

## As rationalidades presentes nas DCN da Formação Docente (2002-2024): avanços e retrocessos

## The rationalities present in the DCN for Teacher Training (2002-2024): advances and setbacks

Breno Henrique Matias<sup>1</sup>  
Ana Maria Mendes de Sampaio<sup>2</sup>  
José Rubens Lima Jardilino<sup>3</sup>

### Resumo:

Este artigo tem como objetivo discutir as diretrizes curriculares nacionais no âmbito das reformas educacionais e as rationalidades implícitas da legislação. O presente texto reúne reflexões de uma pesquisa de doutoramento e de pesquisa macro institucional realizada pelo Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente - FOPROFI, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, certificado pelo CNPq. A orientação teórica do estudo se baseia na análise crítica do conteúdo, na medida em que investiga como o texto constrói significados e reflete ou reforça ideais neoliberais presentes no campo educacional. A pesquisa é quali-quantitativa e utiliza como *corpus*, a análise documental de Projetos de Cursos de Licenciatura de 30 instituições de ensino superior públicas do estado de Minas Gerais/Brasil, além da participação, por meio de entrevistas semiestruturadas, de 30 coordenadores dos cursos investigados. Os resultados apontam para acirradas disputas sobre a formação de professores, principalmente sobre as concepções que se encontram expressas nas proposições das rationalidades presentes nas diretrizes. O artigo conclui que nos projetos de formação docente em disputa tem preponderado uma formação tecnicista, ancorada em uma “pedagogia das competências” (DCN 2002 e 2019); uma formação voltada para a *práxis* (DCN 2015); e uma “bricolagem” das DCN 2015 e 2019, presentes nas DCN de 2024.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Racionalidade. Diretrizes curriculares. Políticas de governo. Reformas educacionais.

### Abstract:

This article aims to discuss national curricular guidelines within the context of educational reforms and their implicit rationalities, and legislation. This text brings together reflections from a doctoral research project and macro-institutional research conducted by the Research Group Teacher Training and Profession - FOPROFI, of the Graduate Program in Education, at the Federal University of Ouro Preto, certified by the CNPq. The study's theoretical orientation is based on critical content analysis, investigating how texts construct meanings and reflect or reinforce neoliberal ideals present in the

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Docente da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Itabirito/MG – Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI/PPGE/UFOP. Bolsista CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8271-1994>. E-mail: [brenohenriquematas@gmail.com](mailto:brenohenriquematas@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto/MG – Brasil. Docente do Centro de Educação à Distância/UFOP/MG – Brasil; Docente da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG – Brasil. Membro Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI/PPGE/UFOP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9821-911X>. E-mail: [ana.mendes@ufop.edu.br](mailto:ana.mendes@ufop.edu.br).

<sup>3</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto/MG – Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI/PPGE/UFOP. Bolsista Produtividade CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2394-9465>. E-mail: [irjardilino@ufop.edu.br](mailto:irjardilino@ufop.edu.br).

educational field. The research is qualitative and quantitative and uses as its corpus a documentary analysis of undergraduate course proposals from 30 public higher education institutions in the state of Minas Gerais, Brazil, in addition to the participation, through semi-structured interviews, of 30 coordinators of the courses investigated. The results point to fierce disputes over teacher training, particularly regarding the concepts expressed in the rationalities proposed in the guidelines. The article concludes that in the teacher training projects in dispute, a technicist training has prevailed, anchored in a “pedagogy of skills” (DCN 2002 and 2019); a training focused on praxis (DCN 2015); and a “bricolage” of the DCN 2015 and 2019, present in the DCN of 2024.

**Keywords:** Teacher training. Rationality. Curricular guidelines. Government policies. Educational reforms.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir as diretrizes curriculares nacionais no âmbito das reformas educacionais, das rationalidades e da legislação. Trata-se de uma pesquisa de doutoramento, vinculada à Universidade Federal de Ouro Preto, no marco de uma pesquisa macro coordenada pelo o Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente - FOPROFI, que realiza estudos no campo da educação, principalmente da Região dos Inconfidentes/Minas Gerais/Brasil<sup>4</sup>.

O referido estudo é de natureza quali-quantitativa e realiza análise documental de Projetos de Cursos de Licenciatura de trinta instituições de ensino superior públicas do estado de Minas Gerais/Brasil, conforme comprovação estatística de representatividade, por meio de exaustão teórica. O trabalho conta, ainda, com a participação, por meio de entrevistas semiestruturadas, de trinta coordenadores dos cursos de licenciatura em Pedagogia das referidas instituições.

Trataremos nesse texto sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores e sua vinculação com as epistemologias da prática, da técnica e da *práxis*, não deixando de relacioná-las com as questões políticas e sociais que conformam a implementação e, consequentemente, o funcionamento dessas diretrizes.

O Brasil tem passado por questões políticas, integrando grupos de divergentes visões de Estado que, ao ascenderem ao poder tentam, de todas as maneiras, reconfigurar a sociedade, utilizando-se principalmente da educação e dos professores como agentes de transformação dessa reconfiguração. Por isso, a formação docente está sempre em disputa que, não somente,

<sup>4</sup> Em termos oficiais, não existe no país uma região ou microrregião geográfica com essa denominação. Assim, a designação de “Região dos Inconfidentes” refere-se mais a uma localização histórica, do que a uma divisão geopolítica de Minas Gerais. Designada como microrregião de Ouro Preto, pertence à mesorregião metropolitana de Belo Horizonte e compreende os municípios de Itabirito, Ouro Preto, Mariana, Acaíaca e Diogo de Vasconcelos.

interessa aos grupos nacionais, uma vez que sofre pressões internacionais impostas por *rankings* direcionados para medir a qualidade dos sistemas de ensino. Esse contexto tem exigido políticas diversas no campo educacional, em especial na formação de professores que, por vezes, carregam a responsabilização pelo sucesso ou fracasso da educação prestada.

As rationalidades aqui apresentadas, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o contexto político encontram-se imbricados em visões de governo, de educação e de sociedade e, por conseguinte, de formação de professores.

Na organização desse texto, estabelecemos uma primeira seção destinada a contextualizar, de forma breve, a história recente brasileira, abordando severas sucessões na Presidência da República e sérios impactos nas políticas de formação docente. Em uma segunda seção, tratamos das concepções de rationalidade e das implementações das DCN para a formação de professores. Por fim, tecemos algumas considerações sobre as relações entre governo, rationalidades e DCN.

## 1. Política e educação: história recente

A formação docente é objeto de disputas de diversos grupos tais como: os organismos internacionais; as redes privadas; 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 formação de professores. Para Curado Silva e Santos (2021) há, e sempre houve, interesses de regulação da educação, em uma clara relação de poder e de controle presentes desde o início da escolarização brasileira, quando os jesuítas já usavam a educação como instrumento de dominação.

Assim, os elementos de disputas na educação continuam centrados no controle de seus processos para as configurações de Estado, com ideias de internacionalização da educação sob a égide da globalização. Desde os anos de 1990 é possível observar a atuação dos organismos internacionais nas conformações educacionais em diversos países, principalmente após a Conferência Mundial de Educação para Todos, quando os signatários, dentre eles o Brasil, aderiram às agendas internacionais em busca de “avançarem” na melhoria de índices educacionais em troca de financiamentos. Para Mainardes (2006, p. 52):

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.

Os contextos de influências internacionais disparam uma onda de reformas do Estado e da educação brasileira, principalmente nos governos posteriores a 1990. Necessário destacar os avanços nas políticas públicas educacionais, advindos nos governos de Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), sobretudo em relação à criação de universidades públicas e institutos federais de ensino, e à ampliação do acesso à educação básica e superior. Entretanto, o golpe parlamentar que resultou no *impeachment* e destituiu a presidente Dilma, em 2016, levou o seu vice Michel Temer<sup>5</sup> ao poder (2016-2018), iniciando um processo de reconfiguração, permeado por retrocessos do Estado brasileiro. Esse processo foi marcado pela: a) promulgação da Emenda Constitucional nº 95<sup>6</sup>, que instituiu novo regime fiscal e estipulou teto de gastos públicos para os próximos vinte anos, envolvendo áreas de direitos sociais, como educação e saúde; b) reforma trabalhista<sup>7</sup>; c) reforma do Ensino Médio<sup>8</sup>; d) implantação da Base Nacional Curricular Comum - Educação Básica- BNCC<sup>9</sup>; e) reforma da previdência<sup>10</sup>; f) instituição da Base Nacional Comum - Educação Superior - BNC-Formação e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2019<sup>11</sup>; g) resolução da BNC-Formação Continuada<sup>12</sup>.

O estado de golpe iniciado com o governo Temer propiciou a ascensão de uma política de direita mais radical que conspirou com membros do judiciário, como o ex-juiz Sérgio Moro, agora senador da república, com a base da direita do Congresso Nacional. Essa conspiração conduziu à prisão do então ex-presidente Lula, sem provas de crime de corrupção, e o retirou da disputa eleitoral no ano de 2018. Tal cenário ascendeu o campo político de direita e ultradireita brasileira, conduzindo ao poder o presidente Jair Messias Bolsonaro que governou entre 2019 a 2022, quando se constatou haver uma continuidade das ações reformistas iniciadas no governo golpista de Michel Temer.

Em novembro de 2019, Lula da Silva saiu da prisão, tendo seus processos anulados pelo Supremo Tribunal Federal (STF), com agravante da falta de imparcialidade judicial, já que sua prisão foi decretada pelo ex-juiz Sérgio Moro que se tornou, em 2019, Ministro de Estado no governo Bolsonaro.

<sup>5</sup> Michel Temer assume a presidência interinamente em maio de 2016 e oficialmente em agosto de 2016.

<sup>6</sup> Promulgada em dezembro de 2016 no governo Michel Temer.

<sup>7</sup> Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017 – Governo Michel Temer.

<sup>8</sup> Lei nº 13.415/2017 – Governo Michel Temer.

<sup>9</sup> Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 – Governo Michel Temer.

<sup>10</sup> Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019 – Governo Jair Bolsonaro.

<sup>11</sup> Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – Governo Jair Bolsonaro.

<sup>12</sup> Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 – Governo Jair Bolsonaro.

Nas eleições de 2022, Lula e Bolsonaro protagonizaram uma grande disputa rumo à presidência da república, tendo Lula como vencedor e atual presidente. Mesmo após vitória nas urnas, o Brasil ainda foi vítima de uma tentativa de golpe de Estado por apoiadores da extrema direita, culminando, no dia 8 de janeiro de 2023, em uma invasão e vandalização dos prédios dos três poderes brasileiros, o executivo, o legislativo e o judiciário. O importante em tudo isso é que prevaleceu a democracia brasileira e a força das instituições de Estado que conseguiram conter a tentativa de golpe e restituir a ordem.

Importante destacar que o campo da formação de professores não se desvincula desse cenário, uma vez que a educação brasileira é regulada pelo Estado e que, sobretudo, no período do governo Temer, seguido por Bolsonaro (2019-2022), sofreu fortes investidas neoliberais com âmbito reformista da educação, da saúde, do trabalho e da economia.

Em meio a esse retrocesso, percebemos que as propostas dos organismos internacionais impactaram diretamente todos os setores públicos, incluindo a educação. A busca por equilíbrio orçamentário se refletiu na implementação da “privatização de empresas e serviços públicos, com destaque para os serviços educacionais, de ciência, pesquisa, cultura e saúde” (Silva Júnior; Sguissardi, 2020, p. 47).

Essas questões lançam luz sobre os quadros atuais da educação superior, em que as instituições privadas estão em crescimento, especialmente na modalidade de Educação à Distância (EaD). Os dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2022) evidenciam uma grande discrepância entre as instituições públicas e privadas. Atualmente, 88% das Instituições de Ensino Superior (IES) são de natureza privada e 55,8% dessas possuem fins lucrativos. O crescimento das instituições privadas conta com o respaldo da legislação e não é um fenômeno recente. Jardilino (2003) destaca que a Lei 5.540/68 promoveu uma significativa reforma na educação nacional, possibilitando o ensino superior em estabelecimentos isolados, ou seja, aqueles que não eram universidades. O Decreto nº 2.306/97, que estabeleceu os centros universitários, contribuiu para a imagem mais popular da universidade, mas ao mesmo tempo, dicotomizou as universidades em instituições de ensino e de pesquisa (Jardilino, 2003). Esses aspectos são centrais na discussão da formação de professores no cenário atual, considerando o aumento das matrículas e das instituições privadas, associadas às universidades de ensino, junto a toda uma rede privada de formação.

Em 2022, o Censo (Brasil, 2022) registrou o curso de Pedagogia como aquele com o maior número de matrículas no Brasil, totalizando 171.700 matrículas em cursos presenciais e 650.164 em cursos EaD. Assim, o curso de Pedagogia se refere à licenciatura que maior reflete

a expansão do ensino superior, especialmente da EaD e da rede privada, que cresceram de maneira concomitante.

## 1. As rationalidades e as Diretrizes Curriculares

Em um cenário brasileiro bastante influenciado por interesses internacionais, são diversas as questões impostas pela sociedade capitalista e neoliberal, a exemplo: 1) das disputas entre o público e privado; b) da autonomia das instituições de ensino e de pesquisa; 3) da educação como direito social, disputando espaço com a educação como mercadoria; 4) das diversas reformas do Estado e, por conseguinte, da educação, permeada por rationalidades implementadas em conformidade com as visões de governo.

Quando nos referimos a concepções de formação de professores no Brasil, destacamos três grandes epistemologias, também chamadas de rationalidades, denominadas de: rationalidade técnica, rationalidade prática e epistemologia da *práxis*. Todas elas, certamente, precisam ser compreendidas em suas contemporaneidades, com virtudes e limites que possibilitam o surgimento de outras teorias para aprimorar as anteriormente existentes, contribuindo para o avanço da pesquisa, da ciência e da formação.

Na década de 1970, as pesquisas sobre a formação de professores versavam sobre a dimensão técnica do processo de formação que envolvia os professores e especialistas em educação, tendo os primeiros como organizadores do processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva de instrumentalização técnica. Tratava-se, assim, de uma visão funcionalista da educação, cuja rationalização, experimentação e planejamento eram elementos principais dessa discussão nos aspectos funcionais e operacionais (Diniz-Pereira, 2006).

Esse modelo de formação era o da rationalidade técnica, quando se entende que por meio da observação e do raciocínio seria possível conhecer a realidade e aplicar soluções técnicas. Diniz-Pereira (2006) relata que essa formação foi muito contestada, principalmente, por se tratar de formação com caráter de especialista de conteúdo e tecnicista. Schön (2000), também, realizou críticas ao tecnicismo, no sentido do conhecimento pela prática, ou seja, da reflexão sobre a ação. O autor trabalha com a rationalidade da prática, tendo seu pensamento fundamentado no autor John Dewey que carrega o pressuposto do aprender fazendo. O autor trata a prática como campo de conhecimento e formação, tendo na reflexão o tema central.

Outra rationalidade que cabe-nos destacar é a da *práxis* que, de acordo com Curado Silva (2018), versa sobre uma formação de professores que se constitui na capacidade de pensar criticamente a realidade, tendo o professor como intelectual transformador e apresentando a

escola como um espaço possível de contestação crítica da realidade social. A *práxis* carrega um “[...] conceito de um sujeito intencional não como um ser passivo, mas como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim” (Curado Silva, 2018, p. 335).

Para a autora, a formação de professores sob a epistemologia da *práxis* supera as rationalidades técnica e prática, unindo teoria e prática durante a atividade docente, permitindo ao professor interpretar e interferir, de maneira consistente e intencional, em sua prática, refletindo e questionando o que se explica e o que se faz.

Essas rationalidades direcionaram a criação de políticas de formação docente no Brasil quando, em pouco tempo, acompanhamos o surgimento de quatro DCN, entre 2002 e 2024, sendo as DCN/2002, no governo Fernando Henrique Cardoso; as DCN/2015, no governo Dilma Rousseff; as DCN/2019, no governo Jair Bolsonaro; e recentemente, as DCN/2024, no governo Lula da Silva.

No estudo de Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), os autores alegam que: a) as DCN/2002 tinham um caráter formativo tradicional, que buscava a sintonia entre formação, Lei de Diretrizes e Base (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais e distinção dos currículos de Licenciaturas dos Bacharelados; b) as DCN/2015 buscavam a organicidade das políticas de formação inicial e continuada, com vistas à garantia de profissionais com formação adequada para as modalidades; c) as DCN/2019 buscaram adequar as licenciaturas via Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com objetivo de melhoria da qualidade escolar. Entretanto, para Castro Neta, Cardoso e Nunes (2018, p. 167):

A BNCC desconsidera as modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos, além da Técnico-Profissional associada ao Ensino Médio, bem como deixa à margem do debate nacional as escolas indígenas, quilombolas e do campo, traços marcantes da luta pela inclusão social e escolar de todas as populações, ignorando expressamente a diversidade, destoando dos princípios fundamentais preconizados pela LDB (1996).

Percebemos um descaso da BNCC com as minorias, ao não incluir a diversidade que representa a população do país. Concordamos com Barbieri (2019) quanto a BNCC trazer aspectos autoritários e prescritivos sobre o trabalho docente, com dez competências expressas no documento como sendo necessárias para o desenvolvimento pleno para o exercício da cidadania e o desempenho profissional, tendo a competência como capacidade de ação com qualidade, no aspecto de conceitos e procedimentos.

Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) relatam que os pareceres de construção das DCN/2002 e DCN/2015 apresentam a participação de várias entidades representativas da sociedade, inclusive com discussões no período entre 2004 e 2014 para a elaboração das DCN/2015. Já no parecer das DCN/2019 há menção de colaboração, mas não citam as entidades participantes, havendo, ainda, retorno da ideia das concepções de competências na formação docente, como previa-se nas DCN/2002. Dourado (2015; 2016) também constata que as DCN/2015 passaram por ampla discussão entre entidades educacionais e sociedade, antes de sua aprovação, e que vários dispositivos legais traziam a perspectiva de base nacional comum de formação profissional, articulada aos projetos institucionais de formação inicial e continuada das IES, associando instituição de ensino superior com os sistemas de ensino básico, mas sem prejuízos à base diversificada. O autor reporta que havia a concepção de educação como processo de emancipação e pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos para a formação, com ênfase na investigação e na reflexão crítica, além de projetos de cursos de licenciatura com identidades próprias e direcionamento da valorização dos profissionais da educação que deviam ter assegurados a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salário e condições de trabalho.

A instituição das DCN/2019, de maneira não dialogada, levou entidades e docentes a se posicionarem. Taffarel (2019) teceu duras críticas à implementação da BNCC e, consequentemente, o surgimento da Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação) nos moldes de competências e habilidades. A autora destacou ainda: o silenciamento do governo diante das reivindicações realizadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e outras entidades que apontaram a destruição da educação pública brasileira, quando se tratava da formação do professor; a apresentação das denúncias do campo acadêmico sobre as inadequações das propostas; o silenciamento frente às contestações referentes a Emenda Constitucional 95/16, a reforma trabalhista e o descaso com a construção e lutas de mais de quarenta anos para se elaborar concepções sobre a política nacional de formação docente. A autora denunciou, ainda, o ocultamento da transferência dos recursos públicos para o setor privado e a responsabilização do professor pela aprendizagem, com a desconsideração dos fatores socioeconômicos que implicam no investimento necessário à área educacional.

Em consonância com Taffarel (2019), Fichter Filho, Oliveira e Coelho. (2021), apresentam que no governo Lula (2003-2010) e no governo Dilma (2011-2016), ocorreram avanços nas políticas educacionais e na formação docente, incluindo o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a formulação das DCN/2015. Essa última, com prazo de dois anos para sua implementação, foi suspensa em 2017 por um ano e, em 2018, por mais um ano, reflexos do pós-golpe parlamentar do governo Temer. As DCN/2019 sofreram resistências de grande parte das IES em seu processo de implementação.

O governo Temer anunciou uma política de formação docente incluindo a Residência Pedagógica, a ampliação de vagas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), e, ainda, a instituição da BNCC que retoma as concepções de habilidades e competências, distanciando-se do incentivo à formação propedêutica e de cidadania, privilegiando a formação para o mundo do trabalho. Na continuidade desse processo, o governo Jair Bolsonaro instituiu as DCN/2019, fazendo um retorno às competências como centralidade de formação, com esvaziamento crítico, possibilidade de aligeiramento na formação docente, remoção da valorização profissional, redução da formação continuada e retorno ao conservadorismo e à desprofissionalização da docência.

Vale enfatizar que, ao se tratar das DCN/2019, o Conselho Nacional de Educação não possibilitou o amplo debate para a construção dessas novas orientações de formação, culminando em questionamentos por parte das entidades científico-acadêmicas, com destaque para a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Fonsêca (2008) e Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) compreenderam que a formação docente se pautou por diferentes concepções de ensino, consequências das escolhas de modelos formativos, incrementados nos anos de 1990. Para Fonsêca (2008), esse contexto se caracteriza pela perspectiva da racionalidade técnica reflexiva (prática), via competências e habilidades (saber fazer, para que fazer, como fazer), seguindo orientações dos organismos multilaterais, adequando-se ao processo de globalização e rompendo com a racionalidade técnica que predominava em décadas anteriores. Dentre as racionalidades que perpassaram pela formação de docentes no Brasil, Fonsêca (2008) direciona que as racionalidades técnicas e práticas estão submetidas à razão instrumental, já a racionalidade crítico-emancipatória (*práxis*)

se expressa pela razão comunicativa. Para o autor, é na racionalidade técnica (saber-fazer) que o trabalho docente tem por base domínio e aplicação de técnicas em prol de resultados preestabelecidos, com o professor como executor e a formação docente como meio de competências (domínio de técnicas). Já a racionalidade prática envolve a compreensão do sujeito e do objeto na construção do conhecimento, ao interpretar os fenômenos e seus significados, considerar as condições de interação e deliberar sobre as práticas de ensino e aprendizagem, com ênfase na autorreflexão e na prática pedagógica. Na racionalidade crítico-emancipatória, o autor enfatiza que a perspectiva se orienta pela compreensão dos fenômenos a partir de seus contextos histórico e social, marcada pela intencionalidade da prática e pela reflexão crítica sobre ela, entendida como práxis, isto é, como unidade entre ação e reflexão.

O novo elemento desse campo de formação brasileira encontra-se hoje na instituição de novas DCN/2024, por meio da Resolução CNE/CP, de 4 de maio de 2024. Em que pese, o pouco tempo de sua instituição, que ainda demandará análises e discussões, já existem críticas ao processo e ao conteúdo. A começar pelo posicionamento das instituições representativas da área de formação, como a ANFOPE, que por meio de nota de repúdio questionou a desconsideração do Ministério de Educação em revogar imediatamente as Resoluções CNE/CP 02/2019 e CNE/CP 01/2020, bem como a retomada da Resolução CNE/CP 02/2015. Em conformidade com a referida nota, essa também é a posição de mais de quarenta entidades nacionais e de fóruns regionais e estaduais de educação, estando também expressa no documento final da Conferência Nacional Extraordinária da Educação (CONAEE) de 2024.

Kuenzer (2024) comparou o processo de instituição das DCN/2024 com o ocorrido em 2019, ou seja, sem diálogo com as entidades representativas e, no caso das DCN/2024, havendo apenas apresentação para contribuições individuais por um pequeno período de tempo, sem ampla divulgação e discussão pública. Para a autora, as diretrizes acabam “[...] por não considerar as dimensões da profissionalização do professor: formação, valorização, carreira, condições de trabalho, educação continuada” (Kuenzer, 2024, p. 10).

A proposta de extinção das 400 horas de prática pedagógica como componente curricular, também, foi alvo de críticas das DCN/2024, por se tratar de retrocesso no histórico debate da prática pedagógica, em que a unidade teoria e prática precisa 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. Essa extinção da prática como componente curricular restringe a formação de professores a somente 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de

formação e atuação na Educação Básica, ou seja, cinquenta horas de estágio por semestre. Sobressai daí, questionamento quanto à concepção da relação teoria e prática apresentada por essas diretrizes.

Apesar das DCN/2024 acenarem para a Educação na modalidade à distância (EaD), custeada ou não por financiamento público, o governo não fomentou, junto às entidades representativas, a necessária 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 requer. A modalidade EaD se apresenta como uma alternativa para o oferecimento de cursos de formação de professores, 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, no menor tempo possível. Entretanto, o grave e persistente problema referente à 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. Na contramão deste contexto, reafirmamos a luta histórica em defesa das universidades públicas, em todo o território nacional, como um direito fundamental da sociedade e dever do Estado.

No tocante 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”. Entretanto, diferente da Resolução CNE/CP nº 2/2015, em que havia um capítulo destinado aos/as profissionais do magistério e a sua valorização, não há, no Projeto de Resolução das DCN/2024, esclarecimentos objetivos sobre a valorização profissional. 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 (ANFOPE, 2024). Entretanto, no que se refere à chamada “[...] pedagogia das competências, explicitamente assumida e sistematicamente orientada pela 2/2019, afortunadamente, também não foi reproduzida nas diretrizes atuais” (Diniz-Pereira, 2025, p. 6).

Ao discutir sobre o atual contexto de reforma dos cursos de licenciatura no Brasil, Diniz-Pereira (2025) afirma que a Resolução CNE/CP 4/2024 transmite a impressão de uma espécie de bricolagem, em que algumas partes do documento são cópias fiéis da Resolução 2/2015, existindo, ainda, ideias claras presentes na Resolução 2/2019 que foram mantidas na nova

normativa. Trata-se de uma nova orientação para formação docente, que nos coloca diante de

Desafio 1	Definição de um Projeto Institucional Para todas as licenciaturas das IES, devendo haver mobilização da comunidade universitária, redes de ensino, escolas de educação básica e seus docentes.
Desafio 2	Proposta específica para os estágios – articulada dentro do Projeto Institucional de licenciaturas das IES. Estágios entendidos como junção entre atividades de extensão e estágios curriculares supervisionados, com no mínimo 720 horas. Os estágios ofertados desde o primeiro período dos cursos.
Desafio 3	Organização das IES para ofertarem 320 horas de extensão dentro das escolas e de espaços não escolares.
Desafio 4	Construção de uma base comum, de no mínimo 880 horas, para todos os cursos de licenciatura das IES (conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação).
Desafio 5	Definição dos conhecimentos sobre os objetos de ensino necessários para a formação docente da educação básica, a serem trabalhados no Núcleo II - Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das Áreas de Atuação Profissional, com no mínimo, 1.600 horas. A principal questão versa sobre qual(ais) seriam esses conhecimentos ditos específicos para formar um docente em uma determinada área. Os conteúdos específicos de área, geralmente não são questionados e, em muitos momentos, ocorre a repetição de disciplinas do bacharelado nas licenciaturas como conteúdos específicos de formação de professores.
Desafio 6	Construção de identidade própria das licenciaturas nas IES, para que não existam dúvidas se estão formando, por exemplo, o biólogo ou professor de biologia, matemático ou professor de matemática, músico ou professor de música e assim por diante.

importantes desafios, como esses apresentados no Quadro 1.

## QUADRO 1 - Desafios trazidos pela Resolução 4/2024 para a formação de professores

Fonte: Elaborado pelos autores com base no texto “Aqui jaz o esquema 3+1” de Diniz-Pereira (2025).

Superar esses desafios e torná-los ações em processos de formação de professores envolve uma articulação e organização que perpassam as IES, colocando como coparticipantes todos que fazem parte da educação, sejam eles docentes das IES e da Educação Básica, sejam redes de ensino, sejam escolas da Educação Básica. Diniz-Pereira (2025) destaca uma posição de que as licenciaturas possuem, nesse momento, a possibilidade de se estabelecerem desvinculadas dos bacharelados e, assim, não apresentarem mais o chamado esquema 3+1, ou o próprio “verniz pedagógico”, com o mínimo de disciplinas pedagógicas para a formação docente. O autor também reforça que a resolução 4/2024 enfatiza a participação das escolas

(lócus formativo) e dos docentes da Educação Básica no processo de desenvolver o conhecimento profissional docente.

Destacamos ainda que transformar esses desafios em possibilidades exige um esforço coletivo e contínuo, que vai além das exigências legais. Demanda vontade política e institucional e compromisso genuíno de todos os envolvidos — das entidades educacionais, dos professores em formação, aqueles que já atuam em sala de aula.

O panorama político-educacional aqui traçado apresenta uma análise das relações entre governo, rationalidades e DCN, que, por sua vez, possuem a capacidade de organizar a formação de professores no Brasil. Mais do que simples documentos normativos, as DCN se materializam como instrumentos políticos produzidos em um “campo”, onde agentes com diferentes capitais (acadêmico, político, econômico) disputam a legitimidade para impor suas rationalidades e visões de formação, que moldam a identidade do professor e, por consequência, o tipo de educação e sociedade que se deseja formar.

O percurso das DCN, desde sua elaboração até sua implementação, se revela no país como um campo de forças, não podendo esses documentos serem vistos como neutros ou meramente técnicos. Em sua essência, as DCN se referem a um “documento de compromisso”, carregado de tensões que se manifestam na prática docente e na forma como as instituições de ensino organizam seus currículos. As análises em torno desses documentos se mostram desafiantes, por refletirem diversas contradições e apresentarem uma mescla de termos e intenções que merecem aprofundamento analítico.

## 2. Considerações finais

Como apresentado, a formação de professores brasileiros vem sofrendo um processo de sucessivas intervenções, algumas dialogadas e outras impostas, que provêm de distintas atuações e visões de educação e sociedade que os diferentes governos querem implementar.

O caminho percorrido entre as diretrizes, as rationalidades e as posições de governos atendem a grupos divergentes e, por isso, a disputa é sempre muito acirrada, principalmente no que concerne às concepções de formação e, consequentemente, à identidade profissional docente. São projetos em disputa que trazem retrocessos, quando pensamos em diretrizes que se voltam para rationalidades da década de 1990 no Brasil, com formação intrínseca em campo positivista, tecnicista, neotecnicista, ancorado em habilidades e competências, no treinamento e não à formação, como foi instituído nas DCN 2002 e 2019. Houve também avanços, quando se pensa em uma construção coletiva, com debates entre entidades, sindicatos e sociedade civil,

contexto que se constituiu como uma possibilidade de formação crítica e emancipadora, voltada para um “ser professor” histórico, intelectual, capaz de indissociar teoria e prática, conforme previsto nas DCN/2015.

Em meio aos avanços e retrocessos, as DCN/2024 se apresentam como uma espécie de “bricolagem”. Essa “bricolagem” é a prova de que as diretrizes não são apenas documentos técnicos, mas o resultado de um campo de forças que tenta acomodar diferentes pressões e consensos políticos, ou seja, a necessidade de alinhamento com a BNCC e o mercado, por um lado, e as demandas de entidades acadêmicas e da Educação Básica, que defendem uma formação mais crítica e emancipadora do professor, por outro. O resultado é um documento híbrido, com contradições internas, mas que busca reequilibrar a balança e trazer de volta um pouco da essência da formação docente para além do tecnicismo.

## Referências bibliográficas

ANFOPE. Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024. 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>. Acesso em: 22 de junho de 2024.

BARBIERI, Simone Corte Real. **Intencionalidades Biopolíticas do Silenciamento da Formação Docente Na BNCC**. 2019. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul, 2019.

BRASIL. **Lei n.º 5.540, de 28 de nov. de 1968**. Diário Oficial da República. Brasília, 29 de nov. de 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL, **DECRETO nº 2306/1997, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 19 de agosto de 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2306.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm). Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-cp-2002>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 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. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 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). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2024>. Acesso em: 26 jun. 2024.

CASTRO NETA, A. A. de; CARDOSO, Berta Leni Costa Cardoso; NUNES, Claudio Pinto. Reformas Educacionais no Contexto Pós-Golpe de 2016. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 40, n. 77, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72680>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330–350, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 01 jul. 2024.

CURADO SILVA, K. A. P. C; SANTOS, Q. D. O. Os Sentidos Históricos na Constituição de um Projeto de Educação e de Formação do Ser Professor. **História da Educação**, [S. L.], v. 25, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/101992>. Acesso em: 01 jul. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E., **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

DINIZ-PEREIRA, J. E. Aqui jaz o “3+1”. A Resolução 4/2024 e o novo contexto de reforma das licenciaturas: desafios e possibilidades. **Form. Doc.**, Mariana, v. 17, n. 36, e909, 2025, e909, 2025. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/e909/422>. Acesso em: 01 set. 2025.

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**, Campinas, v. 36 nº 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/items/aa5ecfdb-9f6a-4c80-96a7-07fa273c5be2>. Acesso em: 10 ago. 2024.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016.

Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R. de; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 14 ago. 2024.

FONSECA, F. do N. **Razão e formação docente**: uma análise das racionalidades subjacentes às políticas de formação de professores pós-LDB. 2008. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

JARDILINO, J.R.L. A Questão do Financiamento na Universidade Brasileira: Setores Público e privado numa Equidade de Sistema. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-RBPAE**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 195-212, jul/dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 14 ago. 2024.

KUENZER, A. Z. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 24, e17282, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEP/ article/view/17282>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTxvYtCQHCJFyhsJ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SILVA JÚNIOR, J.; SGUSSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudanças na produção. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

TAFFAREL, C. N. Z. Base nacional comum para formação de professores da educação básica (Bnc-Formação): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Anfope**, Salvador, p. 1-7, nov. 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.