aberto são aquelas que negociam seus títulos de propriedade nas bolsas de valores, prática que se materializou em 2007 no Brasil (Nascimento *et al.*, 2023; Sguissardi, 2015). É importante ressaltar que até o governo de Fernando Henrique Cardoso houve consolidação das empresas educacionais privadas. A Lei de Diretrizes de Bases de 1996 instituiu a distinção entre instituições lucrativas e não-lucrativas (Bressan, 2020).

A financeirização é definida como a ampliação e a autonomização relativa da esfera financeira em relação ao mundo da produção material de riquezas. Dessa forma, a dinâmica não se restringe à lógica do lucro direto, derivado da comercialização de produtos e serviços, uma vez que também abrange a lógica financeira e especulativa associada ao mercado de títulos. Vale citar que tal lógica é pautada pela amplitude econômica global, pela especulação e pela volatilidade (Carvalho *et al.*, 2020; Tricontinental, 2020).

Os investidores não estão interessados com o tipo de produto, sua origem ou sua forma de produção, muito menos com os efeitos positivos ou negativos delas para o meio ambiente, desenvolvimento econômico, nem qualidade de vida de trabalhadores e consumidores. A única coisa que opera é a rentabilidade do título, vista de maneira puramente abstrata e desconexa de sua realidade. Investidores individuais ou organizados em grupos operam diariamente com a compra e venda de ações, a partir de análises abstratas e alienadas, reduzidas à valorização e desvalorização de unidades codificadas. Em decorrência disso, a migração de títulos ocorre em questão de horas, de maneira internacional, interferindo no “valor” de mercado da empresa. Ademais, não há proprietários específicos, apenas fundos de investimentos e proprietários provisórios de títulos e ações.

Outra coisa que caracteriza a financeirização da economia é a formação de *holdings*, conjuntos hierarquizados de empresas, com distintas marcas. A estrutura administrativa é formada por executivos e técnicos, que podem ser tanto funcionários quanto proprietários de parte dos títulos, e é liderada pelo cargo de direção ou presidência, denominado CEO (*Chief Executive Officer*) (Tricontinental, 2020).

Nesse sentido, Bressan (2020) aponta três definições ou entendimentos para o fenômeno de financeirização. O primeiro deles é a separação entre a renda financeira (derivada da especulação e das transações de títulos) e a produção concreta de uma empresa ou serviço. O segundo, considerando-se a escala microeconômica da corporação moderna, relaciona-se com o foco destas empresas em sua valorização acionária – o que resulta em práticas especulativas mais ou menos agressivas, e de curto prazo. Por fim, aponta-se a noção de que a vida cotidiana dos indivíduos passa a ser determinada pela financeirização. Isso diz respeito tanto a uma visão ideologizada de “autoinvestimento”, “produtivismo” e outras noções economicistas transpostas à vida pessoal, quanto diz respeito à dependência de sistemas financeiros, por meio de dívidas assumidas por diversas formas de crédito (estudantil, habitacional, de bens de consumo).

A lógica da especulação financeira, que direciona as empresas no contexto atual do capitalismo, interfere diretamente na qualidade dos bens públicos e eleva o custo de vida da população, pois ocorre de forma aliada ao *lobby*. Afinal, é interessante para as empresas que um

bem público e gratuito seja sucateado, inacessível e de baixa qualidade, pois, caso contrário, representaria um obstáculo à venda do produto ou serviço privado. Essa lógica é especialmente nociva quando se trata de serviços básicos, e que deveriam ser garantidos universalmente segundo a Constituição Federal de 1988, como a saúde, a educação e a habitação (Bressan, 2020; Carvalho *et al.*, 2020; Nascimento *et al.*, 2023; Tricontinental, 2020).

Para Carvalho *et al.* (2020), a financeirização também é caracterizada por estratégias de liberação de créditos por meio de políticas sociais, o que movimentaria a economia e incentivaria o consumo.

O FIES é um exemplo da financeirização da educação, no qual o governo libera crédito aos estudantes de baixa renda para que possam ter acesso ao ensino superior. Trata-se de política compensatória para cobrir falhas do governo em oferecer educação pública para todos os estudantes, gerando dívida para os discentes que, ao concluírem o curso, e passado o período de carência, terão de quitá-la. Este processo de financeirização da educação, que surgiu com a mundialização financeira, trouxe uma nova fase para o capitalismo mundial, incrementando a livre circulação de capital (Carvalho *et al.*, 2020, p. 111).

De acordo com Galzerano (2021), existem três tendências do processo de privatização do setor educacional: a centralidade no capital fictício, a concentração e centralização de capitais e a disputa pelos fundos públicos. Na concepção marxista, o capital fictício é entendido como o conjunto de títulos negociáveis de capital ilusório, e sua dinâmica opera tanto por meio de uma duplicação aparente de seu valor, condicionada pelas taxas de juros, quanto por meio de uma valorização especulativa dos ativos.

Neste contexto, o capital e o lucro já não decorrem apenas da mais-valia (produzida materialmente pelo trabalho), pois podem surgir ou desaparecer a qualquer momento com base nas especulações dos valores dos ativos negociados nas bolsas de valores. Entretanto, apesar de serem mecanismos para tentar compensar ou contingenciar as perdas de lucro, eles não são capazes de sustentar o modo de produção capitalista. Para isso, é necessário intensificar a exploração das trabalhadoras e dos trabalhadores. Para a autora (Galzerano, 2021), a forma de capitalismo especulativo consiste na fase atual desse modo de produção.

Neste cenário de especulação e busca por maximização de lucros, a educação superior brasileira tem sido um alvo dos especuladores, devido ao grande volume do potencial mercado consumidor em nosso país.

A educação superior tem sido encarada como negócio rentável, mercadoria que gera valor, sobretudo com o sucateamento promovido no setor após a Emenda Constitucional n.º 95/2016, responsável pelo congelamento dos gastos públicos primários, aí incluída a educação. Com as isenções tributárias e as demais garantias que o governo oferece para IES privadas participantes do PROUNI e FIES, o incentivo para a ampliação da rede privada na educação é “fonte de ouro” (Carvalho *et al.*, 2020, p. 118).

As tentativas de crédito estudantil no Brasil, com o intuito de fomentar a educação privada, não são recentes. Historicamente, ainda durante a ditadura militar, foi criado o Crédito Educativo (CREDUC) em 1975, com financiamento público. Entretanto, este foi descontinuado devido ao alto grau de inadimplência. Já no final da década de 1990, durante o Governo FHC, o FIES foi criado a partir de uma proposta autofinanciável (com medidas protetivas tal como a exigência de fiador, renda mínima e compartilhamento de risco de inadimplência futura).

Contudo, o programa não obteve muito alcance em seus primeiros anos. Durante o Governo Lula, a partir de 2003, o Fies foi mantido e expandido em 2005, em razão de sua complementaridade com o ProUni (Bressan, 2020; Carvalho *et al.*, 2020).

Porém, houve uma reformulação administrativa do programa em 2010: este deixou de ser gerido integralmente pela Caixa Econômica Federal, e passou a ser compartilhado com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com participação do Banco do Brasil. Isso resultou na expressiva redução da taxa de juros, na ampliação do prazo de amortização da dívida e na extensão da faixa de renda per capita contemplada. Tal reconfiguração propiciou a expansão do programa, que foi de 4% das matrículas em 1999 para 40% em 2015 (Bressan, 2020).

O ProUni, por sua vez, originado entre 2004 e 2005, consiste em um programa de distribuição de bolsas de estudo parciais e integrais em instituições privadas, voltado a estudantes de baixa renda, pessoas com deficiência, além de autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Para a elegibilidade, todos os candidatos deveriam ser egressos da educação básica pública ou bolsistas em escolas privadas, e deveriam realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de classificação. Além disso, o programa priorizava os cursos de licenciatura (Bressan, 2020).

No início do programa, em 2005, as instituições com fins lucrativos poderiam conceder uma bolsa integral a cada 10,7 pagantes ou, alternativamente, uma bolsa integral a cada 22 pagantes, acrescida de bolsas parciais (25% ou 50%) até o limite de 8,5% da receita bruta da instituição. Para as instituições sem fins lucrativos, elas poderiam oferecer uma bolsa integral a cada quatro pagantes.

Segundo Carvalho *et al.* (2020), tanto o Fies quanto o ProUni potencializaram a expansão da educação privada brasileira no século XXI, assim como a formação dos oligopólios do setor. Endossando essa percepção, Nascimento *et al.* (2023) atentam que ambos os programas representam formas de redirecionamento de gastos públicos para o subsídio do capital privado, enquanto as universidades públicas sofreram com desinvestimentos e cortes sucessivos em infraestrutura e pessoal nas duas primeiras décadas do século.

De acordo com Sguissardi (2008, 2023), a Educação Superior privada sofreu enorme expansão desde a ditadura militar, com novo acentuamento no contexto atual de ultroliberalismo. A tabela 1, a seguir, apresenta uma síntese desses dados. Em linhas gerais, apesar da grande expansão do ensino superior (que foi de 142 mil para cerca de 8,7 milhões de matrículas em sua totalidade) a proporção entre as matrículas públicas e privadas se inverteu entre 1964 e 2020. Se antes a relação era de 61,6% matrículas em instituições públicas e 38,4% em instituições privadas, em 2020 essa parcela pública foi reduzida relativamente a 22,2%.

**Tabela 1** – Número de matrículas no ensino superior brasileiro nos últimos sessenta anos, por categoria administrativa

Ano	Pública		Privada	
	Total (mil)	Percentual	Total (mil)	Percentual
1964	88	61,6%	55	38,4%
1974	341	36,4%	596	63,5%
1984	572	40,9%	828	59,1%
1994	690	41,6%	970	58,4%
2002	1051	30,2%	2428	69,4%
2006	1209	25,8%	3467	74,2%
2010	1643	25,7%	4736	74,3%
2020	1930	22,2%	6751	77,8%

Fonte: Organizado pelo autor, a partir de Sguissardi (2008, 2023).

Por conta dessa alta transferência de recursos públicos para instituições privadas, Bressan (2020) considera que os governos Lula e Dilma, de 2003 a 2016, foram ambíguos de certa forma, pois também promoveram a expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, por meio do “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (Reuni).

Somando-se a esse contexto, Bressan (2020) aponta que os programas incentivaram a financeirização do sistema educacional por diferentes caminhos. Dentre os benefícios inclusos na participação no programa, as instituições privadas recebiam isenção fiscal de quatro tributos: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (Cofins), e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). Além disso, os repasses do programa para as mensalidades eram feitos por meio de títulos da dívida pública (Certificados Financeiros do Tesouro série “E”, CFT-E). Por serem títulos negociáveis no mercado, as empresas passaram a usá-los puramente para especulação financeira, visando rendimento máximo da negociação desses títulos. Para Bressan (2020), essa prática afastava as instituições ainda mais de sua atividade central, que seria a oferta de ensino.

As isenções fiscais fomentaram mudanças de instituições privadas sem fins lucrativos para instituições com fins lucrativos, e propiciaram a abertura de capital. Apenas entre 2005 e 2009, houve um aumento de 65% nas empresas com fins lucrativos, e uma diminuição de 43% entre as empresas sem fins lucrativos. Também é importante ressaltar que as isenções fiscais significam ônus financeiro e perda de capacidade fiscal para o Estado (Bressan, 2020).

Ainda de acordo com o autor, sob a lógica financeirizada, a pressão de investidores por resultados imediatos fez com que as empresas em questão tomassem medidas cada vez mais especulativas, agressivas e de curto prazo. Dentre elas, destacam-se a fusão e a aquisição de empresas menores; demissões recorrentes, inclusive em massa, frequentemente para substituir professores com maior nível de formação (mestrado e doutorado) por outros com menor qualificação e tempo de experiência; fechamento de unidades e de cursos menos rentáveis; e a massificação e redução de recursos didáticos, concentrando-se em apostilas e plataformas digitais. Além de todas essas medidas, é possível citar, logicamente, a acentuada migração do ensino para o EaD, conforme indicam os dados do Censo da Educação Superior (Inep, 2024) a serem apresentados neste trabalho.

De acordo com Nascimento *et al.* (2023) e Sguissardi (2015), o processo de financeirização das empresas do ramo educacional foi iniciado a partir de 1997 por meio dos decretos 2.207 e 2.306. Em 2007, as empresas Kroton, Estácio, Anhanguera e Sistema Educacional Brasileiro (SEB) abriram a Oferta Pública Inicial (IPO) no mercado de ações, apoiadas por fundos nacionais e transnacionais.

Segundo o dossiê<sup>2</sup> produzido pelo Instituto Tricontinental de Pesquisa Social (Tricontinental, 2020), em 2019 a Kroton Educacional S.A. constituía-se como o maior grupo educacional do setor financeiro brasileiro, com atuação que abrange desde a Educação Infantil até o ensino superior, o envolvimento de grandes editoras de material didático (Saraiva, Ático, Scipione) e a criação de plataformas virtuais. A história do grupo remonta à década de 1960, com cursos pré-vestibulares, além da Escola Pitágoras, de nível básico, a partir dos anos de 1970. Já nos anos 2000, o grupo expandiu a atuação para o Ensino Superior. Em 2013, o Grupo Kroton

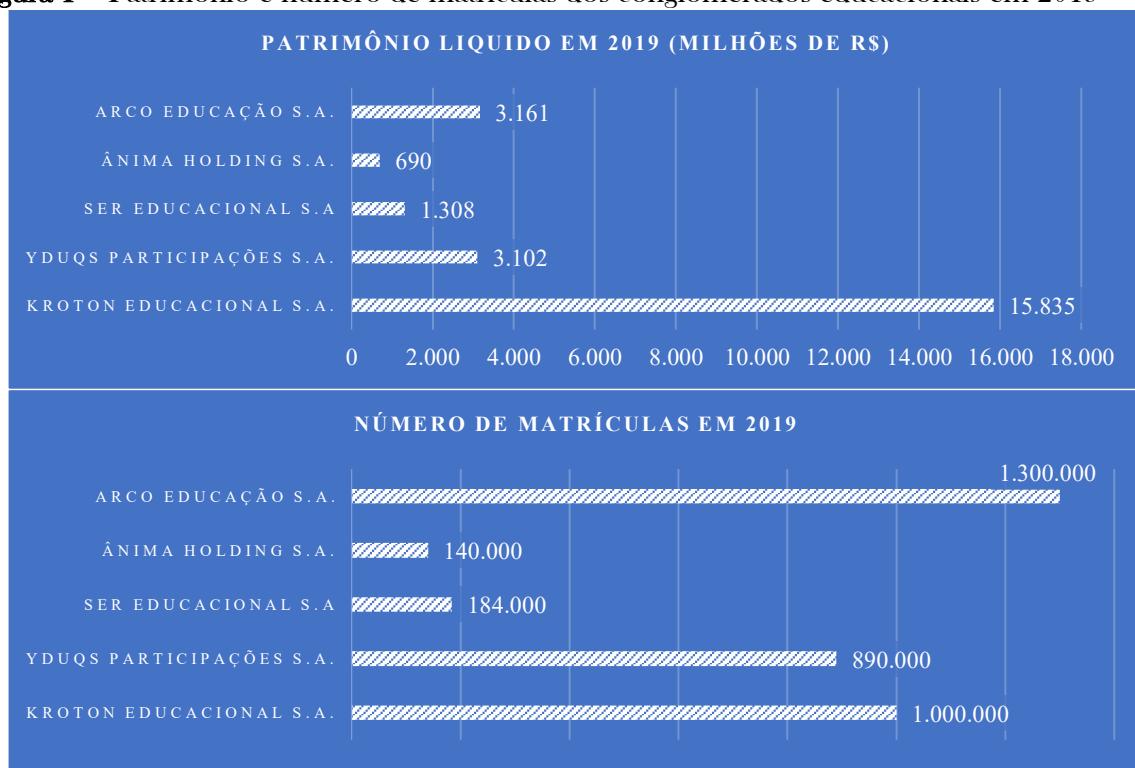
<sup>2</sup> O dossiê foi construído a partir de dados de relatórios de referência que as empresas de capital aberto enviam à Comissão de Valores Mobiliários (CVM), e com informações disponibilizadas nos sites das próprias empresas.

se fundiu à Anhanguera, e em 2018 constituiu-se como *Holding*, envolvendo dezenas de “marcas”.

Ainda de acordo com o relatório, a segunda maior empresa brasileira em 2019 intitulava-se Yduqs Participações S.A. Originalmente conhecida como Faculdade Estácio de Sá, foi fundada em 1960 no Rio de Janeiro, e trata-se de uma *Holding* que reúne diversas faculdades por todo o país. Em 2016, segundo o relatório (Tricontinental, 2020), houve tentativa de fusão entre a Kroton e Yduqs, mas esse processo foi barrado pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), protegendo os consumidores contra a formação de cartéis e monopólios. Posteriormente, em 2024, houve novas especulações sobre uma possível fusão (Moreira, 2024).

Em sequência, as três outras grandes empresas do ramo educacional privado, indicadas pelo relatório (Tricontinental, 2020), foram a Ser Educacional S.A., Ânima Holding S.A., e Arco Educação S.A. A Ser Educacional foi fundada em 1993, em Pernambuco, voltada para cursos preparatórios para concursos e exames vestibulares. Em 2003, expandiu sua atuação ao Ensino Superior com a fundação da Faculdade Maurício de Nassau. Ainda em 2003, a Ânima surgiu em Belo Horizonte e adquiriu o Centro Universitário UNA, passando a controlar diversas instituições de Ensino Superior. A empresa Arco, por sua vez, surgiu no Ceará na década de 1940, e concentra-se desde seu início na produção de material didático e tecnologias educacionais para a Educação Básica, com ênfase em sistemas apostilados (Sistema Positivo) e plataformas educacionais (Plataforma SAS). Na figura 1, a seguir, apresentamos os dados de patrimônio líquido e número de estudantes matriculados das 5 empresas.

**Figura 1 – Patrimônio e número de matrículas dos conglomerados educacionais em 2019**



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Tricontinental (2020).

## DADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

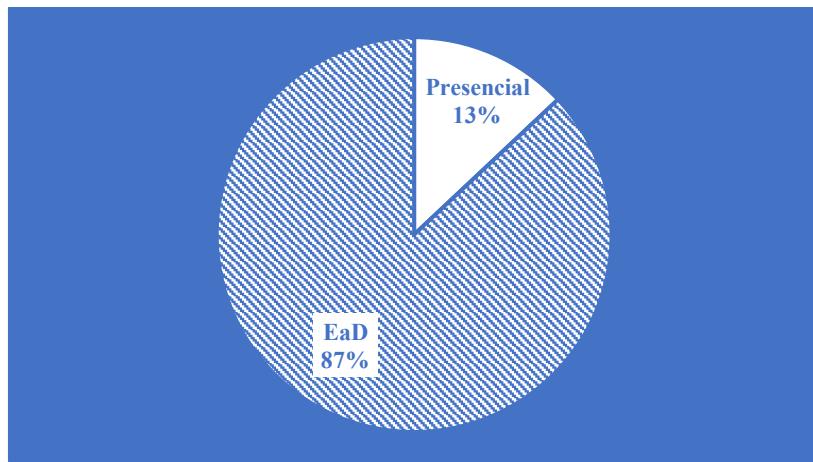
Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2023 (Inep, 2024), os cursos EaD aumentaram de 3.177, em 2018, para 10.554 em 2023, o que consiste em um aumento de 232% nesta modalidade. As vagas, consequentemente, ampliaram-se de 7.170.567 para 19.181.871, no mesmo período - um aumento de 167,5%. As vagas em cursos presenciais, em contrapartida, sofreram uma diminuição de 6.363.013 para 5.505.259 (redução de 13,5%).

É importante ressaltar que observando-se apenas os dados de instituições públicas, a variação de vagas EaD entre 2018 e 2023 foi de 113.174 para 134.881, aumento de apenas 19,2%. Além disso, também houve ampliação de oferta de vagas presenciais: de 772.515 para 870.333 - aumento de 20,5%, maior que a expansão das vagas EaD em instituições públicas.

Observa-se, portanto, que a situação da expansão desenfreada dos cursos EaD foi acentuada na área da Educação. No ano de 2023, os Cursos de Pedagogia obtiveram o maior número de matrículas em EaD no Brasil: 689.663. A título de comparação, o segundo e terceiro colocado neste ranking foram os cursos de Administração, com 426.813 matrículas, e Sistemas de Informação, com 237.419 matrículas em 2023. Sendo assim, as matrículas em Pedagogia EaD superaram aqueles em mais de 30% e 50%, respectivamente.

Em 2023, apenas 10% dos cursos presenciais ofertados no país eram de licenciatura, enquanto 14% eram tecnológicos e 76% eram de bacharelado. No caso dos cursos EaD, 48% eram do tipo tecnológico, 32% de bacharelado e 20% de licenciatura. Em 2023, das 4.405.343 vagas para ingressantes ofertadas em licenciatura, 13% (572.695) estavam na modalidade presencial e os 87% restantes (3.832.648) em EaD.

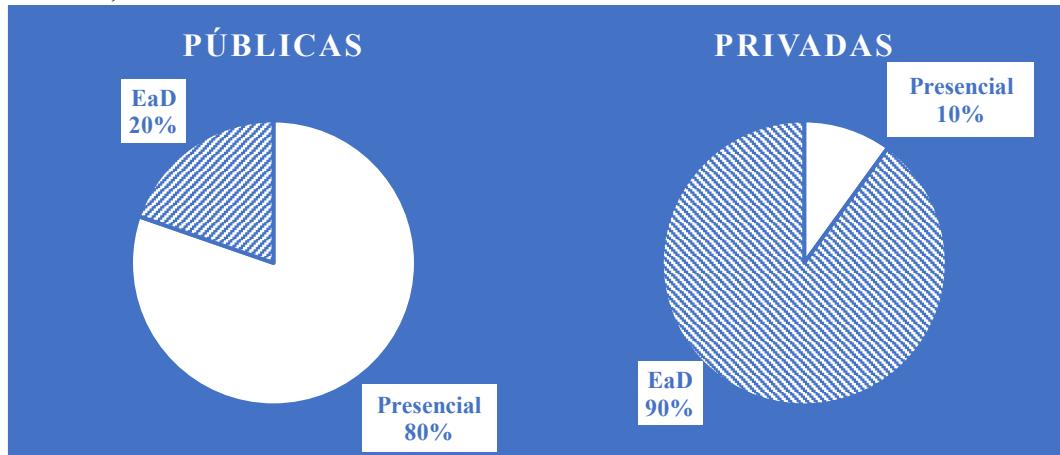
**Figura 2** - Distribuição de vagas para ingressantes em cursos de licenciatura, por modalidade, em 2023



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de INEP (2024).

A antítese entre a oferta pública e particular é nítida ao se observar a distribuição das vagas de cursos de licenciatura em cada uma delas. Por um lado, as instituições públicas concentram a sua oferta em cursos presenciais (mais de 80,3% das matrículas, 459.259 vagas) em 2023. Já as instituições particulares obtiveram 90% das suas matrículas (988.184) realizadas na modalidade EaD.

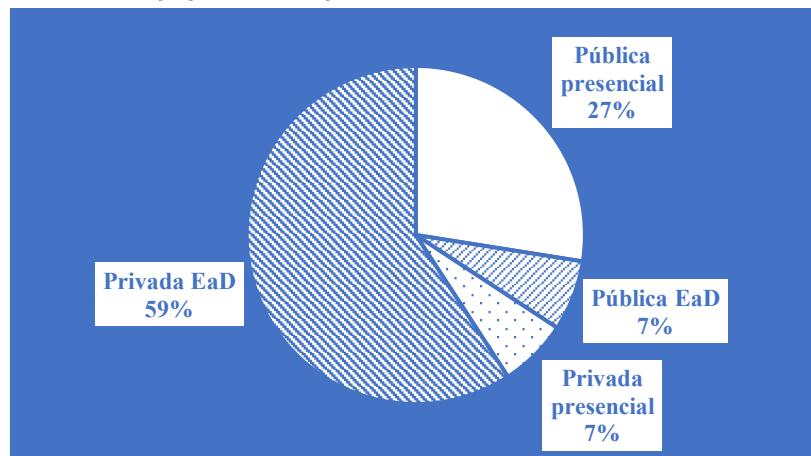
**Figura 3** - Proporção de matrículas em licenciatura, por modalidade de ensino e categoria administrativa, em 2023



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Inep (2024).

Ao todo, apenas 34,2% das matrículas em licenciaturas estavam em instituições públicas (571.929), e o restante em instituições privadas (1.097.982 matrículas). O gráfico abaixo unifica as modalidades de ambas as categorias, para melhor visualização da proporção entre cada uma das 4 possibilidades.

**Figura 4** - Proporção de matrículas em licenciatura, por modalidade de ensino e categoria administrativa, em 2023 - dados unificados



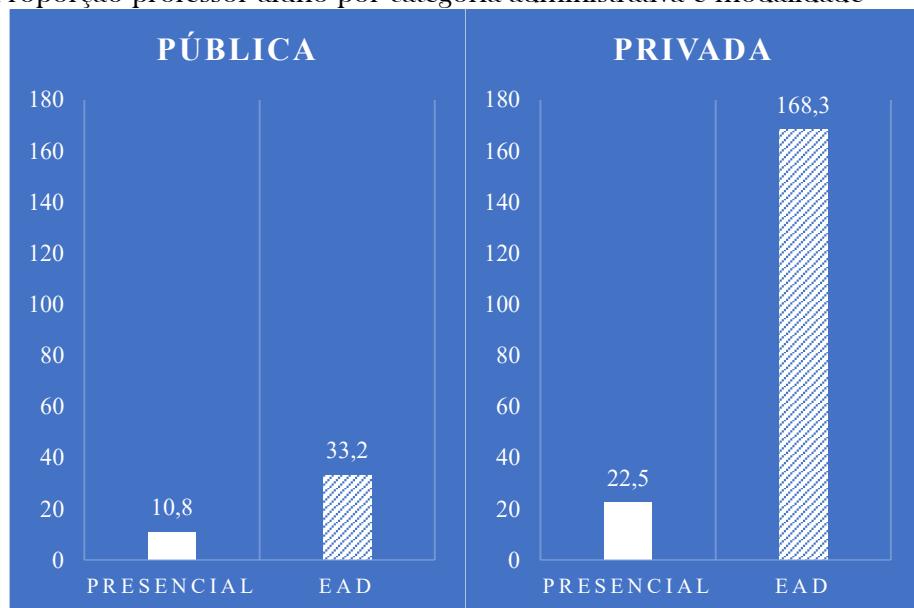
Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Inep (2024).

Aparentemente, o fator-chave da oferta de cursos por modalidade, no caso das instituições privadas, diz respeito à lucratividade desse sistema. Para os gestores de negócios, o número de funcionários é visto como gasto – desconsiderando tanto as condições quanto a qualidade do trabalho desenvolvido, sobretudo no âmbito didático-pedagógico. Decorrente dessa lógica, a grande estratégia para a maximização de lucros é aumentar a relação entre docentes contratados e estudantes matriculados. A esse movimento somam-se outras formas de precarização, como a contratação de pessoas com cargos e atribuições diversas, de remuneração

menor ainda, visando substituir a atividade docente. Nascimento *et al.* (2023) corroboram com essa percepção da lucratividade da modalidade EaD.

Essa lógica é refletida na comparação da proporção entre professores e alunos, se observarmos os dados em instituições públicas e particulares, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade EaD. Em 2023, no ensino superior público, existia em média 1 docente para cada 11 alunos no ensino presencial, e 1 docente para cada 33 alunos na modalidade EaD, aproximadamente. No ensino particular, a proporção foi de 1 docente para 23 alunos na modalidade presencial, e 1 docente para 168 alunos em EaD.

**Figura 5 - Proporção professor-aluno por categoria administrativa e modalidade**



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Inep (2024).

## DISCUSSÃO: os discursos materializados nas resoluções voltadas à formação docente

No cenário recente de disputas entre a lógica privatista mercantil e a concepção da educação como direito público, distintas resoluções foram publicadas. Durante o governo Bolsonaro, foi criada a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), conhecida como BNC Formação. Durante o governo Lula, a BNC Formação foi substituída pela Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024).

Por meio da análise do discurso de ambos os documentos, é possível desvelar as antíteses e embates entre duas concepções educacionais que abrangem tanto o Ensino Superior, por se referirem às diretrizes para cursos de graduação, quanto a Educação Básica, pois abordam cursos de licenciatura, ou seja, abarcam a classe que irá concretizar o processo escolar em nível básico.

Com relação à Resolução de 2019, é perceptível o discurso autoritário (Flôr; Trópia, 2018; Rocha, 2023, 2024). Nesse sentido, o discurso materializado no documento tenta se impor como única possibilidade válida, silenciando outros discursos. A marca discursiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é citada 21 vezes no documento de apenas 12 páginas e 30 artigos, além de mais 7 enunciações no seu anexo, de 8 páginas. Desde os primeiros artigos, a BNC Formação já instituía a BNCC como única possibilidade de atuação para docentes que sejam formados de acordo com essa resolução.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.  
Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (Brasil, 2019, p. 2).

Como apontam Flôr e Trópia (2018), um recurso do discurso autoritário é a enunciação legalista, aliada à repetição exaustiva. Ao longo do texto, são citados e repetidos diversos marcos legais relativos à BNCC e a outras legislações (CNE/CP n.º 2/2017 e CNE/CP n.º 4/2018, Art. 2º LDB n.º 9394/96, Art. 205 da Constituição Federal). Essas marcas buscam inferir a ideia de que a não submissão irrestrita à BNCC seria ilegal.

Somado a isso, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 remete à ideia de competências, alinhada à concepção de racionalidade técnica e prática. O anexo do documento (quase metade de seu conteúdo) consiste em um quadro de 10 competências gerais, além de 12 competências específicas, desmembradas em 62 habilidades. Para autores como Contreras (2002), Duarte (2003), Freire (2011, 2014), Habermas (1987) e Rocha (2024), estes modos de racionalidade reforçam a alienação de qualquer classe trabalhadora, ou seja, a separação entre a atividade de concepção, planejamento e teorização (conceitual, intelectual e historicamente fundada) e a execução. Na lógica alienada, os trabalhadores não possuem o direito de conceber sua própria atividade, restringindo-se ao cumprimento de imposições e prescrições.

As competências gerais silenciam quaisquer formas de teorização profunda, e restringem-se a “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (Brasil, 2019, p. 1). Nesse documento, a atividade docente é tratada não como práxis (tal qual a articulação entre teoria e prática), mas como ação tácita, empirista.

O cerceamento da autonomia docente é um reflexo da lógica neoliberal de precarização da atividade educativa e uma tentativa de utilizar o sistema educacional como um aparelho de reproduções normativas, pautado na racionalidade técnica e prática, segundo Costa e Rodrigues (2020) e Rocha (2024).

A nova Resolução CNE/CP n.º 4/2024, por sua vez, reestabelece a importância da teorização e da autonomia na formação de professores e na autonomia docente, como é possível verificar nos seguintes enunciados (Brasil, 2024, p. 1-9), sem se restringir ao empirismo e à aplicação de prescrições sem autoria:

§ 2º Compreende-se o exercício da docência como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações.

[...]

Art. 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica:

[...]

IV - a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de

conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente;

[...]

Art. 6º 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 - o acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa e aos materiais pedagógicos apropriados ao desenvolvimento do currículo, ao tempo de estudo e produção acadêmico-profissional;

[...]

Art. 13 Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, serão constituídos dos seguintes núcleos:

I - Núcleo I - Estudos de Formação Geral - EFG: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas, articulando:

a) princípios e fundamentos sociológicos, filosóficos, históricos e epistemológicos da educação;

Em tal contexto, a Nova Resolução CNE/CP n.º 4/2024 ressalta a importância da formação teórica para que docentes, tais como profissionais intelectuais, tenham capacidade criativa e autonomia para conceber suas atividades, com o objetivo de propiciar uma formação de qualidade. Esse modelo aproxima-se tanto das ideias de Saviani (2011) acerca do professor culto – com sólida formação conceitual para que possa refletir criticamente sobre sua realidade de ação –, quanto da proposição relacionada ao educador emancipatório de Freire (2011), cujo objetivo seria problematizar e desvelar, em dialogicidade com os educandos, as situações-limite da realidade em que ambos estão inseridos.

Mais além, outro reflexo do discurso autoritário e de proletarização docente da BNC Formação também se manifesta na tentativa de instituir um modelo homogêneo e formatado de atuação docente. A extensa lista de competências e habilidades parte de um sujeito ideal, único, descontextualizado. Essa padronização é reflexo da própria BNCC, que não considera a heterogeneidade e a diversidade da população brasileira. A Nova Resolução, em contrapartida, reitera a importância da compreensão do contexto de cada processo educativo, compreendendo que o planejamento e a execução devem ser movimentos que vão da microescala à macroescala, do “chão” da escola para o sistema, e não uma imposição vertical e unificadora de políticas generalizantes. Na política mais recente (Brasil, 2024, p. 1), é possível explicitar as seguintes marcas discursivas:

§ 1º 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.

[...]

Art. 7 As IES responsáveis pela oferta de cursos e programas de formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica devem assegurar a integração da base comum nacional ao seu PPC, articulado com PPI e com o PDI, de modo a garantir:

I - a coerência curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da Educação Básica e da Educação Superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

[...]

b) o reconhecimento dos diferentes ritmos, tempos e espaços do futuro estudante da educação escolar básica, considerando as dimensões psicosociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica (Brasil, 2024, p. 4).

Especificamente, no que se refere à diversidade de identidades e problematização das desigualdades, nota-se um discurso bastante genérico na BNCC, que aborda pontualmente estas temáticas apenas nos seguintes trechos do documento (Brasil, 2019, p. 5) e de seu anexo (*Ibid.*, p. 13-20):

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

[...]

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e

[...]

Competências gerais docentes

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

[...]

3. Dimensão do engajamento profissional

[...]

3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.

3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais.  
[...]

3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade.

É importante ressaltar que o texto não cita nenhuma vez termos relacionados a gênero, sexualidade ou mulheres, ressaltando a visão genérica, esvaziada e homogênea de sujeito. Por outro lado, a Nova Resolução explicita com maior concretude o cuidado para com a equidade que, portanto, deve ser considerada no processo de educação formal. Como exemplos, aponta-se (Brasil, 2019, p. 3-10):

VIII - a equidade no acesso e na permanência dos licenciandos nos programas e cursos de formação inicial de profissionais do magistério, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero e de qualquer outra natureza;  
[...]

b) princípios, valores e atitudes comprometidos com a justiça social, reconhecimento, respeito e apreço à diversidade, promoção da participação, da equidade e da inclusão e gestão democrática;  
[...]

IX - a consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, etária, entre outras;

X - o compromisso de que a formação dos profissionais do magistério busque contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, 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;

XI - educação para a construção de um mundo sustentável, abordando questões que ameaçam o futuro, tais como, a pobreza, o consumo predatório, a deterioração urbana, o conflito e a violação dos direitos humanos, sempre respeitando a pluralidade e a diversidade cultural; e  
[...]

III - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária e de relações democráticas na escola;

IV - reconhecer os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua e, também os contextos de vidas dos estudantes, propiciando assim, aprendizagens efetivas;

V - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir, por meio do acesso ao conhecimento, para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

[...]  
a) das relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade brasileira no presente e no passado e que garantam a apropriação dos conhecimentos relativos à

história e cultura africana, afrobrasileira e dos povos originários do Brasil, bem como de valores e atitudes orientados à desconstruir e combater todas as expressões do racismo, com a devida valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileiras; e

b) das múltiplas formas de participação e atuação das mulheres na sociedade brasileira, no passado e no presente, bem como de conhecimentos, valores e atitudes orientados à prevenção e combate a todas as formas de violência contra a mulher

[...]

b) princípios, valores e atitudes comprometidos com a justiça social, reconhecimento, respeito e apreço à diversidade, promoção da participação, da equidade e da inclusão e gestão democrática;

g) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade,

educação e comunicação, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; (p. 9)

VIII - conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, e outros

instrumentos de aprendizagem que contemplam a diversidade social e cultural da sociedade brasileira.

Mais do que apenas citar a equidade de forma genérica, a nova política enumera diversas identidades presentes na população brasileira, com o intuito de gerar o efeito de sentido capaz de desvelar tal diversidade - enquanto a BNC Formação age pela lógica do silenciamento discursivo, ao idealizar um sujeito “único”. A Resolução n.º 4/2024 (Brasil, 2024, p. 6-11) explicita tal diversidade a partir de marcas discursivas nos seguintes trechos:

f) a compreensão crítica de questões socioambientais, éticas, estéticas, políticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural e o reconhecimento dos princípios de equidade como organizador do tratamento dessas questões nos contextos de exercício profissional; e

[...]

II - A formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica da Educação Escolar do Campo e da Educação Escolar Quilombola deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

[...]

§ 2º Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas pública e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial.

Por fim, o discurso materializado na Nova Resolução também se relaciona com as Condições de Produção desveladas a partir dos dados extraídos do Censo da Educação Superior de 2023: o avanço da modalidade EaD nos cursos de licenciatura. Ao compreendermos que esse campo político constitui-se como um espaço de disputas, é possível notar de que forma essa

problemática foi tratada na nova política. O quadro 1, a seguir, apresenta um comparativo entre a distribuição de carga horária dos cursos de licenciatura em ambas as resoluções.

**Quadro 1 – Distribuição de carga horária para os cursos de licenciatura, segundo as duas resoluções analisadas**

CNE/CP nº 2/2019	CNE/CP nº 4/2024
I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.	I - 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I, de que trata o art. 13, inciso I, desta Resolução, conforme o PPC da instituição formadora;
II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.	II - 1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II, de que trata o art. 13, inciso II desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora;
III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.	III - 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão conforme Núcleo III, de que trata o art. 13, inciso III desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora; e IV - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV de que trata o art. 13, inciso IV desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora.

Fonte: Organizado pelo autor, a partir de Brasil (2019, 2024).

Mais que isso, a Resolução CNE/CP n.º4/2024 instituiu em seu documento que “A formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica será ofertada, preferencialmente, de forma **presencial**” (Brasil, 2024, p. 8, grifo nosso). Em se tratando das 400h de estágio supervisionado e 320h de atividades de extensão, a resolução é categórica ao indicar que ambos devem ser integralmente cumpridos de forma presencial, mesmo nos cursos ofertados na modalidade a distância. Para estes últimos, ainda, pelo menos 880h do Núcleo II (ou seja, 50% dessa carga mínima) deverão ser realizadas de forma presencial. O mesmo vale para cursos de segunda licenciatura e cursos de licenciatura para graduados. A partir destas diretrizes, nota-se um movimento intencional: contrapor o desequilíbrio desenfreado ocorrido entre 2018 e 2023 com a expansão descontrolada de cursos de licenciatura em modalidade EaD.

Acerca da visão de educação como mercadoria, retomamos, inclusive, os dados apresentados na figura 5, acerca da proporção entre professor e aluno (quase 170 alunos para um docente na educação privada em modalidade EaD). Aqueles explicitam uma das estratégias para diminuição de “custos” (na lógica mercantil) do ensino: o valor dos profissionais da educação – não por acaso, denominado como “recurso humano”, sob o viés ideológico produtivista.

Quanto maior a proporção professor-aluno, menores os “gastos”. Como aponta Galzerano (2021), em meio à lógica de especulação financeira, o capital fictício é flutuado artificialmente a partir de mecanismos de compra e venda de ativos. Contudo, justamente por se tratar de uma especulação fictícia, este processo não consegue sustentar materialmente o modo de produção. Assim, os detentores do capital buscam de fato intensificar a exploração da massa trabalhadora, para que uma fatia cada vez maior de sua mais-valia seja expropriada. Apenas a partir dessa expropriação, é possível promover a manutenção da valorização do capital fictício gerada durante a especulação – como uma espécie de lastro.

Nesse aspecto, percebe-se que a explosão de vagas em cursos EaD, entre 2018 e 2023 (167,5%), acompanhado por queda de 13,5% das vagas em cursos presenciais – como já apontado neste trabalho, a partir do Censo Escolar do Ensino Superior (Inep, 2024) – alinha-se com o princípio ideológico do produtivismo, na forma como esse conceito é entendido por Bressan (2020). Ou seja, busca-se intensificar e expandir os índices de lucratividade constantemente, para validar a “valorização” das ações de uma determinada empresa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, após realizar a Análise de Discurso dos enunciados materializados nas Resoluções CNE/CP n.º 2/2019 e CNE/CP n.º 4/2024 – com ênfase em sua Formação Ideológica marcada pela privatização e financeirização da educação superior, e nas Condições de Produção estritas, refletidas nos dados do Censo da Educação Superior de 2023 –, é possível tecer algumas considerações. Em primeiro lugar, nota-se um embate entre dois posicionamentos políticos distintos. Enquanto a Resolução de 2019 pautava-se pelo discurso autoritário, que intentava impor a BNCC como único discurso possível no contexto da formação de professores, a Resolução de 2024 trazia marcas discursivas relacionadas à autonomia e autoria docente, considerando a microescala de cada contexto educacional. Além disso, a Resolução de 2024 defendia uma sólida formação conceitual, que pode ser remetida às concepções de professor intelectual (Saviani, 2011) e de educador crítico (Freire, 2011, 2014), enquanto a BNC-Formação pautava-se na racionalidade instrumental e racionalidade prática, ambas esvaziadas de fundamentação. Em outras palavras, a Resolução de 2019 alinhava-se à formação discursiva da alienação, proletarização e perda de autonomia docente (Contreras, 2002; Costa; Rodrigues, 2020; Duarte, 2003; Flôr; Trópia, 2018; Freire, 2011; Rocha, 2023, 2024; Saviani, 2011).

Mais além, com relação à disputa entre homogeneização vs. reconhecimento da diversidade, a BNC Formação silencia quaisquer questões de gênero ou etnia, ou no máximo apresenta uma ou outra marca discursiva genérica e esvaziada. A Resolução CNE/CP n.º 4/2024, por sua vez, reitera com frequência a explicitação das diferentes identidades que constituem a população brasileira, dando especial ênfase à importância de se focalizar as realidades locais de cada contexto de ensino.

Em especial, denotamos que o interesse para a formação instrumental alienada é intimamente ligado à ideologia neoliberal, na qual a educação não seria um direito público e universal, mas um produto a ser rentabilizado de acordo com a lógica especulativa de mercado (Bressan, 2020; Carvalho *et al.*, 2020; Galzerano, 2021; Nascimento *et al.*, 2023; Sguissardi, 2008, 2015, 2023). Nessa lógica, a modalidade EaD indica um grande potencial para a maximização de lucros, ao massificar processos educativos, diminuindo custos com estrutura e, principalmente, com os profissionais da educação. Dado esse contexto histórico recente, num movimento contra-hegemônico, o discurso materializado na Resolução de 2024 também buscou instrumentalizar restrições para a expansão desenfreada aferida entre 2018 e 2023.

Ressaltamos que é imprescindível defendermos o ideal de uma educação emancipadora. Além de ser um direito público e universal, a educação deve ser um serviço ofertado a toda a população, levando em conta sua diversidade e especificidades locais. Para isso, é necessário que o professorado ativo nesse campo tenha autonomia para construir e implementar suas práticas, e que possua uma profunda formação crítica e teoricamente embasada para o exercício da atividade docente. Assim, defendemos que tal ideal deva se materializar nas políticas públicas voltadas à formação docente.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.º 2, de 20º de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 set. 2024.
- BRESSAN, Lucas. Financeirização na educação superior privada: uma análise do fenômeno nos governos Lula e Dilma. **Revista da sociedade brasileira de economia política**, Niterói, n. 56, p. 142-175, maio /ago. 2020.
- CARVALHO, Maylla Soares de; SOARES NETO, Horígenes Fontes; PINHEIRO, Lessi Inês Farias. Financeirização da educação superior no Brasil: inadimplência e programas educacionais nos anos 2000. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 105-120, maio /ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/20227>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, Áurea; RODRIGUES, Robson da Silva. Imprescindíveis e silenciados: desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 41-52, 2020. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/180040>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2025.

FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha; TRÓPIA, Guilherme. Um olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em funcionamento na área de ciências da natureza. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 36, n. 1, p. 144-157, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/609>. Acesso em: 17 jul. 2025.

FONSECA, Rodrigo Oliveira. Condições de produção do discurso e formações discursivas: uma proposta de abordagem da práxis discursiva. **Revista Icarahy**, Niterói, n. 4, p. 12-26, 2010.

FRANÇA, Thyago Madeira. Um olhar sobre o conceito de memória discursiva de Michel Pêcheux. **Interletras**, Dourados, v.4, n. 22, p. 1-10, out. 2015-mar. 2016. Disponível em: <https://www.unigran.br/revistas/interletras/trabalho/1144>. Acesso em: 17 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALZERANO, Luciana Sardenha. A educação vai ao mercado financeiro: Somos Educação em debate. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 21, p. e021041, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660130>. Acesso em: 17 jul. 2025.

GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como "ideologia"**. Lisboa: Edições 70, 1987.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023**. [recurso eletrônico] Brasília: Inep, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2023/resumo\\_tecnico\\_do\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf). Acesso em: 29 mar. 2025.

MOREIRA, Felipe. Cogna (COGN3) e Yduqs (YDUQ3) retomam conversas sobre fusão, diz jornal. **Infomoney**, Online, 26 de set. 2024. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/mercados/cogna-cogn3-yduqs-yduq3-conversas-sobre-fusao/>. Acesso em: 29 de abr. 2025.

NASCIMENTO, Luciane; CRUZ, Andreia Gomes da; MOURA, Aline de Carvalho. Financeirização da Educação Superior, oligopólios educacionais e produtivismo acadêmico: contexto mercantil da educação. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 21, n. 45, p. 1-20, maio-ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57340>. Acesso em: 17 jul. 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. *In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO*, 1., 2003, Porto Alegre, RS. **Anais [...]** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 8-18. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodisco/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos.** 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Pedro Neves da. Desenvolvimento da práxis no PIBID: desvelamento da perda de autonomia docente e imposição da escola conservadora. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, /S. I./**, v. 17, n. nesp.1, p. 366–383, 2024. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/1237>. Acesso em: 29 mar. 2025.

ROCHA, Pedro Neves da. **Desenvolvimento de um processo formativo em licenciatura em ciências da natureza a partir da perspectiva freireana.** 2023. 228f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/250099>. Acesso em: 09 jan. 2025.

QUEIROZ, Christina. Crise nos programas de licenciatura. **Revista Pesquisa FAPESP, [Online]**, n. 332, out. 2023. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/crise-nos-programas-de-licenciatura/>. Acesso em 31 mar. 2025.

SANTOS, Marcos Ferreira. Ancestralidade e Convivência no Processo Identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 205-230.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SGUSSARDI, Valdemar. Expansão da Educação Superior e desmonte do sistema de produção científica e formação de pesquisadores no Brasil. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; BARBOZA, Douglas Ribeiro (Orgs.). **Contrarreformas e expropriação de direitos no terreno da ortodoxia liberal:** perspectivas críticas para a análise da realidade brasileira. Uberlândia: Navegando Publicações, 2023. p. 18-62.

SGUSSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9QPgLZg9NZdCt7vVwBCCyqj/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SGUSSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015. Disponível em: [www.scielo.br/j/es/a/mXnfvHVs7q5gHBRkDSLrGXr/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/es/a/mXnfvHVs7q5gHBRkDSLrGXr/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 17 jul. 2025.

**TRICONTINENTAL. A educação brasileira a educação brasileira na bolsa de valores:** As oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional. [Online]: Front, 2020. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/cartilha-a-educacao-brasileira-na-bolsa-de-valores/>. Acesso em 30 jan. 2025.

| Submetido em: 18/07/2025

| Aprovado em: 19/09/2025

| Publicado em: 05/12/2025