

DOSSIÊ

Políticas de formação de professores(as) e valorização docente em contextos neoliberais

Editora

Andreza Barbosa

Apoio

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo nº 441797/2023-7).

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

Uso de software de IA

Não foram utilizadas ferramentas de IA em nenhuma parte da elaboração deste manuscrito.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses para a publicação do artigo.

Recebido

26 jun. 2025

Versão Final

17 mar. 2026

Aprovado

22 abr. 2026

As Diretrizes Curriculares de Formação de Professores(as) (2015-2024): cenário de influências e concepções em disputa

The Curricular Guidelines for Teacher Training (2015-2024): a scenario of influences and competing concepts

Ana Maria Mendes **Sampaio**¹ , María Elena **Martínez**^{2†} , José Rubens Lima **Jardilino**¹ 

¹ Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Mariana, MG, Brasil. Correspondência para: J. R. L. JARDILINO. E-mail: <jrjardilino@ufop.edu.br>.

² Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Secretaría de Posgrado. La Plata, Argentina.

† In memoriam.

Artigo elaborado a partir de estudo de pós-doutorado de A. M. M. SAMPAIO, intitulado *Concepciones de Formación Docente en las Carreras de Pedagogía y Ciencias de la Educación en Brasil y Argentina*. Universidad Nacional de La Plata, 2025.

Como citar este artigo: Sampaio, A. M. M.; Martínez, M. E.; Jardilino, J. R. L. As Diretrizes Curriculares de Formação de Professores(as) (2015-2024): cenário de influências e concepções em disputa. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 31, e16344, 2026. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e16344>

Resumo

O artigo tem por objetivo compreender o cenário de influências neoliberais e as concepções de formação normatizadas nas diretrizes curriculares de 2015, 2019 e 2024 para a formação de professores(as) da Educação Básica no Brasil. Trata-se de um estudo de pós-doutorado, realizado na *Universidad Nacional de La Plata*, Argentina e vinculado a um projeto de pesquisa internacional, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que parte de uma perspectiva investigativa inserida no debate geopolítico Sul-Sul e centra sua atenção nas políticas educacionais destinadas à formação de professores(as) em quatro contextos sul-americanos nos últimos dez anos (2014-2023): Argentina, Brasil, Chile e Uruguai. Amparada em uma abordagem qualitativa, a investigação assume natureza teórico-documental e apoia-se em referencial bibliográfico de natureza crítica-reflexiva. Os resultados da pesquisa apontam que as concepções de formação de professores(as), apresentadas pelas diretrizes analisadas, revelam tendências e aspectos antagônicos que se envolvem com uma trajetória de severa disputa hegemônica, em que as ações de direcionamento, por parte do Estado, se vinculam aos interesses das classes que este representa. Essas concepções oscilam entre os ditames do mercado e a formação do(a) professor(a) como intelectual, cuja base se assenta no campo teórico -científico dos fundamentos da educação e das teorias didático pedagógicas.

Palavras-chave: Concepções de formação de professores(as). Influências neoliberais. Políticas de formação docente.

Abstract

The article aims to understand the scenario of neoliberal influences and the conceptions of training standardized in the curricular guidelines for the training of basic education teachers in Brazil, 2015, 2019, and 2024. This is a postdoctoral study, carried out at the Universidad Nacional de La Plata/Argentina and linked to an international research project, funded by the National Council for Scientific and Technological Development, which starts from an investigative perspective inserted in the South-South geopolitical debate and focuses its attention on educational policies aimed at teacher training in four South American contexts in the last ten years (2014-2023): Argentina, Brazil, Chile and Uruguay. Supported by the qualitative approach, the research assumes a theoretical-documentary nature and is supported by bibliographic references of a critical-reflexive nature. The results of the research indicate that the conceptions of teacher training, presented by the guidelines analyzed, demonstrate antagonistic inclinations and aspects that are involved in a trajectory of severe hegemonic dispute, in which the guiding actions, by the State, are linked to the interests of the classes it represents. These conceptions dualize between the dictates of the market and the training of the teacher as an intellectual, whose basis is based on the theoretical and scientific field of the foundations of education and didactic-pedagogical theories.

Keywords: Conceptions of teacher training. Neoliberal influences. Teacher training policies.

Introdução

Este trabalho apresenta uma análise sobre as concepções de formação de professores(as) presentes no aparato legal que tem orientado os cursos de licenciatura do país. O intuito está em compreender o cenário de influências e as concepções de formação normatizadas nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (DCN): Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) nº 2/2015; Resolução CNE/CP nº 2/2019; e Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2015; 2019; 2024). O estudo se dá a partir do contexto neoliberal e seus mecanismos de influência e intervenção no sistema educacional brasileiro, e nos percursos da formação docente.

O presente texto é fruto de estudos de pós-doutoramento e se insere em projeto de pesquisa internacional, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Parte de uma perspectiva investigativa inserida no debate geopolítico Sul-Sul e centra sua atenção nas políticas educacionais destinadas à formação de professores(as) de quatro contextos sul-americanos nos últimos dez anos (2014-2023): Argentina, Brasil, Chile e Uruguai.

O viés investigativo proposto sobre a formação de professores(as), além de envolver-se com variados discursos de ordem histórica, social, política e econômica, tem se apresentado no discurso educacional como um dos temas mais relevantes na América Latina. Para Hargreaves (2000), isso se dá por esse tipo de formação, desde a metade do século passado, se inserir no bojo do debate de organismos internacionais que tem na formação docente uma via imperiosa para o desenvolvimento da América Latina. Parte daí, a relevância desse estudo, desenvolvido no âmbito de uma perspectiva de cooperação acadêmica no Cone Sul, para o desenvolvimento científico do campo.

O reconhecimento da centralidade das concepções de formação inicial dos(as) professores(as) envolve dimensões bastante distintas, disputadas por grupos de interesse que buscam, continuamente, implementar políticas de formação direcionadas para sua compreensão de sociedade, de educação e de mercado. Assim, a discussão em torno do objeto de estudo formação de professores(as) requer compreender e abordar sobre aspectos mais amplos que a formação em si, envolvendo-se com questões de ordem política, social, cultural e econômica. Essa última dimensão tem se revelado particularmente preocupante, já que a formação docente vem passando por transformações estruturais, num cenário claramente mercadológico, marcado por uma visão neoliberal, pelo crescimento desenfreado das licenciaturas à distância e pela dissociação entre teoria e prática.

Em meio a esse contexto, a temática da formação de professores(as) tem enfrentado, por meio de reformas educacionais, a implementação de políticas, engendradas em governos antagônicos e apresentadas, com maior expressividade, a partir dos anos de 1990. Destaca-se que toda estrutura governamental, seja ele de direita, de esquerda ou de centro, incide sobre o campo educacional por meio de políticas, balizadas pelo seu financiamento, pelas concepções e diretrizes de formação docente, pela avaliação institucional, pela responsabilização das redes de ensino, entre outros aspectos, e que também sofrem as pressões de diversos segmentos sociais, políticos e culturais.

Diante disso, o presente estudo desenvolve uma análise da conjuntura política nacional, ou seja, dos campos políticos propriamente dito, que têm refletido no aditamento de políticas educacionais marcadas por ideologias que dualizam entre o mercado e os investimentos em políticas sociais. Trata-se de um quadro em que a formação de professores(as) ocupa papel central na promoção da mobilidade social, em especial, para as camadas mais populares que utilizam a educação pública como um instrumento capaz de diminuir a ampla desigualdade social presente no país. Percebe-se aqui, a relevância desse estudo que se consubstancia na educação e nos processos de escolarização, uma vez que as políticas de formação de professores(as) impactam não apenas a formação desses profissionais, mas nos processos de ensino e aprendizagem, nos conteúdos curriculares, no exercício da atividade docente, nos elementos da valorização da carreira dos(as) professores(as), bem como na estruturação das classes sociais.

O recorte do estudo apresentado se dá em torno das diretrizes curriculares para a formação de professores(as) no Brasil e ocorreu pela sua representatividade no processo de avanços e retrocessos presentes na trajetória dessa formação, em meio aos posicionamentos de crítica e resistência das entidades científicas do país - Associação Nacional dos Pesquisadores de Educação (ANPED); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Amparada em uma abordagem qualitativa, a investigação assume natureza teórico-documental, apoia-se em referencial bibliográfico de natureza crítica-reflexiva dos documentos referenciados. As categorias de análise utilizadas estruturam-se em torno das disputas entre concepções pedagógicas e das influências políticas e econômicas sobre a educação nacional, sendo elas: a) concepções de formação de professores(as); b) racionalidades técnica e crítica na formação docente; c) influências neoliberais; e d) pedagogia das competências.

O texto se divide em duas partes. Na primeira, discute-se sobre o projeto neoliberal de formação de professores(as) no país, frente ao contexto reformista e a influência de organismos internacionais. Na segunda, realiza-se um exame das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente (Brasil, 2015; 2019; 2024), com foco em suas concepções de formação de professores(as), nos princípios sobre os quais elas estão assentadas, e o que isso pode representar para essa formação.

As políticas de formação inicial de professores(as) no Brasil: um projeto neoliberal em curso

Desde a criação das escolas normais no Brasil, ocorrida no século XIX, a formação de professores(as) esteve condicionada a uma diversidade de interesses governamentais, marcados por processos político-ideológicos. Porém, apenas, nos anos de 1980, com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), com a Reforma Administrativa de 1995, pela qual foi implementado o gerencialismo estatal, sob a égide do neoliberalismo contemporâneo, e, sobretudo,

com a promulgação da LDB nº. 9394/96, o tema ganhou maior evidência nos discursos políticos. Como consequência, a formação de professores(as) no país alcançou vasta legislação por se revelar como área estratégica para atender os princípios neoliberais, condicionados pelas demandas do modelo econômico e social vigente. Para Ianni (1998, p. 29):

[...] o neoliberalismo diz respeito à transnacionalização das forças produtivas e das relações de produção, atravessando os territórios e as fronteiras, tanto quanto os regimes políticos e as culturas [...]. Envolvem instituições e organizações, práticas e ideais, modos de pensar e agir, em geral racionais, pragmáticos ou instrumentais, de modo a agilizar e generalizar as condições de operação dos fatores da produção.

Em outra perspectiva, Dardot e Laval (2016) definem o neoliberalismo para além de uma ideologia, mas como um plano que ultrapassa o campo das ideias e se vincula a um modo de vida subjetivado nos princípios culturais, econômicos, políticos e éticos, em que a concorrência e o individualismo são tidos como princípios, e a gestão de desempenho como meio para disfuncionalidade do serviço público e enaltecer o privado.

Firmados nesses ideais, organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), voltaram sua atenção para as demandas decorrentes dos processos de globalização e mundialização e apontaram para a necessidade de reformas do sistema educacional, no intuito de formar uma mão de obra mais competitiva e afinada com o mercado. As políticas de formação de professores(as) passam, então, a contemplar uma gama de interesses em curso que influencia as agendas reformistas; redes privadas que tratam a educação como um negócio rentável; as entidades científico-acadêmicas; a sociedade civil; os movimentos sociais; e as diversas representações políticas que, muitas vezes, interferem nas formulações das perspectivas e concepções de educação e de formação, em prol de interesses particulares ou dos grupos que representam.

Para Maués (2003), essas reformas integram-se à crise do capitalismo internacional, marcada, dentre outros motivos, pela crise do petróleo, pela alta inflação, pelo esgotamento do modelo fordista, e visam fortalecer uma nova fase da acumulação. O efetivo papel dos organismos internacionais nesse contexto, não só alcança o campo do financiamento, como subscreve o campo das intervenções e reorganização dos valores ideológicos e societários dos países.

Especificamente no campo de financiamento da educação, a redução de investimentos públicos direcionados para a área, uma tendência neoliberal, impacta significativamente, a qualidade da formação de professores(as), as possibilidades de desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da pesquisa educacional. Trata-se de transformações de ordem econômica e social que envolvem as concepções, as estruturas e os objetivos da educação, e portanto, a formação docente e as práticas educacionais do país. Quanto ao campo ligado aos valores ideológicos, as reformas neoliberais impulsionaram o avanço de um Estado gerencialista fomentado por governos de direita. Entretanto, governos de centro-esquerda deram continuidade à lógica neoliberal nos projetos de formação de professores(as), firmada na construção de competências, e se esquivaram de tratar, de forma atualizada e crítica, o momento atual de globalização/neoliberalismo e a ambiguidade em relação à formação e à valorização do trabalho docente. Isso porque:

A formação inicial compõe, junto com a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis de valorização profissional e constituição do profissionalismo. Porém, esta formação inicial é um dos aspectos da formação

de professores que, certamente, não define o profissional, nem sua competência, sucesso ou insucesso (Curado Silva, 2011, p. 15).

Ou seja, a formação é mais um dos elementos que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento da identidade do(a) professor(a). Para Imbernón, a melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse avanço, porém a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão e de forma muito decisiva. Assim, “podemos realizar uma excelente formação e depararmos com o paradoxo: um desenvolvimento próximo à proletarização no professorado porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria” (Imbernón, 2009, p. 78).

As inferências do autor corroboram propostas de reformas educacionais que têm promovido uma formação alinhada ao capital e retirado dos(as) professores(as) (os em exercício e os futuros) dois aspectos fundamentais: a autonomia profissional e a qualificação para o trabalho. Conforme Hypolito (2010), a retirada da autonomia dos(as) professores(as) advém da performance de um Estado gerencialista que integra a concepção de formação docente à formação para um trabalho nos moldes “taylorista”. Para tanto, fortalece-se a cultura de um Estado cada vez mais avaliador e regulador, em que a educação passa a ser orientada por indicadores de desempenho e pelo mérito obtido nos sistemas de avaliações externas. Trata-se de um contexto gerencial que afeta a autonomia dos(as) professores(as), na medida em que influencia no “poder de decisão dos docentes em relação a decisões pedagógicas relativas a seus estudantes, que levam em conta as respectivas condições sociais, econômicas e culturais” (Hypolito, 2010, p. 1348).

No caso da influência de organismos internacionais sobre as reformas de cunho gerencial, incluindo as do campo educacional, Mainardes (2006, p. 52) afirma que:

Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação.

Ou seja, a partir de reuniões, encontros e conferências internacionais de grande relevância, são produzidos documentos orientadores para que os governos, em seus diversos níveis, direcionem suas políticas a partir de modelos universais. Entretanto, a capilaridade na implementação dessas orientações se revela como um desafio mediante as particularidades sociais, políticas, econômicas, geográficas e culturais de cada país.

No caso das reformas empreendidas no campo educacional de diversos países, Maués (2021) infere que, a partir da globalização neoliberal, elas apresentam uma semelhança tal que chegam a constituir uma agenda global para a educação. Para o autor, os referidos organismos internacionais alcançaram o status de elaboradores de “políticas viajantes que compõem essa agenda global; e as Redes Políticas têm sido os vetores da disseminação das ideias e das estratégias que devem conformar as políticas públicas” (Maués, 2021, p. 187).

Trata-se, portanto, de agendas reformistas voltadas para vincular a educação aos interesses do mercado e às políticas neoliberais. É inegável que as decisões governamentais contribuem para o avanço ou retrocesso das concepções de educação e de formação. Tal regresso ao atingir as políticas de formação de professores(as), comumente se ampara no saber fazer, na racionalidade técnica e instrumental e no campo das competências. Ou seja, a formação é concebida sem o reconhecimento de que o trabalho docente não resulta em um produto imediato, próprio dos

moldes da produção capitalista. Ao contrário disso, os resultados do fazer docente se revelam, justamente, em um novo fazer, em um processo contínuo, sujeito às contradições e antagonismos sociais, próprios da realidade em que o contexto educacional se encontra inserido (Freire, 1996).

Estudos como os de Maués (2003; 2021), Ball, (2005; 2014), Ferreira (2012), Oliveira e Souza e Silva (2018), Martínez e Seoane (2020), Jardimino e Sampaio (2019), Amaral, Novaes e Santos (2021), entre outros autores, apresentaram diferentes perspectivas ao discutirem sobre o tema formação de professores(as): a influência e adesão da agenda internacional; as influências de organismos multilaterais nas políticas de formação docente; a política de formação de professores(as) na perspectiva de desenvolvimento profissional docente; a influência de políticas e ideologias governamentais na política de formação docente; etc. Tendo em vista que as licenciaturas integram o campo da formação de professores(as), essas são acometidas pelas referidas influências que abrangem a ideia do que seja formar esse profissional.

Sobre essa questão, Vitarelli (2011) corrobora com Freire (1996), no sentido de que formar é muito mais do que treinar sob uma concepção neoliberal, trata-se de uma responsabilidade ética no sentido de afrontar as discriminações de gênero e raciais, associando o preparo científico com a retidão ética. Para isso, é necessário compreender que somos seres condicionados, mas não determinados, e que somente os seres humanos são capazes de superar os elementos condicionantes.

Nesse contexto de busca por uma formação que contemple as diversas dimensões profissionais ligadas à educação, como a política, a cultural, a social, a ética, a emancipatória, entre outras, se faz imperativo analisar quais concepções de formação de professores(as) que influenciam as políticas de formação docente. Trata-se de adentrar o campo teórico da racionalidade técnica, modelo mais difundido de formação docente, conhecido como a epistemologia positivista da prática, “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (Schön, 1983, p. 21).

Refere-se, portanto, a uma abordagem com ênfase na maior objetividade, produtividade e eficiência educacional que se relaciona com um projeto de transformação social, apresentado no Brasil a partir da década de 1920, preso às novas relações no mundo do trabalho. Nesta perspectiva, torna-se necessário formar trabalhadores eficientes, disciplinados e acima de tudo produtivos. Esse anseio de eficiência, disciplina e produtividade, desejado pelos reformadores sociais, acabou por fundamentar uma teoria educacional denominada por Saviani (1984) de “pedagogia tecnicista”.

Conforme os estudos de Curado Silva (2011), a partir do contexto criado pelas políticas públicas neoliberais no país, parece haver na formação docente, a intensificação de uma visão pragmatista acerca da formação deste profissional e um retorno ao tecnicismo configurado sobre novas formas. Ainda que conserve “um mesmo padrão de conteúdo efetuado na superficialidade da formação, o qual permite a continuidade da exploração” (Curado Silva, 2011, p. 16). Esse viés tecnicista da formação de professores(as), que ascende com o projeto de neoliberalismo e as tendências explicativas pós-modernas, se envolve com a consagração do ideário de novas habilidades e competências exigidas para essa formação, com ênfase na formação prática e, portanto, com a perspectiva de um outro perfil de profissional. Nesse contexto, “a relevância da prática passa a ser decisiva, atribuindo-se à formação teórica, em algumas propostas, um papel que, se não inócuo, é pelo menos de menor importância” (Curado Silva, 2011, p. 42).

Destaca-se que esse tipo de projeto formativo é marcado pela pressão por resultados mensuráveis, marca das políticas neoliberais na educação, com ênfase em testes padronizados, metas de desempenho e indicadores de eficiência que, muitas vezes, são utilizados como critérios

para avaliar o trabalho docente (Ball, 2014; Sampaio, 2024). Isso vai de encontro a uma educação capaz de promover o senso crítico de análise diante das múltiplas variáveis que envolvem o trabalho em sala de aula, a exemplo dos contextos socioeconômicos, culturais e políticos, que envolvem os sistemas de ensino, a comunidade escolar, a formação e a valorização da carreira dos(as) professores(as). Trata-se de uma realidade que tem perpetuado injustiças e limitado o potencial transformador da educação, reduzindo-a a uma mera ferramenta de mercado. Na contramão dessa racionalidade técnica, Carr e Kemmis (1986) afirmam que a racionalidade crítica tem a formação docente como uma formação de pesquisadores que problematizam conteúdos, contextos e situações. Ainda que alguns modelos dentro da visão tecnicista também tenham o(a) professor(a) como profissional questionador, que problematiza variadas questões, as concepções de trabalho docente entre esses modelos divergem. Enquanto os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas, os modelos críticos têm uma visão política e explícita sobre o problema exposto, ou seja, carregam uma análise crítica que direciona “a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais as quais fornecem o esqueleto para sua ação” (Carr; Kemmis, 1986, p. 156).

O modelo tecnicista de formação docente vem sendo evidenciado na agenda de reformas curriculares do país, inclusive com marcas consideráveis no aumento de matrículas em cursos de formação docente no setor privado, sobretudo na modalidade de Educação a Distância (EAD), no período entre 2012–2022. Uma amostragem dessa realidade se revela nos dados do último censo escolar, em que das 2.595 instituições que compõem a rede de educação superior no Brasil, 2.283 pertencem ao setor privado, conforme dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024). Esses dados esclarecem a vultosa matrícula nos cursos de licenciatura à distância em instituições privadas, com destaque para os cursos de pedagogia que atingem mais de 650 mil matrículas. Para Laval (2019), esse cenário reflete as reformas curriculares no contexto neoliberal que tendem a promover a privatização e a mercantilização da educação, por meio da concorrência e escolha do consumidor. É desse modo que a “governamentalidade neoliberal produz formas renovadas de mercantilização e privatização na educação pública, impondo modelos de negócios à gestão escolar e reestruturando as relações de trabalho no sistema educacional” (Martínez; Seoane, 2020, p. 17).

No Brasil, as relações diretas das reformas educacionais com o mercado alcançam o aparato legal que rege a estrutura e o formato curricular dos cursos de formação docente, influenciando as concepções desse tipo de formação que não devem estar atreladas à visão utilitarista do conhecimento, mas a uma proposta de profissionais, enquanto intelectuais, comprometidos com as transformações sociais, políticas, culturais e éticas da sociedade”.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica (2015-2024): concepções em disputa

As DCN (2015): na contramão do mercado

As análises das concepções de formação de professores(as) presentes nas DCN (Brasil, 2015) foram realizadas à luz do contexto de redemocratização do país que, por sua vez, não se apresenta como uma ruptura com a estrutura social capitalista, mas como um reordenamento das suas dinâmicas sociais.

Na segunda década dos anos 2000, a aprovação de novas diretrizes para a formação inicial de professores(as) da educação básica passou a integrar a agenda do Conselho Nacional de Educação. A revisão das DCN/2015, aprovadas no governo Fernando Henrique Cardoso, teve início em 2012 e foi concluída em 2015 com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Na elaboração do Parecer e do Projeto dessa Resolução, destaca-se a composição política do CNE.

Dos 11 membros da Comissão bicameral nove estavam vinculados a universidades públicas, com atuação em órgãos executivos das diferentes esferas de governo, assim como em órgãos normativos e de coordenação das políticas educacionais, além de militância em organizações e entidades científicas do campo da educação. Essa configuração permitiu legitimar o projeto de formação de professores formulado no interior das entidades científicas do campo da educação e do movimento social articulado em torno deste projeto (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 138).

Ao texto das DCN/2015 foram incorporados princípios formativos elaborados a partir das contribuições de diversas entidades e associações – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); ANFOPE; Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED); União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) – envolvidas no processo de elaboração das diretrizes, e articulados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientadora de uma proposta curricular com sólida formação teórica e interdisciplinar. A concepção de formação docente analisada nas DCN (Resolução CNE/CP nº 02/2015) está centrada na articulação entre a teoria e a prática, na busca por um desenvolvimento profissional contínuo e reflexivo, e na valorização da formação em nível superior para a atuação na educação básica.

Assim, além da importância de terem sido elaborada de forma democrática, as DCN (Brasil, 2015) sinalizaram uma concepção de projeto formativo que valoriza a necessária articulação entre a educação básica e a educação superior, bem como a institucionalização de um projeto próprio de formação inicial (ofertada, preferencialmente, de forma presencial) e continuada.

Para atender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada, as novas DCNs definem que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (Dourado, 2015, p. 307).

Envolve-se, portanto, com uma concepção formativa indutora do desenvolvimento institucional que contribui para a formação de núcleos específicos da formação, considerando a identidade dos cursos, a indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa (Brasil, 2015). Todas essas questões se constituem como demandas histórica de entidades do campo educacional.

Outro ponto de destaque na concepção de formação de professores(as) apresentada nas Diretrizes (Brasil, 2015) é o rompimento com a noção de competências presente em diretrizes anteriores, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Em sentido contrário, as Diretrizes (Brasil, 2015) aponta para uma formação que integra a autonomia e o protagonismo do(a) professor(a) em seu processo formativo, tendo como base o aprofundamento teórico e a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional, voltado para o desenvolvimento integral do/a aluno/a. Trata-se, portanto, de uma formação que coopera para o trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica,

na medida em que privilegia a relação entre teoria e prática, tornando obrigatória a realização de estágios supervisionados e de atividades de vivência e docência nas escolas.

Por meio da abrangência dos conteúdos orientados pelas DCN (Brasil, 2015), foi possível identificar uma concepção de formação que traz consigo uma abordagem emancipadora que integra os aspectos sociais, políticos, culturais e éticos no processo educativo. Para Dourado (2015, p. 319):

Os cursos de formação 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 públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Ainda que as ações e iniciativas governamentais não tenham alcançado os variados problemas, dilemas e desafios para a formação de professores(as) da educação básica, as DCN (Brasil, 2015) se estabeleceram como conquista marcante do campo educacional. Ademais, influenciaram na criação de novas legislações, de estudos e pesquisas acadêmicas na área da formação de professores(as); na proposição de melhorias da qualidade do ensino; na análise da qualidade da formação docente; e na regulação estatal voltada à melhoria das condições de trabalho. De modo geral, a concepção de formação de professores(as) apresentada pelas DCN (Brasil, 2015) tem na práxis pedagógica o fundamento de uma formação inicial e permanente que prioriza a unidade entre teoria e prática e a pesquisa pedagógica como eixo da formação para a autonomia docente, em uma perspectiva dialógica e emancipadora (Curado Silva, 2018; Ximenes; Melo, 2022).

A proposta de formação presente nas DCN (Brasil, 2015) se deu em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014), prorrogado até o final de 2025, que inaugurou uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras (Brasil, 2014). Assim, além de as DCN (Brasil, 2015) apontarem para a necessidade de maior organicidade da educação nacional, O PNE para o decênio 2014 – 2024, apresentou 20 metas e várias estratégias referentes à educação básica e superior, qualidade educacional, avaliação, gestão, financiamento da educação, formação e valorização dos profissionais da educação. Além disso, o PNE (2014-2024) assumiu centralidade na institucionalização do Sistema Nacional de Educação que, por sua vez, requer novos posicionamentos na coordenação e colaboração entre os entes federados e os sistemas de ensino. Essas questões assumem grande complexidade no quadro atual da educação nacional, principalmente no formato político e econômico que as comportam. Um dos grandes avanços desse plano se encontra na sua meta 20 que determinava no seu texto original que pelo menos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do país, incluindo os *royalties* do petróleo, deveria ser destinado ao “financiamento público da educação pública”. No Senado essa meta sofreu modificação na sua redação e se refere simplesmente ao “financiamento público da educação”. Ou seja, os recursos públicos poderão ser também encaminhados ao ensino privado, fato que desmerece a luta pela ampliação do acesso, permanência e melhoria da educação pública e estatal.

Ainda que a educação do país tenha obtido avanços significativos decorrentes da aprovação do PNE (2014-2024) e das DCN (Brasil, 2015), vistos como processos articulados e fundamentais para uma maior organicidade das políticas e gestão da educação nacional, o golpe político, parlamentar, jurídico e midiático que o país sofreu em 2016, não só resultou no *impeachment* da presidenta Dilma

Rousseff, como levou o seu vice Michel Temer ao poder (2016-2018), e reiniciou um severo processo de reconfiguração do Estado voltado para o modelo neoliberal. Esse processo foi marcado pela: (a) promulgação da Emenda Constitucional nº 95³, que instituiu novo regime fiscal e estipulou teto de gastos públicos para os próximos vinte anos que envolveu áreas de direitos sociais relevantes, como educação e saúde. Esse teto de gastos trouxe para a efetivação do PNE (2014-2024) e, consequentemente, dos planos estaduais e municipais de educação, uma barreira praticamente intransponível; (b) reforma trabalhista⁴; (c) reforma do Ensino Médio⁵; (d) implantação da Base Nacional Curricular Comum – Educação Básica – BNCC⁶; (e) instituição da Base Nacional Comum – Educação Superior – BNC – Formação e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2019⁷; (f) resolução da BNC – Formação Continuada⁸.

As DCN (2019): o avanço da extrema direita e o descaso com a educação nacional

No ano de 2019, o país elegeu um governo neoliberal, de extrema direita e de cariz fascista, presidido por Jair Messias Bolsonaro que, já no início do seu governo, resolve pela não implementação das DCN/2015 e de sua substituição por novas diretrizes, por meio da resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica. Paralelamente, foi elaborada a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) da Educação Básica (BNC-Formação). Ambas articuladas pelas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nitidamente orientadas por habilidades e competências e em conformidade com o pensamento neoliberal. Ao contrário de como ocorreu com as DCN/2015, o CNE não possibilitou o amplo debate para a construção das DCN/2019, ignorando as universidades públicas e as entidades científico-acadêmicas do país, com destaque para a ANPAE, ANPED, ANFOPE e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). “Uma pseudoparticipação é o que se produziu na única audiência pública nacional, porque efetivamente pouco acrescentou ao documento final” (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 142).

As DCN/2019 se apresentaram no meio acadêmico como um severo retrocesso das políticas de formação docente, por se ancorarem no saber fazer, na racionalidade técnica e instrumental e no campo das competências. Observou-se uma tendência em adaptar o sistema de ensino e, portanto, a formação e o trabalho docente às novas demandas do mercado de trabalho, criando um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico. Fato que comporta uma espécie de valorização do caráter “salvacionista da educação”, como se os principais problemas sociais pudessem ser, supostamente, resolvidos por meio da educação.

Com esse direcionamento ideológico, as DCN/2019 fortaleceram novamente o ideário da formação por competências, não se tratando de algo original nas políticas educacionais brasileiras e latino-americanas. Com base nos mesmos princípios das competências gerais, estabelecidas pela BNCC, é requerido na formação inicial, o desenvolvimento das correspondentes competências gerais e específicas docentes, essa última distribuída em: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional, em seus mais diversos desdobramentos e dimensões.

³ Promulgada em dezembro de 2016 no governo Michel Temer.

⁴ Brasil (2017a) Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017 – Governo Michel Temer.

⁵ Brasil (2017b) Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Governo Michel Temer.

⁶ Brasil (2017c) Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 – Governo Michel Temer.

⁷ Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – Governo Jair Bolsonaro (Brasil, 2019).

⁸ Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 – Governo Jair Bolsonaro (Brasil, 2019).

A concepção de formação percebida nas DCN/2019 ocorre diante da insistência da (re) produção de saberes de forma objetiva, visando o desenvolvimento de competências e habilidades junto aos discentes, tendo como guia as matrizes de competências profissionais. Diante dessas considerações, as DCN/2019 foram denominadas por instituições acadêmicas e por diversos pesquisadores como “Pedagogia da Competência”. A noção de competência indica a capacidade de realização de tarefas com o auxílio de ferramentas materiais e/ou instrumentos intelectuais. “[...] a competência é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva” (Laval, 2019 p. 55). É revelada nas noções do “fazer bem-feito”, do “aprender”, do “aprender a fazer” (Curado Silva; Cruz, 2021, p. 95). Assim, no trabalho escolar, os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento tendem a ser reduzidos para enfatizar o desenvolvimento de determinadas habilidades cognitivas, psicomotoras e socioemocionais voltadas para a eficiência e produtividade.

Refere-se, portanto, a uma concepção de formação que ocorre frente à retomada, de forma nuclear, da ideia de competências e habilidades para o ensino na educação básica; além da retirada dos conhecimentos necessários para a formação de professores(as), direcionados para a “compreensão da formação humana integral, da relação entre educação e sociedade, da formação política, como também de uma concepção de pedagogia entendida como ciência, cujo objeto é o estudo do fenômeno educativo na historicidade e totalidade” (Portelinha, 2021, p. 225). Vê-se imbricada nesse tipo de concepção de formação docente, a relação teoria e prática que, conforme a autora, nas DCN/2019 está circunscrita aos processos mais restritos da sala de aula, em que “a prática é tomada como um saber fazer de natureza técnico-instrumental e a teoria relegada ao segundo plano. Tal relação evidencia-se, também, na falta de uma clara articulação entre formação inicial e formação continuada, o que gera uma lacuna no processo de desenvolvimento profissional dos(as) professores(as).

Sobressaem desse contexto três importantes questões. A primeira se relaciona com a ideia de um currículo elaborado sob a perspectiva de “um modelo de organização corporativa para atender ao mercado, em que as ciências humanas são suprimidas ou marginalizadas, no rol de saberes importantes” (Albino; Silva, 2019, p. 150). Ou seja, a formação desejável é aquela que privilegia o “saber fazer”, enquanto a práxis pedagógica e o conhecimento técnico-científico relativo à educação são pouco considerados. Para Curado Silva (2018), ao considerar a práxis como princípio formativo, compromete-se com uma educação crítica e emancipatória. [...] “a formação docente para emancipação se sustenta na compreensão do significativo papel da educação para a construção da consciência crítica necessária à análise da realidade; o que é fundamental no processo de busca da liberdade humana” (Curado Silva; Cruz, 2021, p. 102).

A segunda questão corrobora com o Manifesto da ANFOPE e pelo FORUMDIR (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras, 2018) quanto à percepção “tarefeira” da docência na contramão dos princípios que consideram a formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, bem como unidade teoria-prática e o trabalho como princípio educativo. A terceira questão se refere à falta de autonomia nos cursos de formação docente, na medida em que se limita a capacidade das instituições de educação superior de desenvolver currículos que atendam às necessidades específicas de cada região e contexto.

É nítido que a instituição das DCN/2019 pelo CNE desconsiderou a discussão histórica produzida pelos pesquisadores no decorrer de mais de 20 anos, o que se relaciona com uma perspectiva de negacionismo científico, bem como as críticas e manifestações das entidades científicas do país, na medida em que aprovou uma diretriz pautada na racionalidade técnica;

acolhe os princípios das competências e habilidades, desvalorizando os conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos, econômicos e políticos que constituem o núcleo dos fundamentos da educação; e não reconhece as bases norteadoras para o desenvolvimento profissional, ao separar em resoluções distintas a formação inicial e a continuada dos(as) professores(as).

As DCN/2019 se revelaram como mais um retrocesso do governo ultraliberal (2019-2022). Trata-se de uma proposta de formação marcada pelo desinteresse do governo com a educação e, portanto, pela diminuição de investimentos públicos; pela adaptação dos currículos às necessidades do mercado; pela padronização do que os(as) professores(as) devem saber e aprender como referência para avaliação de competências; e pelo incentivo aos processos de privatização e desregulamentação do sistema público de educação (Curado Silva, 2018; Felipe; Cunha; Brito, 2021). Uma formação que tem como referência a governança corporativa e que teve como base técnico-políticas a ideia de “menos autonomia e mais controle, menos heterogeneidade e mais homogeneidade, mais conhecimento útil e menos conhecimento crítico” (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 138).

DCN/2024: entre propostas e contradições

Com a reeleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2022-2026), outra versão de reforma curricular para a formação de professores(as) foi apresentada pelo CNE/CP - Resolução nº 4/2024. Apesar da nova proposta apresentar similaridades com as DCN/2015, não demonstrou uma maior clareza quanto às concepções, princípios e fundamentos da formação docente, confundindo-se, por vezes, com propostas anteriores. A base teórica e prática dessa diretriz apresenta lacunas e não se direciona para uma proposta voltada para a epistemologia da práxis, que tem o(a) professor(a) como um sujeito histórico-social, como um trabalhador da educação que “necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade” (Curado Silva, 2018, p. 333).

Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (2024), na formulação das DCN/2025, adotou-se uma prática discursiva em torno do termo “consenso, que pode ser analisada como:

[...] propósito de evitar o debate e o confronto, apresentando-se como alternativa intermediária entre a Resolução CNE/CP n. 02 de 01 de julho de 2015, alinhada às perspectivas de pesquisadores que defendem a educação como direito, e os interesses de grupos privados, expressos nas Resoluções de 2019 e 2020. Portanto, o documento atual busca conciliar o inconciliável, que são os interesses de classes sociais antagônicas e de compreensão da educação: como direito ou como serviço/mercadoria (Costa; Figueiredo; Rosa, 2024, p. 10).

Importa destacar que as DCN/2024 não fazem referência à Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, voltada à formação continuada, o que deixa em foco a clara divisão entre formação inicial e continuada, considerada como retrocesso das DCN/2019 que tratavam somente da formação inicial (Brasil, 2020; 2024). Destaca-se, ainda, que no Parecer e no Projeto de Resolução das DCN/2024, os conceitos e as orientações para a formação inicial parecem ser “uma junção de propostas e intervenções que sinalizam para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios formativos na proposta de uma educação que seja humanizadora e emancipatória” (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2024, p. 3). A fragilidade quanto a concepção de formação que se deseja alcançar se mostra na falta de clareza do

documento que não consubstancia uma política orgânica e consistente de formação e valorização de professores(as).

Outro ponto de críticas direcionadas às DCN/2024 refere-se à contradição entre a chamada pública dos profissionais da educação para contribuições e aprimoramentos das políticas de formação e o ignorar dessas contribuições. Ou seja, qual o propósito para tal chamada se as contribuições não foram consideradas como referências? Segundo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (2024, p. 2):

Outra surpresa deste processo foi a diferença do “Texto de referência” que participou da “Consulta pública”, para o texto apresentado no Parecer CNE/CP 04/2024. São textos com a organização de cargas horárias distintas. Mesmo identificando esta diferença, o Parecer não apresenta quais foram os elementos apropriados pelo CNE por meio da “Consulta pública”. Quais foram as contribuições, críticas, análise, pontos convergentes e divergentes?

Além disso, faltou uma mobilização maior, visando à participação ampla das diversas entidades científicas, profissionais da educação, sindicatos, instituições de ensino superior e movimentos sociais, o que reforça a necessidade de maior diálogo e investigação sobre essas diretrizes.

A proposta de extinção das 400 horas de prática pedagógica como componente curricular, também foi alvo de críticas às DCN/2024, por se tratar de retrocesso no histórico debate acerca da prática pedagógica, em que a unidade entre teoria e a prática deve ocorrer ao longo de todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional. Com a extinção da prática pedagógica como componente curricular restringe a formação de professores(as) a somente 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, distribuídas ao longo do curso, desde seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, ou seja, 50 horas de estágio por semestre. Sobressai daí, questionamento acerca da concepção da relação teoria e prática apresentada por essas diretrizes.

Apesar de acenar para a Educação na modalidade à distância (EAD), custeada ou não por financiamento público, as DCN/2024 se esquivam da discussão sobre esse modelo de formação, sobre a mercantilização desse tipo de oferta formativa e sobre as condições de organização pedagógica que cada curso de formação de professores(as) requer. A modalidade EAD se apresenta como uma alternativa para o oferecimento de cursos de formação de professores(as), consentida pelo Estado e por grupos de especialistas da área educacional, como uma maneira viável e eficiente de promover formação inicial para uma grande quantidade de professores(as), no menor tempo possível. Entretanto, o grave e persistente problema referente a existência de oferta indiscriminada de cursos aligeirados e de má qualidade, por parte de instituições privadas, não é citado. As discussões necessárias sobre os parâmetros de qualidade e regulação desta oferta sequer foram sinalizadas. Em contraposição a esse cenário, reafirmamos a luta histórica em defesa das universidades públicas, em todo o território nacional, como um direito fundamental da sociedade e dever do Estado.

Quanto à valorização dos profissionais do magistério, o Parecer CNE/CP nº 4/2024 apresentou como objetivo “desenvolver estudos e estabelecer as diretrizes para a formação dos(as) profissionais do magistério para a educação escolar básica e sua valorização profissional” (Brasil, 2024, p. 1). Entretanto, diferentemente da Resolução CNE/CP nº 2/2015, em que havia um capítulo destinado aos/as profissionais do magistério e à sua valorização, não há, no Projeto de Resolução das DCN/2024, esclarecimentos objetivos sobre a valorização profissional.

Na síntese dos elementos distintivos entre as DCN investigadas, percebe-se que as DCN (2015) representam o ápice do movimento dos educadores, priorizando a formação teórica sólida

e o compromisso social, negando a lógica de “treinamento” para o mercado. Enquanto a DCN (2019) se revelou como um retrocesso, substituindo o aprofundamento teórico pela racionalidade técnica e instalando a “pedagogia da competência”. Um contexto em que se reduziu a autonomia universitária e privilegiou-se o conhecimento “útil” em detrimento do crítico. Com a aprovação da DCN (Brasil, 2024), observou-se uma transição contraditória, marcada por um contexto de disputa, ou seja, ao tentar ser um “meio-termo” entre o direito à educação (Brasil, 2015) e a educação como serviço ao mercado (Brasil, 2019), a diretriz de 2024 acaba criando um texto de caráter híbrido, cuja identidade teórica e conceitual permanece pouco definida, já que não assume totalmente a epistemologia da práxis, nem rompe definitivamente com a lógica das competências. Na contramão das agendas neoliberais que prezam pelo controle e pela intensificação do trabalho docente, é preciso que o documento apresente uma política que valorize o/a profissional da educação, a partir da tríade – trabalho, formação e carreira.

Considerações Finais

As concepções de formação de professores(as) presentes nas diretrizes analisadas (Brasil, 2015; 2019; 2024), demonstraram interesses e aspectos antagônicos que se envolvem com uma trajetória de severa disputa hegemônica, em que as ações de direcionamento, por parte do Estado, se vinculam aos interesses de classes que representa. Os elementos que subsidiaram essas análises ocorreram, por um lado, diante do avanço do gerencialismo neoliberal sobre a educação. Em um cenário brasileiro bastante influenciado por interesses internacionais, foram expostas diversas questões impostas pela sociedade capitalista e neoliberal, a exemplo: 1) dos interesses privatistas sobre a educação; 2) da influência de organismos internacionais na educação do país; 3) da retirada de autonomia dos(as) professores(as); 4) da educação como direito social disputando espaço com a educação como mercadoria; 5) da racionalidade técnica na formação docente, em detrimento à unidade entre teoria e prática e à pesquisa pedagógica como eixo da formação para a autonomia docente, em uma perspectiva dialógica e emancipatória.

Por outro lado, as análises se deram diante da necessidade de conferir aos (às) professores(as) uma formação estendida à dimensão didático-pedagógica, técnica, social e política do trabalho docente. Portanto, num primeiro momento, fez-se necessário compreender o contexto neoliberal em que as disputas de formação docente ocorrem, como parte de uma leitura crítica da realidade. Nessa perspectiva, destaca-se o papel de pesquisadores/as, entidades e associações acadêmicas, no sentido de formular princípios orientadores para uma formação comprometida com uma educação emancipatória e autônoma.

As concepções de formação de professores(as) vinculam-se aos projetos neoliberais de sociedade e, portanto, às reformas do sistema educacional. As análises em torno dessas concepções, por vezes, podem apresentar diferenças sutis. Entretanto, isso não ocorreu quando confrontadas as concepções formativas evidentes nas DCN/2015 e nas DCN/2019. Ou seja, enquanto as DCN/2015, orientadas por entidades e associações acadêmicas, defendem o(a) professor(a) como intelectual, cuja base se assenta no campo teórico e científico dos fundamentos da educação e das teorias didático-pedagógicas, as DCN/2019, orientadas por interesse mercadológicos e privatistas, se firmam na retomada de um projeto de formação voltado às questões de conteúdo e metodologias circunscritas ao espaço da sala de aula, indicando que as competências para a formação inicial devem estar referenciadas nas competência requeridas aos estudantes na BNCC da Educação Básica.

As DCN/2019 apresentaram-se no cenário educacional brasileiro como mais uma ofensiva neoliberal, junto àquelas direcionadas para as ciências, sobretudo as humanas, à cultura, às

universidades públicas e ao servidor público. Marca, assim, um período de obscurantismo, anti-intelectualismo e retrocessos, vindo a impor um processo de mercantilização em diversas áreas, inclusive na educação.

As surpresas advindas com as DCN/2024 se deram pela clara evidência da falta de superação da racionalidade neoliberal, presentes em outras diretrizes, o que denota uma aproximação com aparelhos privados hegemônicos e interesses de ordem privatistas que têm a educação como campo a ser capitalizado. Assim, as DCN/2024 se inserem no contexto reformista orquestrado pelas disputas entre diferentes concepções de educação e formação docente, marcando disputas estruturantes da organização da sociedade nos limites do capitalismo, relacionadas diretamente à formação da força de trabalho e, conseqüentemente, ao papel da educação e do(a) professor(a) nesse contexto.

Diante desse quadro, o atual governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2022-2026) enfrenta o desafio de restabelecer, em bases democráticas, a visão de sociedade, educação, formação cidadã e formação docente, a fim de que o país avance para uma nova realidade socioeducacional. Essa é a aposta pela qual seguimos vigilantes.

Referências

- Albino, A. C. A.; Silva, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. Doi: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>.
- Amaral, G.; Novaes, H. T.; Santos, J. D. G. As Reformas Educacionais e as Políticas de Formação Docente no Brasil: O caminho para sua mercantilização. *Trabalho & Educação*, v. 30, n. 1, p. 37-55, 2021. Doi: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2021.9857>.
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP Nº 4/2024*. [S. l.]: Anfope, 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. *Manifesto em defesa da formação de professores*. [S. l.]: Anfope, 2018. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2018/12/NOTA_FORMA%C3%87%C3%83O_PROFESSORES-Anfope-Forumdir.pdf. Acesso em: 6 jun. 2025.
- Ball, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>.
- Ball, S. J. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014. Doi: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v11i3.0018>.
- Brasil. *Constituição Federal (1988)*, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.
- Brasil. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jun. 2026.
- Brasil. *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 15 jun. 2026.
- Brasil. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 jun. 2026.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE, 2017c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 15 jun. 2026.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: CNE, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2020/rcp001_20.pdf. Acesso em: 15 jun. 2026.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Portal MEC, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2015/rcp002_15.pdf. Acesso em: 15 jun. 2026.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Brasília: Portal MEC, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2019/rcp002_19.pdf. Acesso em: 15 jun. 2026.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: CNE, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf. Acesso em: 15 de jun. 2026.

Carr, W.; Kemmis, S. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press, 1986.

Costa, M. C. S.; Figueiredo, A. M.; Rosa, A. C. F. As “atuais” diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as e o avanço da privatização da educação superior no Brasil. *Revista Cocar*, n. 29, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9236>. Acesso em: 9 jun. 2025.

Curado Silva, K. A. P. C. D. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011. Doi: <https://doi.org/10.26512/lc.v17i32.3668>.

Curado Silva, K. A. P. C. D. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. *Perspectiva*, v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>.

Curado Silva, K. A. P. C. D.; Cruz, S. P. S. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. *Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021. Doi: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8918>.

Dardot, P.; Laval, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

Dourado, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. Doi: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>.

Felipe, E. S.; Cunha, E. R.; Brito, A. R. P. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. *Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021. Doi: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8920>.

Ferreira, S. *Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011)*. *Linhas Críticas*, n. 36, p. 455-472, 2012. Disponível: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3962>. Acesso: 15 jun. 2026.

Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Hargreaves, A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 6, n. 2, 2000, p. 151-182. Doi: <https://doi.org/10.1080/713698714>.

- Hypolito, A. M. Políticas curriculares, estado e regulação. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, 2010. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>.
- Ianni, O. Globalização e neoliberalismo. *São Paulo em Perspectiva*, v. 12, n. 2, p. 1-6, 1998. Disponível em: <https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/07/v12n2.pdf>. Acesso: 15 jun. 2026.
- Imbernón, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas*. Brasília: Inep, 2024.
- Jardilino, J. R. L.; Sampaio, A. M. M. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. *Educação & Formação*, v. 4, n. 10, p. 180-194, 2019. Doi: <https://doi.org/10.25053/eduform.v4i10.848>.
- Laval, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- Mainardes, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.
- Martinez, M. E.; Seoane, V. I. Disputas pelo direito à educação e à educação pública na América Latina: políticas, instituições e sujeitos na governamentalidade neoliberal. *RBPAE*, v. 36, n. 1, p. 17-36, 2020. Doi: <https://doi.org/10.21573/vol36n12020.95673>.
- Maués, O. C. Reformas internacionais da Educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-118, 2003. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005>.
- Maués, O. C. A agenda global da educação no contexto da covid-19. *Linhas*, v. 22, n. 49, p. 187-216, 2021. Doi: <https://doi.org/10.5965/1984723822492021187>.
- Oliveira, A. D.; Souza e Silva, C. M. C. Reformas na Educação Profissional Brasileira na Década de 1990: consenso e hegemonia. *Revista de Educação Pública*, v. 28, p. 169-191, 2018. Doi: <https://doi.org/10.29286/rep.v28i67.7477>.
- Portelinha, A. M. S. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de pedagogia. *Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021. Doi: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8925>.
- Sampaio, A. M. M. *Avaliação de desempenho docente na região dos Inconfidentes/MG sob a perspectiva de desenvolvimento profissional dos professores*. 2024. 372f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2024.
- Saviani, D. *Escola e democracia: teorias da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política*. 5. ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1984.
- Schön, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- Vitarelli, M. F. *Itinerários de la Pedagogía de la Formación em Argentina: Hitos em la Univerisad Nacional de San Luis*. Siteal: Unesco, 2011.
- Ximenes, F. G.; Melo, P. A. S. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 103, n. 265, p. 739-763, 2022. Doi: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>.

Agradecimentos

Os autores registram, com pesar, o falecimento da Profa. María Elena Martínez após sua contribuição substancial para este manuscrito e antes de sua publicação.

Colaboradores

Metodologia, Investigação, Validação e Escrita – rascunho original: A. M. M. SAMPAIO. Curadoria dos dados, Análise formal e Escrita – revisão e edição: M. E. MARTÍNEZ. Conceitualização, Administração do projeto, Recursos e Supervisão: J. R. L. JARDILINO.