

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSANA MENDES MACIEL MOREIRA

A “nova” formação docente e os velhos discursos:
análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais (2002-2024)

Uberlândia

2026

ROSANA MENDES MACIEL MOREIRA

A “nova” formação docente e os velhos discursos:
análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais (2002-2024)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Uberlândia como requisito parcial para obtenção
do título de Doutora em Educação.
Área de concentração: Trabalho, Sociedade e
Educação.

Orientadora: Dr^a. Fabiane Santana Previtali

Uberlândia

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M838
2026 Moreira, Rosana Mendes Maciel, 1983-
A "nova" formação docente e os velhos discursos: análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais (2002-2024) [recurso eletrônico] / Rosana Mendes Maciel Moreira. - 2026.

Orientadora: Fabiane Santana Previtali.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.141>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Previtali, Fabiane Santana, 1970-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 03/2026/479, PPGED				
Data:	Dez de fevereiro de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:50
Matrícula do Discente:	12213EDU045				
Nome do Discente:	ROSANA MENDES MACIEL MOREIRA				
Título do Trabalho:	"A "nova" formação docente e os velhos discursos: análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais (2002-2024)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Trabalho Docente na Educação Básica Pública sob a Nova Gestão Pública e as Tecnologias Digitais: uma abordagem Brasil, Argentina e Portugal"				

Reuniu-se, através da sala virtual Google Meet (<https://meet.google.com/mcb-yccj-hgv>), a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Jaquelina Edith Noriega - UNSL; Ari Raimann - UFJ; Robson Luiz de França - UFU; Sérgio Paulo Moraes - UFU e Fabiane Santana Previtali - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Fabiane Santana Previtali, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fabiane Santana Previtali, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/02/2026, às 17:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jaquelina Edith Noriega, Usuário Externo**, em 12/02/2026, às 09:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Paulo Moraes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/02/2026, às 11:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Robson Luiz de França, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/02/2026, às 11:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ari Raimann, Usuário Externo**, em 13/02/2026, às 12:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7053388** e o código CRC **499A8120**.

A Deus, por me permitir viver esse sonho e cuidar de cada detalhe para que se realizasse.

Ao meu marido, Maycon, por apoiar minhas escolhas e ser meu maior incentivador. Por cada gesto de amor e acolhimento, por cada oração e por acreditar tanto em mim.

Ao meu filho, Cassiano, por compreender minhas ausências e pelo encorajamento para buscar ser uma pessoa melhor. Você foi o presente mais lindo que seu pai me deu! Não é fruto do meu ventre, mas foi gerado do amor mais verdadeiro em meu coração!

AGRADECIMENTOS

Esta tese nasce da gratidão por cada encontro que me sustentou e das renúncias silenciosas que o percurso acadêmico exigiu, sendo escrita entre apoios, orações, sustento e acolhimento que tornaram possível chegar até aqui.

A Deus, elevo minha gratidão, por sustentar-me em cada etapa desse caminho e por conduzir, com cuidado e fidelidade, a conclusão desse trabalho. Pois dele, por ele e para ele são todas as coisas. A ele seja a glória para sempre! (Romanos, 11:36).

Ao meu marido, Maycon, meu agradecimento mais profundo pelo apoio incondicional, em todas as etapas deste percurso. Obrigada pelo entendimento nas ausências, pela serenidade nos momentos de sobrecarga e cansaço, e por caminhar ao meu lado, sustentando este sonho quando ele exigiu mais do que palavras. Amo você!

Ao meu filho do coração, Cassiano. Agradeço pela compreensão nos momentos de ausência e cansaço, pela paciência diante das tensões da caminhada e, sobretudo, por me ensinar, com gestos silenciosos, que o amor também se revela nos atos de renúncia! Te amo!

À minha mãe, Samira, minha gratidão por apoiar minha decisão de cursar o doutorado, mesmo sem compreender plenamente esse caminho, e por respeitar meu processo com amor, presença e cuidado. A você, mãezinha, todo meu amor, sempre!

À minha irmã Patrícia e meu cunhado Pedro, meu carinho e gratidão pelo apoio presente, pela torcida sincera e por celebrarem comigo cada passo desta conquista. Obrigada por estarem sempre presentes em minha vida!

Ao meu pai, Pedro (*in memoriam*) e minha irmã Isabella (*in memoriam*), que, mesmo não estando mais aqui, seguem presentes em minha história e em meu coração; tenho certeza de que estariam orgulhosos dessa conquista! Paizinho, esse doutorado também é seu!

À minha orientadora, Professora Fabiane Santana Previtali, expresso uma gratidão que vai além do campo acadêmico. Obrigada por caminhar comigo com firmeza e sensibilidade, por respeitar meus limites, por provocar deslocamentos necessários e por acreditar neste trabalho mesmo nos momentos em que eu mesma duvidei. Sua orientação foi, ao mesmo tempo, rigorosa e humana, e deixou marcas que levo para além desta tese.

Às amigas que caminharam comigo no doutorado, dividindo angústias, leituras escritas e recomeços, meu agradecimento mais sincero. Luana Nascimento, Mara Rubia e Nayara Guerra, a presença, a escuta e o auxílio de vocês tornaram o percurso mais leve, mais possível e mais significativo. Contem sempre comigo!

Aos colegas de caminhada acadêmica, agradeço pelas trocas sinceras, pelas conversas que aliviaram o peso do percurso, pelas escutas generosas e pelos silêncios respeitados. Em muitos momentos, foram essas presenças que tornaram o caminho possível.

A todos os/as colegas do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade que compartilharam discussões e contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho e pelas ricas trocas de experiências acadêmicas.

Aos professores Ari Raimann e Sérgio Paulo Morais que colaboraram para a qualificação deste trabalho, minha sincera gratidão pelas leituras atentas, contribuições rigorosas e pelas orientações que enriqueceram e fortaleceram esta pesquisa.

À banca de defesa, que gentilmente aceitou o convite para avaliar este trabalho, contribuindo com olhares que ampliam e fortalecem esta pesquisa.

Aos professores e professoras que contribuíram com minha formação ao longo deste percurso, agradeço pelas leituras atentas, pelas provocações teóricas e pelos diálogos que ampliaram meu olhar.

Aos funcionários e funcionárias do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFU, agradeço a cordialidade, disponibilidade e dedicação com que realizam seu trabalho, contribuindo de forma essencial para a realização deste percurso acadêmico.

À Capes, pelo incentivo por meio da bolsa concedida para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos meus pastores Rodrigo e Cris, minha líder e amiga Fernanda e a todos os amigos da Shalom Central Comunidade Cristã, pelas orações, incentivos e pelo cuidado constante que me sustentaram espiritualmente ao longo desse percurso.

A todos que estiveram comigo nesta caminhada, “muito obrigada”!

RESUMO

A pesquisa de doutorado em Educação foi desenvolvida no âmbito da linha Trabalho, Sociedade e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Problematicizou as similitudes e diferenças nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de formação docente vinculadas à reprodução da lógica capitalista. O objetivo geral do estudo foi analisar e compreender as implicações na formação docente decorridas da promulgação das normativas responsáveis pela instituição das quatro DCN de formação docente no Brasil. O estudo defendeu a tese de que o retorno das DCN/2015 como política pública de formação docente é fundamental por constituir um marco normativo contra-hegemônico, capaz de reafirmar um projeto crítico e emancipatório de formação. Tal diretriz fortalece a indissociabilidade entre teoria e prática, a valorização do trabalho docente, o reconhecimento do estágio curricular supervisionado como eixo formativo e a articulação orgânica entre formação inicial e continuada, compreendida como espaço de síntese formativa e de intervenção na realidade educacional. Em contraposição, as DCN/2002, 2019 e 2024 expressam um recuo político e pedagógico, ao fragmentarem esses princípios e subordinarem a formação docente à lógica do mercado, à padronização curricular e ao enfoque instrumental das competências. Nesse sentido, as DCN/2015 materializam um projeto de formação comprometido com a autonomia docente, a defesa da escola pública e a promoção da justiça social, em oposição às tendências de mercantilização e tecnificação da docência. O percurso metodológico fundamentou-se em estudo bibliográfico, pesquisa documental e técnica de Análise do Discurso Crítica (ADC) proposta por Fairclough (2016) e analisou quatro categorias: relação teoria e prática, valorização profissional, estágio curricular supervisionado e formação continuada, as quais orientaram a análise dos textos normativos das DCN de formação docente. A pesquisa evidenciou que a formação docente no Brasil é atravessada por disputas hegemônicas que se materializam nos textos normativos das quatro diretrizes. A partir da ADC, demonstrou-se que as quatro categorias analisadas não operam como conceitos neutros, mas como núcleos discursivos que expressam projetos societários distintos e formas de regulação do trabalho docente. Os resultados indicam que, apesar de mudanças políticas e históricas, persistem continuidades estruturais vinculadas à racionalidade neoliberal, à centralidade das competências, à padronização curricular e à autonomia profissional. Em contraposição, as DCN/2015 configuram-se como um marco contra-hegemônico ao afirmar a

docência como práxis social, intelectual e historicamente situada, articular teoria e prática, valorizar o trabalho docente, reconhecer o estágio curricular supervisionado como eixo formativo e compreender a formação continuada como dimensão indissociável da formação inicial. Conclui-se que a defesa do retorno das DCN/2015 representa a afirmação de um projeto emancipatório de formação docente, comprometido com a escola pública, a justiça social e a autonomia profissional, em oposição às tendências de mercantilização, tecnificação e controle do trabalho docente que caracterizam as demais normativas.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais; trabalho docente; educação básica; licenciaturas; ensino superior.

ABSTRACT

The doctoral research in Education was developed within the Work, Society and Education research line of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia. It examined the similarities and differences among the National Curriculum Guidelines (DCNs) for teacher education, as linked to the reproduction of capitalist logic. The general objective of the study was to analyze and understand the implications for teacher education resulting from the enactment of the regulations responsible for instituting the four sets of DCNs for teacher education in Brazil. The study defended the thesis that the reinstatement of the DCN/2015 as a public policy for teacher education is fundamental, as it constitutes a counter-hegemonic normative framework capable of reaffirming a critical and emancipatory project of teacher education. This guideline strengthens the indissociability between theory and practice, the valorization of teaching work, the recognition of supervised curricular internships as a formative axis, and the organic articulation between initial and continuing education, understood as a space of formative synthesis and intervention in educational reality. In contrast, the DCNs of 2002, 2019, and 2024 express a political and pedagogical retreat, as they fragment these principles and subordinate teacher education to market logic, curricular standardization, and an instrumental approach to competencies. In this sense, the DCN/2015 materializes a teacher education project committed to professional autonomy, the defense of public schooling, and the promotion of social justice, in opposition to tendencies toward the commodification and technification of teaching. The methodological path was grounded in bibliographic research, documentary analysis, and the technique of Critical Discourse Analysis (CDA) proposed by Fairclough (2016). Four analytical categories guided the study: the relationship between theory and practice, professional valorization, supervised curricular internship, and continuing education, which oriented the analysis of the normative texts of the teacher education DCNs. The research demonstrated that teacher education in Brazil is permeated by hegemonic disputes that materialize in the normative texts of the four guidelines. From the perspective of CDA, it was shown that the four analyzed categories do not operate as neutral concepts, but rather as discursive nuclei that express distinct societal projects and forms of regulation of teaching work. The results indicate that, despite political and historical changes, structural continuities persist, linked to neoliberal rationality, the centrality of competencies, curricular standardization, and the control of professional autonomy.

In contrast, the DCN/2015 constitutes a counter-hegemonic landmark by affirming teaching as a social, intellectual, and historically situated praxis; articulating theory and practice; valuing teaching work; recognizing supervised curricular internships as a formative axis; and understanding continuing education as an inseparable dimension of initial teacher education. It is concluded that defending the reinstatement of the DCN/2015 represents the affirmation of an emancipatory project of teacher education, committed to public schooling, social justice, and professional autonomy, in opposition to the tendencies toward commodification, technification, and control of teaching work that characterize the other normative frameworks.

Keywords: educational public policies; teaching work; basic education; teacher education programs; higher education.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Termos relacionados à categoria relação entre teoria e prática nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente	119
Tabela 2 – Termos relacionados à categoria valorização profissional nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente	137
Tabela 3 – Termos relacionados à categoria estágio curricular supervisionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente	157
Tabela 4 – Termos relacionados à categoria formação continuada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente	178
Quadro 1 – Estrutura das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de escolas segundo a dependência administrativa – Brasil – 2024	73
Gráfico 2 – Número de escolas segundo a oferta de ensino – Brasil – 2024	73
Gráfico 3 – Evolução do número de docentes segundo a etapa de ensino – Brasil – 2020 - 2024	74
Gráfico 4 – Número de matrículas na educação básica segundo rede de ensino – Brasil – 2020 - 2024	76
Gráfico 5 – Percentual de matrículas na educação básica segundo a dependência administrativa – Brasil – 2024.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise do Discurso Crítica
ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica
BNC- FC	Base Nacional Comum para Formação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNFC	Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Continuada
DCN/2002	Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente de 2002
DCN/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente de 2015
DCN/2019	Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente de 2019
DCN/2024	Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente de 2024
EaD	Educação a Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LULA	Luiz Inácio Lula da Silva
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PRoEB	Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
p.p.	ponto percentual
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCH	Teoria do Capital Humano
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Memorial e desafios da pesquisa	18
1.2 Percursos da pesquisa	22
1.3 Metodologia	28
1.4 Estrutura da tese	32
2 A DIALÉTICA ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	34
2.1 Trabalho como categoria fundante em Marx	34
2.2 Trabalho e educação: uma relação intrínseca de poder	41
2.3 A educação enquanto projeto neoliberal	49
3 EDUCAÇÃO BÁSICA: NECESSIDADE DO CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE PARA O PROJETO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO.....	58
3.1 O trabalho enquanto princípio educativo	58
3.2 A educação básica no Brasil	67
4 TRAJETÓRIAS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ENTRELAÇAMENTOS COM OS CONTEXTOS SOCIOPOLÍTICOS.....	82
4.1 Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	89
4.2 Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.....	93
4.3 Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	100
4.4 Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.....	110
5 A FORMAÇÃO DOCENTE NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA E DESAFIOS DA VALORIZAÇÃO DOCENTE.....	118
5.1 Relação entre teoria e prática nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente	119
5.1.1 <i>Relação entre teoria e prática na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002</i>	120
5.1.2 <i>Relação entre teoria e prática na resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.....</i>	123
5.1.3 <i>Relação entre teoria e prática na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019</i>	127
5.1.4 <i>Relação entre teoria e prática na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.....</i>	129

5.1.5 <i>Similitudes e diferenças das DCN de formação docente na categoria “relação entre teoria e prática”</i>	133
5.2 Valorização docente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente	137
5.2.1 <i>Valorização docente na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002</i>	138
5.2.2 <i>Valorização docente na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015</i>	140
5.2.3 <i>Valorização docente na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019</i>	146
5.2.4 <i>Valorização docente na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024</i>	148
5.2.5 <i>Diferenças e similitudes da valorização docente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente</i>	151
6 ESTÁGIO CURRICULAR SUPEVISIONADO E FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE (2002-2024)	154
6.1 Estágio Curricular Supervisionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente	155
6.1.1 O estágio curricular supervisionado na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	158
6.1.2 O estágio curricular supervisionado na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015	160
6.1.3 Estágio curricular na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	164
6.1.4 Estágio curricular na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024	168
6.1.5 <i>Diferenças e similitudes do estágio curricular supervisionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente</i>	174
6.2 Formação continuada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente	176
6.2.1 <i>Formação continuada na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002</i>	178
6.2.2 <i>Formação continuada na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015</i>	180
6.2.3 <i>Formação continuada na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019</i>	184
6.2.4 <i>Formação continuada na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024</i>	188
6.3 <i>Diferenças e similitudes da formação continuada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente</i>	191
CONCLUSÃO	193
REFERÊNCIAS	202

1 INTRODUÇÃO

1.1 Memorial e desafios da pesquisa

Inicio essa pesquisa relatando um breve contexto histórico de minha trajetória acadêmico-profissional para chegar até o curso de doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Considero este um importante instrumento para situar o leitor no cenário no qual estou inserida no estudo da temática de formação docente. De acordo com Bernardes (2021), o memorial permite ao/à pesquisador/a a retomada de memórias, lembranças de situações, pessoas e acontecimentos que marcaram a trajetória pessoal e profissional do indivíduo, sendo uma ferramenta importante na construção de sua identidade.

Nasci em uma cidade com aproximadamente 19.000 habitantes, no interior de Minas Gerais, denominada Luz, local onde fui criada por meus pais, juntamente com minhas duas irmãs mais novas. Estudei em escola pública estadual durante toda a minha formação na educação básica e fui a primeira aluna da cidade a ser aprovada no processo seletivo seriado da UFU – fato registrado na escola em que eu estudava como um marco histórico para a única escola de ensino médio do município, da qual muitos alunos se deslocavam para Uberlândia anualmente para prestar esse processo seletivo.

Meus pais sempre apoiaram e incentivaram suas três filhas nos estudos, porém por questões financeiras, diziam que só poderíamos mudar de cidade para estudarmos se conseguíssemos passar no vestibular em uma universidade federal. Assim, aos dezessete anos, me vi na estrada a caminho de Uberlândia para trilhar meus sonhos com a vaga garantida nessa renomada universidade.

Iniciei o curso de Educação Física no ano de 2001. Foram anos de muitos aprendizados, muitas descobertas e um grande encantamento pela educação. Já na graduação, participava de grupos de pesquisa e de eventos científicos, além de monitorias e iniciação científica.

Ao concluir minha graduação, aos vinte e anos, optei por mudar-me para Patos de Minas, cidade onde residia um casal de tios muito queridos que me acolheram generosamente em sua casa e ofereceram apoio fundamental para que eu pudesse iniciar minha trajetória profissional. Nesse período, atuei inicialmente em uma escola de natação infantil, ao mesmo tempo em que buscava, de forma contínua, o aprimoramento acadêmico e profissional com vistas ao ingresso na carreira de docência do ensino superior.

Aos vinte e dois anos, iniciei uma pós-graduação *lato sensu* em Uberlândia, deslocando-me semanalmente, durante um ano, para cursar a especialização em Psicomotricidade. Em 2006, aos vinte e três anos, ainda antes da conclusão dessa formação, obtive a oportunidade de ingressar na docência no ensino superior e assumi uma vaga como professora na em uma faculdade privada em Patos de Minas.

Iniciei como docente do curso de Educação Física e dois anos depois, em 2008, fui convidada a assumir o cargo de coordenadora pedagógica do curso de licenciatura em Educação Física. A partir dessa experiência de gestão acadêmica, passei a vivenciar os desafios impostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente (DCN) do ano de 2002, que já se faziam presentes naquele contexto institucional.

Quando assumi a coordenação pedagógica, encontrava-se em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente de 2002 (DCN/2002)¹, implementada através da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Esse período foi marcado por diversos desafios, sobretudo por se tratar de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, em fase inicial de consolidação no mercado educacional, ainda com reduzido reconhecimento institucional e, conseqüentemente, com turmas de baixa demanda discente. Apesar dessas adversidades, avalio que foi possível desenvolver um trabalho consistente, uma vez que permaneci no cargo até o ano de 2010, quando me afastei para ingressar no curso de mestrado em Educação na UFU.

Embora atuasse simultaneamente como docente e coordenadora pedagógica nessa IES, também exercia a docência na educação básica, o que me possibilitou transitar entre as duas realidades distintas e complementares: a formação inicial no ensino superior e a educação básica, vivenciando o “chão da sala de aula”. Essa experiência mostrou-se particularmente significativa, pois permitiu que eu aperfeiçoasse, dentro das possibilidades institucionais existentes, aspectos do

¹ Na presente tese, DCN/2002 será a sigla utilizada para identificar as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

currículo da formação dos estudantes. Ademais, a atuação na educação básica despertou meu interesse pelo tema do mestrado, direcionado ao estudo da reestruturação da educação básica e dos impactos do trabalho docente na rede estadual de Patos de Minas – MG, a partir dos anos de 1990.

Nesta pesquisa, foi possível evidenciar a intensificação do trabalho docente enraizada em um viés de profissionalismo que atende à lógica do capital de profissionalização do professor. Tal fundamento contribui para a difusão de uma autorresponsabilização individual e moral docente, alinhada aos modelos neoliberais de gestão educacional. O estudo demonstrou uma ampliação da necessidade de carga de trabalho docente para manutenção de um salário digno, além da gestão de conduta desses profissionais através da supervisão direta *in loco*, bem como um processo de recentralização de poder do Estado por meio da análise de resultados ocorridos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Maciel, 2012).

No ano de 2012, após a conclusão do mestrado, retornei à faculdade privada, sendo recontratada para exercer as funções de coordenadora pedagógica e docente, cargos que ocupei até 2022. Ao longo desse período, um aspecto recorrente que chamou a minha atenção foi que as DCN/2002 configuravam-se como vagas e superficiais e não favoreciam o necessário aprofundamento dos conteúdos a serem desenvolvidos pelos/as docentes na formação inicial.

Durante esses dez anos de atuação, pude acompanhar a implementação de outras duas versões das diretrizes curriculares de formação docente, sendo elas as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente de 2015 (DCN/2015)² e as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente de 2019 (DCN/2019)³. Nas DCN/2015, o principal desafio esteve relacionado à ampliação da carga horária dos cursos, que, anteriormente fixada em 2.800 horas pelas DCN/2002, passou a estabelecer o mínimo de 3.200 horas para a formação docente. Do ponto de vista curricular, a ampliação da carga horária poderia viabilizar a inserção de disciplinas até então excluídas da matriz curricular em razão das limitações impostas pelo tempo de integralização do curso. Contudo, em sentido contrário, para a IES, essa ampliação representou um entrave adicional ao ingresso de novos/as estudantes, uma vez que o curso passou de seis para oito semestres de integralização.

² Na presente tese, DCN/2015 será a sigla utilizada para identificar as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015.

³ Na presente tese, DCN/2019 será a sigla utilizada para identificar as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Embora as DCN/2015 tenham sido compreendidas como um “momento de transição para as políticas de formação dos profissionais do magistério da educação básica” (Honório *et al.*, 2017, p. 1737), sua efetivação institucional exigiu reorganizações significativas. Ainda que a ampliação do tempo de integralização tenha representado, para a IES, um obstáculo ao ingresso de novos estudantes, a nova diretriz configurou-se, em termos formativos, como um verdadeiro “refrigério”, na medida em que destinou a ampliação da carga horária à formação em educação, dimensão praticamente inexistente na diretriz anterior. Nesse sentido, Gatti *et al.* (2019) afirmam que essa extensão

[...] permite que os cursos possam oferecer condições adequadas de maturação de aprendizagens necessárias ao exercício profissional da docência, propiciando o adensamento teórico e a familiarização com metodologias de ensino, com seus fundamentos e aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos e culturais, o que não é possível em curto tempo, onde apenas generalidades podem ser tratadas (Gatti *et al.*, 2019, p. 71).

Outro aspecto central previsto pelas DCN/2015 referia-se à relação aprofundada entre teoria e prática que, na instituição em que atuava, se materializava por meio da organização das disciplinas e de suas respectivas ementas.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocorreu, em 2019, a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e, em seus anexos, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores. Essa normativa, denominada BNC-Formação, apresentou-se em clara contradição com os pressupostos das DCN/2015, ao estabelecer que o currículo da formação docente deveria ser organizado e articulado a partir das competências definidas pela BNCC.

A principal dificuldade que enfrentei, enquanto coordenadora do curso de licenciatura em Educação Física, bem como membro do Núcleo Docente Estruturante e do Colegiado de Curso, consistiu justamente “engessar” as disciplinas previstas pela BNC-Formação na matriz curricular, ao mesmo tempo em que se fazia necessária a adequada distribuição das disciplinas específicas do curso de licenciatura em Educação Física, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em educação física e dava outras providências.

Em síntese, o percurso formativo e profissional aqui delineado não se configura apenas como um relato autobiográfico, mas como um movimento analítico que fundamenta a construção

desta tese de doutorado. As experiências vivenciadas na docência, na coordenação pedagógica, na educação básica e no ensino superior, bem como o acompanhamento direto dos processos de implementação das DCN de formação docente, permitiram a constituição de um olhar crítico e comprometido com a compreensão das políticas de formação docente.

À luz do materialismo histórico-dialético, tais vivências possibilitaram entender o trabalho docente como prática social inserida nas contradições do modo de produção capitalista, marcada por processos de intensificação, controle e responsabilização individual, mas também como espaço de resistência e produção de sentidos contra-hegemônicos.

Esse memorial evidencia como a trajetória pessoal e profissional se entrelaça às transformações normativas e discursivas que atravessam a formação de professores no Brasil e reafirma sua relevância ao situar a pesquisa como expressão de compromisso acadêmico com a defesa de uma formação docente crítica, referenciada e comprometida com a valorização do trabalho docente e com a transformação da educação pública.

1.2 Percursos da pesquisa

O estudo configura-se em uma pesquisa de doutorado acadêmico em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e apresenta como temática as similitudes e diferenças nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente.

Enquanto coordenadora pedagógica de curso da área da educação em uma IES privada, pude vivenciar de forma direta e aprofundada os impactos decorrentes da implementação das DCN/2015 e DCN/2019. A partir dessa experiência concreta de gestão acadêmica e organização curricular, surgiu o interesse em aprofundar os estudos e pesquisas sobre as políticas públicas voltadas à formação docente, especialmente no que diz respeito aos vieses, tensões e contradições presentes em suas legislações.

As políticas públicas educacionais têm passado por profundas modificações impulsionadas por debates que problematizam a melhoria da educação básica no Brasil (Bazzo; Scheibe, 2019). Com enfoque na relação entre formação inicial docente e qualidade na educação, observa-se um

movimento de reformulação nos instrumentos normativos que orientam as políticas educacionais no país.

Oliveira (2019) afirma que as políticas possuem trajetórias que não devem ser compreendidas de modo linear e ordenado. Nesse sentido, torna-se fundamental considerar os avanços e retrocessos em cada legislação, bem como as concepções dos diferentes governos e os interesses dos atores sociais e institucionais que influenciam e moldam a construção de seus textos normativos.

Para atender às novas demandas do capital, que serão discutidas na seção dois da presente tese e nas quais a educação assume papel estratégico no processo de adequação às diretrizes neoliberais, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Oito anos depois, a LDB nº 9.394/1996 passou a contar com um importante reforço nesse movimento de reforma educacional, com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores/as (Brasil, 2002a)⁴.

A Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 a DCN para a formação de professores/as da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, em regime de graduação plena. Publicada no segundo mandato de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1999-2002), essa normativa representou um avanço no modelo de formação docente no Brasil, que, até então, priorizava predominantemente os conteúdos específicos, o denominado “modelo 3+1”. Esse modelo consistia no acréscimo de um ano de disciplinas voltadas às habilidades pedagógicas, somado aos três anos de formação específica dos cursos de bacharelado (Bazzo; Scheibe, 2019).

Em seu artigo 1º, as DCN/2002 conceituam as

[...] Diretrizes Curriculares Nacionais Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2002a, p. 1).

⁴ As quatro Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente serão detalhadamente apresentadas e discutidas na seção quatro desta tese.

Nas DCN/2002, observa-se que o governo acabou por “ceder” aos interesses das instituições privadas, ao incorporar uma orientação formativa centrada no desenvolvimento de competências, conforme problematizado por Freitas (2002).

O ano de 2003 marcou o início de um novo ciclo político no país, com a ascensão dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), inicialmente sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2011) e, posteriormente, de Dilma Rousseff (2011–2016). Esse período foi caracterizado por importantes avanços no campo das políticas públicas educacionais brasileiras, dentre os quais se destaca o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabeleceu metas específicas para a formação inicial e continuada dos/as professores/as da educação básica (Oliveira; Souza; Perucci, 2018).

A Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, constituiu-se em um marco das políticas educacionais implementadas durante os governos do PT, ao instituir novas DCN para a formação inicial de professores/as em nível superior (Brasil, 2015). Essa normativa ampliou significativamente o escopo formativo ao incorporar fundamentos relacionados à regulamentação, à gestão, à avaliação e às políticas educacionais, ausentes nas DCN/2002. As DCN/2015 expressaram a concepção de uma “sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais”, assim como um “espaço privilegiado da práxis docente” (Brasil, 2015, art. 3º).

Essa DCN foi fundamentada em um discurso orientado para uma concepção de formação pautada na “práxis como articulação entre teoria e prática permeando o trabalho educativo” (Cintra; Costa, 2020, p. 11). Bazzo e Scheibe (2019) defendem que o conteúdo das DCN/2015 esteve intrinsecamente relacionado às questões políticas de formação docente, configurando-se como uma síntese das lutas históricas da categoria.

Após o Golpe Parlamentar que resultou no afastamento da então presidenta Dilma Rousseff, em maio de 2016, ocorreram mudanças significativas que impactaram diretamente as políticas públicas educacionais no país (Oliveira; Souza; Perucci, 2018). Em 2017, com o término do prazo inicialmente estabelecido para a adequação dos cursos de licenciatura às DCN/2015, o governo federal publicou a Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017, ampliando para três anos o período de adequação dos cursos de formação de professores/as (Brasil, 2017a).

No mesmo ano, o governo anunciou uma nova política nacional de formação de professores/as, materializada, entre outras iniciativas, pela implementação do Programa Residência Pedagógica e pela ampliação da oferta de vagas do Programa Universidade para Todos e da

Universidade Aberta do Brasil (Cintra; Costa, 2020). Essas ações integraram um conjunto mais amplo de medidas voltadas à reconfiguração da formação docente, e ainda em 2017, foi aprovada a BNCC para o ensino fundamental (Brasil, 2017b), seguida, em 2018, pela aprovação da BNCC para o ensino médio (Brasil, 2018).

Esse cenário desencadeou diversas manifestações de entidades reconhecidas no campo das políticas públicas educacionais, entre as quais se destacam a Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd). Tais entidades publicaram a “Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução nº 02/2015”, por meio de um documento que se posicionava “contra a descaracterização da Formação de Professores” (ANFOPE, 2019), reafirmando a relevância dos princípios formativos assegurados pelas DCN/2015.

O documento se posicionava contra a desconfiguração da formação docente, ao criticar a proposta de reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, e defendia a manutenção, sem alterações, bem como a imediata implementação da referida normativa. Tal posicionamento fundamentava-se na justificativa de que as IES brasileiras ainda se encontravam em processo de adequação às DCN/2015, o que inviabilizava uma avaliação consistente dos resultados da Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015 (ANFOPE, 2019). Ainda assim, apesar das manifestações contrárias de diferentes entidades acadêmicas e científicas, as DCN/2019 foram aprovadas de forma unânime pelos membros do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Bazzo; Scheibe, 2019).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais e cria a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores/as da educação básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019), assumindo a BNCC como referência normativa central nos cursos de licenciatura. Conforme evidenciam Gontijo *et al.* (2023), essa diretriz resulta de um movimento político que revoga as DCN/2015 e reorganiza a formação docente a partir de uma matriz de competências alinhada às aprendizagens essenciais da BNCC, estruturada nas dimensões do conhecimento profissional, da prática profissional e do engajamento profissional.

Com a retomada do governo Lula ao poder, e apesar de diversos manifestos promovidos no âmbito de um amplo movimento de resistência por entidades como a ANFOPE, foi aprovado o

Parecer CNE/CP nº 4/2024⁵, em 12 de março de 2024, culminando na promulgação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Tal processo ocorreu após a realização de uma consulta pública que, conforme manifesto divulgado pela referida associação educacional, foi realizado em um período “coincidente” com o recesso escolar da maioria dos profissionais da educação, circunstância que suscita questionamentos acerca da efetividade da participação democrática no processo de elaboração da normativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente de 2024 (DCN/2024)⁶ dispõe sobre as DCN para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados/as não licenciados/as e cursos de segunda licenciatura) e, embora retire a BNCC do foco central assumido nas DCN/2019, mantém, em seu artigo 6º, a base nacional comum e as competências como eixos estruturantes de formação do/a licenciando/a.

Inserida no contexto histórico e político das reformas educacionais que reconfiguram a formação docente no Brasil nas últimas décadas, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de analisar, de forma crítica e aprofundada, as políticas públicas de formação inicial de professores/as, especificamente as diretrizes curriculares nacionais de formação docente. As DCN 2002, 2015, 2019 e 2024 expressam disputas de projetos societários educacionais antagônicos, que ora afirmam uma concepção ampliada e crítica de formação docente, ora subordinam o trabalho docente à lógica das competências e da padronização curricular.

Nesse sentido, entender tais políticas implica ultrapassar uma leitura normativa, exigindo uma abordagem que evidencie as similitudes e diferenças existentes em seus textos legais, bem como o contexto que permeia sua implementação. À luz do materialismo histórico-dialético, esta investigação parte do entendimento de que a formação docente constitui uma dimensão do trabalho educativo inserida nas contradições do modo de produção capitalista, sendo atravessada por processos de intensificação do trabalho, responsabilização individual, controle e precarização, ao mesmo tempo em que se configura como espaço potencial de resistência e produção de sentidos contra-hegemônicos (Hypólito, 2011a).

⁵ BRASIL. Parecer nº 4, de 12 de março de 2024 - Define as 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 mar. 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4752/parecer-cne-cp-n-4>. Acesso em: 12 jan. 2025.

⁶ Na presente tese, DCN/2024 será a sigla utilizada para identificar as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente instituídas pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

Dessa forma, a pesquisa justifica-se não apenas pela relevância acadêmica de contribuir para o campo sobre políticas públicas educacionais e formação de professores/as, mas também com o compromisso político e social dos/as trabalhadores/as da educação, em defesa de uma formação (inicial e continuada) crítica, socialmente referenciada e comprometida com a educação pública.

Para Ghedin (2009), as DCN de formação docente encontram-se diretamente vinculadas à lógica capitalista, ao conceberem o/a professor/a predominantemente como reprodutor/a de ideologias e de concepções teóricas propostas pela sociedade econômica ou impostas pelas dinâmicas do próprio capitalismo à docência e à sociedade. Nesse horizonte analítico, a questão central que orienta a pesquisa é: **Em que medidas as quatro Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente estão vinculadas à reprodução da lógica capitalista?**

Parte-se da hipótese de que as quatro Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente expressam diferentes graus e formas de vinculação à lógica de reprodução do capitalismo, sendo que as DCN/2002, 2019 e 2024 tendem a subordinar a formação docente às demandas do mercado, por meio da padronização curricular, da centralidade das competências, da flexibilização da formação e da intensificação do controle sobre o trabalho docente. Em contraste, as DCN/2015 constituíram um marco normativo tensionador dessa lógica, ao afirmar um projeto de formação comprometido com a autonomia docente, com a valorização do trabalho educativo e com a articulação crítica entre teoria e prática, ainda que inserido em contradições próprias do Estado capitalista.

Para responder a esse problema de pesquisa, a investigação organiza-se a partir de quatro categorias analíticas centrais: valorização docente, relação entre teoria e prática, estágio curricular supervisionado e formação continuada, envolvidas na formação de professores/as no Brasil.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar e compreender, à luz da Análise Crítica do Discurso, proposta por Fairclough (2016), as implicações na formação docente decorrentes da promulgação das seguintes normativas: Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019; e Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, responsáveis pela instituição das quatro Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente no Brasil.

Mais especificamente: 1) analisar o processo de reestruturação produtiva no modo de produção capitalista a partir da relação entre trabalho e educação, dentro da especificidade presente no trabalho docente, com ênfase no cenário de mundialização do capital, especialmente no âmbito

nacional, face às recentes reformas educacionais; 2) compreender o contexto da educação básica como ambiente de disputa político-ideológica de classes quanto aos projetos educacionais distintos e à necessidade do controle do trabalho docente para o desenvolvimento do projeto neoliberal de educação no Brasil; 3) realizar um balanço crítico entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, instituídas pelas Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024; 4) analisar as DCN de formação docente à luz das categorias analíticas de valorização docente, relação entre teoria e prática, estágio curricular supervisionado e formação continuada, conforme proposta por Fairclough (2016).

A pesquisa sustenta a tese de que o retorno das DCN/2015 como política pública de formação docente é fundamental por constituir um marco normativo contra-hegemônico, capaz de reafirmar um projeto crítico e emancipatório de formação. Tal diretriz fortalece a indissociabilidade entre teoria e prática, a valorização do trabalho docente, o reconhecimento do estágio curricular supervisionado como eixo formativo e a articulação orgânica entre formação inicial e continuada, compreendida como espaço de síntese formativa e de intervenção na realidade educacional. Em contraposição, as DCN/2002, 2019 e 2024 expressam um recuo político e pedagógico, ao fragmentarem esses princípios e subordinarem a formação docente à lógica do mercado, à padronização curricular e ao enfoque instrumental das competências. Nesse sentido, as DCN/2015 materializa um projeto de formação comprometido com a autonomia docente, a defesa da escola pública e a promoção da justiça social, em oposição às tendências de mercantilização e tecnificação da docência.

1.3 Metodologia

Os objetivos propostos foram analisados e problematizados à luz do referencial teórico do materialismo histórico-dialético, o qual possibilita compreender os fenômenos sociais a partir de suas contradições no movimento histórico (Kosik, 1976), expressas nas quatro DCN de formação docente.

O percurso metodológico fundamentou-se em um estudo de natureza bibliográfica, orientado à análise da temática do capitalismo em sua relação com a reestruturação produtiva do mundo do trabalho e seus impactos no campo educacional brasileiro. Para tanto, realizou-se a seleção e análise de artigos, dissertações e teses vinculados à teoria social-crítica, com foco em estudos na área da educação, articulados à literatura contemporânea sobre a formação docente. Tal concepção metodológica possibilitou o estabelecimento de um diálogo entre o pensamento clássico, que fornece bases históricas e críticas para a compreensão do capitalismo e de suas implicações sociais, e as interpretações contemporâneas voltadas à análise das políticas educacionais brasileiras mais recentes.

Assim, a revisão bibliográfica possibilitou a constituição de um referencial capaz de elucidar as contradições que atravessam as relações entre trabalho e educação no contexto capitalista, bem como de oferecer subsídios analíticos para compreender de que modo tais transformações estruturais incidem sobre a prática educativa e sobre os discursos que orientam a formação docente.

No que se refere ao referencial teórico utilizado no campo das políticas públicas de orientação neoliberal foram analisadas as contribuições de autores como Andrioli, Antunes, Bresser-Pereira, Harvey e Martins. Para a discussão acerca da Nova Gestão Pública (NGP), o diálogo teórico foi estabelecido com autores como Carvalho, Dasso Júnior, Popkewitz, Previtali, Raimann e Oliveira e Verger e Normand.

No âmbito das políticas públicas educacionais no contexto do neoliberalismo, a pesquisa fundamentou-se em autores como Bazzo e Scheibe, Carvalho, Ciavatta, Cintra, D'Ávilla, Dourado, Ficher Filho, Frigotto, Kuenzer e Yanaguita. Já no que concerne à formação docente, o estudo apoiou-se nas contribuições de Freitas, Gatti, Ghedin, Nóvoa, Oliveira, Pimenta, Saviani, Shiroma, Tardif, dentre outros.

A pesquisa documental consistiu na análise de documentos normativos fundamentais, tais como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, bem como resoluções e diretrizes de órgãos responsáveis pela formulação e deliberação das políticas públicas educacionais no Brasil. No que se refere especificamente às normativas de formação docente, foram analisadas a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; e Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, correspondentes às quatro Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente do Brasil.

Para realização do balanço crítico entre as DCN para a formação inicial em nível superior, adotou-se a técnica de Análise do Discurso Crítica (ADC), conforme proposta por Norman Fairclough (2016). O autor distingue-se por sua perspectiva dialética que compreende e se apropria do discurso como sendo, por um lado, moldado pela estrutura social e, por outro, constituinte dessa mesma estrutura. Sua teoria revela-se inovadora no sentido de examinar o papel central da linguagem não somente enquanto reprodução das práticas sociais e ideológicas, mas também enquanto transformação social.

Nesse sentido, o autor propõe uma conceituação tridimensional do discurso, segundo a qual todo evento discursivo deve ser analisado simultaneamente como:

- a) Texto: refere-se à análise linguística das características formais dos textos, sejam eles falados ou escritos, que incluem aspectos como vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual;
- b) Prática discursiva: foca nos processos de produção, distribuição e consumo textual. Essa dimensão investiga quais tipos de discurso são mobilizados, como se combinam e os processos sociocognitivos de produção e interpretação. Aqui existe um conceito-chave de intertextualidade, que é a forma como os textos se relacionam com outros textos.
- c) Prática social: aborda as questões de interesse na análise social, como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo, e como estas moldam a prática discursiva, bem como os efeitos constitutivos do discurso na sociedade.

A relação entre discurso e estrutura social é dialética, isto é, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social (em níveis societários e institucionais, por relações de classe, gênero, dentre outros), mas também é socialmente constitutivo. Ou seja, ele contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social, incluindo suas normas e convenções, relações, identidades e instituições subjacentes. Assim, para Fairclough (2016), o discurso reconfigura-se como uma prática social de significação por meio da qual a realidade social é construída e reconstruída em termos de sentido.

Com base na ADC, foram definidas quatro categorias: relação entre teoria e prática, valorização profissional, estágio curricular supervisionado e formação continuada, as quais orientaram a análise dos textos normativos das DCN de formação docente.

A definição dessas quatro categorias de análise ancora-se na centralidade que tais eixos assumem nos discursos normativos que estruturam as DCN para a formação de professores/as no

Brasil. A partir da ADC, compreende-se que esses elementos não se reduzem a simples tópicos temáticos, mas constituem-se em núcleos discursivos nos quais se condensam ideologias, práticas sociais e relações de poder materializadas nos textos das resoluções.

Na lógica tridimensional da ADC – texto, prática discursiva e prática social – tais categorias possibilitam examinar de que modo as escolhas linguísticas e enunciativas presentes nos documentos normativos se articulam às condições históricas e materiais do discurso educacional. A categoria relação entre teoria e prática configura-se como um dos embates estruturantes da formação docente e contrapõe-se, de um lado, com a compreensão da formação como práxis, conforme defendido pela pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2021) e de outro sua redução a uma lógica instrumental, marcada pela aplicação de técnicas padronizadas e alinhadas à BNCC. Já a valorização docente reflete a luta histórica da categoria por melhores condições de trabalho e remuneração, ao mesmo tempo em que, no plano discursivo, é frequentemente capturada como elemento legitimador das políticas educacionais, sem efetividade nas práticas institucionais e nas condições concretas de exercício profissional (Dourado, 2016).

O estágio curricular supervisionado explicita, de forma particularmente aguda, a disputa entre as distintas concepções de docência, ao tensionar a formação crítica e reflexiva com uma perspectiva de preparação pragmática e instrumentalizada, orientada pelas demandas do mercado. Por fim, a formação continuada expressa, simultaneamente, seu potencial como espaço de desenvolvimento profissional e aprofundamento formativo e sua captura como exigência adaptativa às reformas educacionais orientadas pelo capital e por agendas globais, que tendem a responsabilizar individualmente o/a professor/a pelos resultados educacionais (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

Inserida nesse contexto, desenvolveu-se uma análise das quatro dimensões definidas, com a finalidade de evidenciar as principais similitudes e diferenças entre as seguintes normativas: Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; e Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

De posse dos referenciais teóricos mobilizados e dos documentos legais analisados, procedeu-se ao confronto sistemático e a análise integrada dos dados produzidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

1.4 Estrutura da tese

A tese encontra-se organizada em seis seções, além da conclusão. A primeira seção estrutura-se em quatro subseções. Na primeira, denominada introdução, apresenta-se a trajetória educacional, acadêmica e profissional da pesquisadora, por meio do memorial descritivo. Na segunda, delinea-se o percurso da pesquisa, no qual explicitam-se a temática, a justificativa, os objetivos, o problema de pesquisa e a tese defendida. Na terceira subseção, descreve-se a metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo; e, por fim, na quarta subseção, expõe-se a estrutura geral da tese, indicando a organização e a articulação entre suas seções.

Na sequência, a seção dois organiza-se em três subseções. A primeira dedica-se à análise do trabalho como categoria fundante em Marx, por meio da discussão das distinções entre trabalho concreto e trabalho abstrato, bem como entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo. A segunda subseção aborda a relação entre trabalho e educação no contexto da NGP, evidenciando seus desdobramentos sobre o trabalho docente e a organização educacional. Por fim, a terceira subseção discute a educação no contexto do neoliberalismo e analisa a reconfiguração da educação brasileira como instrumento de adaptação às exigências do mercado.

Já a seção três dedica-se à análise da educação básica como campo de disputa no interior do projeto neoliberal de educação. Na primeira subseção, discute-se o trabalho docente enquanto princípio educativo e analisam-se as formas de controle do trabalho docente na educação básica, evidenciando-o como alvo de mecanismos de regulação, controle e intensificação. Na segunda subseção, apresenta-se, a partir do arcabouço normativo vigente e de dados do Censo Escolar 2024, a estrutura da educação básica no Brasil. Demonstra-se, através do avanço (ou retrocesso), como as políticas neoliberais reorganizam o sistema educacional segundo as lógicas de mercado, competição e produtividade.

A seção quatro apresenta um panorama histórico-político da formação docente no Brasil, por meio da reconstrução das principais mudanças estruturais que antecederam e configuraram as DCN de 2002, 2015, 2019 e 2024. Na sequência, a seção desenvolve uma análise aprofundada dessas normativas, explorando seus fundamentos, disputas, rupturas e continuidades. A subseção um dedica-se às características das DCN/2002; a subseção dois aprofunda na análise das

DCN/2015; a subseção três examina criticamente os fundamentos das DCN/2019; e a subseção quatro analisa os fundamentos e desdobramentos das DCN/2024.

A seção cinco aprofunda a análise das DCN de formação docente a partir de duas categorias de análise. Na subseção um, examina-se a categoria da relação entre teoria e prática nas diretrizes curriculares nacionais; e na subseção dois, aborda-se a categoria de valorização docente no contexto da formação docente. Ambas as categorias são compreendidas como núcleos discursivos centrais no interior das quatro resoluções normativas analisadas (2002, 2015, 2019 e 2024).

A seção seis dedica-se à análise crítica das quatro DCN de formação docente a partir das categorias de análises dispostas da seguinte forma: na subseção um, examina-se a categoria de estágio curricular supervisionado; na subseção dois, analisa-se a categoria de formação continuada. Em ambas as análises, busca-se problematizar os diferentes sentidos atribuídos a essas dimensões nas DCN 2002, 2015, 2019 e 2024, evidenciando as disputas políticas e ideológicas que se consubstanciam nos textos das resoluções.

A seção sete apresenta a conclusão desta pesquisa de doutorado e nela são retomadas e articuladas as principais análises e argumentações construídas ao longo do estudo. Nessa etapa, sintetizam-se os aportes teóricos, analíticos e críticos desenvolvidos nas seções anteriores, destacam-se as contribuições da investigação para a compreensão da formação docente no Brasil e apontam-se as implicações, os limites e as possibilidades para pesquisas futuras no campo do trabalho docente e da formação de professores/as.

2 A DIALÉTICA ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

2.1 Trabalho como categoria fundante em Marx

Para Marx (2013), o trabalho é compreendido como uma dimensão ontológica, a qual possui uma conformação do ser social, enquanto papel tão transformador quanto concreto. Nessa perspectiva, o trabalho é concebido como uma atividade própria da existência humana, como dimensão essencial do ser social.

Marx (2013) define que

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a Natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se defronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 2013, p. 255).

Inserido nesse contexto da constituição do ser social, o trabalho apresenta uma dimensão de intencionalidade, ao tornar o material modificado de modo a satisfazer as necessidades humanas e, assim, concretizar um projeto previamente concebido de forma consciente. Antunes (2013) afirma que o trabalho deve ser compreendido como elemento fundamental da vida humana, uma vez que se configura como condição indispensável para a existência do indivíduo enquanto ser social.

O trabalho é descrito por Marx (2013) como a ação do homem de intervir sobre a natureza, enquanto ser social e modificá-la para suprir suas necessidades. Conforme assinala Previtali (2022, p. 16), “o ser humano cria a si mesmo, pelo trabalho, na sua relação com a Natureza, tornando-se humano-social em seu metabolismo com a Natureza”. É nesse processo de interação entre a natureza e o ser social que o homem altera sua própria natureza a fim de instituir relações sociais de produção. Assim, a essência do ser humano é produzida pelo próprio homem em uma relação

histórica e dialética, estabelecida simultaneamente na interação com o meio natural e com as relações sociais por ele constituídas.

Sob a ótica marxista, o trabalho caracteriza-se como força de trabalho colocada em ação com a finalidade de produzir valor para a criação de uma mercadoria. Para Marx (2013), todo trabalho apresenta valor em si, pois produz mercadoria, que constitui-se no próprio objeto do trabalho, denominado matéria-prima.

Antunes (2013) sustenta que é por meio da realização cotidiana do trabalho que o ser social se diferencia dos demais seres, uma vez que o homem trabalha com consciência, visto que projeta antecipadamente a forma e o desenho do objeto do trabalho a ser produzido. Nessa perspectiva, ao acionar sua força de trabalho, o ser humano estabelece um processo de mediação entre si e a natureza, no qual, por meio de sua ação, modifica o seu metabolismo com a natureza externa e, de modo indissociável, transforma também a sua própria natureza.

Marx (2013) evidencia que o trabalho é um ato coletivo, resultante de uma apropriação do meio natural, sem que isso implique, necessariamente, sua destruição. Ao contrário, é justamente a relação entre homem e natureza que torna o trabalho humano e o constitui de uma práxis social, enquanto processo histórico e dialético formado por objetivações humanas que transforma, através de uma intervenção consciente, o próprio homem e o mundo que o circunda.

Ferreira *et al.* (2021) contextualizam que a evolução do trabalho implicou, concomitantemente, transformações no próprio ser humano, perceptíveis, segundo os autores, no âmbito da coletividade. Tal processo favoreceu a intensificação das necessidades e demandas coletivas, impostas pela organização social do contingente humano, que passa a se adaptar às condições históricas, espaciais e às realidades estabelecidas por aqueles que detêm o controle sobre o trabalho.

Destarte, Antunes (2013) afirma que

Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha de contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade (Antunes, 2013, p. 16-17).

Assim, o trabalho humano apresenta uma dimensão estruturante do ser social, configurando-o como ontológico⁷, enquanto atividade genérica, vital e universal do processo de humanização, por exercer um papel central na vida do ser social, tanto no contexto histórico-social, quanto em sua concretude social (Previtali, 2022).

Portanto, o trabalho apresenta-se, simultaneamente, como trabalho concreto e trabalho abstrato. É concreto enquanto produtor de valor de uso, responsável pela criação de bens materiais destinados à satisfação das necessidades do corpo, bem como de bens imateriais voltados ao atendimento das demandas e desejos da mente. É abstrato, enquanto trabalho alienado, produtor de mais-valia⁸, determinado e explorado por outrem, assumindo uma forma fetichizada nas relações sociais capitalistas. Como assinala Marx (2013), o trabalho configura-se, de modo concomitante, como criação e servidão.

Ferreira *et al.* (2021) assinalam que, durante um longo período, o trabalho foi concebido como objeto de tortura, por pertencer unicamente ao homem e, por ser exercido, em grande medida, sob as formas de trabalho escravo e forçado, o que contribuía para a degradação da imagem humana. Contudo, ao longo do processo histórico, com o surgimento da burguesia e a consolidação do capitalismo, inaugura-se uma nova etapa na qual a relação entre homem e trabalho passa a ser progressivamente enaltecida, assumindo centralidade na organização social e econômica.

Sob essa nova ótica instaurada pelo capitalismo, marcada pela lógica do acúmulo de riquezas, o homem passou a estabelecer uma nítida e íntima relação entre a natureza e a sua transformação, com o objetivo primordial de enriquecimento. Para Ferreira *et al.* (2021)

O trabalho como fonte geradora de acúmulo de riqueza e enaltecimento do homem está relacionado com o surgimento da burguesia, do capitalismo. Contexto em que o trabalho se torna muito importante para o Estado Moderno e contemporâneo. A partir de Karl Marx e estudiosos da sua teoria, temos condições de compreender muitas coisas como o funcionamento da sociedade capitalista forjada no seio da burguesia - economia, política, principalmente sobre o trabalho, seu

⁷ Refere-se ao *materialismo ontológico*, que afirma a dependência unilateral do ser social em relação ao ser biológico (e, mais geralmente, ao ser físico) e a emergência do primeiro a partir do segundo (Bottomore, 1974, p. 403, grifos do autor).

⁸ A extração de mais-valia é a forma específica que assume a exploração sob o capitalismo, a *differentia specifica* do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de lucro e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. Lucro e salário são as formas específicas que o trabalho excedente e o trabalho necessário assumem quando empregados pelo capital. Mas o lucro e o salário são, ambos, dinheiro e, portanto, uma forma objetificada do trabalho que só se torna possível em função de um conjunto de mediações historicamente específicas em que o conceito de mais-valia é crucial (Bottomore, 1974, p. 361).

enaltecimento, sua íntima relação com o acúmulo de riquezas do capitalista e a pobreza do trabalhador proletário (Ferreira *et al.*, 2021, p. 5).

Portanto, sob o ponto de vista do capitalismo, o caráter útil do trabalho passa a ser subordinado à sua dimensão abstrata, responsável por obscurecer o trabalho concreto através do ônus da força humana produzida com a finalidade de gerar mais-valor. Marx (2013) assinala que o trabalho abstrato expressa a “coisificação” do ser social e modifica uma atividade vital livre para um meio de suprir a existência do ser humano, o que o torna, assim, um trabalho sacrificial.

Nesse processo, o trabalho transforma-se em mercadoria, orientado à valorização do capital, cuja medida passa a ser determinada pela quantidade de trabalho nela incorporada, mensurada pelo tempo de sua duração. Assim, como descreve Previtali (2022),

enquanto propriedade de outro, o trabalho é tempo de trabalho socialmente necessário, força de trabalho despendida para produção de valores de uso quaisquer sob as condições de uma dada sociedade e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho (Previtali, 2022, p. 20).

Nesse contexto, o/a trabalhador/a vende sua força de trabalho, mas não detém controle sobre ela, uma vez que não é dono de seu tempo e tampouco da mercadoria criada a partir de seu trabalho. Antunes (2013) esclarece que esse processo de consumo de força de trabalho revela dois fenômenos centrais, nos quais o primeiro refere-se ao fato de que, embora o/a trabalhador/a execute o trabalho, o controle sobre sua organização, ritmo e finalidade permanece nas mãos de quem detém a propriedade dos meios de produção; e o segundo diz respeito à apropriação do produto pelo capitalista, que remunera o/a trabalhador/a apenas pelo tempo de trabalho despendido e não pelo valor efetivamente produzido.

Na sociedade estruturada sob a lógica capitalista, a relação social que produz mercadorias assume a aparência de uma relação entre as coisas. Tal fenômeno revela um caráter fetichista ou enigmático, na medida em que oculta as relações sociais envolvidas em sua produção – especialmente o trabalho – e as apresenta como características inerentes aos próprios produtos, ou seja, às mercadorias. Nesse contexto histórico, o trabalho alienado emerge como expressão de uma sociedade marcada pela divisão social do trabalho.

De acordo com Bottomore (1974), o trabalho produz um duplo caráter, ao encerrar simultaneamente um valor e um valor de uso. A princípio, ele configura-se como atividade produtiva orientada a um determinado objetivo, sendo útil e denominada trabalho concreto, na

medida em que produz um valor de uso. Essa dimensão do trabalho expressa uma necessidade natural e fundamenta a relação entre homem e natureza e está intrinsecamente vinculada à própria existência da vida humana (Marx, 2013). Por outro lado, toda ação de trabalho pode considerar de modo separado suas características específicas, apenas como esforço dispendido de força de trabalho do próprio homem, o trabalho simples e puro. Esse dispêndio de trabalho humano que cria valor independentemente da forma concreta assumida pelo trabalho, é denominado trabalho abstrato. Para Marx (2013),

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor das mercadorias. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil, produz valores de uso (Marx, 2013, p. 53).

Antunes (2010) afirma que, com o caráter útil do trabalho imposto pelo metabolismo social do capitalismo, sua dimensão concreta defronta-se com outra dimensão, que é a de possuir a função social de geração de mais-valia, uma função que exige uma força humana, que pode ser tanto física quanto intelectual.

Barros e Pinheiro (2024) assinalam que, sob a lógica marxista, no processo de consumo da força de trabalho, o capitalista apropria-se apenas de uma fração do valor gerado durante a jornada de trabalho para remunerar os/as trabalhadores/as. Nessa dinâmica, o valor da força de trabalho precisa ser, necessariamente, inferior ao valor por ela produzido, uma vez que o capitalista prolonga o tempo de trabalho para além daquele estritamente necessário à reprodução do próprio valor dessa força. Esse mecanismo é denominado por Harvey (2013) de teoria do valor-trabalho, segundo o qual o tempo socialmente utilizado para a realização do trabalho é incorporado à mercadoria pelo/a trabalhador/a.

Contudo, Marx (2013) esclarece que o trabalho adquire um caráter social apenas quando se objetiva na mercadoria sob a forma de valor. Tal processo efetiva-se por meio da troca de mercadorias, momento no qual o trabalho individual, inicialmente privado, converte-se em social. Desse modo, o trabalho assume a forma de trabalho abstrato somente quando os produtos desse labor são trocados, isto é, quando entram em relação de equivalência entre mercadorias. A partir desse movimento, o trabalho humano abstrato, enquanto dispêndio de energia física e intelectual,

passa a expressar-se no interior de um processo de humanização. Nesse contexto, o trabalho torna-se, conforme assinala Antunes (2010, p. 10), “assalariado, assumindo a forma de trabalho alienado, fetichizado e abstrato”. Segundo o autor

ao mesmo tempo em que ele é imprescindível para o capital, ele é um elemento central de sujeição, subordinação, estranhamento e reificação. O trabalho se converte em mero *meio de subsistência*, tornando-se uma *mercadoria especial*, a força de trabalho, cuja finalidade precípua é valorizar o capital (Antunes, 2010, p. 10, grifos do autor).

Araújo e Duayer (2022) defendem que o trabalho abstrato não deve ser compreendido como uma mera generalização intelectual, mas como expressão de um processo de trabalho efetivamente mediado pelas relações entre mercadorias. Nessa perspectiva, o processo de abstração que transforma o trabalho concreto em um trabalho abstrato configura-se como um processo de abstração social real, específica do modo de produção capitalista.

Ao discutir a relação do homem com o trabalho em sua essência, torna-se fundamental a distinção entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo. Marx (2013) afirma que o trabalho produtivo existe com a finalidade única de gerar mais-valia, assim Bottomore (1974, p. 604) ressalta que “o trabalho produtivo diz respeito apenas às relações sob as quais os trabalhadores são organizados, e não à natureza do processo de produção, nem à natureza do produto”. Nesse sentido, o trabalho produtivo é aquele que, ao ser explorado pelo capitalismo, gera um valor excedente apropriado pelo capital. O critério de produtividade, portanto, vincula-se à relação capitalista de produção e à capacidade de produzir mais-valia e não à natureza intrínseca do trabalho em si.

Inserido nesse contexto de produção de mais-valia, Marx (2022) explicita que o/a trabalhador/a não produz para si, mas para o capital, sendo compelido, portanto, a gerar mais-valia. Nesse sentido, fundamenta-se na premissa de que [...] é produtivo o trabalho que cria imediatamente mais-valor, isto é, valoriza o capital (Marx, 2022, p. 109). Tal concepção evidencia que a mercadoria constitui a base fundante do processo de produção de mais-valia no modo de produção capitalista.

Assim, o trabalho produtivo, na concepção marxista, insere-se na troca da força de trabalho por um salário como expressão da relação capitalista, cujo objetivo central é a valorização do labor, a qual se realiza exclusivamente por meio da relação realizada com o/a trabalhador/a produtivo/a.

Já o trabalho improdutivo, conforme Marx (2013) ocorre porque o/a trabalhador/a não participa da produção, mesmo que seu trabalho gere lucro comercial para seu/ua empregador/a.

Entretanto, é fundamental compreender que o trabalho produtivo não se restringe apenas à esfera da produção material, estendendo-se também ao setor de serviços. Marx (2013) esclarece essa questão ao exemplificar, no volume I de *O Capital*:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola⁹ é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação (Marx, 2013, p. 138).

Portanto, a distinção entre o trabalho produtivo e improdutivo, conforme Marx (2008), reside no modo pelo qual o trabalho é remunerado e inserido nas relações sociais de produção, quando a força de trabalho é comprada com dinheiro enquanto capital, com a finalidade de gerar mais-valia, trata-se de trabalho produtivo; quando, ao contrário, é remunerada apenas com dinheiro enquanto equivalente geral, sem inserção direta no processo de valorização do capital, configura-se como trabalho improdutivo.

Lukács (2012), ao tratar da ontologia do ser social, oferece uma chave interpretativa para essa discussão ao afirmar que o trabalho constitui a categoria fundante da sociabilidade humana. Contudo, no interior do modo de produção capitalista, essa ontologia é invertida, e o trabalho, em vez de se afirmar como mediação consciente da vida social, converte-se em meio de exploração. Nessa perspectiva, a distinção entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo não deve ser reduzida a uma classificação meramente funcional, mas compreendida como expressão da estrutura social capitalista e de seus mecanismos de reprodução.

Desse modo, compreender o trabalho produtivo e improdutivo a partir do materialismo histórico-dialético exige mais do que uma análise técnica das ocupações; requer a compreensão das relações sociais que estruturam o modo de produção capitalista e da forma como o capital organiza o tempo socialmente necessário à reprodução de sua lógica. Trata-se, portanto, de uma categoria fundamental tanto para a crítica da economia política quanto para a elaboração de projetos alternativos à lógica do capital.

⁹ Mestre-escola era o nome designado ao professor do ensino primário.

A compreensão do trabalho como categoria fundante do ser social, tal como elaborada por Marx, permite apreender não apenas sua centralidade ontológica, mas também suas mediações históricas e sociais. Contudo, ao se inserir nas relações sociais de produção próprias do capitalismo, o trabalho deixa de se expressar apenas como atividade vital e passa a ser enviesado em relações de poder que definem seus sentidos, finalidades e formas de organização. É nesse movimento que a relação entre trabalho e educação se constitui como um campo privilegiado de disputa, no qual se articulam interesses econômicos, projetos societários e concepções formativas, aspecto que orienta a análise desenvolvida na subseção 2.2.

2.2 Trabalho e educação: uma relação intrínseca de poder

Há uma relação intrínseca entre trabalho e educação na contemporaneidade, uma vez que a análise desses dois conceitos evidencia uma conexão histórica e ontológica¹⁰, conforme proposto pelo referencial marxista (Silva, 2019). Trata-se de uma relação que se constitui no próprio processo de produção da vida social, na medida em que o trabalho, enquanto atividade fundante do ser social, demanda processos de aprendizagem, transmissão de saberes e formação humana.

Saviani (2007) argumenta que, na civilização primitiva, já existia o processo de educação informal, desenvolvido por meio da interação entre a humanidade pela busca da subsistência, a qual se realizava fundamentalmente através das relações de trabalho. Com o decorrer do tempo e o desenvolvimento histórico das sociedades, emergem classes socialmente diferenciadas (proprietários e não proprietários) nas quais a primeira passa a explorar o trabalho da segunda. Nesse contexto, consolida-se a divisão entre senhor feudal e servo, expressando, em sentido amplo, a separação histórica entre trabalho e educação, que passa a assumir funções distintas e socialmente hierarquizadas.

Nesse processo histórico, evidencia-se um duplo movimento de alienação, conforme descrito por Antunes (2018). De um lado constitui-se o ser alienado; de outro, o ser ontológico passa a manifestar-se sob traços alienantes impostos pelas relações capitalistas. Nesse processo,

¹⁰ O método em Marx é um movimento dialético que parte da sua concepção ontológica da realidade social, em que o ser social produz suas próprias condições objetivas e subjetivas de existência e, por isso, teoria, método e concreto social constituem uma unidade metodológica (Silva, 2019, p. 34).

consolidou-se a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, que emerge como um problema de ordem gerencial: as atividades intelectuais passam a ser atribuídas aos setores de direção e controle, enquanto as tarefas manuais são destinadas aos demais trabalhadores, aprofundando a cisão entre concepção e execução do trabalho.

O modelo taylorista-fordista procurou transformar o trabalho em um conjunto de tarefas rotineiras, padronizadas e rigidamente controladas, o que resultou na desvalorização da força de trabalho como um todo, ainda que tanto Taylor quanto Ford mantivessem um corpo de gerentes de assalariados qualificados. Tal objetivo não se restringia à supressão dos saberes e das práticas históricas da classe trabalhadora e de suas formas de reprodução social, mas visava, sobretudo, restringir seu poder de negociação frente ao capital, permitindo aos administradores substituírem ou rotacionarem trabalhadores de acordo com as demandas do processo produtivo. Nesse contexto, instituiu-se um tipo de qualificação pautada em uma especialização restrita, que reduzia tanto o domínio teórico quanto as atividades práticas. Essa forma de desqualificação caracterizava-se pela cisão entre teoria e prática, ambas submetidas a processos de racionalização interna e convertidas em tarefas parciais e fragmentadas, fundamentadas em campos científicos igualmente compartimentados (Antunes, 2019).

O taylorismo defendia a imposição rigorosa de métodos para a execução das tarefas, promovendo uma nítida separação entre o planejamento e a execução do trabalho, característica central da Administração Científica. Cabia aos gerentes a função de supervisionar as atividades, assegurando que fossem realizadas da maneira mais eficiente possível, com vistas à maximização do rendimento produtivo. Aos operários, por sua vez, competia o treinamento para o cumprimento estrito das instruções detalhadas de tempo e movimento previamente estabelecidas, com o objetivo de eliminar desperdícios e assegurar altos níveis de produtividade. Além disso, o taylorismo destacava-se pela individualização dos salários, utilizada como estratégia para intensificar a produtividade. Conforme seus princípios, cada tarefa e cada movimento do trabalhador deveriam ser compreendidos como resultado de uma ciência específica, isto é, de um saber profissional sistematizado e controlado (Rezende, 2017).

No final dos anos 1970, o sistema capitalista mundial foi atravessado por uma nova crise estrutural, marcada pelo declínio do modo de produção taylorista/fordista, do Estado de bem-estar social e da administração keynesiana nos países da Europa Ocidental e nos Estados Unidos. Importa destacar que os países da América Latina não vivenciavam o Estado Social. Ao contrário,

países como Chile e Brasil vivenciavam regimes autoritários a partir de golpes militares que restringiam os direitos sociais (Antunes, 2025).

Hobsbawm (1997, p. 19) considera que "a crise afetou várias partes do mundo de maneiras e graus diferentes, mas afetou todas elas, independentemente de quais fossem suas configurações políticas, sociais e econômicas". De acordo com Carvalho (2009), as distintas formas de enfrentamento dessa crise contribuíram para a consolidação de um novo paradigma do capitalismo mundial, caracterizado pela intensificação da financeirização econômica, mundialização ou transnacionalização do capital, remodelação da estrutura de poder e novas formas de organização, gestão e reorganização produtiva de bases flexíveis.

Após o ciclo de acumulação capitalista no pós-guerra, observou-se o declínio do modelo de produção fordista e da política do Estado de bem-estar social. Verificou-se uma queda nas taxas de lucro do capital, o que levou à implementação de um amplo processo de reestruturação produtiva, concomitante à retração do investimento em políticas sociais. Esses dois elementos concomitantes constituíram a estratégia utilizada para o capital retomar as taxas de lucratividade (Antunes, 2025).

Tal reestruturação produtiva materializou-se, entre outros aspectos, na adoção do modelo japonês conhecido como Toyotismo, cuja centralidade reside na busca pela efetividade produtiva. Esse modelo passou a operar com a utilização do mínimo de força de trabalho possível para extrair o máximo de produtividade, sem estocar, nem desperdiçar e com redução drástica do número de trabalhadores diretamente envolvidos na produção (Zanlorenzi; Carvalho, 2022).

Para a consolidação desse modo de produção, houve investimento intensivo nos processos de automação da produção, de modo a possibilitar que o trabalhador passasse a executar múltiplas tarefas dentro da fábrica. Nesse contexto de execução de múltiplas tarefas, o trabalhador passou por um processo de intelectualização do trabalho, denominado competência (Zanlorenzi; Carvalho, 2022).

Carvalho (2022) afirma que, dessa forma, o modelo de acumulação flexível do capital logrou reduzir a dependência direta de força de trabalho altamente especializada; contudo, passou a demandar um contingente de trabalhadores mais flexíveis e adaptáveis. O Toyotismo, ao promover a dispensa e a realocação de trabalhadores, contribuiu para a constituição do chamado exército industrial de reserva, o qual exerceu pressão sobre o mercado de trabalho, favorecendo a intensificação da exploração e a ampliação das jornadas de trabalho. Esse exército promoveu a

queda da mais-valia, além de ampliar as jornadas de trabalho e a compressão das condições salariais (Antunes; Pinto, 2018).

Essa lógica da flexibilidade, da redução de custos, do controle por metas e da intensificação do trabalho, originalmente aplicada ao processo produtivo, é transposta à esfera pública por meio da chamada Nova Gestão Pública (NGP). Nesse sentido, a NGP constitui um modelo de reforma do Estado que busca substituir a administração burocrática por mecanismos de gestão orientados para resultados, eficiência, descentralização administrativa, avaliação de desempenho e responsabilização, incorporando práticas típicas do setor privado à gestão das políticas públicas.

A NGP passou a ser utilizada com o propósito de operacionalizar os pressupostos neoliberais, por meio da liberação das forças mercadológicas e da redução da atuação do Estado, sob o argumento do aumento da eficiência do setor público e da redução de seus custos (Ball, 2005). Nessa perspectiva, conforme analisa Cossio (2018), a NGP orienta-se pela promoção de uma gestão baseada na celebração de parcerias público-privadas, na redução de custos e nos modelos descentralizados.

Hypólito (2011a) afirma que a NGP adota características pautadas na

[...] produtividade, orientação para o cliente, modelos descentralizados, eficiência dos serviços, introdução de mecanismos de mercado na administração pública e programas de responsabilização –*accountability*¹¹ – e avaliação, além das parcerias público-privadas e do quase-mercado (Hypólito, 2011a, p. 1, grifo nosso).

Articulado a esse movimento da NGP, observa-se uma dinâmica de privatização *stricto sensu* orientada pela retirada da esfera de responsabilidade do Estado de atividades consideradas passíveis de redução ou enxugamento de seu papel perante os sujeitos sociais. Paralelamente, evidencia-se um esforço de reorganização das funções que se mantêm sob responsabilidade estatal, ainda que mediadas por arranjos institucionais que envolvam organizações público-privadas. Nesse contexto, emergem essas parcerias público-privadas, por meio das quais o Estado se mantém permeável às lógicas de mercado.

A NGP configura-se pela junção de dois modelos organizacionais embricados como alternativas à administração gerencial burocrática do setor público. De acordo com Secchi (2009),

¹¹ De acordo com Gonçalves *et al.* (2021) *accountability* consiste em um importante instrumento de controle de prestação de contas dos recursos públicos, com a finalidade de melhoria de desempenho na aplicabilidade desses recursos.

tais modelos são a administração pública gerencial e o governo empreendedor, ambos orientados para a promoção da melhoria da efetividade de gestão das organizações públicas.

Nesse ínterim, a sociedade civil passa a assumir um papel estratégico tanto na execução de serviços considerados não exclusivos do Estado quanto na legitimação do modelo de regulação instaurado, mediado por agências reguladoras, conselhos e sistemas de avaliação governamental. Tal movimento, marcado pela imbricação entre ações estatais e iniciativas da sociedade civil, é denominado por Shiroma (2018) de governança, configurando-se como um arranjo político-institucional que redefine as fronteiras entre o público e o privado na gestão das políticas públicas.

Reis (2013) conceitua governança como

[...] modo de coordenação dos diferentes tipos de arranjos institucionais presentes num dado sistema social de produção, Mercados, Hierarquias, Estado, Redes, Associações e Comunidades, cujas ordens relacionais, diversas e parciais, configuram uma dada forma institucional dominante ou prevalecente (Reis, 2013, p. 106).

Cóssio (2018) afirma que a NGP combina elementos do gerencialismo, da governança e do governo empreendedor, uma vez que esses modelos compartilham o objetivo de ampliar a eficácia e eficiência da gestão pública, pautada na lógica de mercado das empresas privadas.

Inicialmente, a NGP concentrou-se na promoção de transformações do papel do Estado, especialmente no que se refere ao controle da economia em contexto de crise. A partir dos anos 1990, contudo, vivencia-se um deslocamento para um movimento de caráter institucional, marcado pela intensificação da participação da sociedade civil (Dasso Júnior, 2014).

Oliveira (2018) sustenta que a NGP passa a ser concebida como uma forma inovadora de gestão das instituições públicas, interferindo diretamente na oferta e na organização dos serviços públicos e alterando drasticamente a relação entre Estado e sociedade civil. Para a autora, essa dinâmica promove uma reconstrução do Estado frente à sociedade civil, redefinida sob a lógica da parceria, ancorada na busca individual e coletiva, de soluções formuladas e, em consonância com uma ordem global em que se apresentam.

Em um cenário de recessão econômica, as empresas foram compelidas a buscar espaços mais diversificados de acumulação, ao mesmo tempo em que se reorganizaram para instaurar um padrão de acumulação flexível (Carvalho, 2009). A autora acrescenta que, nesse processo de reestruturação dos modos de produção capitalista, ocorreu também uma redefinição dos poderes e

das funções do Estado, cujos efeitos alcançaram os mais diversos campos de atuação do Estado, entre eles, o campo da educação. Nesse período, percebe-se um intenso movimento pautado na educação por competências, especialmente para os países periféricos.

Nesse contexto, a competência foi adotada como modelo educacional oficial para promover a empregabilidade, disseminada por meio do modelo de reforma organizacional gerencial, que passou então a ser adotado nos sistemas públicos “[...] evidenciando a influência ideológica do Estado Gerencial” (Raimann; Oliveira, 2022, p. 8).

A NGP emergiu impondo orientações às políticas públicas, propostas por procedimentos administrativos, normas e práticas gerenciais que impactaram sobre os valores e as identidades dos profissionais de diversas áreas das políticas públicas, dentre elas, a educação. Conforme destacam Oliveira, Duarte e Clementino (2017), a maneira como a NGP foi incorporada pelos países latino-americanos, no contexto de uma reestruturação do Estado orientada por princípios fundamentados no capitalismo, molda-se a uma agenda reformista centrada na ampliação da eficácia e da eficiência dos serviços públicos, redefinindo o papel do Estado e subordinando as políticas sociais a uma racionalidade instrumental e produtivista.

Tal dinâmica passou a exigir reformas nos sistemas educacionais, com vistas a adequá-los aos processos de reestruturação produtiva, com foco na capacitação de trabalhadores/as mais adaptáveis, flexíveis, engajados/as e “conhecedores de um conjunto de habilidades de dados já existentes” (Zanlorenzi; Carvalho, 2022, p. 5). Popkewitz (1996) interpreta as mudanças no campo educacional como parte de uma reconfiguração dos processos de regulação social, produzidos na interface entre os organismos governamentais e a sociedade civil.

A reestruturação produtiva desdobra-se no que Zanlorenzi e Carvalho (2022, p. 6) denominam de “reestruturação pedagógica dos sistemas de ensino, promovida por meio da adequação curricular, dos programas de ensino e das políticas de formação docente”. Assim, a lógica neoliberal, ao redefinir o papel do Estado e das políticas públicas, passa a orientar a educação segundo parâmetros de desempenho, produtividade e adequação às demandas do mercado de trabalho, criando as condições para a consolidação de modelos de gestão e de organização curricular alinhados à lógica da competitividade e da formação por competências.

Verger e Normand (2015) assinalam que a NGP encontra-se cada vez mais embricada na educação em escala global, sobretudo por se tratar de um setor dotado de expressiva alocação orçamentária. Segundo os autores, nos países em que a NGP foi adotada, observam-se mudanças

significativas nos processos de governança das instituições educacionais, uma vez que o foco desloca-se para a regulação e o financiamento dos serviços educativos orientados pela gestão de resultados.

Nas últimas décadas, observa-se a ação direta de organizações multilaterais, alinhadas aos interesses neoliberais, sob a ótica do sistema capitalista mundial, as quais passaram a discutir fortemente a educação inserida nesse viés de comercialização, pautado na Organização Mundial do Comércio, tratando-a como mercadoria com a finalidade de obtenção de lucro (Cazavechia, 2016).

Nesse contexto, Antunes (2019) destaca que, no âmbito da educação formal, passou-se a exigir dos indivíduos o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas, tais como a capacidade de selecionar, articular e interpretar informações em diferentes níveis, utilizar recursos simbólicos, operar tecnologias informáticas e dominar, ainda que de forma básica, idiomas estrangeiros. Tais exigências decorrem da ampla difusão de equipamentos com elevado grau de precisão técnica.

Assim, torna-se fundamental a ampliação da escolaridade básica e superior, articulada à oferta de cursos de capacitação voltados à aquisição de saberes técnicos demandados pelo mercado de trabalho, frequentemente disponibilizados, segundo o autor, na modalidade a distância. No que se refere à qualificação profissional, passa-se a valorizar trabalhadores/as com maior vivência prática em suas funções em detrimento de formações mais amplas e críticas (Antunes, 2019).

Essa nova demanda engendrada no âmbito da NGP evidencia, igualmente, a necessidade de novas qualificações de natureza educacional e comportamental. Tais exigências são caracterizadas por Kuenzer (2016, p. 3) “como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação, porém com uma forma diferenciada”.

Desse modo, o discurso da acumulação flexível no campo educacional passa a enfatizar a formação de profissionais capazes de se adaptar às constantes transformações tecnológicas decorrentes do ritmo acelerado dessas alterações. Em lugar de trabalhadores/as rígidos/as, voltados/as à mera reprodução de procedimentos memorizados ou baseados exclusivamente na experiência, busca-se formar sujeitos flexíveis, aptos à aprendizagem contínua e à resposta ágil às novas demandas produtivas (Kuenzer, 2016).

Nesse cenário, a NGP, articulada às políticas de *accountability*, introduz uma nova concepção de profissionalismo, fundamentada na modernização das carreiras e na implementação de políticas voltadas ao desenvolvimento profissional docente. Tal perspectiva desloca o eixo da valorização profissional para critérios meritocráticos, frequentemente associados a sistemas de avaliação de desempenho e à concessão de bônus salariais, em contraposição ao modelo tradicional de carreira do magistério, historicamente ancorado na estabilidade, nas progressões funcionais e na valorização vinculada à formação acadêmica e ao tempo de serviço (Silva; Araújo, 2022).

Inserido nesse contexto da NGP, Antunes (2019) afirma que

A educação requisitada atualmente pelo capital deve ser “ágil”, “flexível” e “enxuta”, como são as empresas flexíveis. Não foi por acaso que as grandes corporações inventaram a “universidade corporativa”.

Se as universidades públicas, ao menos em seus espaços, mais críticos e humanistas, ainda procuram resistir e avançar na discussão das possibilidades e da necessidade premente de uma sociedade baseada em outro modo de produção e de vida, as corporações privadas desenharam, por sua vez, sua própria universidade para forjar trabalhadores/as dentro dos seus *valores empresariais* (Antunes, 2019, p. 14-15, grifos do autor).

É nesse cenário que emerge a chamada “Teoria do Capital Humano” (TCH), compreendida como uma forma de reprodução ideológica que subordina a pedagogia à lógica da economia utilitarista e neoliberal. Nessa perspectiva, a força de trabalho deixa de ser concebida como uma capacidade homogênea de executar tarefas e operar máquinas, passando a ser entendida como um conjunto de saberes, habilidades, competências e conhecimentos (teóricos e práticos) que os/as trabalhadores/as devem desenvolver previamente para serem apropriados de modo produtivo pelos detentores dos meios de produção e do capital. Instaure-se, assim, uma nova concepção de educação, orientada pelo pragmatismo e pelo utilitarismo, moldada segundo a racionalidade instrumental e voltada à formação de sujeitos funcionalmente ajustados às exigências do mercado (Antunes, 2019).

Saviani (2024, p. 170) determina como propostas pedagógicas contra-hegemônicas aquelas inseridas nas tendências pedagógicas educacionais cujas orientações “[...] não apenas não conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando instaurar uma nova sociedade”.

Para Saviani (2024), a emancipação dos grupos socialmente dominados só se torna possível quando esses sujeitos se apropriam dos mesmos saberes e instrumentos que sustentam o poder dos grupos dominantes, pois, como afirma o autor, “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (p. 55).

Ao evidenciar a relação historicamente determinada entre trabalho e educação como expressão de relações de poder, torna-se possível compreender como essa mediação ultrapassa o plano das interações imediatas e se projeta nas formas de organização do Estado e das políticas públicas. Nesse sentido, a educação deixa de ser apenas um espaço de formação humana para assumir a centralidade estratégica na reprodução das racionalidades que sustentam o projeto neoliberal. É a partir dessa compreensão que a análise avança para a educação enquanto projeto neoliberal, conforme discutido na subseção 2.3.

2.3 A educação enquanto projeto neoliberal

No contexto do neoliberalismo, a educação assume centralidade estratégica na organização social, embricada como pano de fundo das demandas do capital e de seus processos de reprodução (Andrioli, 2002).

O avanço da sociedade do conhecimento impôs a ampliação da escolarização básica da população, o que, por sua vez, atribuiu novos contornos à função docente em um mundo cada vez mais globalizado. As profundas transformações sociais contemporâneas impactaram diretamente o papel da escola e de seus/suas profissionais, cuja atuação, até meados do século XX, apresentava relativa estabilidade. A partir dos anos de 1960 e 1970, com o processo de massificação do acesso à educação, emergiram pressões sociais que contribuíram para a desestabilização da identidade profissional dos/das professores/as. Nesse cenário, a responsabilidade pelas contradições inerentes à instituição escolar passou a recair, de forma crescente, sobre os/as próprios/as docentes (Charlot, 2013).

De acordo com Oliveira e Silva (2021), a partir dos anos de 1980 e 1990, a intensificação da globalização articulada à adoção de políticas neoliberais e marcadas pela redução das

responsabilidades do Estado, produziu impactos significativos sobre a docência. Nesse novo cenário, tanto as reformas educacionais quanto os processos de formação de professores/as passaram a ser concebidos como elementos estratégicos para o desenvolvimento social. A educação, por sua vez, assumiu papel central nas agendas políticas e econômicas, tornando-se ponto focal nos debates acerca do progresso das nações em um mundo profundamente globalizado.

A lógica neoliberal tem impulsionado a construção de um sistema educacional alicerçado em políticas públicas alinhadas aos interesses do mercado internacional. Tal movimento insere-se no contexto de uma hegemonia¹² imposta pela economia capitalista global, que atravessa e reconfigura diversas esferas sociais, entre elas, a educação.

Como consequência, novos paradigmas educacionais são difundidos, o que resulta em transformações tanto nas práticas pedagógicas quanto nos conteúdos escolares. Imbricados nesse processo, organismos multilaterais, como o Banco Mundial (através do Banco Interamericano de Desenvolvimento e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), têm desempenhado papel central, não apenas no financiamento de projetos e programas educacionais, mas também na formulação das diretrizes que orientam as políticas educacionais adotadas em diferentes países (Oliveira; Silva, 2021).

Pinto (2002) afirma que o Plano Decenal de Educação para Todos, ao estabelecer princípios orientados pela noção de qualidade e por metas globalizadas de alcance global, foi utilizado como elemento legitimador das reformas educacionais. Nesse contexto, Santos, Ferreira e Figueiredo (2019) destacam que esse cenário intensificou a orientação internacional no sentido de induzir o Estado a se retirar progressivamente da oferta de bens e serviços públicos, em detrimento da privatização de bens sociais. Como consequência, passaram a ser incorporados ao discurso e à prática estatal conceitos como eficácia e eficiência, assumidos como princípios centrais de gerência do Estado.

Tais orientações neoliberais tiveram início no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e atingiram seu auge no governo de FHC (1995-2002), especialmente por meio da atuação

¹²A hegemonia consiste no exercício de liderança e dominação nos âmbitos econômico, político, cultural e ideológico, articulado por uma classe fundamental em aliança com outras forças sociais. Não se trata apenas de imposição sobre as classes subalternas, mas da construção de consensos por meio de concessões e estratégias ideológicas, sempre de forma parcial e estável. Assim, configura-se como um campo de disputa constante, no qual diferentes classes e blocos buscam manter ou romper relações de poder em dimensões econômicas, políticas e ideológicas (Fairclough, 2016).

do ministro Bresser-Pereira. Esse período foi marcado por ampla reformulação da máquina pública, fundamentada na incorporação de princípios como competitividade, polivalência, qualidade total, eficiência, flexibilização e individualismo, que passaram a orientar a organização e gestão do Estado brasileiro (Barbosa; Figueirêdo, 2023).

Adams e Moradillo (2023) afirmam que esses organismos difundem o ideário de uma educação orientada por um modelo de desenvolvimento alinhado ao neoliberalismo, sobretudo por meio da redução da participação do Estado. Os autores evidenciam que tais influências, ainda que de forma subliminar, encontram-se presentes na LDB nº 9.394/1996, exercendo pressão pela implementação de reformas educacionais voltadas à garantia de investimentos e de retornos financeiros.

Com a promulgação da LDB nº 9.394/1996, intensifica-se o controle governamental sobre os sistemas educacionais por meio da ampliação das avaliações externas, dentre as quais se destaca o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que passa a operar como indicador de qualidade educacional e como referência para a definição de políticas de financiamento da educação (Rezende; Adams, 2024).

Inserido nesse contexto, Libâneo (2021) sustenta que a qualidade da educação depende de múltiplas dimensões inter-relacionadas. Tal qualidade envolve uma formação básica sólida, capaz de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, práticas e sociais por meio dos conteúdos escolares; a preparação para a atuação em uma sociedade das tecnologias e da comunicação; e a articulação entre ciência, técnica, linguagem, estética e ética. Implica, ainda, a formação cidadã, que possibilite a participação ativa dos sujeitos em organizações e movimentos sociais, a ampliação do acesso e da permanência escolar e o diálogo entre a cultura escolar e outras expressões culturais, favorecendo uma educação de caráter comunitário e intercultural.

Além disso, o autor destaca a centralidade da formação ética e humanista, das condições adequadas de trabalho, da remuneração justa, da formação continuada dos docentes e da incorporação das tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a qualidade da educação sustenta-se na articulação entre infraestrutura, currículo, recursos didáticos, valorização e formação profissional docente.

Laval (2019, p. 148) problematiza que a escola passa a ser orientada pelo princípio de “aprender a aprender”, o que intensifica os processos de precarização e intensificação do trabalho docente e a consequente perda da autonomia do/a professor/a em sala de aula. Assim, o autor afirma

que as escolas têm sido transformadas em “fábricas de competências”, em referência ao modelo exigido do/a trabalhador/a para garantia de empregabilidade enquanto lógica imediatista.

Evangelista (2014) assinala, ainda, que o Banco Mundial passa a exigir uma suposta melhoria na qualidade do trabalho docente, partindo do diagnóstico de que os/as professores/as são desqualificados/as e atribuindo-lhes a responsabilidade direta pelos resultados da aprendizagem. Nesse movimento, o/a docente passa a ter seu trabalho progressivamente expropriado, desvalorizado e, em muitos casos, descartável no interior das políticas educacionais orientadas pela lógica neoliberal.

Um exemplo de política pública educacional inscrita nessa racionalidade, voltada à valorização docente e à formação continuada, é a criação do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), que visa promover a qualificação de professores/as por meio do mestrado profissional. De acordo com Brasil (2025, *on-line*), o ProEB consiste na “Oferta de cursos de mestrado para professores da rede pública da Educação Básica, na modalidade semipresencial, por meio do Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica” e pode ser acessado por docentes vinculados à rede pública de ensino que estejam em efetivo exercício do magistério.

Sob a ótica neoliberal, o ProEB tem sido objeto de críticas por subordinar a formação docente à lógica do mercado, ao privilegiar critérios de produtividade e eficiência técnica em detrimento de processos formativos orientados pela reflexão crítica. Ao converter o/a professor/a em um sujeito “empreendedor de si”, o programa reforça a responsabilização individual e contribui para o ocultamento dos problemas estruturais que atravessam a educação pública. Desse modo, em lugar de promover uma formação emancipadora, tende a reproduzir a racionalidade instrumental e a lógica empresarial que fragilizam o papel social e coletivo da escola pública.

Para atender às exigências do capital e dos organismos internacionais, a educação precisou adequar-se às novas demandas das transformações sociais (Delors *et al.*, 1996), sendo a Reforma do Ensino Médio e a BNCC exemplos emblemáticos dessa adequação. Frigotto (2012) ressalta que compreender as estratégias do capital implica reconhecer que as reformas educacionais não são neutras. A formulação de políticas públicas no campo da educação envolve a atuação de múltiplos agentes privados, os quais influenciam tanto o processo legislativo quanto os princípios que orientam tais políticas, reforçando disputas de projetos educacionais e societários em curso.

Para Saviani (2016), o setor produtivo exerce forte influência tanto sobre as condições de trabalho quanto sobre os conteúdos ensinados nas escolas. Em razão disso, as reformas educacionais de orientação neoliberal concentram-se, prioritariamente, na organização curricular, uma vez que é por meio dos valores e saberes transmitidos no processo educativo que se molda o sujeito adequado às novas formas de produção de vida social. Nessa direção, a BNCC, enquanto reforma conduzida pelo Estado, em consonância com os interesses do capital, intensifica a articulação entre capital, Estado e trabalho, instituindo mecanismos de controle e aprofundamento da expropriação do direito à formação humana, em sintonia com as exigências do mercado (Behring, 2008).

A construção da BNCC ocorreu em um período de acentuada instabilidade política e econômica no Brasil, particularmente durante o governo Dilma Rousseff (2011-2016), período no qual se mantiveram políticas neoliberais alinhadas à lógica do capital no campo educacional. Ao identificar a necessidade de aprofundar reformas mais incisivas e marcadas por maior precarização, frações da burguesia romperam com o PT, o que intensificou a crise social e política. As manifestações de 2013, inicialmente protagonizadas por estudantes em protesto contra o aumento das tarifas de transporte público, desencadearam novos movimentos e abriram espaço para a reorganização das forças conservadoras, que passaram a disputar a hegemonia política e a defender a implementação de reformas privatistas, convertendo a educação em mercadoria e em instrumento de adaptação às demandas do mercado (Antunes, 2018).

De acordo com Barbosa e Figueirêdo (2023), a BNCC teve sua primeira versão divulgada em setembro de 2015, aberta à participação popular por meio de consulta *on-line*, ocasião em que recebeu milhões de contribuições. A segunda versão, publicada em maio de 2016, foi discutida em seminários realizados em todos os estados da federação, com a participação de gestores, entidades representativas e docentes, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários Estaduais (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Já a terceira versão apresentou alterações significativas, entre as quais a separação do ensino médio em relação à educação infantil e ao ensino fundamental, o que contribuiu para o adiamento de sua aprovação.

Durante os governos Dilma Rousseff e Michel Temer avançou-se, igualmente, na reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017). Tal reforma foi justificada, de acordo com Barbosa e Figueirêdo (2023), pelos elevados índices de evasão e pela baixa atratividade dessa etapa de ensino, sem que fossem devidamente consideradas as condições concretas das escolas públicas e do

trabalho docente. Com o *impeachment* de Dilma e a posse de Temer, ocorreram mudanças significativas no Ministério da Educação (MEC) e no Conselho Nacional de Educação (CNE), o que intensificou o caráter reformista e neoliberal das políticas educacionais. Nesse contexto, a BNCC foi promulgada em 2017 para a educação infantil e o ensino fundamental e, posteriormente, em 2018, para o ensino médio.

A BNCC estabelece dez competências gerais que consubstanciam, no plano pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento considerados essenciais na educação básica, sendo elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017b, s/p).

A formulação dessas competências gerais da BNCC expressa um discurso marcado pela racionalidade neoliberal e pelos pressupostos da NGP. O texto normativo constrói uma representação idealizada de um sujeito autônomo, resiliente, flexível e autorregulado, que internaliza responsabilidades de caráter coletivo e converte a educação em instrumento de empregabilidade e empreendedorismo. Essa construção discursiva, ancorada em termos aparentemente consensuais como protagonismo, autonomia e resiliência, dissimula as contradições estruturais do sistema educacional brasileiro ao deslocar para o indivíduo o dever de se adaptar às exigências do mercado e de superar, por mérito próprio, as desigualdades historicamente produzidas. Como consequência, consolida-se a naturalização de um projeto educacional voltado à formação de competências instrumentais, em detrimento de uma formação crítica, histórica e politicamente situada.

Kuenzer (2024) afirma que

A análise das competências listadas para cada uma das dimensões fundamentais permite compreender a concepção de competência adotada pela resolução, com base na corrente americana. Essa corrente concebe a competência como um conjunto de qualificações ou características inerentes à pessoa, como conhecimentos, habilidades e atitudes, que permitem a ela realizar um trabalho ou lidar com uma dada situação. Assim, a competência, embora resultante das trajetórias de vida, é individual, responsabilizando o profissional pelo seu desempenho, principalmente quando as entregas não são satisfatórias. De acordo com essa concepção, a licenciatura forma-se o professor tem desempenho aquém do esperado, a responsabilidade é sua, não aprendeu, não se esforçou, e assim por diante. Em resumo, se o aluno fracassa, a culpa é do professor (Kuenzer, 2024, p. 9).

Desse modo, o discurso das competências presente na BNCC opera como um mecanismo de hegemonia ideológica, ao promover a despolitização da educação e o apagamento das tensões entre classes, saberes e condições materiais. Embora empregue uma linguagem de inclusão, cidadania e diversidade, o texto curricular reconfigura a noção de justiça social em termos comportamentais e afetivos, deslocando a função emancipatória da escola para um ideal de harmonia e colaboração desvinculado das críticas às relações de poder. Tal discurso, ao se institucionalizar como política pública, redefine também o papel do/a professor/a, transformando o/a docente em executor/a de competências mensuráveis e em agente de regulação da subjetividade discente.

Segundo Kuenzer (2024)

Do ponto de vista da formação dos professores, as diretrizes vêm consolidando a flexibilização pela fragmentação, articulando os vários níveis em uma cadeia de formação: doutorado; mestrado, licenciatura, outra graduação, complementação pedagógica; especialização em docência; programas de educação continuada; certificação de competências equivalente à licenciatura e um possível reconhecimento de notório saber para docências em práticas profissionais específicas, ainda em discussão (Kuenzer, 2024, p. 13).

Nesse contexto, pode-se afirmar que a BNCC contribui para a consolidação de uma pedagogia do consenso, ao subordinar o ato educativo à lógica da eficiência, da mensuração de resultados e da adaptação às exigências do mercado, e enfraquece o potencial transformador da educação pública enquanto prática social, histórica e política.

Desse modo, as reflexões desenvolvidas nesta seção permitiram compreender a relação dialética entre trabalho e educação como uma mediação histórica fundamental do modo de produção capitalista, ao evidenciar como a educação se constitui simultaneamente como espaço de formação humana e de reprodução das relações sociais vigentes. No entanto, essas determinações não se expressam de forma abstrata, mas se concretizam em espaços institucionais específicos, sendo a educação básica o *locus* privilegiado dessa materialização.

É na educação básica que as DCN de formação docente ganham concretude, orientando práticas pedagógicas, redefinindo o trabalho docente e instaurando mecanismos de regulação, controle e responsabilização que incidem diretamente sobre o cotidiano escolar. Assim, ao deslocar a análise para a educação básica, torna-se possível apreender como os projetos formativos inscritos nas DCN se efetivam na prática social e revelam as contradições entre o discurso normativo e as

condições reais de trabalho docente. É a partir dessa compreensão que a seção três se dedica a examinar a educação básica como campo estratégico do projeto neoliberal de educação e como espaço central de disputa acerca da formação e do controle do trabalho docente.

3 EDUCAÇÃO BÁSICA: NECESSIDADE DO CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE PARA O PROJETO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO

3.1 O trabalho enquanto princípio educativo

Semeraro (2005) destaca que o trabalho não deve ser compreendido apenas como atividade de produção material, mas como um princípio educativo que atravessa diferentes dimensões da vida humana, ao influenciar a cultura, a educação, a escola e a organização da sociedade como um todo. Nessa perspectiva, o trabalho assume um sentido ampliado e formativo, constituído por saberes que corroboram para a formação do homem e com a construção social.

Ciavatta (2005) afirma que, para que o trabalho se configure como educativo, é necessário que ele supere sua condição restrita de fator de produção. Assim, ele só pode ser concebido como princípio educativo quando ultrapassa a visão utilitarista e reducionista que o subordina exclusivamente às exigências do mercado, conforme reforçam Felipe e Valer (2023).

Nesse sentido, Ciavatta (2008) afirma que o trabalho, enquanto princípio educativo, expressa a articulação essencial entre trabalho e educação, indicando que a formação docente deve considerar o trabalho como elemento estruturante da formação humana. Ao discutir essa relação, a autora assinala que

[...] se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade (Ciavatta, 2008, p. 408).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), compreender o trabalho como princípio educativo decorre do reconhecimento de que todos os seres humanos, enquanto parte constitutiva da natureza, precisam produzir para garantir sua sobrevivência (alimentar-se, proteger-se e criar os meios de vida). Nessa perspectiva, o trabalho é entendido como atividade fundante do ser social, e, portanto, como dimensão indissociável dos processos educativos. Os autores defendem que, desde a infância, é necessário educar para a compreensão do trabalho como responsabilidade

coletiva, o que implica romper com a naturalização da divisão social que legitima a exploração do trabalho alheio e a formação de sujeitos desvinculados do processo produtivo real. Tal concepção reforça a centralidade do trabalho na formação humana, não como mera preparação para o mercado, mas como mediação histórica e social da produção da vida em sociedade.

Destarte, Ciavatta (2019) aprofunda essa discussão ao afirmar que, na perspectiva dialética do trabalho como princípio educativo, coexistem sentidos contraditórios. O sentido positivo manifesta-se quando a formação para o trabalho contribui para o desenvolvimento omnilateral do ser humano, integrando dimensões intelectuais, afetivas e físicas, bem como a compreensão crítica dos processos sociais e das formas de exploração.

Contudo, a autora alerta para o sentido negativo dessa relação, uma vez que, sob a lógica do capital, a educação para o trabalho pode assumir um caráter funcional e adaptativo e operar como mecanismo de alienação e subordinação dos/as trabalhadores/as às condições precárias e desiguais em que o trabalho muitas vezes se realiza. Essa contradição evidencia que o trabalho só pode se constituir como princípio educativo quando articulado a um projeto formativo crítico e emancipatório, comprometido com a superação das relações sociais de exploração.

Nesse contexto, compreender o trabalho enquanto princípio educativo ultrapassa a ideia de simples preparação de força de trabalho. Implica reconhecer uma dimensão social e política orientada à formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente sua realidade e suas condições concretas de existência.

Conforme assinala Frigotto (2018a), o trabalho constitui a mediação fundamental da vida social e, portanto, da própria formação humana, uma vez que é por meio dele que os sujeitos produzem não apenas bens materiais, mas também conhecimentos, valores e formas de sociabilidade. Nessa perspectiva, os processos formativos não se limitam à transmissão de conteúdos escolares, mas envolvem a apropriação crítica dos fundamentos históricos e sociais da produção da existência, como enfatiza Saviani (2007). A partir desse entendimento, torna-se necessário deslocar o olhar analítico para a docência, pois é no trabalho docente que o princípio educativo do trabalho se concretiza de modo específico.

Se o trabalho é fundamento da formação humana, a docência constitui a mediação pedagógica que transforma esse princípio em prática educativa, ao articular saberes, experiências e relações sociais no cotidiano escolar. Desse modo, o trabalho como princípio educativo conduz, inevitavelmente, à reflexão sobre o conceito de docência, uma vez que é o/a professor/a quem

materializa, tensiona e ressignifica esse princípio na escola, operando entre as dicotomias impostas pelas contradições históricas do trabalho educativo e as possibilidades de uma formação crítica e emancipatória.

A docência caracteriza-se pela constituição de um trabalho educacional intencional, uma vez que o trabalho docente é desenvolvido com o propósito explícito de promover a educação e compreende “os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades” (Oliveira, 2010, p. 2). Ainda segundo a autora, os/as professores/as são, em geral, os/as primeiros/as associados/as ao termo trabalho docente, o que se explica tanto por sua presença majoritária no sistema educacional quanto por representarem de forma mais direta a materialização do processo de ensino.

No âmbito das políticas públicas educacionais, os/as docentes são frequentemente responsabilizados/as pelos resultados da aprendizagem, pelo desempenho das escolas e, de modo mais amplo, pela eficácia do próprio sistema educacional. Todavia, diante da ampliação e da complexidade das funções atribuídas à educação pública, esses/as profissionais submetem-se a múltiplas demandas e exigências, muitas vezes dissociadas de condições objetivas de trabalho, de formação adequada e de reconhecimento profissional, o que intensifica a precarização do trabalho docente e tensiona sua função formativa (Oliveira, 2010).

Para Tardif (2014), os seres humanos constituem o objeto central do trabalho docente, o que confere a essa atividade características singulares e complexas. O(A) docente trabalha com sujeitos que são heterogêneos, com histórias e contextos diferentes, indivíduos dotados de seus próprios interesses, afetividades e necessidades. Nessa perspectiva, o ensino não pode ser reduzido a procedimentos padronizados, uma vez que cada situação educativa é única e perpassada por múltiplas determinações. O autor também destaca a dimensão ética do trabalho docente, que envolve questões como escolhas pedagógicas, interesses, relações de poder e juízos de valor, o que exige do/a professor/a constante reflexão crítica sobre sua prática e sobre os efeitos de suas ações no processo formativo dos/as discentes.

Já Tardif e Gauthier (2001) afirmam que o saber docente se fundamenta em uma racionalidade técnica própria da profissão, o que confere à docência um caráter eminentemente prático. Nessa perspectiva, os/as professores/as, em suas capacidades de agir, pensar e comunicar, mobilizam a razão não de forma abstrata, mas vinculada às situações concretas do trabalho

pedagógico, para orientar e aperfeiçoar suas práticas a partir dos desafios cotidianos do ensino. Posteriormente, Tardif (2014) amplia essa compreensão ao destacar que o/a professor/a não se limita à aplicação de saberes previamente constituídos, mas produz novos conhecimentos no interior da prática, ao articular saberes de diferentes origens, como científicos, curriculares, profissionais e experienciais, às situações reais de seu trabalho, conferindo ao saber docente um caráter dinâmico, histórico e socialmente construído.

Nessa mesma direção, Tardif e Lessard (2014) compreendem a docência como uma forma de trabalho realizada em contextos organizacionais complexos, nos quais os/as professores/as estabelecem interações constantes com estudantes, colegas, gestores/as e demais sujeitos da comunidade escolar. Para os autores, essa atividade não se restringe aos aspectos técnicos das tarefas desempenhadas, mas envolve, de modo indissociável, dimensões emocionais, relacionais e interacionais que permeiam o cotidiano escolar. Assim, o trabalho docente constitui-se como uma prática social marcada por múltiplas mediações, exigências e negociações, cujo exercício se dá no entrecruzamento de normas institucionais, relações humanas e condições concretas de trabalho, o que define a complexidade do fazer docente na contemporaneidade.

De acordo com Gatti *et al.* (2019),

A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, históricopsicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (Gatti *et al.*, 2019, p. 19).

Passos (2018) ressalta que, no exercício de sua profissão, os/as docentes lidam cotidianamente com relações interpessoais singulares, permeadas por dimensões afetivas, éticas e psicológicas. Nessas interações, incidem múltiplos fatores constitutivos da experiência de cada indivíduo, tais como aspectos culturais, familiares, religiosos, econômicos e distintos modos de ser e estar no mundo, compondo uma complexa rede de relações humanas. Diante da ausência de um corpo de saberes consolidados e instrumentais que oriente plenamente sua prática, marcada por incertezas e especificidades, os/as docentes recorrem às próprias experiências, crenças e valores, a partir das quais criam, adaptam e constroem saberes no enfrentamento de situações únicas que demandam decisões e soluções igualmente singulares. Essa dimensão evidencia o caráter prático,

reflexivo e situado do trabalho docente, no qual o saber se produz na ação e na reflexão sobre a ação.

Tardif (2014) destaca que o trabalho docente envolve dilemas éticos inevitáveis, sobretudo em função da dificuldade de conciliar as demandas individuais dos/as alunos/as com as exigências coletivas da sala de aula. O autor observa que, ao adotar estratégias próprias de atenção e acompanhamento, o/a professor/a lida constantemente com a tensão entre o singular e o coletivo, o que requer escolhas, julgamentos e posicionamentos éticos. Ademais, há uma dimensão ética inerente à mediação do conhecimento, uma vez que a assimetria entre o saber do/a professor/a e dos/as alunos/as impõe responsabilidade quanto às interações pedagógicas. Assim, o trabalho docente se configura como uma prática social ética e política, na qual o ensino envolve não apenas a transmissão de saberes, mas também a construção de relações pedagógicas marcadas pelo cuidado e pelo compromisso com a formação humana.

A compreensão do trabalho docente como princípio educativo evidencia seu potencial formativo e sua centralidade na organização do processo pedagógico, e ultrapassa a concepção de uma atividade meramente instrumental ou técnica. Trata-se de um trabalho que se constitui como práxis, na medida em que articula intencionalidade pedagógica, mediação do conhecimento e formação humana em contextos históricos e sociais concretos. Contudo, ao ser progressivamente inserido nas dinâmicas contemporâneas de regulação do sistema educacional, esse trabalho passa a ser submetido a dispositivos normativos e administrativos que tendem a redefinir suas condições de realização, seus sentidos e sua autonomia profissional.

É nesse deslocamento, do reconhecimento do trabalho docente como práxis formativa para sua subordinação a lógicas gerenciais, produtivistas e de responsabilização individual, que emergem as formas de controle do trabalho docente na educação básica, as quais incidem diretamente sobre a organização do ensino, a identidade profissional e as possibilidades da ação pedagógica.

Souza, Almeida e Anes (2025) afirmam que o exercício da docência, historicamente compreendido como uma prática social relevante, tem sido marcado, nos últimos anos, por mudanças estruturais que alteram de forma significativa suas condições de desenvolvimento. A ampliação das demandas cotidianas, a precarização das condições de trabalho e a intensificação das cobranças por desempenho configuram um cenário que incide diretamente sobre o desgaste físico e emocional dos/as professores/as.

À luz do materialismo histórico-dialético, torna-se fundamental compreender de que maneira as reconfigurações contemporâneas do trabalho, engendradas pelas transformações do capitalismo em sua fase neoliberal, incidem sobre a atividade docente, repercutindo tanto em seus aspectos materiais quanto em sua dimensão subjetiva. Parte-se, para isso, da compreensão marxista do trabalho como categoria ontológica fundante, indispensável à constituição do ser social e à realização da própria condição humana, o que permite analisar criticamente as contradições que atravessam o trabalho docente na contemporaneidade.

Ainda segundo os autores, na tradição marxista, a alienação é concebida como um processo social que incide de maneira profunda sobre as relações entre os indivíduos, tendo no trabalho uma de suas expressões mais contundentes. No modo de produção capitalista, ao separar o/a trabalhador/a tanto do resultado quanto do próprio ato de produzir, instauram-se formas de sociabilidade marcadas pela fragmentação e pela desigualdade. No âmbito da docência, esse fenômeno manifesta-se quando o/a professor/a se vê progressivamente distanciado do caráter formativo de sua atuação, frequentemente reduzida a indicadores de desempenho, cumprimento de metas e prescrições externas, o que esvazia a dimensão pedagógica, ética e política do trabalho educativo (Souza; Almeida; Anes, 2025).

Para Lukács (1978), a noção de totalidade é fundamental para a compreensão das categorias analíticas do materialismo histórico-dialético e, sobretudo, para a interpretação do fenômeno de alienação. Segundo o autor, a alienação não pode ser apreendida de forma isolada ou fragmentada, pois se constitui no interior de um conjunto articulado de relações sociais, históricas e estruturais que conformam a totalidade social. Nessa perspectiva, a alienação no trabalho ultrapassa o âmbito imediato de produção e se vincula a elementos mais amplos, como a organização do sistema educacional, as formas de regulação do trabalho docente e os mecanismos de poder que atravessam as políticas educacionais. Assim, compreender a alienação no trabalho docente exige situá-la no conjunto das determinações sociais que configuram a educação sob a lógica do capital, permitindo uma análise crítica de suas implicações para a formação humana e para a práxis educativa.

À luz da teoria marxista, a alienação manifesta-se de modo particularmente intenso no trabalho docente, ao separar o/a professor/a tanto do sentido de sua prática quanto do próprio trabalho educativo. A lógica capitalista, orientada por métricas e padronizações, transforma a docência em uma atividade fragmentada e instrumentalizada, o que esvazia seu caráter criativo e formativo. Nesse contexto, a precarização das condições de trabalho, expressa por longas jornadas,

baixa remuneração e perda de autonomia, aprofunda esse estranhamento e desumaniza as relações pedagógicas. Nessa dinâmica, o trabalho docente passa a ser frequentemente reduzido a uma função burocrática e regulada por pressões estruturais externas que negam sua dimensão ontológica e formativa, o que compromete sua constituição como práxis educativa emancipatória (Souza; Almeida; Anes, 2025).

A precarização, segundo Druck, Franco e Silva (2010), manifesta-se tanto na forma como o trabalho é organizado quanto nas condições concretas em que ele se realiza nos diferentes setores produtivos. Com a incorporação intensiva de novas tecnologias e de modelos gerenciais orientados por produtividade, o ritmo laboral tornou-se progressivamente mais acelerado, e as atividades passaram a ser orientadas por metas frequentemente inalcançáveis. Esse cenário submete os/as trabalhadores/as a uma intensa pressão de tempo, associada a mecanismos cada vez mais rigorosos de controle e vigilância, nos quais o medo da demissão atua como instrumento disciplinador. Como resultado, observa-se uma acentuada intensificação do trabalho, que compromete não apenas as condições objetivas de exercício profissional, mas também a saúde física e psíquica dos sujeitos.

No cenário do capitalismo atual, a docência é atravessada pelo que Antunes (2018, p. 146) denomina de “domínio do tempo de trabalho”, expressão que evidencia a captura crescente do tempo de vida pelo capital. No campo educacional, esse fenômeno se materializa na ampliação e na sobreposição das atividades docentes, que extrapolam o período formal de aula e englobam tarefas como planejamento de aulas, correção de avaliações, participação em formações e adequação constante a novas demandas institucionais, muitas vezes realizadas sem reconhecimento ou remuneração adicional.

A essa dinâmica somam-se a flexibilização e a precarização, marcas estruturantes do capital, que impõem aos/as professores/as uma multiplicidade de exigências, dentre elas a incorporação contínua de tecnologias e metodologias, sem que haja valorização profissional. Desse modo, o tempo destinado ao descanso, ao convívio social e à vida social é progressivamente apropriado pelas imposições do trabalho e pelas orientações das políticas educacionais, aprofundando os processos de alienação e intensificando os impactos negativos sobre a saúde e a identidade docente.

Essa lógica empresarial impõe ao/a docente um modelo de engajamento pautado por metas frequentemente inatingíveis e por cobranças constantes para elevar indicadores de desempenho escolar. Tal dinâmica favorece a responsabilização individual e estimula a competição entre

docentes e entre as próprias unidades das redes de ensino, produzindo um ambiente de trabalho marcado pela tensão constante, pela vigilância e pela pressão por resultados. Essas dinâmicas repercutem diretamente na saúde dos/as profissionais da educação, expressas em quadros de adoecimento físicos e emocionais vivenciados pelos/as trabalhadores/as da educação, que revelam uma face específica da precarização do trabalho docente, aquela que se manifesta no sofrimento psíquico e no esgotamento profissional (Bombarda, 2024).

Segundo Shiroma (2018), esse movimento insere-se em um processo mais amplo de despolitização da prática educativa, no qual os/as professores/as são pressionados/as a assumir uma postura supostamente neutra, técnica e desvinculada das disputas sociais, políticas e ideológicas que atravessam a educação. Nessa lógica, o trabalho docente é progressivamente reorientado para a eficiência operacional, para o cumprimento de metas e para o alcance de indicadores mensuráveis, em detrimento de sua dimensão crítica, formativa e emancipatória, contribuindo para o esvaziamento do sentido político da docência.

O neoliberalismo promove aquilo que Antunes (2015) denomina de “desespecialização do trabalho”, processo pelo qual se rompe com a lógica da identidade profissional historicamente construída e converte o trabalhador em um colaborador multifuncional e flexível. Essa dinâmica implica a dissociação das relações de classe próprias da sociedade capitalista, que obscurecem as contradições do trabalho e enfraquecem os vínculos coletivos e a consciência de pertencimento de classe.

essa

Com base em Saviani (2024), compreende-se que cabe à escola a responsabilidade de assegurar aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao patrimônio cultural, científico e histórico produzido pela humanidade. Trata-se de uma função incontornável da educação escolar, que se contrapõe às condições pedagógicas que relativizam o conhecimento científico ou o substituem por aprendizagens fragmentadas e pragmáticas. Nessa perspectiva, o/a professor/a assume papel central como mediador do processo educativo, uma vez que é por meio de sua intervenção intencional que os conhecimentos historicamente elaborados podem ser apropriados pelos/as estudantes.

Ao considerar os saberes prévios como ponto de partida, e não como ponto de chegada, o/a docente cria, junto aos/as discentes, as condições objetivas e subjetivas para a elaboração de novos conhecimentos. Assim, a mediação docente configura-se como prática essencial à democratização

do saber e à formação crítica dos sujeitos, e reafirma o caráter emancipatório da escola pública na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

De acordo com Andrade (2025), o conhecimento produzido no processo educativo possui caráter sintético, na medida em que resulta da articulação entre teoria e realidade concreta, retornando ao/à estudante em um patamar qualitativamente superior de compreensão do mundo. Trata-se de um movimento formativo que pressupõe mediação pedagógica intencional, na qual o/a docente mobiliza tanto os saberes específicos da área de conhecimento que ensina quanto fundamentos teórico-metodológicos próprios do campo educacional. Contudo, no contexto da hegemonia das políticas educacionais alinhadas ao neoliberalismo, observa-se uma mudança preocupante nesse processo, sobretudo com a centralidade conferida às chamadas competências socioemocionais.

Nessa lógica, o/a professor/a tende a ser ressignificado/a como um/a agente motivacional, treinador/a de condutas, deslocando-se de sua função intelectual e formativa. Como consequência, os saberes pedagógicos e científicos são progressivamente esvaziados, e o processo educativo passa a ser marcado pelo que Andrade (2025) denomina de “coachificação” da escola, caracterizada pela ênfase em discursos emocionais, estímulos à autoestima e à adaptação subjetiva, em detrimento da apropriação crítica do conhecimento científico sistematizado.

A prática docente demanda um movimento contínuo de reflexão, análise e reorganização da ação, processo para o qual os saberes específicos adquiridos ao longo da formação inicial e continuada são indispensáveis. A docência estrutura-se, assim, sobre três pilares fundamentais, sendo eles, a autonomia pedagógica, o domínio especializado do conhecimento científico e a regulamentação profissional. Portanto, como afirma Andrade (2025)

O neoliberalismo fere esses pilares, uma vez que retira a autonomia docente com currículos prontos impostos, como a Base Nacional Comum Curricular; sonega a especificação do saber, pois coloca o conhecimento científico e pedagógico em segundo plano, uma vez que a prioridade são as habilidades socioemocionais (Andrade, 2025, p. 8).

A análise das formas de controle do trabalho docente na educação básica evidencia que os mecanismos de regulação, avaliação e responsabilização não operam de maneira isolada, mas se articulam a um conjunto mais amplo de normativas, políticas públicas e arranjos institucionais que reorganizam o sistema educacional. Para compreender a extensão e a materialidade desses

dispositivos, torna-se necessário situá-los no contexto estrutural da educação básica brasileira, considerando tanto o arcabouço normativo que os sustenta quanto os dados demográficos e educacionais que expressam seus efeitos concretos. É nesse movimento de passagem do plano analítico para o plano estrutural que se insere a subseção 3.2, dedicada à contextualização da educação básica no Brasil.

3.2 A educação básica no Brasil

Segundo o art. 205 da Constituição Federal do Brasil, “A educação [é] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em consonância com esse princípio, o art. 206 estabelece a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988). Ademais, o art. 208 reafirma a obrigatoriedade da educação escolar, ao assegurar o ensino fundamental gratuito e obrigatório como dever do Estado, inclusive para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade na idade apropriada, consolidando a educação básica como direito social inalienável e responsabilidade pública (Brasil, 1988).

Saviani (2013) afirma que, ao conceber a educação como um direito constitucional, impõe-se ao Estado o dever inalienável de garantir sua plena efetivação. Para o autor, o reconhecimento jurídico da educação como direito social não pode se restringir ao plano formal e deve traduzir-se em políticas públicas concretas que assegurem acesso, permanência e qualidade socialmente referenciada. Nesse sentido, o descumprimento dessa obrigação configura violação de direito, passível de imputação às autoridades competentes, sobretudo no âmbito jurídico e da atuação do Ministério Público, que assume papel central na fiscalização e exigibilidade do direito à educação enquanto dever do Estado.

De acordo com a LDB nº 9.394/1996, a educação básica é composta por educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio (Brasil, 1996, art. 21). Conforme estabelece o art. 22 da referida lei, essa etapa da educação nacional tem como finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios

para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, art. 22). No que se refere à organização dos sistemas de ensino, a LDB atribui aos estados e ao Distrito Federal a responsabilidade prioritária pela oferta do ensino fundamental e do ensino médio, enquanto aos municípios compete, prioritariamente, a oferta da educação infantil e do ensino fundamental, configurando um regime de colaboração entre os entes federados na garantia do direito à educação básica (Brasil, 1996).

No âmbito das alterações normativas que incidiram sobre a educação básica, destaca-se que, em 2005, foi promulgada a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, a qual estabeleceu o ingresso obrigatório de crianças a partir de seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental. Na sequência, em 2006, instituiu-se o ensino fundamental com duração de nove anos, por meio da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliando o tempo de escolarização obrigatória. Posteriormente, em 2013, por meio da Lei nº 12.796, que alterou os dispositivos da LDB nº 9.394/1996, antecipou-se a obrigatoriedade da matrícula escolar para as crianças a partir dos quatro anos de idade, estendendo o dever do Estado à educação infantil. Essas modificações legais expressam a ampliação gradual da escolarização obrigatória no Brasil e redefinem as responsabilidades do poder público na garantia do direito à educação básica (Brasil, 2005; 2006; 2013).

A Lei nº 11.645, de 2008, formaliza o atendimento a determinados grupos sociais, que originaram o artigo 26-A:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008a, art. 26-A).

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente, ao tratar da garantia dos direitos das crianças e dos/as adolescentes assegura que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (Brasil, 1990, art. 53).

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, ao alterar dispositivos da LDB nº 9.394/1996, introduz modificações significativas no que se refere à organização curricular da educação básica, com repercussões diretas sobre a legislação e as políticas de formação de professores/as. A saber:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013, art. 26).

Já a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, ao alterar dispositivos da LDB nº 9.394/1996, reforça a necessidade de que o currículo de história do Brasil contemple as contribuições de diversas manifestações culturais que constituem a formação social do país. A referida lei determina, ainda, a incorporação de manifestações artísticas vinculadas às diferentes matrizes étnicas que compõem o povo brasileiro, ampliando a representatividade e diversidade no currículo escolar (Brasil, 2016).

No contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010, a escola de educação básica é concebida como “o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País” (Brasil, 2010, art. 11). Essa legislação propõe o currículo como um

conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as

condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais (Brasil, 2010, art. 13).

No governo de Michel Temer (2016-2018), em 2017, foi promulgada a BNCC para o ensino fundamental e, em 2018, para o ensino médio. A BNCC constitui-se em um documento normativo que orienta a elaboração dos currículos da educação básica em todo o território nacional, definindo aprendizagens essenciais a serem asseguradas aos/às estudantes. O documento defende uma formação pautada pelo desenvolvimento de competências, compreendidas como

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Essa orientação representa uma mudança significativa na organização escolar, ao deslocar o eixo da formação das competências, alinhando-se às demandas contemporâneas de padronização, mensuração de resultados e adaptação dos sujeitos às exigências do mercado de trabalho.

Em articulação com a BNCC e como parte do conjunto de políticas educacionais de orientação neoliberal implementadas durante o governo Michel Temer, foi promulgada a reforma do ensino médio, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, instituindo o chamado Novo Ensino Médio. Entre as principais mudanças introduzidas por essa reforma, destaca-se a ampliação progressiva da carga horária anual, que deixa o patamar mínimo de 800 horas para 1.400 horas anuais (Brasil, 2017c).

A reforma também redefine a organização curricular ao tornar obrigatória a BNCC no ensino médio e ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática em todos os anos dessa etapa. Ademais, os componentes curriculares de Arte, Sociologia e Filosofia e Educação Física passam a integrar a BNCC, ainda que não necessariamente como disciplinas obrigatórias em todos os anos, o que altera significativamente a configuração do currículo e aprofunda debates acerca da fragmentação do conhecimento, da flexibilização curricular e de seus impactos sobre a formação integral dos/as estudantes e sobre o trabalho docente.

Os currículos do ensino médio devem promover a formação integral dos/as estudantes, orientando-os/as para a construção de seus projetos de vida e para o desenvolvimento físico, socioemocional e cognitivo. Nessa etapa da educação básica, o currículo passa a ser constituído

pela BNCC e pelos chamados itinerários formativos, que organizam a parte diversificada do currículo e permitem a escolha de percursos conforme áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional. Esses itinerários contemplam cinco áreas do conhecimento:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (Brasil, 2018).

De acordo com Palú e Petry (2020)

Nas falas anunciadas pelo próprio MEC, algumas características da ideologia neoliberal e neoconservadora e suas concepções de educação estão muito presentes. Destacamos, aqui, **a flexibilização, a possibilidade de “escolha”, o retorno do tecnicismo, agora identificado como neotecnismo e a retórica do indivíduo como empresário de si mesmo**, responsável único pela sua formação (Palú; Petry, 2020, p. 15, grifos dos autores).

Essa organização curricular, embora apresentada como estratégia de flexibilização e de protagonismo juvenil, redefine de modo significativo a estrutura do ensino médio, com implicações diretas para o acesso ao conhecimento científico sistematizado, a igualdade de oportunidades educacionais e as condições de trabalho docente.

As atuais políticas voltadas para a educação básica, orientadas por princípios neoliberais e neoconservadores, apresentam potencial para produzir prejuízos profundos e, em muitos casos, irreversíveis à escola pública brasileira. Ao priorizarem racionalidades gerenciais, padronizações curriculares e mecanismos de responsabilização, tais políticas tensionam o caráter público, democrático e socialmente referenciado da educação. Nesse processo, colocam-se em risco conquistas históricas construídas a partir de longas lutas sociais em defesa da democratização do acesso, da permanência e da universalização do ensino, o que fragiliza o projeto de uma educação pública comprometido com a formação integral e com a justiça social (Palú; Petry, 2020).

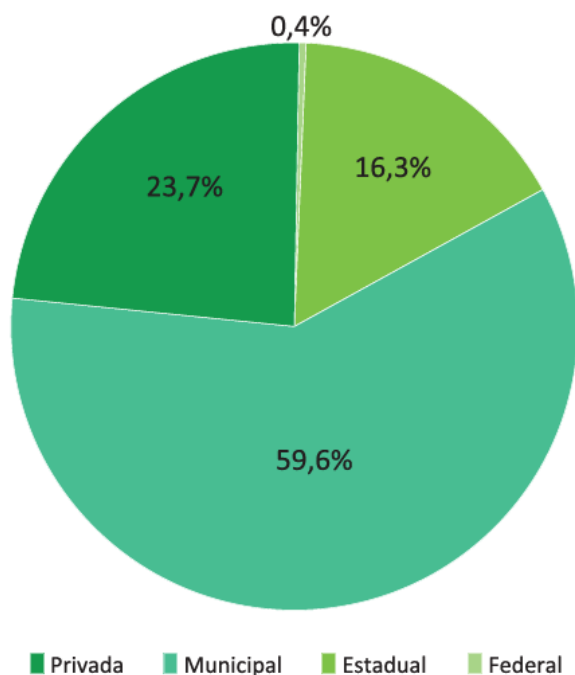
Não se pode permitir que avanços fundamentais conquistados historicamente, como a gestão democrática, a laicidade, o reconhecimento da educação como direito e condição de cidadania, sejam progressivamente substituídos por práticas autoritárias, militarizadas e

atravessadas pelo fundamentalismo de uma mercadoria sujeita à lógica do mercado, inacessível a muitos. Quando a educação passa a ser tratada como produto, deixa de cumprir sua função social e garantir o direito universal, sendo convertida em um bem individualizado, cujo acesso passa a depender de condições econômicas, critérios meritocráticos e do esforço pessoal. Tais pressupostos, amplamente presentes nas normativas que estruturam o Novo Ensino Médio e a BNCC, contribuem para a intensificação das desigualdades educacionais e para o esvaziamento do sentido emancipatório da escola pública, ao deslocarem a educação do campo dos direitos para o da mercadoria (Palú; Petry, 2020).

Ao considerar que toda a educação básica brasileira se organiza a partir desse arcabouço normativo, torna-se necessário apresentar um panorama geral do setor, tomando como referência o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2024. Essa contextualização possibilita compreender de que modo as políticas públicas educacionais, especialmente aquelas orientadas por racionalidades neoliberais, marcadas por gestão por resultados, pela padronização curricular e pela ênfase em indicadores de desempenho, moldam e condicionam o cenário educacional contemporâneo. A leitura articulada entre os dados do censo e as diretrizes políticas permite, portanto, evidenciar as dinâmicas estruturais que conformam a educação básica no país, bem como os efeitos dessas orientações sobre as condições de oferta, acesso e qualidade da educação.

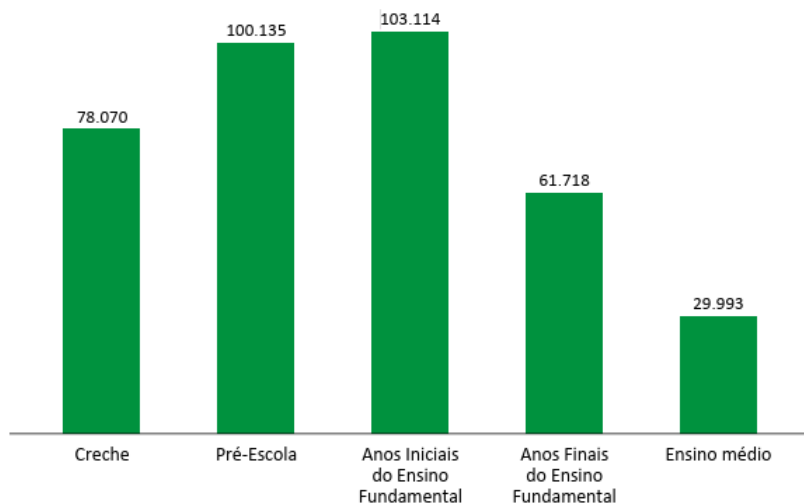
De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2024, o Brasil apresentava, em 2024, 179.286 instituições de educação básica. Desse total, 59,6% pertenciam à rede municipal, 23,7% à rede privada, 16,3% à rede estadual e apenas 0,4% à rede federal de ensino, conforme demonstrado no Gráfico 1 e sistematizado numericamente no Gráfico 2 (Brasil, 2024a).

Gráfico 1 – Percentual de escolas segundo a dependência administrativa – Brasil – 2024



Fonte: Brasil (2024a).

Gráfico 2 – Número de escolas segundo a oferta de ensino – Brasil – 2024



Fonte: Brasil (2024a).

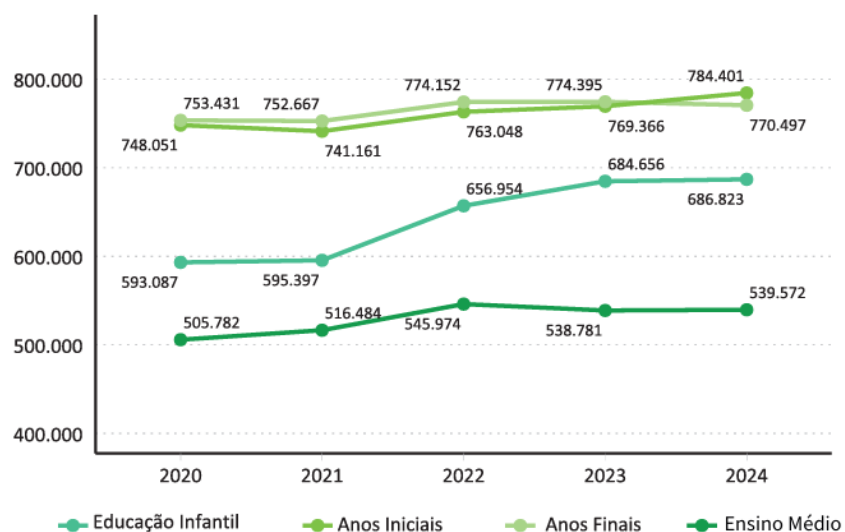
Os Gráficos 1 e 2 evidenciam que a rede municipal concentra quase 60% das instituições nacionais de educação básica, resultado direto da divisão federativa de responsabilidade consolidada pela Constituição de 1988, que atribuiu aos municípios a oferta prioritária da educação

infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa configuração, contudo, explicita profundas desigualdades estruturais entre os entes federativos, uma vez que muitos municípios, especialmente os de pequeno porte e com baixa arrecadação, são responsáveis pela maior parte da oferta educacional, mas não recebem, proporcionalmente, o financiamento necessário para sustentar essa rede ampliada.

Nesse contexto, observa-se que os municípios concentram a maior parte das escolas, enquanto os estados assumem predominantemente os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, com número relativamente menor de estabelecimentos, enquanto a União mantém uma participação residual tanto em estabelecimentos quanto em matrículas, o que revela seu afastamento da oferta direta. Tal distribuição revela coerência com a lógica da NGP, que descentraliza responsabilidades, mas centraliza controle e regulação, ao transferir ao ente mais frágil o maior ônus de oferta educacional, sem garantia de financiamento e suporte estrutural.

O Gráfico 3 evidencia o crescimento do número de docentes no período entre 2020 e 2024; contudo, esse movimento não ocorre de forma linear em todas as etapas da educação básica. Observa-se, especificamente, uma queda no quantitativo de docentes nos anos finais do ensino fundamental no ano de 2023, conforme demonstrado a seguir.

Gráfico 3 – Evolução do número de docentes segundo a etapa de ensino – Brasil – 2020 - 2024



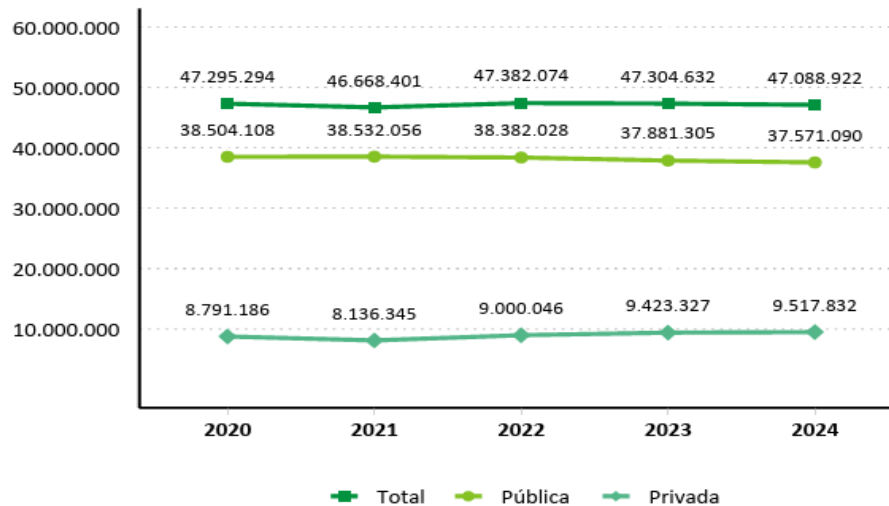
Fonte: Brasil (2024a).

Essa redução do número de docentes observada em 2023 nos anos finais do ensino fundamental (Gráfico 3) pode ser explicada, em parte, pela diminuição do número de matrículas, conforme exposto no Gráfico 4, bem como pela reestruturação do campo educacional em consonância com a lógica capitalista. A ausência de políticas públicas efetivas de valorização profissional e de oferta consistente de formação continuada contribui para o aumento da evasão dos profissionais da docência, agravado por fatores como aposentadorias e exonerações. Sob a lógica do capital, tais saídas do quadro docente não são acompanhadas pela devida reposição de profissionais, uma vez que prevalece a contenção de gastos e otimização de recursos. Esses elementos, articulados, ajudam a compreender a queda no quantitativo de docentes no país e evidenciam os impactos das políticas educacionais e das condições de trabalho, na permanência e na distribuição do/as professores/as na educação básica.

Portanto, é fundamental ressaltar que o crescimento quantitativo de docentes não implica melhoria qualitativa da docência. Ao contrário, esse aumento convive com processos de precarização, intensificação do trabalho e redução da atratividade da carreira docente, marcados pela ampliação da demanda e pela fragilização das condições de trabalho. Tais elementos evidenciam que a expansão numérica do corpo docente, quando dissociada de políticas efetivas de valorização, formação continuada e melhoria das condições objetivas de exercício profissional, tende a aprofundar as contradições do trabalho docente na educação básica.

Por fim, o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2024 registrou um total de 47,1 milhões de estudantes matriculados nas 179,3 mil escolas de educação básica brasileiras, com um déficit de aproximadamente 216 mil matrículas em relação ao ano de 2023, o que corresponde a uma queda de 0,5%, conforme evidenciado no Gráfico 4 (Brasil, 2024a).

Gráfico 4 – Número de matrículas na educação básica segundo rede de ensino – Brasil – 2020 - 2024

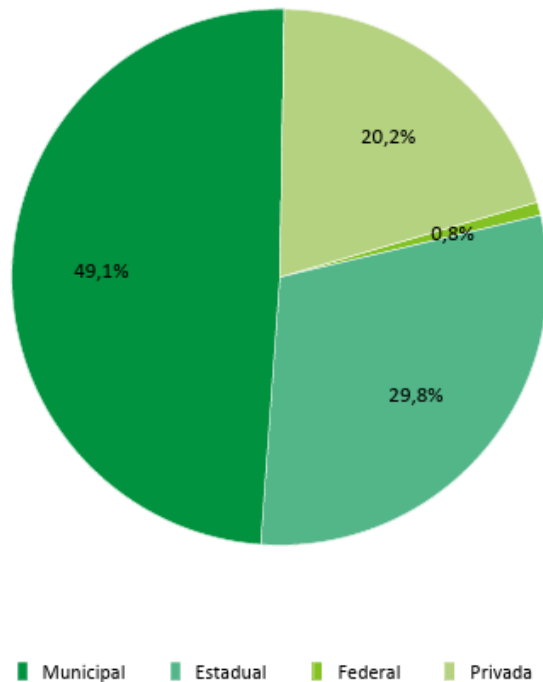


Fonte: Brasil (2024).

Essa redução no quantitativo de matrículas encontra-se intrinsecamente articulada à diminuição de docentes, em consonância com a lógica capitalista que orienta a reorganização do sistema educacional. Tal racionalidade impõe às escolas estratégias de ajuste, como a junção de turmas, a redução de turnos e a readequação do quadro de pessoal, práticas alinhadas aos pressupostos da NGP, que busca reconfigurar a gestão dos recursos públicos a partir de critérios de eficiência e contenção de gastos (Raimann; Oliveira, 2022). Nesse contexto, tanto docentes quanto discentes são diretamente prejudicados, uma vez que essas medidas resultam em turmas superlotadas, redução de investimentos em materiais pedagógicos e infraestrutura, intensificação do trabalho e desvalorização profissional, indisciplina e baixo investimento em políticas de formação continuada (Melo; Moura, 2024).

O Gráfico 5 apresenta a distribuição das matrículas da educação básica por dependência administrativa, evidenciando a predominância da rede municipal, responsável por 49,1% das matrículas da educação básica, percentual que representa uma redução de 0,2 ponto percentual (p.p.) em relação ao ano de 2023.

Gráfico 5 – Percentual de matrículas na educação básica segundo a dependência administrativa – Brasil – 2024



Fonte: Brasil (2024a).

A rede estadual concentrou 29,8% das matrículas da educação básica no mesmo período, enquanto a rede privada respondeu por 20,2% e a rede federal manteve participação inferior a 1%. Destaca-se que a rede privada apresentou crescimento de 0,3 p.p. em 2024 quando comparada a 2023, indicando uma ampliação relativa de sua participação na oferta educacional, em contraste com a retração observada nas redes públicas, especialmente a municipal.

Esse avanço do setor privado deve ser compreendido no interior da racionalidade neoliberal que orienta a política educacional brasileira desde os anos 1990, intensificada nas últimas décadas, pelos pressupostos da NGP. Sob essa lógica, a educação passa a ser progressivamente regulada por mecanismos de mercado, com incentivos explícitos à competição, à padronização curricular e à mensuração do desempenho escolar.

Nesse contexto, o setor privado se expande não apenas como ofertante de matrículas, mas também como provedor de serviços educacionais, tais como sistemas apostilados, plataformas digitais, formações, consultorias e avaliações externas. Tais dispositivos passam a permear de forma crescente as redes públicas, submetendo-as a racionalidades empresariais que reduzem o

papel do Estado como garantidor do direito à educação e ampliam a influência de empresas privadas na definição de currículos, práticas pedagógicas e processos avaliativos, com impactos significativos sobre a autonomia escolar e o trabalho docente.

Os dados apresentados nos gráficos anteriores evidenciam os desafios estruturais impostos pelas desigualdades sociais que atravessam a educação brasileira. A escola pública no Brasil enfrenta múltiplos desafios, dentre os quais se destacam a insuficiência de recursos financeiros, a dificuldade de contratação e valorização de profissionais da educação, os impactos da reforma do ensino médio, a aprovação e implementação da BNCC e o rebaixamento das condições de ensino, processos que foram significativamente agravados pelo contexto da pandemia da Covid-19 (Orso, 2020). Esses fatores incidem diretamente sobre a qualidade da oferta educacional e aprofundam as desigualdades já existentes entre redes, territórios e sujeitos.

Nesse contexto, Saviani (2021) explica a base capitalista da sociedade brasileira a partir da disputa entre as teorias educacionais hegemônicas e contra-hegemônicas. As teorias hegemônicas, segundo o autor, correspondem aos interesses da burguesia e tendem a legitimar a ordem social vigente, naturalizando as desigualdades e subordinando a educação às exigências do capital. Em contraposição, as teorias contra-hegemônicas orientam os interesses da classe trabalhadora e buscam compreender a educação como espaço de disputa e como possibilidade de transformação social.

Nesse sentido, Saviani (2021) apresenta a pedagogia histórico-crítica como ferramenta embasada no materialismo histórico-dialético, elaborada no contexto das lutas sociais e políticas dos anos de 1970 e 1980. Trata-se de uma concepção que emerge como contraposição às pedagogias de cunho tecnicista e adaptativo então hegemônicas, que afirma a centralidade do conhecimento científico sistematizado e o compromisso da educação com a formação humana integral e com a transformação das condições sociais existentes.

Aguiar e Colares (2021) afirmam que

A perspectiva crítica tem como pressuposto básico entender a escola de forma associada ao contexto em que se insere, visando formar os alunos para a transformação social. Apontam a dependência da educação em relação à sociedade, sendo impossível compreendê-la sem levar em conta seus condicionantes sociais. Contrapondo-se a este pensamento, as teorias não críticas compreendem a educação e sociedade como independentes, ou seja, desconsideram as relações históricas, sociais e culturais e percebem a educação isolada do contexto social. Desse modo, as teorias críticas e não

críticas adotam bases e fundamentos filosóficos diferentes, provocando distintas concepções de mundo, de homem e de educação (Aguiar; Corales, 2021, p. 4).

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica, conforme descrito por Saviani (2021), constitui um referencial teórico fundamental para a compreensão das contradições que atravessam a educação brasileira, especialmente no contexto das políticas públicas educacionais. Ao afirmar a centralidade do conhecimento científico sistematizado, a função social da escola pública e o compromisso da educação com a formação integral, essa perspectiva se contrapõe às pedagogias tecnicistas e gerencialistas, oferecendo instrumentos analíticos para problematizar a subordinação da educação às racionalidades do capital. É a partir desse horizonte crítico que se torna possível interpretar os dados educacionais não como fenômenos isolados, mas como expressões de determinações estruturais mais amplas.

À luz desse referencial, a leitura integrada dos gráficos do Censo Escolar da Educação Básica de 2024 evidencia que a organização da educação brasileira permanece atravessada por desigualdades federativas, pela intensificação das pressões neoliberais e pela fragilização das políticas de financiamento e valorização docente. A predominância da rede municipal na oferta escolar, a expansão contínua do setor privado, a redução de matrículas e a oscilação no número de docentes revelam um campo educacional tensionado entre a ampliação das responsabilidades atribuídas às redes públicas e a restrição dos recursos estruturais necessários para sustentá-las. Esses movimentos, articulados à lógica da NGP, reforçam a padronização, a eficiência gerencial e a responsabilização individual, ao mesmo tempo em que aprofundam a precarização das condições de trabalho docente e limitam as condições objetivas de aprendizagem dos/as estudantes, sobretudo nas regiões mais vulnerabilizadas do país.

Assim, ao final da análise dos dados, evidencia-se que os gráficos não se limitam a ilustrar a situação da educação básica brasileira, mas revelam a materialidade de um projeto político mais amplo que redefine a função social da escola pública. A redução das matrículas, o avanço da privatização da oferta e dos serviços educacionais e a sobrecarga imposta aos municípios demonstram que a educação básica se encontra inserida em um contexto de disputas estruturais, no qual o direito à educação passa a ser progressivamente tensionado por políticas públicas orientadas por racionalidades mercadológicas.

A compreensão das políticas de formação docente no Brasil exige, necessariamente, um retorno à forma como a educação básica é concebida, regulada e organizada pelo Estado. Isso

porque as DCN de formação de professores, elaboradas em 2002, 2015, 2019 e 2024, não constituem documentos isolados; ao contrário, integram um projeto educacional mais amplo para a educação básica e expressam disputas políticas, estruturais e epistemológicas que atravessam esse nível de ensino. Desse modo, as DCN refletem diferentes concepções de educação, docência e formação humana, e respondem tanto às transformações do Estado e políticas educacionais quanto às racionalidades que orientam a organização do trabalho pedagógico e a função social da escola pública no Brasil.

A educação básica, enquanto etapa obrigatória e estruturante do sistema educacional, constitui o “chão” sobre o qual se ancoram as DCN de formação docente. É nesse nível de ensino que se materializam, de forma concreta, as políticas curriculares, as orientações pedagógicas e os princípios formativos estabelecidos nas normativas nacionais. Nesse sentido, as alterações nas DCN não podem ser compreendidas de maneira dissociada das transformações no próprio campo da educação básica, seja no que diz respeito às reformas curriculares, como a implementação da BNCC, seja no contexto mais amplo de reconfiguração do trabalho docente sob a égide das políticas educacionais neoliberais. Tais mudanças evidenciam a relação entre a concepção da educação básica em vigor e os modelos de formação de professores/as que se buscam instituir e além de reafirmar o caráter político e histórico dessas diretrizes.

Ao situar a educação básica brasileira a partir de seu arcabouço normativo e de seus dados estruturais, esta seção evidenciou que os processos de controle, regulação e intensificação do trabalho docente não se configuram como fenômenos isolados, mas como expressões concretas de um projeto educacional mais amplo, alinhado às racionalidades neoliberais e aos pressupostos da NGP.

Nesse sentido, a educação básica revela-se como o espaço privilegiado de materialização das políticas de formação docente, no qual as diretrizes normativas se efetivam e produzem impactos diretos sobre a organização do trabalho escolar. A partir dessa compreensão, torna-se imprescindível deslocar a análise para o plano das DCN de formação docente, investigando suas trajetórias históricas, seus contextos de formulação e os projetos formativos que as atravessam.

É esse movimento analítico que orienta a seção quatro, dedicada à apresentação e reconstrução crítica das DCN de formação docente no Brasil, compreendendo-as como expressões de disputas sociopolíticas em torno da formação de professores/as. Nessa perspectiva, torna-se possível analisar cada uma das DCN destinadas à formação de professores/as, e assim situar seus

contextos de elaboração e fundamentos teórico-políticos nos quais estão envolvidas. Essa apresentação sistematizada permitirá compreender, de forma historicizada e crítica, os sentidos atribuídos à formação docente no Brasil e suas imbricações com os projetos educacionais hegemônicos em disputa.

4 TRAJETÓRIAS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ENTRELAÇAMENTOS COM OS CONTEXTOS SOCIOPOLÍTICOS

Antes da existência de cursos de formação específica de professores/as, os cursos de preparação docente para lecionar no ensino médio no Brasil eram constituídos pela fórmula denominada de 3+1, na qual um ano de disciplinas de natureza pedagógica era acrescentado à formação dos bacharelados já existentes. Assim, a formação docente estava vinculada aos bacharelados das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Segundo Santos e Mororó (2019)

Sua finalidade era ser um bacharel, uma vez que ao final dos três anos de curso esse aluno obtinha o diploma de bacharelado. Aqueles que pretendiam postergar os estudos ou tinham **vocação** para o magistério, viam a possibilidade de licenciarse, mediante as disciplinas da área pedagógica, por um período de um ano. Ou seja, a decisão de se tornar professor poderia ser tomada *aposteriori* (Santos; Mororó, 2019, p. 5, grifo dos autores).

Portanto, o título de licenciado/a não se originava do curso em si, mas sim de uma complementação pedagógica subjacente ao bacharelado, regulamentada pelo art. 49 do Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que conferia à Faculdade Nacional de Filosofia poderes para diplomar como licenciado o bacharel que concluísse as disciplinas voltadas à didática, juntamente com a expedição do respectivo diploma (Brasil, 1939).

Romanelli (2007) destaca um aumento desordenado na oferta de faculdades de filosofia para atender às demandas de formação de profissionais ligados/as à carreira docente, os chamados cursos científicos. Esses cursos apresentavam-se sob o viés de estarem ligados à pesquisa em educação. Entretanto, a autora afirma que eram cursos acadêmicos com sobrecarga de atividades didáticas teóricas. Santos e Mororó (2019) afirmam que, junto com o magistério, surgiram os baixos salários e uma mudança no perfil dos/as ingressantes, com os/as melhores alunos/as optando por cursos com melhor *status*, além das limitações sociais e pessoais para ingresso em uma carreira totalmente científica e técnica.

Com a instauração da ditadura militar, desencadeou-se uma crise no sistema educacional resultante das reformas impostas pelo regime. Medidas práticas foram tomadas pelo governo para enfrentamento dessa crise no sentido de adequação ao modelo de desenvolvimento econômico

capitalista. Destarte, o governo propôs estudar a crise na demanda da sociedade por educação, na expansão educacional e nas bases econômicas e sociais. Romanelli (2007) afirma que foi criada uma Comissão e um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária com a finalidade de acompanhar os movimentos estudantis, propor e planejar soluções e emitir pareceres sobre a universidade brasileira.

A Reforma Universitária de 1968 configurou-se como um marco regulatório na formação docente por desvincular, a partir daí, as licenciaturas das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e instituir as licenciaturas plenas, com a finalidade de formar professores/as para lecionar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, através da criação de departamentos específicos para cada área de conhecimento, as chamadas IES.

Uma das propostas firmadas pela Reforma Universitária, através do Relatório Meira Matos (Brasil, 1968) foi a criação das chamadas licenciaturas curtas. Com a finalidade de resolver um problema de falta de qualificação docente, elas tinham a duração de três anos e, após a reestruturação do ensino de 1º e 2º graus, essa modalidade consolidou-se como processo mais ligeiro para a formação docente, o que resultou, segundo Santos e Mororó (2019), na aceleração dos cursos em um escasso espaço de tempo.

Com as exigências impostas pela Lei nº 5.692/71, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, as redes particulares de educação saíram beneficiadas (Brasil, 1971). Devido à Reforma Universitária, essas instituições criaram cursos superiores nas áreas de formação docente e aproveitaram a alta demanda de profissionais que desejavam obter a titulação de graduação para possibilitar a melhoria salarial. Nesse contexto, Minto (2014) afirma que a política privatista do ensino superior se configurou para a adequação da formação docente voltada à expansão da acumulação do capital, pautada na necessidade de formar trabalhadores/as e transformar a educação superior em mercadoria.

Essas mudanças emergenciais tiveram caráter administrativo e organizacional, estruturadas pela necessidade de atender à demanda de formação docente existente no projeto de educação da época. Assim, afirmam Santos e Mororó (2019),

Diante do desordenamento legal, da ausência de políticas públicas de formação de professor, da falta de abertura para a participação da sociedade na construção de propostas para formação de docentes, do fracasso da má formação dos professores advindo dos cursos de licenciatura curta e da proliferação dos cursos particulares no final da década de 1970, desencadeou-se, por parte dos

educadores, um forte movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil, sobretudo pela ascensão das forças populares (Santos; Mororó, 2019, p. 8).

Nos anos 1980, surge, então, o Comitê Nacional de Pró-formação do Educador, com o objetivo de reformular os cursos de formação docente, em conjunto com a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, que rompeu com a ligação entre os movimentos oficiais, o Estado e a lógica dos/as professores/as (Diniz-Pereira, 2023). A partir dos anos 1990 esse movimento em favor das reformas dos cursos de formação docente passou a ser denominado de Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que, desde então, luta pelas políticas de formação docente.

Um marco nesse processo foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, que demonstrou a preocupação global com os limites do modelo educacional então vigente e a necessidade de enfrentar a realidade dos altos índices de fracasso escolar nos países em desenvolvimento. Tais iniciativas sinalizavam uma revisão dos paradigmas educacionais em resposta às novas exigências impostas pelo cenário mundial da época, qual seja, o neoliberalismo.

Fonseca e Couto (2008) afirmam que, nessa conferência, financiada pela UNESCO, pelo Banco Mundial, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e pelo UNICEF, os países firmaram o compromisso de assegurar uma educação básica de qualidade para as crianças, os jovens e os adultos.

Frigotto (2006) assegura que importantes segmentos da sociedade civil foram mobilizados, com um amplo processo de proposição, discussão e negociação através de audiências públicas, seminários, encontros e debates por todo o Brasil.

No governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), diferentes medidas foram implementadas para atender à demanda neoliberal mundial, como a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), em 1990, o Programa Setorial de Ação do Governo Collor, proposto para vigorar de 1991 a 1995, e o Projeto de Reconstrução Nacional, em 1991. Em relação ao PNAC, o governo federal estabeleceu uma mobilização social direcionada para a alfabetização de crianças, jovens e adultos, através de comissões compostas por órgãos governamentais e não governamentais para reduzir a quantidade de analfabetos no Brasil em 70% no prazo de cinco anos (Machado, 2008).

O Programa Setorial de Ação do Governo Collor objetivava inserir o Brasil no mundo moderno através de uma revolução tecnológica já demonstrada pelos países desenvolvidos. Nesse processo, a educação era vista como potencializadora do desenvolvimento sustentado em princípios criados pela TCH. França (2005) ressalta que esse programa era centrado na gestão democrática da educação, através de processos decisórios com participação de diversos setores sociais. Esses segmentos participavam através de mecanismos de controle e avaliação das ações implementadas mediante a utilização de recursos públicos.

O Projeto Brasil consistia em um Projeto de Reconstrução Nacional que visava à Reforma do Estado, através da modernização econômica, que apresentaria o setor privado como principal fonte. Também nesse projeto, era defendida uma educação voltada à TCH, porém, no contexto da educação, esta deveria estar adequada às necessidades econômicas brasileiras e à demanda da população. Esse projeto previa ainda a criação de

[...] mecanismos de integração e compatibilização dos esforços financeiros da União e dos sistemas de ensino por meio da estruturação do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) e do Salário-Educação Quota Federal, compartilhando as responsabilidades de sua gestão com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME) (Yanaguita, 2011, p. 4).

No governo Collor (1990-1992), através dessas propostas, já se percebia um viés voltado para a divisão das responsabilidades entre sociedade, Estado e iniciativa privada. No entanto, foi no governo de Itamar Franco (1992-1994) que esses ideais neoliberais passaram a se fortalecer. Esse governo elaborou suas diretrizes educacionais pautadas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), com foco nas políticas educacionais da educação básica. Esse documento é um desdobramento do pacto firmado pelo Brasil na Conferência de Educação para Todos¹³, em Jomtien, na Tailândia.

No Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) ficaram definidas as ações firmadas junto à UNESCO, voltadas aos novos padrões intervencionistas do Estado, dentre eles, o processo de descentralização da educação. Nesse sentido, Saviani (1999) defende que esse Plano

¹³ A Declaração Mundial de Educação para Todos foi realizada em um momento de grande crise econômica e educacional nos anos 80 e 90 com o objetivo de buscar soluções para reverter o grave problema da educação mundial. Sua proposta era revitalizar as ações dos governos no sentido de viabilizar educação para todos e assim garantir que o direito do cidadão se cumprisse, combatendo o crescimento do analfabetismo (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990).

apresentou o objetivo maior de atender aos mecanismos internacionais para obter financiamento para a área da educação, especialmente, em relação ao Banco Mundial.

Nesse íterim, denota-se que essa reforma de Estado se consolida objetivamente em 1995, pelas mãos do ministro Bresser-Pereira, através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, desenvolvido pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado, no primeiro mandato de FHC (1995-1999).

Como parte da aplicação desse Plano Diretor, no governo de FHC (1995-2003), foi promulgada a LDB nº 9.394/1996, além da criação e regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e da criação de mecanismos de controle regulatório das avaliações de resultado por meio do SAEB.

Shiroma (2018) afirma que, com as reformas neoliberais, o ensino superior tornou-se um dos pontos-chave reformistas, pois havia uma exigência vinda dos organismos internacionais de que a reforma curricular seria necessária para atender às novas demandas do mundo globalizado. Uma vez que, a formação docente, agora desenvolvida através da formação por competências, era vista pelo Banco Mundial como essencial para a formação da força de trabalho.

O CNE se mobilizou para promover uma reorganização da formação docente que atendesse aos interesses do capital, incluindo a reformulação das Diretrizes e outros instrumentos que normatizassem esse processo de formação inicial e continuada (Dourado, 2015).

Sobre a formação docente, a LDB nº 9.394/1996, define que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, art. 62).

Em resposta à LDB nº 9.394/1996, o CNE, juntamente com o MEC, iniciou, no ano de 1997, a elaboração das DCN voltadas para os cursos de graduação, com subsídio de várias entidades, organizações e instituições, através da denominada Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (Diniz-Pereira, 2016).

A priori, como não se apresentou tratamento específico para as licenciaturas nos processos de organização da NGP, efetivou-se um movimento de diferentes concepções de formação nas

diretrizes de cada curso. A LDB nº 9.394/1996 delegou, em seu art. 53, às universidades a responsabilidade de adequar seus cursos às diretrizes gerais, conforme demonstrado a seguir:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

- I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento)
- II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
- III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
- V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
- VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;
- VII - firmar contratos, acordos e convênios;
- VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
- IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
- X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

§ 1º Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

- I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)
- II - ampliação e diminuição de vagas; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)
- III - elaboração da programação dos cursos; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)
- IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)
- V - contratação e dispensa de professores; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)
- VI - planos de carreira docente. (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

§ 2º As doações, inclusive monetárias, podem ser dirigidas a setores ou projetos específicos, conforme acordo entre doadores e universidades. (Incluído pela Lei nº 13.490, de 2017)

§ 3º No caso das universidades públicas, os recursos das doações devem ser dirigidos ao caixa único da instituição, com destinação garantida às unidades a serem beneficiadas. (Incluído pela Lei nº 13.490, de 2017) (Brasil, 1996, art. 53).

A partir dessa premissa da LDB nº 9.394/1996, em 1997, o MEC instaurou uma comissão específica para a elaboração das diretrizes voltadas exclusivamente às licenciaturas, porém, sem a participação das entidades representativas (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021).

De acordo com o MEC, a formação inicial docente para lecionar na educação básica deveria efetivar-se em Institutos Superiores de Educação, por considerar a formação disponibilizada pelas universidades muito academicista e inadequada, quando se avaliavam os critérios exigidos pelas reformas educacionais. Porém, para algumas entidades educacionais, como é o caso da ANFOPE, essa formação docente deveria dar-se em faculdades e centros educacionais, por abarcarem aspectos relevantes da formação para a educação básica, dentre eles, as condições de trabalho e a formação continuada (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

O CNE também corroborava essa disputa, como demonstrado pelo Parecer nº 970/1999 da Câmara de Educação Superior, que apresentou como proposta retirar a formação docente da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental dos cursos de pedagogia e transferi-los para os cursos normais superiores (Brasil, 1999a).

O Estado promulgou o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, no qual determinava em seu art. 3º que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores” (Brasil, 1999b). Esse decreto contrapôs-se os debates realizados entre a ANFOPE e outros profissionais da educação e afetou diretamente a formação inicial docente ao autorizar que tanto universidades quanto outras instituições de ensino superior pudessem oferecer essa demanda.

Em 2001, o CNE publicou o Parecer CNE/CP nº 009/2001, documento que apresentava um conjunto de diretrizes voltadas para a formação dos professores/as de educação básica em nível superior (Brasil, 2001). Com base nesse documento, o CNE promulgou a Resolução CNE/CP nº 1/2002 e a Resolução CNE/CP nº 2/2002, com as DCN de formação de professores/as da Educação Básica e a carga horária dos cursos de licenciatura (Brasil, 2002a; 2002b).

Nesse sentido, a análise pormenorizada da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, discutida na subseção 4.1, inaugura o ciclo normativo das DCN para a formação de professores/as no período recente e permite apreender os fundamentos iniciais desse processo, bem como os sentidos atribuídos à docência, à organização curricular e à realização entre formação e demandas do capital.

4.1 Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002

O período entre os anos de 2002 e 2015 é denominado por Ciavatta e Ramos (2012) como “a era das diretrizes”. As Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002a) e CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002b) determinaram um conjunto de diretrizes para a formação docente da educação básica e sua respectiva carga horária, com um modelo curricular composto pela chamada formação por competências, na qual assumia-se “a prática como eixo de formação” (Coimbra, 2020, p. 5).

As DCN/2002 apresentaram, conforme já mencionado anteriormente, foco na noção de “competência” descrita no documento, permeada pelo caráter tecnicista da função docente. Para Bastos e Boscarioli (2021), a competência profissional docente é

a capacidade individual de mobilizar e integrar recursos cognitivos como conhecimentos, habilidades, aspectos comportamentais (atitudes, valores e crenças) e relacionais (participação, interação e experiência), com o objetivo de um agir responsável direcionado à situação de ensino e aprendizagem e às atividades envolvidas neste processo (Bastos; Boscarioli, 2021, p. 22).

Esse conceito acaba por responsabilizar totalmente o/a professor/a pelo sucesso ou fracasso da formação escolar, imposto nesse movimento de reforma curricular do ensino superior.

Os conteúdos das DCN/2002 abordavam

desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária, passando pela questão da avaliação – de curso e dos professores – até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras¹⁴ (Freitas, 2002, p. 150).

As DCN/2002 são vistas como um avanço no processo de formação docente, sendo promulgada no segundo mandato do governo de FHC (1999-2002), mesmo com a proposta de definir um modelo com foco no desenvolvimento de competências. No plano discursivo, essa noção de competências se apresenta como capaz de articular saberes, habilidades e atitudes em situações práticas, superando a fragmentação entre teoria e prática. Todavia, quando transposta

¹⁴ Na presente tese compreende-se por instituição formadora a instituição de ensino superior responsável pela formação docente

para a normatização da formação de professores/as, assume um caráter instrumental e regulatório, associado à lógica da empregabilidade e da adequação do/a professor/a às demandas do mercado (Freitas, 2002). Essa recontextualização desloca a formação docente de uma perspectiva crítica e emancipatória para uma dimensão tecnicista, que valoriza sobretudo o desempenho mensurável em detrimento da reflexão, da historicidade e do compromisso social da profissão.

As DCN/2002, explicitam, em seu art. 3º, a orientação pela formação por competências, concebida como núcleo estruturante da formação docente. A competência, nessas DCN, é compreendida como o resultado da articulação entre conhecimentos, habilidades e valores, em coerência com a prática esperada do futuro professor (Brasil, 2002a).

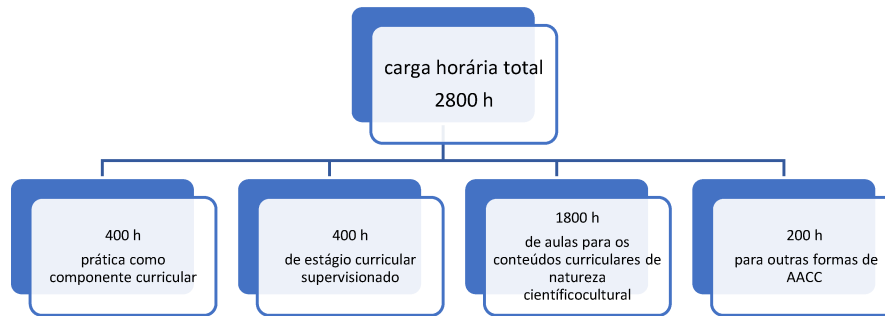
Já em seu art. 5º reforça-se que o projeto pedagógico de cada curso deve garantir a constituição dessas competências e o art. 6º enumera as competências centrais a serem constituídas, que abrangem desde o comprometimento com valores democráticos, o domínio de conteúdos e conhecimentos pedagógicos, até a capacidade de investigação e desenvolvimento profissional autônomo. Por fim, a resolução organiza a formação em torno do princípio metodológico ação-reflexão-ação, teoricamente privilegiando a resolução de situações-problema como estratégia didática (Brasil, 2002a).

Os artigos acima vinculam conteúdos e avaliação às competências. Se, por um lado, há uma preocupação em superar a fragmentação curricular, por outro, persiste uma visão funcionalista em que conteúdos são apenas “meios” para desenvolver competências, esvaziando a dimensão histórica, social e política (Saviani, 2012). Essa perspectiva aproxima-se do paradigma da pedagogia das competências¹⁵, que se consolidaria nas resoluções posteriores, em especial nas DCN/2019, em alinhamento com a BNCC.

A carga horária das DCN/2002 é definida por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores/as da Educação Básica em nível superior, conforme demonstrado pela Figura 1.

¹⁵ [...] “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2024, p. 437, grifos do autor).

Figura 1 - Carga horária das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente de 2002



Fonte: elaboração própria a partir de Brasil (2002a).

AACC – acadêmico-científico-culturais

À luz da ADC, as DCN/2002 apresentam um silenciamento significativo quanto à formação para a segunda licenciatura, e à formação pedagógica para graduados não licenciados, produzindo um apagamento discursivo que se articula à racionalidade gerencial emergente do início dos anos 2000. Ao estruturar a formação docente a partir de princípios genéricos e da centralidade das competências, a diretriz constrói um/a docente abstrato e homogêneo, desconsiderando trajetórias formativas diferenciadas e as mediações pedagógicas necessárias à profissionalização da docência. Tal omissão favorece uma concepção instrumental da formação, coerente com os princípios da NGP, que prioriza flexibilidade, eficiência e redução de custos no interior das políticas educacionais (Cóssio, 2018).

Nesse contexto, a ausência de parâmetros específicos para a formação pedagógica para segunda licenciatura e da formação pedagógica para graduados não licenciados contribui para a naturalização de percursos formativos aligeirados, nos quais a docência é tratada como prática adaptável e rapidamente certificável. Conforme Raimann e Oliveira (2022), a NGP desloca a responsabilidade formativa do Estado para indivíduos e instituições, ao mesmo tempo em que reforça mecanismos de controle por resultados e desempenho. As DCN/2002 antecipam esse movimento ao não diferenciar flexibilização e precarização do trabalho docente.

Em contraste, as DCN/2015 representam um avanço importante, pois definem a carga horária específica para cada uma das formações pedagógicas específicas e reafirmam a docência como prática social complexa ao enfatizarem a articulação entre teoria e prática, a formação continuada e a valorização docente, focos das categorias de análise da presente tese. Ainda que não defendam de modo sistemático a formação pedagógica para segunda licenciatura e formação pedagógica para graduados não licenciados, as DCN/2015 rompem parcialmente com a lógica

gerencial ao defender uma formação sólida, crítica e historicamente situada, opondo-se ao aligeiramento formativo implícito pela carga horária imposta nas diretrizes de 2002.

As diretrizes posteriores, DCN/2019 e DCN/2024, apesar de manterem uma definição de carga horária específica para a formação pedagógica para segunda licenciatura e formação pedagógica para graduados não licenciados, retomam, com diferentes graus de intensidade, a racionalidade instaurada em 2002, reforçando a flexibilização e a padronização dos percursos formativos, agora sob o discurso da base nacional comum e das competências. Nesse percurso, as DCN/2015 permanecem como referência contra-hegemônica ao reafirmarem um projeto de formação docente comprometido com a profissionalização crítica, em oposição às lógicas de gestão por resultados que atravessam as demais normativas.

As resoluções de 2002, que instituem as DCN/2002 e sua respectiva carga horária para a formação de professores/as da educação básica, marcam um momento de transição importante no cenário da formação docente brasileira. Por um lado, constituíram-se como avanços por estabelecerem parâmetros nacionais, ao fixarem a obrigatoriedade da prática como componente curricular e consolidarem o estágio como dimensão essencial do processo formativo. Tais dispositivos representaram uma tentativa de romper com a fragmentação curricular até então predominante e de inserir, ainda que de forma limitada, a noção de articulação entre teoria e prática.

A análise das DCN/2002 evidenciou a consolidação de um marco normativo que, embora represente um avanço em relação à estruturação da formação docente no país, já se encontrava fortemente atravessado por pressupostos alinhados à racionalidade neoliberal, especialmente no que se refere à centralidade das competências e à flexibilização curricular. Contudo, as contradições e limitações desse modelo, aliadas às transformações no cenário político e educacional brasileiro ao longo da década seguinte, abriram espaço para a emergência de novas disputas em torno da formação de professores/as. É nesse contexto de tensionamentos e reivindicações históricas da categoria docente que se inscreve a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual apresenta um esforço de reorientação do projeto formativo, incorporando demandas por maior densidade teórica, aspectos esses que passam a ser examinados na subseção 4.2.

4.2 Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015

Com a chegada de Lula (2003-2011) à presidência da República, em 2003, e posteriormente Dilma Rousseff (2011-2016), houve grandes avanços nas políticas públicas educacionais brasileiras, dentre eles, a criação do PNE 2014-2024. Dentre as políticas implementadas pelo governo do PT destaca-se, no âmbito da educação, a promulgação das DCN/2015. Moreira e Previtali (2023) afirmam que essas DCN ampliam fundamentos de gestão, regulamentação, políticas e avaliação, até então, inexistentes nas legislações de formação docente anteriores.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, foi aprovada em um contexto de importante avanço para as políticas públicas de formação docente brasileiras. Destarte, foi uma legislação elaborada através de um extenso debate entre universidades, docentes de educação básica, sindicatos e entidades acadêmicas, resultando na articulação de um documento orgânico que unificou formação inicial e continuada, valorização profissional e a articulação entre educação básica e ensino superior (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

Através do PNE, no decênio 2014-2024, iniciou-se uma nova era das políticas educacionais no Brasil. Nesse contexto de reforma foram revistas as DCN/2002 e instituídas as DCN/2015, através de um projeto de formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015).

Crizel *et al.* (2022) afirmam que as DCN/2015 denotavam apontamentos de respeito à autonomia para as IES nos quesitos de formação de professores/as, por terem sido fruto de amplo debate junto ao CNE. Além de romper barreiras do ensino superior e da educação básica, através da garantia de melhor coordenação entre ambos.

No preâmbulo¹⁶ da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, o texto enfatiza que a formação docente é estratégica para o projeto nacional de educação e deve estar ancorada em princípios democráticos, tais como a igualdade de acesso e permanência na escola, liberdade no processo de ensino-aprendizagem, pluralismo de ideias, respeito à diversidade, valorização do magistério, gestão democrática e garantia da qualidade da educação. Nesse sentido, as DCN/2015 destacam a

¹⁶ Identifica o órgão, a instituição ou a autoridade competente para a prática do ato (decretar, sancionar, promulgar etc.) e, quando cabível, a sua base legal. No caso da Constituição, o preâmbulo enuncia valores e fundamentos que embasam a promulgação do texto constitucional (Congresso Nacional, 2025).

articulação entre ensino superior e educação básica, com a finalidade de superar a fragmentação das políticas públicas e instituir um espaço de cooperação federativa no Sistema Nacional de Educação (Brasil, 2015).

O texto detalha os fundamentos pedagógicos ao conceber a educação enquanto ação educativa intencional, metodológica e interdisciplinar, marcada pela integração entre conhecimentos científicos, estéticos, culturais, éticos e políticos. O currículo é entendido como espaço social de produção de significados; ressalta-se a centralidade dos direitos humanos enquanto dimensão constitutiva da prática educativa e da própria formação docente.

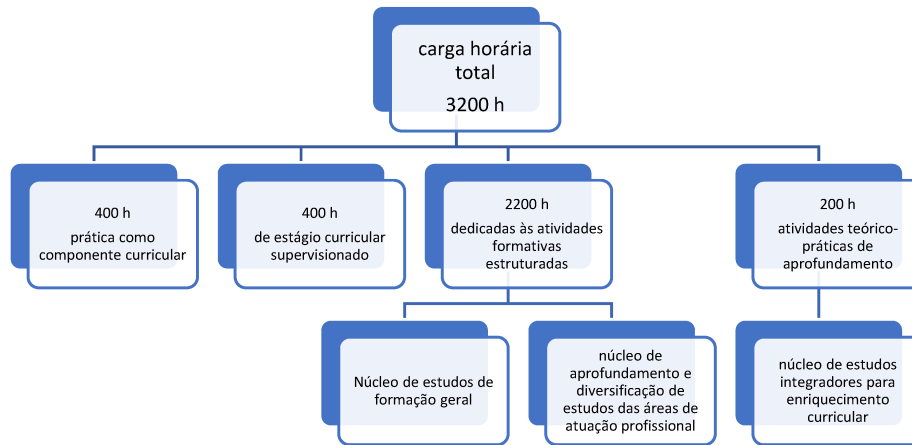
Ainda no preâmbulo, reforça-se a formação docente orientada por princípios como a unidade entre teoria e prática, a articulação entre graduação e pós-graduação, entre pesquisa e extensão e a compreensão da formação continuada como dimensão social da profissionalização. Nesse contexto, o preâmbulo das DCN/2015 constitui-se como um marco político discursivo importante na defesa da docência enquanto prática social emancipatória, pautada na democracia, na diversidade e na justiça social.

O preâmbulo das DCN/2015 constitui um importante marco discursivo que fortalece a compreensão da formação docente como política pública nacional, ancorada em princípios de democracia, equidade e valorização do magistério. Do ponto de vista da ADC, pode-se observar um esforço de articulação entre macroestruturas normativas e práticas sociais concretas, materializado na ênfase em superar a fragmentação das políticas públicas.

Portanto, o preâmbulo das DCN/2015 pode ser interpretado como um movimento discursivo progressista, que procura romper com abordagens fragmentadas e promover uma visão de formação docente que integra dimensões pedagógicas, políticas e sociais, reafirmando o papel da educação como instrumento de transformação social.

As DCN/2015 dividem a formação inicial dos profissionais do magistério em três categorias: cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados/as não licenciados/as e cursos de segunda licenciatura, e define o tempo de integralização mínimo em 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico para os cursos de formação inicial, divididas conforme demonstrado na Figura 2.

Figura 2 - Carga horária das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente de 2015 para cursos de formação inicial



Fonte: elaboração própria a partir de Brasil (2015).

Através da definição de formação inicial por meio de núcleos assim estruturados:

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais,

[...]

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais

[...]III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;

d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social (Brasil, 2015, art. 12).

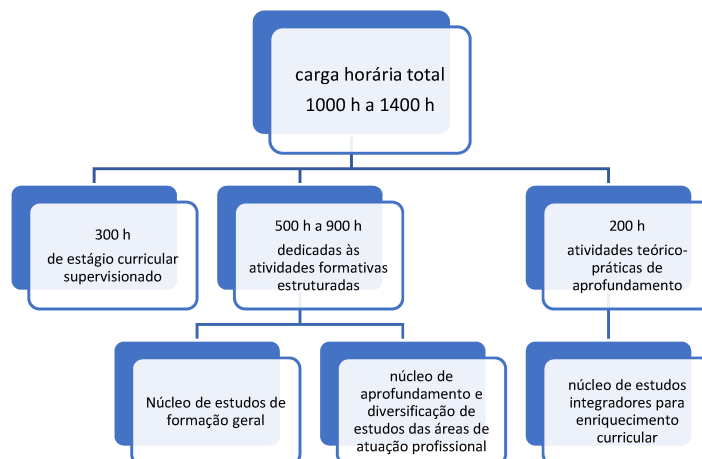
Assim, por meio da constituição desses núcleos, a formação inicial promoveria o aprofundamento dos saberes docentes acerca do processo educativo, nos contextos de articulação entre a instituição formadora e a educação básica.

Em seu art. 9º, as DCN/2015 apresentam os cursos de formação inicial para os/as profissionais do magistério para a educação básica. Esses cursos compreendem os cursos de graduação de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados/as não licenciados/as e os cursos de segunda licenciatura e responsabiliza, em seu § 1º, a instituição formadora pelas formas de desenvolvimento de formação inicial atreladas às políticas de valorização profissional e à base comum nacional. E em seu art. 14 define

os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (Brasil, 2015, art. 14).

Os cursos de formação pedagógica para graduados/as não licenciados/as podem ser ofertados por instituições de ensino superior que já tenham cursos de licenciatura reconhecidos e com avaliação satisfatória pelo MEC. A carga horária desses cursos é distribuída conforme demonstrado na Figura 3.

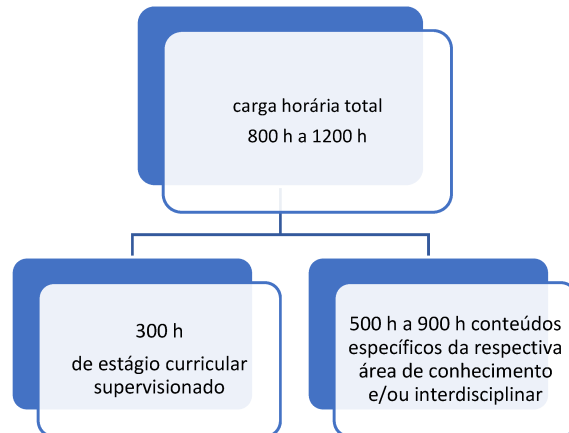
Figura 3 - Carga horária das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente de 2015 para cursos de formação de caráter emergencial



Fonte: elaboração própria a partir de Brasil (2015).

Já os cursos de segunda licenciatura devem ter carga horária mínima entre 800 (oitocentas) e 1200 (mil e duzentas) horas, a depender da equivalência com a primeira licenciatura, com a carga horária demonstrada na Figura 4.

Figura 4 – Carga horária das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente de 2015 para cursos de formação de segunda licenciatura



Fonte: elaboração própria a partir de Brasil (2015).

A oferta de cursos de segunda licenciatura também pode ser realizada por instituições formadoras que já tenham cursos reconhecidos, sendo dispensados novos atos autorizativos.

As DCN/2015 compreendem a docência enquanto ação educativa e processo pedagógico com intencionalidade e método que perpassa pelo exercício da docência enquanto ação profissional exercida pelo profissional do magistério da educação básica em todas as suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação no campo, educação escolar quilombola e educação a distância (EaD) (Brasil, 2015).

As DCN/2015 conceituam, em seu art. 3º, a educação enquanto “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura” (Brasil, 2015, § 1º). Vale ressaltar que a presente resolução se aprofunda no campo da educação enquanto processos pedagógicos contextualizados por instituições educativas e conhecimentos específicos e interdisciplinares.

A resolução conceitua também, ainda em seu art. 3º os profissionais do magistério da educação básica como

[...] aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2015, § 4º).

Outro ponto relevante das DCN/2015 é a articulação entre a instituição formadora e o sistema de educação básica, claramente descrita no § 6º, art. 2º, que apresenta como princípio norteador que o projeto de formação deve ser elaborado através de fóruns estaduais, em regime colaborativo, para o desenvolvimento de uma sólida formação dos profissionais, inserção dos/as alunos/as de licenciatura na práxis docente, regionalidade, socialização, avaliação, além de questões socioambientais e socioculturais como princípios de equidade, ampliação e aperfeiçoamento da utilização da língua portuguesa (Brasil, 2015).

A respectiva legislação apresenta, em seu Capítulo II, a base comum nacional, voltada à concepção educacional enquanto um processo permanente e emancipatório e pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, contendo nove princípios que devem pautar o perfil do egresso de licenciatura (Brasil, 2015).

À luz da ADC (Fairclough, 2016), esses princípios expressam uma concepção de formação mais integrada e emancipatória, que rompe com a fragmentação presente nas DCN/2002. A valorização da escola básica como espaço privilegiado da práxis docente garante maior aproximação entre universidade e escola, favorecendo a construção de saberes contextualizados. De modo geral, esses princípios revelam uma perspectiva de valorização social, política e ética da docência, consolidando a figura do/a professor/a como sujeito crítico, produtor/a de conhecimento e agente de transformação social.

Em seu Capítulo III, as DCN/2015 descrevem o perfil do egresso da formação inicial e continuada em licenciatura, contendo habilidades e conhecimentos teóricos e práticos, enquanto resultado do processo formativo e projeto político-pedagógico vivenciado pelo/a educando/a em formação, fundamentado nos princípios da contextualização, democratização e interdisciplinaridade, contendo também nove características formativas e treze habilidades que deverão desenvolver ao final de sua formação. As DCN/2015 apresentam um capítulo exclusivo

sobre formação continuada e outro sobre valorização docente que serão discutidos posteriormente nesta tese (Brasil, 2015).

A princípio, a nova DCN teria o prazo até junho de 2017 para regulamentação; portanto, esse prazo foi prorrogado três vezes, com a data final ficando estabelecida em dezembro de 2019 para que os cursos adequassem seus projetos pedagógicos (Crizel *et al.*, 2022).

As DCN/2015 constituem um marco progressista na formação docente ao proporem uma visão integrada, democrática e emancipatória do processo formativo. Seus princípios orientadores consolidam a articulação entre formação inicial e continuada, a indissociabilidade entre teoria e prática e a valorização da escola básica como espaço de formação, reforçando a centralidade do professor como sujeito crítico e produtor de conhecimento.

Ao destacar a equidade, a gestão democrática e a diversidade, as DCN/2015 avançam para além de uma visão tecnicista, valorizando a dimensão social, política e cultural da docência. Nesse sentido, fortalecem a identidade profissional e a valorização docente como componente estruturante da qualidade social da educação.

Ao tratar dos princípios da formação docente, as DCN/2015 afirmam seu compromisso com a justiça social, a valorização da diversidade, o respeito às diferenças culturais, étnico-raciais e territoriais, bem como a educação inclusiva. Ao afirmar a necessidade de saberes específicos e práticas contextualizadas, a normativa sustenta uma concepção de educação vinculada aos direitos humanos, à democracia e à superação das desigualdades estruturais. A gestão da diversidade, nesse marco, não é reduzida a uma lógica de adaptação individual ou de competência técnica, mas entendida como responsabilidade coletiva do Estado, das instituições formadoras e dos sistemas de ensino.

Assim, as DCN/2015 podem ser interpretadas como a formulação mais consistente no campo das políticas públicas de formação docente, por articularem princípios acadêmicos, sociais e políticos em um projeto de formação que reconhece o/a professor/a como intelectual transformador/a e a educação como prática social comprometida com a democracia e a justiça social.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, ao reafirmar princípios como a sólida formação teórica, a articulação entre teoria e prática e a valorização do trabalho docente, expressa um projeto formativo construído em diálogo com as lutas históricas da categoria, ainda que tensionado por limites institucionais e pelas condições concretas de sua implementação.

De acordo com Pinheiro e Fávero (2022)

A concepção pedagógica apresentada no texto da Resolução nº 02/2015 traz elementos de uma formação humana, voltada para a perspectiva dialética, reforçada com a presença de vários termos como: o coletivo, a interdisciplinaridade, a democracia, a práxis, os direitos humanos, o contexto social. A partir desses elementos, tem-se que a percepção formativa não busca apenas formar sujeitos competentes para um fazer específico, mas formar pessoas humanas capazes de construir um mundo melhor para todos (Pinheiro; Fávero, 2022, p. 5).

Importante ressaltar que a estrutura positiva das DCN/2015 não elimina seus pontos frágeis, uma vez que, como toda normativa, o documento apresenta avanços e limitações. Essas fragilidades, assim como seus aspectos mais consistentes, serão analisados no interior das categorias definidas para esta pesquisa, nas seções cinco e seis, permitindo uma abordagem crítica e equilibrada da diretriz.

Entretanto, o cenário político que se instaura a partir de 2016, com o *impeachment* de Dilma Rousseff, como já mencionado anteriormente, marcado por rupturas institucionais e pela intensificação de agendas neoliberais no campo educacional, reconfigura profundamente os rumos das políticas de formação docente no país. É nesse contexto de mudança que surge a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, cujo discurso normativo passa a subordinar de forma explícita a formação de professores/as e inaugura um novo momento de reordenamento da formação docente, que será apresentado na subseção 4.3.

4.3 Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019

As crescentes disputas para a aprovação do PNE, através da Lei nº 13.005/2014, reavivaram, no campo da educação, embates que vinham sendo ensaiados pelas forças hegemônicas desde os anos 1990, principalmente no contexto de impor um currículo nacional mínimo, sustentado pela formulação de uma base comum nacional (Freitas, 1999).

As pautas voltadas para os setores empresariais e privados estiveram presentes durante toda a elaboração do PNE e garantiram, assim, a aprovação da BNCC, “que altera artigos da LDB e

determina o prazo de dois anos para que os cursos de formação de professores pudessem se adequar quanto à construção de um currículo que respondesse às normativas da BNCC Educação Básica” (Silva *et al.*, 2020, p. 8).

Em 2017, o governo de Michel Temer (2016-2018) aprova a BNCC (Brasil, 2017b), e o governo publica, dois anos depois, as DCN/2019, que instituem a BNCC para a formação inicial de professores/as da educação básica, chamada de Base Nacional Comum para Formação (BNC-Formação).

D’Avilla (2020, p. 88) defende que a ideia das determinações e princípios da BNCC, propostas pelas DCN/2019 “apresenta como um projeto neotecnista de validação da ideologia política neoliberal em vigor no país”.

Em dezembro de 2018, o MEC tornou pública a versão preliminar da BNC-Formação. Essa proposta, elaborada no contexto do governo de Michel Temer, recupera, em grande medida, diretrizes já estabelecidas anteriormente, particularmente aquelas presentes nas DCN/2002, aprovadas na gestão de FHC.

De acordo com Oliveira e Silva (2021), a versão preliminar reafirmava a formação e certificação por competências, o sistema de avaliação de curso e a intensa vinculação entre instituição formadora e realidade escolar desde o princípio da formação.

Após a eleição de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), o MEC recolhe o texto preliminar e, sem mudanças significativas, aprova as novas DCN para formação inicial de professores/as da educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores/as da educação básica, através da Resolução CNE/CP, nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019). Esse documento passa então a orientar a formação docente no Brasil, com a proposta – bastante preocupante – de reunir a BNCC no contexto das DCN de formação docente, mesmo após várias universidades e entidades educacionais, dentre elas, a ANPAE, ANFOPE e ANPED se posicionarem contra uma nova resolução.

As críticas e apelos feitos pela ANPED, juntamente com outras entidades educacionais, descritas no documento denominado “Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que define 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 (BNC-Formação Continuada)” defendem a revogação imediata da Resolução CNE/CP nº 2/2019, juntamente com o retorno da vigência da

Resolução nº 2/2015 e sugerem um debate público com as instituições de ensino superior, pesquisadores e representantes de movimentos sindicais, educacionais e sociais (ANFOPE, 2020).

O presente manifesto apresenta 15 aspectos que deveriam ser considerados para a revogação das DCN/2019, dentre eles, a imposição de uma centralização curricular desnecessária; fragmentação da formação inicial e continuada; imposição de um viés tecnicista centrado na prática, o esvaziamento da relação entre escola e universidade, dentre outros (ANFOPE, 2020).

Ora, a existência da pressão de um grupo hegemônico com participação massiva de empresários educacionais na manifestação de interesse sobre o setor público da educação, tanto da educação básica quanto do ensino superior, denota conotação de presença majoritária no CNE ocupada por cargos do Movimento Todos pela Educação e Movimento pela Base, dentre eles por empresários das empresas Abril Educação, Instituto Tim, Cesgranrio, Pearson, Kroton e, ainda, sindicatos das escolas privadas (Evangelista; Fiera; Titon, 2019). Assim, grupos da sociedade privada esforçaram-se para a aprovação das DCN/2019 sem a efetiva participação da sociedade civil e das entidades públicas educacionais, associações e sindicatos.

Nesse contexto, o/a aluno/a passa a ser visto/a como um potencial rendimento para o sistema educacional, como fonte de renda para o sistema, ao passo que o/a “bom”/“boa” aluno/a passa a se configurar como renda ativa, enquanto o/a “mal”/“má” aluno/a começa a ser tratado/a como um prejuízo para o sistema educacional. Já o/a docente passa a ter um perfil de profissional organizacional, sob rigoroso controle da instituição de ensino no/a qual leciona e é fortemente cobrado/a pela busca por resultados (Pereira, 2018).

O Colégio de Pró-Reitores de Graduação (Cograd) também se manifesta contra a promulgação das DCN/2019 com questionamentos como a ausência de inclusão da formação continuada, consulta desarticulada das entidades educacionais, falta de vínculo com a educação básica, falta de diálogo entre o Cograd e o CNE, conflito com a Diretriz Nacional da Extensão, omissão em relação a cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP nº 2/2019 e desrespeito ao período de férias para consulta pública.

Nesse cenário, embora se tenha constituído um amplo movimento de resistência protagonizado por universidades públicas, associações científicas e entidades representativas da área educacional, cujas manifestações denunciaram a fragilização da formação docente, o esvaziamento da articulação entre universidade e educação básica e a imposição de um modelo

tecnicista e centralizador, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi, ainda assim, aprovada e promulgada em 20 de dezembro de 2019.

Em contraposição a esse processo, tais entidades defenderam de forma reiterada a manutenção e a vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015, compreendida como uma política pública de formação docente construída a partir de amplo debate democrático com as instituições formadoras e entidades educacionais, que sustentava uma concepção política fundada na negociação entre diferentes racionalidades.

Assim, a defesa da continuidade das DCN/2015, reiterada por essas entidades educacionais e pela presente tese, deve ser compreendida como uma prática discursiva de resistência, que tensiona a hegemonia instaurada pelas DCN/2019 e reafirma a formação docente como campo de disputa política, simbólica e ideológica. Longe de se tratar de uma resistência meramente corporativa, tal posicionamento expressa a luta pela preservação de um projeto de educação pública comprometido com a democracia, a pluralidade de saberes e a função emancipatória da docência, em oposição à racionalidade instrumental que orienta as DCN/2019.

A ruptura promovida pelas DCN/2019, ao desconsiderar esse processo histórico e institucional em curso, evidencia uma lógica de descontinuidade política e de reordenamento normativo que fragiliza a construção coletiva das políticas de formação docente.

Essa lógica de descontinuidade política e de reordenamento normativo não se manifesta apenas no rompimento com processos formativos em consolidação, mas também se materializa na forma como as DCN/2019 redefinem seus marcos de referência e seus fundamentos. Ao deslocar o eixo da formação docente para parâmetros externos ao campo educacional propriamente dito, a resolução passa a ancorar seus dispositivos normativos em reformas curriculares previamente instituídas, evidenciando uma reconfiguração discursiva que subordina a formação docente a agendas já estabelecidas no âmbito da educação básica (Carvalho; Mello Neto, 2023).

É nesse enquadramento que o preâmbulo das DCN/2019 assume papel central na compreensão dos sentidos que orientam a normativa, uma vez que explicita referências legais, conceituais e políticas que sustentam a reorganização da formação docente proposta. Longe de constituir um elemento meramente formal, o preâmbulo funciona como um dispositivo discursivo de legitimação, no qual se anunciam as bases que passam a estruturar os currículos dos cursos de licenciatura e se reafirma a centralidade de reformas anteriores no campo da educação. A análise desse trecho inicial revela, portanto, os pressupostos que orientam a resolução e antecipa os

deslocamentos existentes na concepção de formação docente, especialmente no que se refere à BNCC.

No preâmbulo das DCN/2019 apresenta-se a BNCC como referência para os currículos dos cursos de formação docente, além do art. 11 da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece o prazo de dois anos para a referida adequação curricular (Brasil, 2019).

Em seu art. 1º, as DCN/2019 apresentam como referência a BNCC definida pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 e já no Capítulo 2 foca-se na formação docente voltada para o desenvolvimento de competências.

Em seus arts. 2º e 3º impõe-se sobre a formação dos/as licenciados/as nas competências gerais previstas na BNCC e as apresenta em anexo no mesmo documento. São dez competências gerais, já descritas na subseção 2.3 desta tese, que devem ser desenvolvidas pelos/as licenciados/as dentro da normatização da referida normativa, e que, sob uma aparência progressista e inclusiva, buscam articular elementos como justiça social, diversidade, sustentabilidade, cidadania e ética à prática docente.

Porém, quando analisadas à luz da ADC de Fairclough (2016), evidencia-se um processo de hibridização discursiva, no qual a incorporação de princípios emancipatórios é recontextualizada dentro de uma lógica neoliberal de regulação e responsabilização individual. Portanto, trata-se de um discurso que aparenta fortalecer a docência, mas que, ao desconsiderar as condições estruturais do trabalho educativo consolida a precarização docente ao deslocar para o plano da subjetividade e da competência individual aquilo que é, em essência, uma luta política e coletiva.

O art. 4º apresenta as competências específicas que são divididas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Brasil, 2019). Essas dimensões articulam-se de forma interdependente e sem hierarquia, integrando-se e complementando-se na ação docente. Essa visão de interdependência e falta de hierarquia pode configurar uma naturalização do senso comum propostos por Fairclough (2016). Ao declarar-se a ausência de hierarquia, pode-se paradoxalmente, mascarar hierarquias existentes ou emergentes na prática, apresentando-as como um estado de coisas consensuais, em vez de resultado de lutas e negociações.

Importante ressaltar que a ênfase dada às competências e habilidades sugere uma orientação voltada para o empreendedorismo docente, em consonância com as tendências de mercado da sociedade contemporânea, na qual o/a licenciado/a é “construído/a” para escolher e se

“aperfeiçoar” em um repertório de habilidades, conforme demonstrado por Carvalho e Mello Neto (2023).

Portanto, enquanto o art. 4º das DCN/2019 apresenta uma linguagem aparentemente inclusiva e progressista, uma análise à luz de Fairclough (2016) sugere que essa linguagem pode, discursivamente, naturalizar ideologias específicas, reproduzir hegemonias no campo educacional, mascarar relações de poder e tecnologizar a formação docente, transformando a complexidade da prática em competências e habilidades que se encaixam em uma lógica de mercado e controle. A uniformidade e a padronização inerentes à ideia de uma "Base Nacional Comum" também podem suprimir a variabilidade e a luta presentes nos diversos contextos da educação básica.

O Capítulo II apresenta os fundamentos e as políticas de formação docente, expondo os três fundamentos em consonância com a LDB nº 9.394/1996 e dez princípios em consonância com a BNCC (Brasil, 2019). Alguns desses princípios serão discutidos separadamente nas seções cinco e seis desta tese.

O Capítulo III apresenta a organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, norteados por quatorze princípios de aprendizagem prescritos na BNCC. Dentre eles destacam-se o compromisso com a igualdade e equidade educacional, fortalecimento da responsabilidade, protagonismo e autonomia dos/as licenciandos/as em relação ao próprio desenvolvimento profissional, estabelecimento de parcerias formalizadas entre escolas, redes ou sistemas de ensino e instituições locais para o planejamento, execução e avaliação conjunta das atividades práticas; e avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores/as por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências e dados objetivos de avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem melhoria na qualidade da formação (Brasil, 2019).

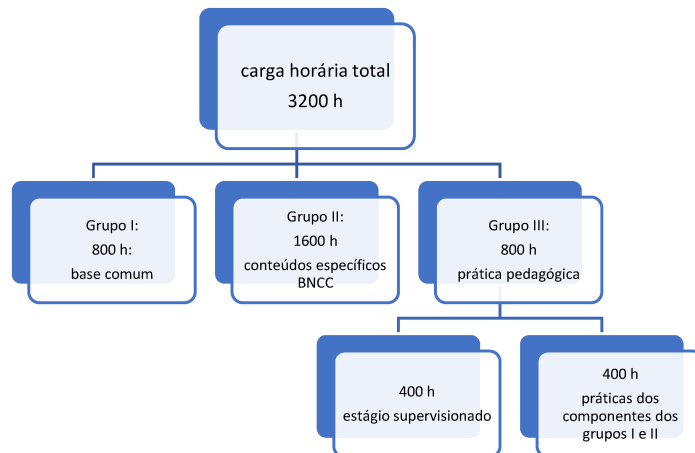
Em suma, o art. 7º das DCN/2019 que apresenta esses princípios, embora construído com uma linguagem que evoca valores positivos e modernização pedagógica, pode ser criticado por seu potencial de naturalizar a hegemonia de um currículo centralizado na BNCC, por tecnologizar a prática docente e a avaliação em termos de competências mensuráveis e autorresponsabilizar o/a futuro/a professor/a pelo seu desenvolvimento profissional e, assim, obscurecer as reais relações de poder e as desigualdades estruturais existentes no campo de formação docente.

A universalização desses princípios, formulados de modo abstrato e descontextualizado, produz um efeito de homogeneização curricular que ignora as realidades regionais, culturais e

institucionais, reforçando a lógica da padronização e do controle sobre o trabalho pedagógico. Assim, esses princípios impostos pela BNCC funcionam como um mecanismo de regulação discursiva que subordina a formação humana integral às exigências de eficiência, mensurabilidade e adaptação, próprias do projeto educacional neoliberal contemporâneo (Barbosa; Figueirêdo, 2023).

Com relação à carga horária dos cursos de licenciatura, o Capítulo IV define a carga horária total da formação inicial de professores/as em, no mínimo 3.200 h, divididas conforme demonstrado na Figura 5.

Figura 5 - Carga horária das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente de 2019 - formação inicial



Fonte: elaboração própria a partir de Brasil (2019).

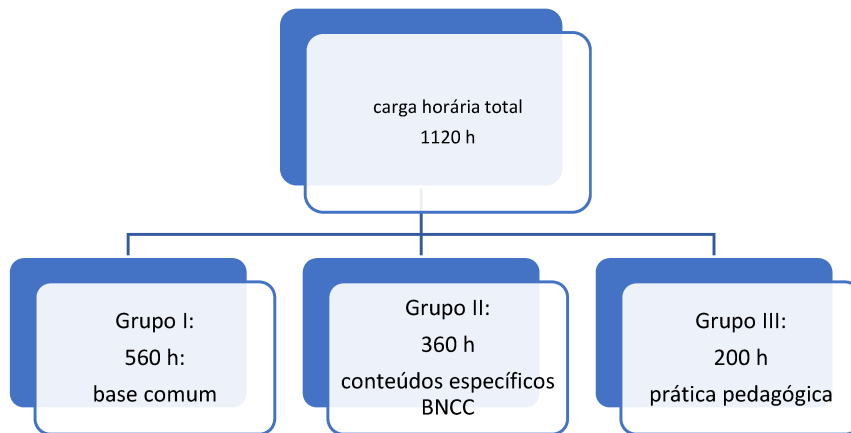
No grupo I, percebe-se uma base comum a todas as licenciaturas, contemplando 800 horas voltadas às questões pedagógicas gerais, com foco nas “competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica” (Brasil, 2019, p. 6).

No grupo II, nota-se a priorização da resolução pelos conteúdos específicos, ao determinar 1.600 horas destinadas à aprendizagem desses conteúdos, o que Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 949) definem como o foco “no campo de conhecimento específico de cada licenciatura”.

O grupo III é destinado à prática pedagógica, que deve estar presente desde o início do curso e englobar, ainda, os estágios curriculares supervisionados (Brasil, 2019).

A seguir, o Capítulo V apresenta a formação em segunda licenciatura com a carga horária demonstrada na Figura 6.

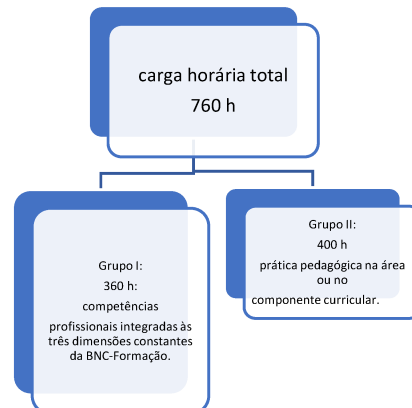
Figura 6 - Carga horária das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente de 2019 - segunda licenciatura



Fonte: elaboração própria a partir de Brasil (2019).

E o Capítulo VI apresenta a formação pedagógica para graduados, conforme ilustra a Figura 7.

Figura 7 – Carga horária das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente de 2019 - licenciatura para graduados



Fonte: elaboração própria a partir de Brasil (2019).

Um ponto relevante é a reorganização da formação dos gestores pedagógicos. As DCN/2002 e DCN/2015 incluíam essa formação na carga horária mínima proposta. As DCN/2019 ampliam para 3.600 horas a carga horária para profissionais que demonstrarem interesse na formação em atividades pedagógicas e gestão para os cursos de Pedagogia (Brasil, 2019).

Silva (2022, p. 2) afirma que essa discussão deve ser realizada devido à possibilidade de reformulação do curso de Pedagogia, que hoje “é responsável pela formação inicial do gestor escolar, a implementação de novas políticas de formação de professores e as discussões em torno da NGP, introduzida no Brasil a partir dos anos de 1990”. Porém, ao ampliar essa carga horária para a formação de gestores, as DCN/2019 contribuem para a ressignificação da gestão pedagógica voltada aos parâmetros de eficiência, desempenho e competência técnica, alinhados à lógica gerencial da NGP.

Ao aumentar a carga horária apenas para os/as licenciandos/as que demonstrem “interesse”, a normativa fragmenta a formação e enfraquece a compreensão da gestão enquanto dimensão política e pedagógica do trabalho docente, reduzindo-a a um conjunto de habilidades especializadas. Trata-se, portanto, de um processo de recontextualização que subordina a formação dos gestores pedagógicos às demandas do capital e contribui para a fragmentação da identidade profissional docente.

Nesse viés, as políticas públicas educacionais promovem a percepção de que o progresso é diretamente proporcional à eficácia da gestão escolar, através da regulação e avaliação eficientes no processo de acompanhamento da aprendizagem (Oliveira, 2015).

Apesar dessa ampliação da carga horária, D’Ávila (2020) afirma que, mesmo com esse aumento, o currículo mantém um viés pautado na prática neotecnista, vinculado à BNCC, o que retoma a concepção de formação por competências exclusivamente pautada na formação do profissional para o mercado de trabalho, alinhando a formação ao caráter do neoliberalismo vigente, com uma perspectiva fragmentada da prática pedagógica.

Quanto à estrutura curricular, essa resolução engessa essa organização com foco na BNCC desde o 1º ano, através da descrição das temáticas que devem ser abordadas, do art. 12:

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da

Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Parágrafo único. No Grupo I, devem ser tratadas ainda as seguintes temáticas:

I - currículos e seus marcos legais:

- a) LDB, devendo ser destacado o art. 26-A;
- b) Diretrizes Curriculares Nacionais;
- c) BNCC: introdução, fundamentos e estrutura; e

d) currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha (Brasil, 2019, inciso I).

Já os arts. 10 a 13 reforçam a centralidade na BNCC como um modelo curricular único para a educação básica, replicado na formação docente. Embora a resolução mencione a importância da "Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola" como campos que exigem "saberes específicos e práticas contextualizadas" (art. 16), a estrutura altamente detalhada e o foco na BNCC nos Grupos I e II podem tornar a incorporação de saberes contextuais e específicos um desafio, talvez relegando-os a um segundo plano ou forçando sua adaptação a um modelo preexistente, em vez de permitir o desenvolvimento de currículos intrinsecamente diversos.

Em suma, os arts. 10 a 13 da resolução estruturam de forma detalhada a formação inicial de professores/as. No entanto, a crítica reside no potencial de que essa estrutura, ao promover a padronização e uma vasta cobertura de temas em tempos limitados, pode levar a uma formação superficial das bases críticas, à instrumentalização da prática docente e a uma abordagem das desigualdades que, embora reconhecidas no discurso, podem ser atenuadas por uma lógica curricular uniformizadora que nem sempre permite o aprofundamento e a contextualização necessários para uma atuação verdadeiramente transformadora.

A partir da concepção do materialismo histórico-dialético ancorada na ADC, as DCN/2019 podem ser interpretadas como uma expressão normativa de aprofundamento das políticas educacionais alinhadas ao projeto neoliberal, ao reconfigurar a formação docente sob os eixos das competências, da performatividade e da mensuração de resultados. Assim, tal movimento expressa a integração progressiva do trabalho docente às exigências da acumulação flexível do capital, intensificando processos de precarização, desintelectualização e responsabilização individual, conforme analisam Antunes (2018) e Frigotto (2018b).

No interior dessa lógica, a centralidade conferida à BNCC como matriz obrigatória da formação inicial opera como mecanismo de padronização curricular que esvazia o caráter histórico, social e contraditório do conhecimento escolar, deslocando a docência de uma práxis crítica para uma função técnica de implementação de prescrições previamente definidas.

A análise das DCN/2019 evidencia o aprofundamento de uma lógica formativa subordinada à padronização curricular e ao paradigma das competências, em estreita vinculação com a BNCC. Contudo, as disputas e resistências que se intensificaram no campo educacional nos anos subsequentes, associadas às mudanças no cenário político nacional, abriram espaço para novas

configurações no discurso normativo da formação docente. É nesse contexto que emerge a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, a qual se apresenta como uma tentativa de reordenamento das diretrizes de formação, incorporando ajustes discursivos e institucionais que demandam análise crítica quanto às continuidades e rupturas em relação às DCN/2019, movimento que orienta a subseção 4.4.

4.4 Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024

Em 2020 é promulgada a Resolução CNE/CP nº 1/2020 que define a formação continuada de professores/as, que será apresentada na subseção 6.2.3 da tese. Em 2024, no governo de Lula (2023-atual), é homologada a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as DCN para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados/as não licenciados/as e cursos de segunda licenciatura), as DCN/2024.

As DCN/2024 entram em vigor apesar da manifestação de entidades educacionais como a ANFOPE que emitem, assim como realizado antes da promulgação das DCN/2019, uma nota a favor do retorno das DCN/2015 e contra o Parecer CNE/CP nº 4/2024¹⁷. A nota aponta diversos questionamentos sobre a nova diretriz proposta, dentre eles o discurso de atualização e consenso; extinção de 400 horas de prática pedagógica como componente curricular; ausência da valorização profissional; inexistência da formação continuada; simplificação do Sistema Nacional de Educação; indefinição da base comum nacional; omissão quanto aos cursos EaD; retrato de formação conteudista; retrocesso na concepção de extensão; e determinismo social utilizado como aporte (ANFOPE, 2024).

¹⁷ BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 4/2024, aprovado em 12 de março 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). Brasília: Ministério da Educação, 12 mar. 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2025.

A ANPEd também emite uma nota de repúdio, através do GT08, acerca do projeto de DCN¹⁸ para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica, apresentadas pelo CNE, em 6 de dezembro de 2023, que culminaria na Resolução do CNE das DCN/2024, de 29 de maio de 2024, para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação básica, na qual critica a forma centralizada com que foram estabelecidas as diretrizes; ao modo de consulta individualizada, sem realização de consulta pública estruturada com participação de entidades, fóruns institucionalizados, órgãos de classe; e instituições formadoras; ao teor das diretrizes; que, segundo a associação, aponta para a compreensão fragmentada da formação, focalizando a formação inicial desconectada da formação continuada e da valorização profissional” (ANPEd, 2023, *on-line*).

As DCN/2024 instituem as DCN de formação inicial em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica e definem fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo, e servem como referência para políticas públicas, gestão, programas, cursos, planejamento, avaliação e regulação das IES (Brasil, 2024b).

Em seu art. 2º, as DCN/2024 definem que

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício das funções de magistério na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Escolar Quilombola e Educação Bilíngue de Surdos), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger mais de um campo específico e/ou interdisciplinar (Brasil, 2024b, art. 2º).

Em seu art. 3º, as DCN/2024 apresentam definições de educação enquanto processo formativo; educação escolar básica, que ocorre nas instituições escolares; e formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica enquanto um processo indissociável de valorização profissional, formação continuada, gestão de carreiras, não distinguindo-se realmente

¹⁸ BRASIL. **Projeto de resolução.** Define 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), 6 de dezembro de 2023. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=253541-texto-referencia-formacao-de-professores-1&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2025.

entre formação inicial e continuada (Brasil, 2024b). Esse tipo de discurso atua como prática social de reprodução das relações de poder, legitimando a racionalidade neoliberal e inviabilizando as lutas históricas por valorização, formação crítica e condições dignas de trabalho docente.

O art. 4º define os quatro fundamentos da formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica e, embora revestidos de um léxico de valorização, os arts. 3º e 4º operam como instrumentos de legitimação política, mais do que como garantias reais de transformação das condições formativas. Ao invés de assegurar a superação das desigualdades e a efetiva integração entre a teoria e a prática, acabam reforçando um modelo prescritivo que tende a reproduzir contradições históricas da formação docente no Brasil.

Em seu art. 5º, as DCN/2024 apresentam doze princípios de formação de profissionais do magistério. Esse artigo opera como um enunciado normativo de forte densidade ideológica, no qual princípios historicamente vinculados às lutas por uma formação docente crítica e emancipatória são recontextualizados em uma gramática de consenso e harmonização. Embora o texto mobilize léxicos associados à qualidade, à equidade, à práxis, à emancipação e à justiça social, observa-se que tais categorias são enunciadas de forma despolitizada e abstrata, dissociadas das condições materiais e estruturais do trabalho docente.

A partir do art. 6º, enfatiza-se a construção de uma base comum nacional para a formação docente, e o art. 7º reforça que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) devem integrar essa base comum aos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) e aos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) (Brasil, 2024b).

Essa percepção de base nacional comum¹⁹ é evidenciada explicitamente a partir das DCN/2015, sendo que, nas DCN/2002, observa-se um silêncio discursivo, associado a princípios gerais de formação e ao desenvolvimento de competências, em consonância com o contexto de reformas educacionais orientadas pela flexibilização curricular e pela lógica da empregabilidade. Já as DCN/2015 ressignificam a ideia de base comum ao vinculá-la a uma concepção ampliada de formação, ancorada na articulação entre teoria e prática, na valorização do trabalho docente e na compreensão da docência como práxis social, sem subordinação direta a um documento curricular externo. Nesse sentido, a base comum das DCN/2015 se constrói como síntese histórica das lutas da categoria docente, preservando a autonomia das instituições formadoras e reconhecendo a complexidade do trabalho educativo.

¹⁹ A base nacional comum foi determinada pelo art. 26A da LDB nº 9.394/1996, explicitada na subseção 3.2 desta tese.

Em contraste, as DCN/2019 e as DCN/2024 reconfiguram a base comum como instrumento de regulação da formação docente, ainda que com diferenças discursivas relevantes. Nas DCN/2019, a base nacional comum para formação inicial é explicitamente subordinada à BNCC, promovendo uma relação hierárquica entre educação básica e formação de professores e instaurando um modelo de padronização curricular orientado por competências. As DCN/2024, embora se afastem formalmente da centralidade explícita da BNCC, mantêm a base comum nacional como eixo estruturante do perfil do egresso e da organização curricular, operando uma recontextualização discursiva que preserva a lógica de controle e homogeneização formativa.

Assim, observa-se que, enquanto as DCN/2015 expressam concepções distintas e até antagônicas de base comum em relação às demais DCN, as normativas de 2002, 2019 e 2024 reafirmam a base comum como dispositivo normativo de alinhamento da formação docente às demandas da educação básica e às racionalidades gerenciais do Estado, configurando uma continuidade estrutural sob a aparência de inflexão discursiva.

Nos arts. 8º e 9º as DCN/2024 preveem diretrizes específicas para licenciaturas voltadas à educação escolar indígena, do campo e quilombola, assegurando o respeito às identidades étnico-culturais, ao ensino intercultural e bilíngue e às particularidades de cada comunidade. Já no art. 10, é definido o perfil do egresso.

Os arts. 11 a 14 detalham a estrutura e o currículo dos cursos de formação inicial, destacando, em seu art. 13, a constituição dos seguintes núcleos:

I - Núcleo I – Estudos de Formação Geral.

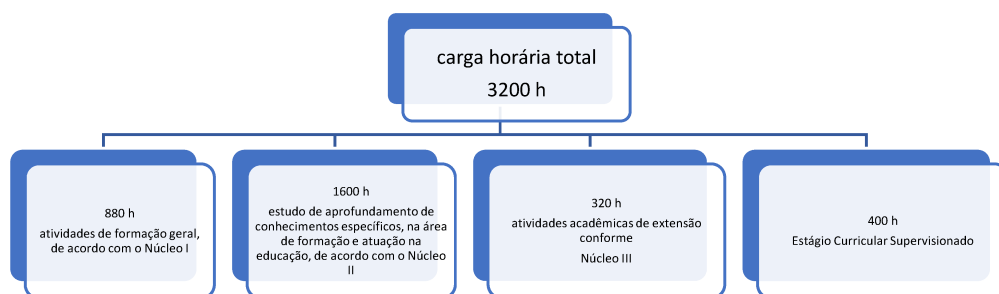
II - Núcleo II – Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional.

III - Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão.

VI – Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado (Brasil, 2024b, art. 13).

Em seu art. 14, § 1º, é apresentada a distribuição de carga horária das DCN/2024, conforme demonstrado na Figura 8.

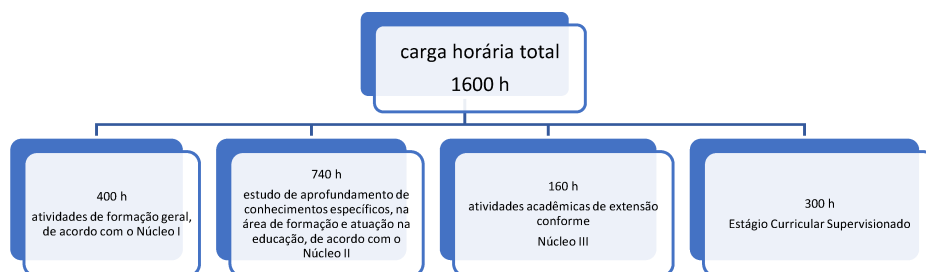
Figura 8 – Carga horária das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente de DCN/2024



Fonte: elaboração própria a partir de Brasil (2024b)

No art. 15, institui-se a carga horária para os/as graduados/as não licenciados/as (bacharéis e tecnólogos), contemplando uma carga horária total de 1600 horas e duração mínima de dois anos, conforme apresentado na Figura 9.

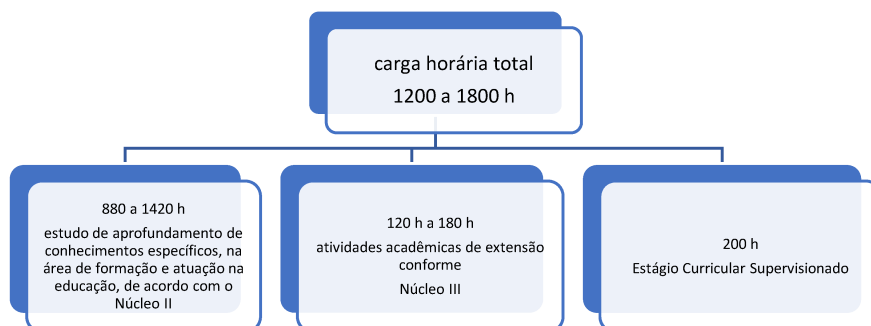
Figura 9 – Carga horária das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente de 2024 – graduados/as não licenciados/as



Fonte: elaboração própria a partir de Brasil (2024b).

Já os cursos de segunda licenciatura devem ter carga horária variável entre 1200 e 1800 horas, dependendo da equivalência entre a formação inicial e a nova licenciatura e precisa ser distribuída conforme a Figura 10.

Figura 10 – Carga horária das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente de 2024 – Segunda licenciatura



Fonte: elaboração própria a partir de Brasil (2024b).

Por fim, estabelece-se o prazo de dois anos para adequação dos cursos em funcionamento, elaboração de novos instrumentos de avaliação e revogação das DCN/2019 e Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Continuada²⁰ (DCNFC).

As DCN/2024 apresentam-se discursivamente como um marco de atualização das políticas formativas. Contudo, uma leitura crítica revela que, sob a aparência de inovação, a resolução mantém continuidades ideológicas já consolidadas em normativas anteriores, sobretudo as DCN/2019.

O princípio da base comum nacional, reiterado em artigos centrais da normatização, mantém a lógica de padronização introduzida pela BNC-Formação em 2019. A diferença é que, nas DCN/2024, esse princípio é revestido por um discurso de práxis e de integração, que confere aparência progressista a um projeto que, na prática, reproduz a racionalidade da regulação curricular.

O Quadro 1 sistematiza as quatro DCN de formação docente e evidencia não apenas seus marcos normativos, mas também os contextos políticos e administrativos que condicionaram suas formulações.

²⁰ Essa normativa institui as diretrizes para a formação continuada e cria a BNC-Formação Continuada e será explicada na subseção 6.2.3.1 da presente tese.

Quadro 1 – Estrutura das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente

DIRETRIZ	RESOLUÇÃO	GOVERNO	MINISTRO DA EDUCAÇÃO	PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
DCN/2002	Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)	Paulo Renato Souza	Ulysses de Oliveira Panisset
DCN/2015	Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015	Dilma Rousseff (2011-2016)	José Henrique Paim	Gilberto Gonçalves Garcia
DCN/2019	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	Jair Messias Bolsonaro (2019-2022)	Abraham Weintraub	Luiz Roberto Liza Curi
DCN/2024	Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024	Luiz Inácio Lula da Silva (2023-atual)	Camilo Santana	Luiz Roberto Liza Curi

Fonte: elaboração própria.

A comparação entre as resoluções de 2002, 2015, 2019 e 2024 permite observar como a política de formação de professores no Brasil tem sido profundamente influenciada pelas orientações governamentais de cada período, e assim revelam mudanças de projeto societário e disputas hegemônicas no interior do campo educacional. As DCN/2002, promulgadas durante o governo de FHC, inserem-se em um contexto de consolidação das reformas neoliberais e de expansão das lógicas gerenciais da educação.

Em contraste, as DCN/2015, elaboradas sob o governo Dilma Rousseff, abordam princípios formativos mais amplos e valorizam a base epistemológica da docência, em direção a uma concepção mais crítica e integrada de formação. Já as DCN/2019, aprovadas no governo Bolsonaro, expressam um movimento inverso, marcado por forte alinhamento com um projeto conservador e tecnicista, que reconfiguram a formação docente segundo a lógica de competências e do pragmatismo instrumental.

Por fim, as DCN/2024, instituídas no governo Lula, sinalizam uma “pseudo tentativa” de ruptura com o governo anterior, contudo, a permanência de Luiz Roberto Liza Curi na presidência do CNE entre a gestão Bolsonaro e o governo Lula revela uma contradição significativa no processo de reconstrução das políticas educacionais (Quadro 1).

Embora as DCN/2024 representem um esforço de reorientação normativa, a continuidade de uma liderança central do período anterior indica que o rompimento com as diretrizes conservadoras e tecnicistas das DCN/2019 não ocorre de forma completa.

Essa permanência aponta para a força das institucionalidades que atravessam o Estado brasileiro, que não se alteram imediatamente com a alternância do poder executivo e que podem limitar, tensionar ou mesmo modular o alcance das mudanças anunciadas. Nesse sentido, a continuação de Curi torna visível que os limites de ruptura não são apenas políticos, mas institucionais, e que a disputa pela formação docente segue atravessada por continuidades que desafiam a construção de um novo projeto formativo.

Em síntese, as DCN/2024 não rompem com as contradições históricas da formação docente no Brasil. Ao contrário, ao ser assinada pelo mesmo presidente do CNE, mesmo em governos opositores, reafirma a lógica de formação por competências e da base comum, mascarando-a com uma roupagem discursiva mais sofisticada e inclusiva. Assim, a principal limitação é a distância entre a retórica de valorização e a ausência de políticas concretas que assegurem, de fato, condições materiais, institucionais e sociais para a formação e valorização do magistério.

A apresentação geral das quatro DCN de formação docente, desenvolvida nessa seção, cumpriu o papel de apresentar criticamente as normativas de 2002, 2015, 2019 e 2024, evidenciando seus contextos de produção, suas continuidades e rupturas e os projetos formativos que as atravessam. Esse panorama revelou que as DCN não operam apenas como instrumentos técnicos de organização curricular, mas como discursos normativos que materializam disputas ideológicas em torno da docência e do papel da educação no país.

À luz da ADC, tal mapeamento torna-se condição analítica indispensável para compreender como determinados sentidos são estabilizados, deslocados ou ressignificados ao longo do tempo. É a partir dessa base que a seção cinco aprofunda a análise das DCN nas categorias de relação entre teoria e prática e valorização profissional, buscando desvelar como esses eixos estruturantes são discursivamente construídos, apropriados e tensionados nas diferentes resoluções, revelando suas similitudes e diferenças sobre a formação e o trabalho docente.

5 A FORMAÇÃO DOCENTE NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA E DESAFIOS DA VALORIZAÇÃO DOCENTE

As recentes e crescentes alterações vivenciadas pelas políticas públicas educacionais brasileiras na atualidade denotam uma complexidade de dilemas impostos pelo desenvolvimento histórico e político vivenciado pelo país, conforme demonstrado por Oliveira e Silva (2021). De acordo com os autores, percebe-se um retrocesso experimentado pela sociedade desde o ano de 2016, após os avanços conseguidos até então, no âmbito das políticas educacionais de formação docente.

A escolha por essas duas categorias analíticas decorre de sua centralidade nos discursos normativos que estruturam as DCN de formação de professores/as no Brasil.

A partir da ADC de Fairclough (2016), tais categorias não se configuram somente como temas isolados, mas como núcleos discursivos que condensam ideologias, práticas sociais e relações de poder materializadas na linguagem das resoluções.

Segundo Fairclough (2016), a ADC opera em três dimensões – texto, prática discursiva e prática social – que permitem compreender como os significados linguísticos estão imbricados nas condições materiais de produção e circulação do discurso. Assim, a relação entre teoria e prática expressa um dos embates centrais na formação docente, de um lado a compreensão da formação como práxis, defendida pela pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2021) e de outro, a tendência instrumental que reduz a prática a mera aplicação de técnicas alinhadas ao pragmatismo de uma base nacional comum “engessada”, dentre elas, a BNCC.

Destarte, a valorização docente, embora recorrentemente enunciada como princípio, assume um caráter retórico, desvinculado das condições efetivas de carreira, remuneração e reconhecimento social (Dourado, 2016).

A presente seção apresentará duas das quatro dimensões escolhidas para analisar as similitudes e diferenças encontradas entre as resoluções: Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; e Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

5.1 Relação entre teoria e prática nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente

A relação entre teoria e prática constitui um dos eixos estruturantes da formação docente e, ao mesmo tempo, um dos campos de maior disputa ideológica no interior das DCN. Ao ser enunciada enquanto princípio fundamental, essa relação assume sentidos distintos, nos quais de um lado encontra-se a perspectiva crítica, que compreende a indissociabilidade entre teoria e prática como práxis, ou seja, como unidade dialética entre conhecimento e ação, fundamentada em concepções emancipadoras de educação (Saviani, 2021), e de outro, a perspectiva instrumental que reduz a prática à mera aplicação de técnicas e metodologias, subordinando a teoria à lógica pragmática de resultados e à padronização curricular imposta (nas DCN/2019 e DCN/2024, como será demonstrado nas subseções 5.1.3 e 5.1.4).

Nesta tese, será discutido o termo associado à “relação teoria com a prática” por ser a categoria escolhida para debate sobre a formação docente no desenvolvimento da pesquisa porque, da perspectiva teórica, não há teoria sem prática, conforme descreve Saviani (2012).

Na ADC, essa polissemia discursiva revela como distintos projetos societários disputam hegemonia no campo da formação docente, evidenciando que a forma como a teoria e a prática se articulam nos textos normativos não é neutra, mas carregada de ideologias e intencionalidades sociais.

Para a análise da categoria da relação entre teoria e prática, a princípio, foi realizada uma busca pelos termos “teoria(s)”; “teórica (s)”; “teórico (s)”; “prática (s)”; “prático (s)”; nas quatro DCN e os dados compilados na Tabela 1.

Tabela 1 – Termos relacionados à categoria relação entre teoria e prática nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente

PALAVRAS-CHAVE	DCN/2002	DCN/2015	DCN/2019	DCN/2024
Teoria (s)	0	7	4	5
Teórica (s)	3	3	2	0
Teórico (s)	0	3	0	4
Prática (s)	12	29	63	21
Prático (s)	0	2	2	1

Fonte: elaboração própria.

Em seguida, foi realizada uma leitura minuciosa com o objetivo de verificar o cruzamento dos termos encontrados na Tabela 1 e relacionados à vivência pedagógica na formação docente em

cada uma das diretrizes, bem como desenvolvida a análise com base na ADC proposta por Fairclough (2016).

5.1.1 Relação entre teoria e prática na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002

Conforme mencionado na Tabela 1, o termo “teórica(s)” surge três vezes nas DCN/2002 e em todas está ligado à expressão “teóricas e práticas”. Já o termo “prática(s)” aparece doze vezes no texto da resolução, sendo sete vezes o termo “prática(s)”; em duas situações enquanto “dimensão prática”; e uma vez como “práticas investigativas”, “prática pedagógica” e “prática profissional”. Assim realizou-se a análise dos termos da categoria relação entre teoria e prática conforme referencial teórico de Fairclough (2016).

Em seu art. 11, as DCN/2002 definem os critérios de organização da matriz curricular e expressam-se em seis eixos que articulam as dimensões que deverão ser contemplados os espaços e tempos curriculares (Brasil, 2002a).

A saber

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:
 I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
 II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
 III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
 IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
 V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
 VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (Brasil, 2002, art. 11).

Ao estruturar critérios de organização da matriz curricular e desdobrá-los em seis eixos, as DCN/2002 procuram entoar organicidade e coerência ao seu texto. Porém, ao observar o inciso VI de articulação das dimensões teóricas e práticas, denota-se num esvaziamento do potencial crítico e transformador do/a futuro/a docente.

Ao deparar, logo em seguida, no parágrafo único, com a obrigatoriedade da fundamentação das dimensões pedagógicas não ser inferior à quinta parte da carga horária total para as licenciaturas

e para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, essa carga horária mínima teórico-prática deverá, obrigatoriamente, ser direcionada ao conhecimento sobre os objetos de ensino, configura-se em um engessamento da carga horária legitimada no curso de formação docente.

Em seu art. 14 as DCN/2002 enfatizam que cada IES de formação tem flexibilidade para construir seus projetos próprios e inovadores, porém, integrados aos seis eixos citados acima (Brasil, 2002a). O que na verdade, torna-se uma forma de engessamento da matriz curricular a ser trabalhada pela IES, que tem a obrigatoriedade de seguir esses direcionamentos impostos pela resolução.

No mesmo artigo, no § 1º fundamenta-se que

A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional (Brasil, 2002a, § 1º).

O deslocamento da prática para toda a formação docente ecoa a lógica da “formação por competências” e da aprendizagem voltada ao desempenho, criticada por autores como Saviani (2021) e Freitas (2018). A intertextualidade com documentos da reforma educacional recente evidencia que o texto legal não é neutro, mas parte de uma cadeia discursiva que legitima a subordinação da formação docente a parâmetros mercadológicos e de “eficácia” mensurável.

O discurso da prática cumpre uma função ideológica de deslocar a centralidade da formação teórica e crítica ao reduzir a docência à dimensão de aplicabilidade. Conforme Fairclough (2016), o discurso opera hegemonicamente quando naturaliza determinadas visões de mundo, tornando-as senso comum. Nesse caso, a ênfase na prática como transversal a todo o currículo reforça a hegemonia de uma concepção produtivista de formação, alinhada ao gerencialismo educacional e à pedagogia das competências.

Essa normatização responde às demandas da reestruturação produtiva do capital, que requer professores/as “operacionais”, capazes de implementar currículos previamente definidos, mas desprovidos de autonomia intelectual e crítica. O risco evidente é a diluição da formação teórico-metodológica sólida em favor de um pragmatismo imediatista, que transforma a docência em mera técnica de sala de aula.

No art. 14 das DCN/2002, evidencia-se um discurso que privilegia a flexibilidade na elaboração de projetos político-pedagógicos próprios e inovadores, que abrangem em seu § 1º, as dimensões teóricas e práticas, sob a égide da interdisciplinaridade (Brasil, 2002a). Tal formulação inscreve-se em um enunciado que aparenta reforçar a autonomia intelectual e profissional das instituições de ensino superior de formação docente. Todavia essa autonomia revela-se predominantemente discursiva, visto que, apenas 21 dias após a publicação das DCN/2002, é promulgada a Resolução CNE/CES nº 10, de 11 de março de 2002 que dispõe sobre o credenciamento, transferência de mantença, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior (Brasil, 2002c).

A intertextualidade existente entre esses dois dispositivos legais normativos apresenta um tensionamento significativo, uma vez que as DCN/2002 apresentam um discurso de autonomia e descentralização, enquanto a Resolução CNE/CES nº 10 opera como instrumento regulador e centralizador.

De acordo com Raimann e Oliveira (2022, p. 4), “A essência do plano da Reforma do Estado está voltada exclusivamente a uma visão capitalista, que busca por delimitar o tamanho do Estado e redefinir seu papel como regulador”.

A forma como as DCN/2002 enuncia a relação entre teoria e prática revela os limites de um projeto formativo ainda fortemente marcado pela fragmentação curricular e pela instrumentalização do conhecimento pedagógico, na qual a prática tende a assumir um caráter aplicado e adaptativo. Embora tenha representado um avanço no processo de institucionalização da formação docente em nível superior, essa normativa não consegue superar plenamente a dissociação entre o saber teórico e a experiência pedagógica concreta, comprometendo a compreensão da docência como práxis social.

É justamente em contraposição a esses limites que as DCN/2015 se afirmam como um marco qualitativamente distinto, ao colocar a relação entre teoria e prática como eixo estruturante da formação docente, concebendo-a de forma indissociável e crítica, articulada à valorização do trabalho docente e à construção de uma identidade profissional comprometida com a transformação social. Essa discussão fundamenta a defesa das DCN/2015 e orienta a análise desenvolvida na subseção 5.1.2.

5.1.2 Relação entre teoria e prática na resolução nº 2, de 1º de julho de 2015

De acordo com a Tabela 1, o termo “teoria(s)” é mencionado sete vezes no documento, das quais cinco ocorrem em associação direta ao termo “prática(s)”, evidenciando uma tentativa de articulação conceitual entre ambos. Já o termo “teórica(s)” aparece três vezes, vinculado à noção de “interdisciplinaridade”, sugerindo uma ênfase na integração entre campos de conhecimento. O termo “teórico(s)”, por sua vez, ocorre uma vez em relação às “metodologias” e duas vezes compondo a expressão “teórico-prático”, o que reforça a busca por uma formação docente que una reflexão e ação.

O vocábulo “prática(s)” apresenta maior ocorrência, sendo mencionado vinte e nove vezes. Destas, três estão relacionadas à “relação entre teoria e prática”, sendo uma delas expressando a “unidade entre teoria e prática” e outras três a “articulação entre teoria e prática”. Além disso, o termo aparece vinculado a diferentes contextos formativos, como “prática educacional”, “estágio curricular supervisionado”, “aperfeiçoamento da prática”, “prática educativa”, “aprimoramento da prática pedagógica”. Assim realizou-se a análise dos termos da categoria relação entre teoria e prática conforme referencial teórico de Fairclough (2016).

No preâmbulo da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, as DCN/2015 destacam a unidade entre teoria e prática enquanto um dos princípios que “norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada” (Brasil, 2015). Tal princípio figura ao lado de outros cinco que, posteriormente, no art. 3º, § 5º, são não apenas reiterados, mas também aprofundados e ampliados, totalizando nove princípios formativos que estruturam a concepção de docência delineada no documento.

Portanto, o art. 3º das DCN/2015 apresenta em seu § 5º, “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2015, inciso V).

O discurso oficial das DCN/2015 pode ser interpretado, segundo Fairclough (2016), enquanto uma prática discursiva que busca reconfigurar relações de poder nas políticas educacionais, ao abrir espaço para vozes historicamente silenciadas pela racionalidade gerencial da NGP. Ao afirmar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a resolução desloca o

eixo da formação de uma perspectiva utilitarista para uma lógica contra-hegemônica, ainda que limitada pelas tensões do próprio campo normativo.

Do ponto de vista da luta hegemônica no campo educacional, esse princípio atua como possibilidade de contratendência às racionalidades da NGP, que focam na formação por competências e métricas (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007). Mesmo que a normatização não elimine os constrangimentos estruturais da sociabilidade capitalista, ela abre possibilidade para o fortalecimento da pesquisa articulada à educação básica como *lócus* de produção de conhecimento e reconfiguração da extensão enquanto prática social crítica e superação do assistencialismo e produtivismo (Frigotto, 2018a).

Em seu Capítulo II, art. 5º, as DCN/2015 apresentam diretrizes sobre a formação do magistério nos parâmetros da base comum nacional, com foco na especificidade do trabalho docente, na articulação entre teoria e prática e na condução do egresso à integração e interdisciplinaridade curricular; construção do conhecimento; acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa; dinâmicas pedagógicas; desenvolvimento de processos formativos em acordo com alterações educativas e sociais; utilização das tecnologias de informação e comunicação; criação de espaços para refletir criticamente sobre distintas linguagens; e aprendizagem de todos/as os/as estudantes através do currículo e a atualização da prática docente. Esse artigo configura um elemento de intertextualidade entre discursos acadêmico-científicos e normativos pautados na práxis, interdisciplinaridade e padrões de qualidade, ao buscar devolver princípios de totalidade à formação docente. No plano da prática discursiva, o referido artigo configura-se na integração entre instituição formadora e escola de educação básica, ao materializar teoria e prática nos currículos e experiências formativas.

Sob o materialismo histórico-dialético, a centralidade da práxis coloca a formação docente como trabalho intelectual que produz conhecimento para dar sentido social aos saberes e à experiência.

A carga horária curricular das DCN/2015 foi apresentada na subseção 4.2 da presente tese, mas é relevante ressaltar que, em seu art. 13, § 1º, a resolução define

200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (Brasil, 2015, inciso IV).

Essa carga horária de atividades teórico-práticas deverá ser integrada a uma carga horária total mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, oito semestres ou quatro anos.

O Núcleo III do art. 12 consiste em

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;
- b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;
- d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social (Brasil, 2015, p.10-11, inciso III).

A carga horária integradora entre teoria e prática docente como componente obrigatório na matriz curricular de formação profissional configura-se enquanto uma tentativa de institucionalizar a práxis, e não somente aplicar teorias, mas estimular a produção de conhecimento no e sobre o trabalho educativo. Nesse ínterim, iniciação científica, docência, extensão e monitoria não seriam somente apêndices da formação do professor, mas mediações que conectam instituição formadora e educação básica enquanto condição para que a formação reconheça e transforme contradições do real.

Porém, vale ressaltar que, para que as 200 horas não virem mero requisito a ser cumprido sem um efetivo desenvolvimento, é fundamental que haja um critério regulatório bem definido no PPC, com metas de inserção qualificada, supervisão docente e avaliação formativa.

Importante frisar que, no art. 13, em seu § 3º, fica garantida a efetiva relação entre teoria e prática, com elementos básicos para o desenvolvimento de habilidades necessárias à docência (Brasil, 2015). Nesse contexto, essa carga horária teórico-prática obrigatória possui caráter válido no sentido de recompor-se enquanto princípio estruturante e fortalecer o/a professor/a enquanto produtor/a de conhecimento.

O curso de formação pedagógica para graduados/a não licenciados/as e os cursos de formação pedagógica para graduados/as também deverão cumprir as mesmas 200 horas de atividades teórico-práticas do núcleo de formação III.

Nos preceitos da ADC, as DCN/2015 constituíram-se como um marco contra-hegemônico no conjunto das diretrizes de formação docente ao reposicionarem a relação entre teoria e prática como eixo estruturante da formação. Diferentemente das normativas orientadas pela lógica das competências e da operacionalização do currículo, as DCN/2015 assumem a práxis como categoria central, compreendendo a docência como prática social historicamente situada, mediada por fundamentos teóricos, éticos e políticos. Nesse sentido, o discurso normativo desloca-se de uma racionalidade técnico-instrumental para uma concepção formativa que reconhece a complexidade do trabalho docente e a necessidade de mediações pedagógicas densas na constituição da identidade profissional.

No plano da prática discursiva, as DCN/2015 articulam interdiscursivamente os debates históricos da formação docente, incorporando demandas das entidades científicas e movimentos educacionais que defendem a valorização do magistério, a integração entre formação inicial e continuada e a superação da divisão entre teoria e prática. Esse movimento rompe, ainda que parcialmente, com os pressupostos da NGP ao recusar a formação aligeirada e ao reafirmar a centralidade da educação superior e da escola básica como espaços formativos indissociáveis. A diretriz, portanto, constrói um discurso de resistência à padronização curricular e à responsabilização individual do professor, reposicionando o Estado como agente regulador da qualidade formativa e não apenas como gestor de resultados.

É justamente esse projeto formativo que passa a ser tensionado e abruptamente desestruturado com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, cuja análise da categoria da relação entre teoria e prática será desenvolvida na subseção 5.1.3. Ao substituir a práxis pelo discurso das competências e subordinar a formação docente a uma base comum padronizada, as DCN/2019 representam um deslocamento discursivo significativo em relação às DCN/2015. Assim, a defesa do retorno das diretrizes de 2015 fundamentam-se na necessidade de reafirmarem uma concepção de formação docente crítica, socialmente referenciada e comprometida com a autonomia profissional, em oposição às racionalidades gerenciais que passam a orientar as diretrizes posteriores.

5.1.3 Relação entre teoria e prática na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019

Conforme demonstrado na Tabela 1, observa-se que o termo “teoria” aparece quatro vezes nas DCN/2019, enquanto “teórica(s)” é registrado(s) duas vezes e teórico(s) não ocorre no texto das DCN/2019. Em contraste, o termo “prática(s)” é mencionado sessenta e três vezes e “prático” aparece duas vezes. Assim realizou-se a análise dos termos da categoria relação entre teoria e prática conforme referencial teórico de Fairclough (2016).

No Capítulo II, em seu art. 5º, são discutidos os fundamentos e a política de formação de professores/as e demais profissionais da educação, de acordo com a LDB nº 9.394/1996, com foco nas especificidades do trabalho docente, assim como os objetivos das distintas modalidades e etapas da educação básica que apresentam, em seu inciso II, a associação entre teorias e práticas pedagógicas (Brasil, 2019).

E em seu art. 6º, apresentam-se os princípios relevantes da política de formação docente com foco na BNCC, em seu inciso V, novamente com foco na articulação entre a teoria e a prática, “fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes” (Brasil, 2019, p. 3).

Os artigos 5º e 6º das DCN/2019 utilizam a LDB nº 9.394/1996 e, especificamente a BNCC como poderosos instrumentos de legitimação e padronização da formação docente. Embora o discurso explicita a importância da articulação entre teoria e prática e defenda princípios como equidade e pluralismo, a forte centralidade da BNCC e a linguagem prescritiva podem, sob uma lente crítica, sugerir uma priorização da conformidade a um modelo nacional em detrimento de uma flexibilidade e contextualização mais profundas, que seriam cruciais para o enfrentamento das desigualdades e para a promoção de um genuíno pluralismo pedagógico.

Em seu Capítulo III, o texto das DCN/2019 trata sobre os princípios norteadores da organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professores/as para a educação básica, novamente em consonância com a BNCC da educação básica. Em seu inciso VII, “apresenta-se a integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado” (Brasil, 2019, inciso VII).

Inserida nesse contexto legal, a BNCC não se configura apenas como um marco regulatório, mas eleva-se a um status de principal referencial que prescreve as aprendizagens e molda o que é considerado conhecimento teórico e prático legitimado na formação docente.

Isso sugere que o processo de integração deve ocorrer dentro dos limites e objetivos definidos pela BNCC, não como um processo aberto de construção de conhecimento a partir da interação dinâmica entre teoria e prática. A exigência de consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC atua como um forte mecanismo de controle discursivo e ideológico sobre a autonomia pedagógica das instituições formadoras. Ao mesmo tempo em que promove e valoriza a integração entre teoria e prática, sugerindo uma certa autonomia, essa integração é canalizada para um mecanismo de controle por meio da aderência a um currículo nacional comum.

Já em seu Capítulo IV a relação entre teoria e prática apresenta-se no art. 15, que trata do grupo III da distribuição de carga horária do curso, constando como 800 horas de prática pedagógica. Destaca-se que

a prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação (Brasil, 2019, § 2º).

Embora haja uma tentativa de “união” entre escola e instituição formadora, essa proposta representa, na verdade, um esforço de mesclar e rearticular esses distintos discursos em um novo arranjo. A natureza prescritiva da resolução, afirmada através do termo “obrigatoriamente”, é uma clara manifestação do poder estatal e institucional que controla, seleciona, organiza e redistribui a produção do discurso sobre a formação docente (Kuenzer, 2024).

À luz da ADC, as DCN/2019 promovem uma mudança significativa na concepção de formação docente ao subordinarem estruturalmente a relação entre teoria e prática aos pressupostos da BNCC e da BNC-Formação. No plano textual, observa-se a centralidade do discurso das competências, que redefine a prática pedagógica como aplicação funcional de prescrições curriculares previamente estabelecidas. Esse deslocamento esvazia a práxis enquanto categoria formativa, reduzindo a teoria a um suporte instrumental para a execução de práticas padronizadas, orientadas por objetivos de desempenho e mensuração.

As DCN/2019, ao contrário das DCN/2015, em articulação direta entre a BNCC e a BNC-Formação, consolidam um modelo de formação regulado externamente, no qual a educação básica

passa a ser tratada como espaço de implementação de prescrições e o/a professor/a como executor/a de competências previamente definidas. Nesse sentido, a relação entre teoria e prática deixa de ser concebida como mediação dialética e passam a assumir um caráter técnico-operacional, compatível com os princípios da NGP (Carvalho; Mello Neto, 2023).

É a partir dessas contradições que se torna necessário avançar para a análise da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, apresentada na subseção 5.1.4. Embora essa normativa anuncie ajustes e supostas rupturas em relação à centralidade de uma base nacional comum, mantém elementos estruturantes do modelo instaurado em 2019, especialmente no que se refere à padronização formativa e ao controle dos percursos docentes. Assim, a análise das DCN/2019 evidencia o aprofundamento de uma racionalidade gerencial que fragiliza a articulação crítica entre teoria e prática, preparando o terreno para compreender as continuidades e reconfigurações discursivas presentes nas DCN/2024.

5.1.4 Relação entre teoria e prática na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024

De acordo com a Tabela 1, na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, o termo “teorias” é mencionado cinco vezes, sendo quatro delas em associação direta com a expressão “teoria(s) e prática(s)” e uma vez vinculado à formulação “teorias sociais e pedagógicas”. Por sua vez, a palavra “teóricos” aparece em quatro ocasiões, sendo no contexto de “aspectos teóricos”, outra ligada ao termo “teóricos e práticos”, uma terceira relacionada à expressão “referenciais teórico-metodológicos” e, por fim, uma última atrelada ao enunciado “bases teórico-epidemiológicas”. Já o termo “práticas” ocorre vinte e uma vezes ao longo do documento, sendo quatro delas nas menções conjuntas a “teoria(s) e prática(s)”, quatro em referência a “atividades práticas”, duas na forma de “práticas pedagógicas” e uma vez em cada uma das expressões como: “prática educativa”, “práticas de ensino” e “saberes e práticas” e o termo “prático” surge uma vez na normativa, já mencionado anteriormente. Assim realizou-se a análise dos termos da categoria relação teoria e prática conforme referencial teórico de Fairclough (2016).

O art. 4º das DCN/2024 trata da formação dos/as profissionais do magistério da educação escolar básica e de seus fundamentos e apresenta

III - a associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado (Brasil, 2024b, inciso III).

No nível da prática discursiva, observa-se que o texto opera uma naturalização ideológica no qual assume-se como dado que a articulação entre teoria e prática se efetivará no cotidiano das licenciaturas através dos estágios e componentes curriculares. Contudo, a resolução não só problematiza as condições concretas de trabalho docente nas instituições formadoras, como sobrecarga dos/as professores/as formadores/as, carência de financiamento público, precarização das escolas-campo de estágio e práticas, e descontinuidade das políticas de valorização docente. Ao silenciar esses aspectos, o discurso reforça a ideia de que bastaria prescrever a associação entre teoria e prática para que ela se concretizasse e desloca a responsabilidade para as instituições formadoras e os/as próprios/as licenciandos/as.

No nível da prática social, as DCN/2024 contribuem para a reprodução das relações de poder desiguais no campo educacional. O texto não expõe as determinações estruturais que limitam a efetivação da práxis pedagógica como síntese dialética entre teoria e prática. A diretriz colabora com a manutenção de um modelo formativo que responsabiliza o indivíduo e a instituição formadora pela qualidade da prática pedagógica e não enfrenta a lógica neoliberal que reduz a formação docente a treinamento técnico e ajustamento às demandas imediatas da educação básica (Guedes, Martins; Mourão, 2025).

No art. 5º discute-se sobre os princípios da formação de profissionais do magistério da educação escolar básica, e em seu inciso IV institui-se a articulação indissociável entre teoria e prática, pautada no exercício crítico e contextualizado no desenvolvimento das capacidades profissionais, partindo de conhecimentos pedagógicos, ético-políticos, científicos e estéticos, que assegurem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de inserir os/as licenciados/as nas escolas de educação básica (Brasil, 2024b).

À primeira vista, a formulação discursiva parece avançada, pois recupera elementos historicamente defendidos, como a valorização da tríade ensino, pesquisa e extensão e o reconhecimento da práxis como eixo estruturante da formação. Porém, ao analisar a norma, verifica-se, no plano da prática social, um reforço da lógica de responsabilização das instituições

formadoras e dos/as próprios/as futuros/as professores/as pela realização dessa articulação. Não há problematização sobre as condições materiais e históricas que inviabilizam a indissociabilidade entre teoria e prática, tais como a falta de financiamento público consistente e a fragmentação curricular.

Um aspecto relevante é a forma como a lógica do desenvolvimento das capacidades, presente nas DCN/2019, mantém-se na base de desenvolvimento dessas capacidades profissionais, alinhadas aos conceitos de empregabilidade e adaptação flexível às demandas do mercado. Palavras como “crítico”, “ético-político” e “estético” funcionam como elementos de uma nova roupagem, buscando conferir legitimidade acadêmica e sensibilidade social a um modelo que, em essência, preserva a lógica tecnicista e instrumental.

Em seu Capítulo III, no art. 6º, as DCN/2024 tratam sobre a formação do/a egresso/a da formação inicial e afirma, em seu inciso II, que a formação deve pautar-se em uma base comum nacional, pautada “pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática” (Brasil, 2024, art. 6º).

Embora o artigo se apresente como reconhecimento da docência em sua especificidade, o discurso opera como estratégia de hegemonização, reforçando a lógica instaurada pelas DCN/2019 e pela BNCC, que reduz a formação a parâmetros comuns e competências pré-definidas, sob a aparência de valorização da práxis.

No art. 14, as DCN/2024 discorrem sobre a estrutura e a orientação curricular dos cursos de formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica em nível superior, e em seu § 3º, deixa clara a relação entre teoria e prática imposta nessa estruturação, conforme demonstrado a seguir:

Art. 14. Os cursos de formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, estruturam-se por meio da garantia da base comum nacional e suas orientações curriculares.

[...]

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

Percebe-se um mascaramento retórico, no qual as DCN/2019 eram explícitas em adotar uma matriz por competências como eixo organizador da formação docente, as DCN/2024 tentam relativizar o discurso ao inserirem expressões como “efetiva relação entre teoria e prática” e “complexidade dos estudos”. Contudo, o discurso permanece inalterado, com a docência compreendida enquanto desenvolvimento de habilidades instrumentais, adequadas a um perfil previamente definido pela política oficial.

Assim, as DCN/2024 não rompem com a ênfase nas competências, mas revestem-se de um discurso mais sofisticado, atrelado a um vocabulário crítico (práxis, teoria e prática) com a gramática gerencialista. Esse hibridismo discursivo²¹ cria a aparência de consenso, mas esconde que a centralidade da formação segue sendo a preparação de professores/as como profissionais ajustáveis, flexíveis e responsivos/as às exigências de uma base nacional comum e do Estado.

À luz da ADC, o contraste entre as DCN/2015 e as DCN/2024 evidencia projetos formativos substancialmente distintos no tratamento da relação entre teoria e prática. Enquanto as DCN/2015 concebem a práxis como categoria estruturante da formação docente, vinculada à compreensão histórica do trabalho pedagógico e à mediação crítica entre universidade e educação básica, as DCN/2024 reinscrevem essa relação em uma lógica predominantemente operacional. Nas DCN/2015, a articulação entre teoria e prática é pensada como síntese dialética, inseparável da valorização do trabalho docente, da formação continuada e da autonomia profissional. Já nas DCN/2024, embora o discurso recorra a termos semelhantes, a prática é majoritariamente tratada como espaço de aplicação, validação e desenvolvimento de capacidades profissionais, preservando uma concepção instrumental que fragiliza o sentido crítico da práxis.

Nesse sentido, a defesa do retorno das DCN/2015 fundamenta-se não apenas na opção formativa, mas na reafirmação de um projeto de formação docente comprometido com a profissionalização crítica e socialmente referenciada. Diferentemente das DCN/2024, que desloca para as instituições formadoras e para os/as licenciandos/as a responsabilidade pela efetivação da relação entre teoria e prática, as DCN/2015 reconhecem, ainda que de forma tensionada, as mediações intencionais, políticas e materiais que condicionam o trabalho docente. Ao valorizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como expressão da práxis, as DCN/2015 se

²¹ refere-se à propriedade de textos e práticas discursivas serem constituídos por uma combinação de elementos diversos, frequentemente contraditórios ou inconsistentes, de outras convenções e tipos de discurso. Essa mistura e sobreposição são características marcantes das ordens de discurso contemporâneas (Fairclough, 2016).

contrapõem à lógica do capital de responsabilização individual e à redução da formação técnica ajustada às demandas imediatas da educação básica.

É a partir dessas constatações que se estabelece a necessidade de avançar para a subseção 5.1.5, dedicada à análise comparativa das DCN de formação docente na categoria relação entre teoria e prática. Nessa subseção, busca-se evidenciar as continuidades e rupturas aparentes entre as DCN de 2002, 2015, 2019 e 2024, situando as DCN/2015 como referência de um projeto formativo comprometido com a práxis docente, a autonomia profissional e a educação pública de caráter emancipatório.

5.1.5 Similitudes e diferenças das DCN de formação docente na categoria “relação entre teoria e prática”

Ao analisar comparativamente as DCN de formação docente da educação básica observa-se que, apesar das mudanças de orientação política e pedagógica, todas mantêm como núcleo discursivo a necessidade de articular teoria e prática na formação docente. Essa similitude se materializa na prescrição do estágio supervisionado e das práticas como componente curricular, que direcionam as quatro normativas como dimensões formativas essenciais.

A centralidade da relação entre teoria e prática expressa o reconhecimento de que a docência não pode ser reduzida a uma dimensão meramente técnica, mas exige a articulação entre saberes científicos, pedagógicos e experienciados. Nesse sentido, as DCN reafirmam a educação básica enquanto *locus* privilegiado de formação, em consonância com o que defende Nóvoa (2017), ao afirmar que a profissão docente só se firma quando ancorada em práticas sociais concretas e mediada por uma reflexão sistemática.

No caso das DCN/2002, a ênfase recai sobre o princípio da “ação-reflexão-ação”, indicando que o movimento entre teoria e prática deve constituir o método formativo do/a futuro/a professor/a. Já nas DCN/2015, essa relação é reafirmada enquanto unidade indissociável, agora em perspectiva mais crítica e emancipatória, mas mantendo a ideia de que a formação docente só se realiza plenamente quando o conhecimento teórico encontra ressonância nas práticas pedagógicas e sociais. Nas DCN/2019, mesmo sob forte influência da BNCC, a articulação teoria e prática continua a ser destacada como eixo formativo, ainda que subordinada à lógica das competências e

habilidades. Finalmente, nas DCN/2024 há a reafirmação da indissociabilidade entre teoria e prática, com o acréscimo de novas dimensões, como a extensão obrigatória e a presencialidade, mas preservando o reconhecimento dessa articulação como princípio formativo.

Essa convergência normativa indica uma permanência discursiva que revela uma ordem de discurso estável no qual, independentemente das disputas ideológicas e políticas que atravessam as diferentes diretrizes, a relação entre teoria e prática constitui um ponto de hegemonia sedimentada na política de formação docente. A permanência desse eixo sugere que a noção de práxis, compreendida enquanto síntese de teoria e prática, tornou-se um significante inquestionável no campo educacional. Saviani (2021), ao conceber a pedagogia histórico-crítica, reforça que a formação docente precisa articular o conhecimento elaborado com a prática social.

Pimenta e Lima (2018) também sustentam que o estágio supervisionado não deve ser concebido como espaço de aplicação de teorias previamente orquestradas, mas como momento de problematização em que a prática retroalimenta e ressignifica a teoria. Essa concepção, ainda que formulada em perspectiva crítica, ecoa no interior das quatro DCN como princípio organizador da formação, mesmo quando interpretada em caráter mais instrumental, como nas DCN/2002 e DCN/2019.

Em síntese, pode-se afirmar que a articulação entre teoria e prática configura-se como uma zona de consenso discursivo no interior das quatro resoluções. Mesmo com as mudanças político-ideológicas, as normativas reconhecem a vivência e a reflexão sobre práticas escolares concretas como pilares da formação inicial de professores/as. Tal constância demonstra, no plano da política educacional, a força de uma tradição que remete à práxis como categoria fundante da docência, corroborada por autores como Zeichner (2010), ao defender que a formação só se torna efetiva quando aproxima a instituição formadora da educação básica em diálogo contínuo e transformador.

Embora a relação entre teoria e prática se configure como núcleo discursivo estável nas DCN de formação docente, o modo como cada normativa a concebe, organiza e prescreve revela diferenças significativas, associadas a projetos político-educacionais distintos e a disputas de hegemonia no campo das políticas educacionais.

Nas DCN/2002, a relação entre teoria e prática é estruturada pela lógica da simetria invertida, tendo como horizonte o desenvolvimento de competências que capacitem o/a futuro/a professor/a a responder a demandas situacionais. A prática, nesse contexto, assume caráter instrumental, subordinada à aplicação dos saberes necessários ao exercício profissional (Brasil,

2002a). Essa abordagem é marcada pela interdiscursividade com o gerencialismo e a NGP, em que o/a docente é concebido/a como profissional capaz de mobilizar conhecimentos para solucionar problemas. Como observa Ball (2020), políticas educacionais nesse formato traduzem a docência em parâmetros de performatividade e *accountability*, distanciando-se de um projeto crítico de formação.

As DCN/2015 rompem com essa orientação ao enfatizar a unidade indissociável entre teoria e prática como princípio fundante da formação docente. Aqui, a prática é concebida não como aplicação de teorias, mas como espaço de problematização e produção de conhecimentos (Brasil, 2015). Tal perspectiva aproxima-se do que defendem Pimenta e Lima (2018), para quem o estágio deve ser um lugar de reflexão crítica, em que a realidade escolar desafia teorias e possibilita novas elaborações. Nessa linha, a relação entre teoria e prática assume um caráter emancipatório e transformador, inserindo o/a futuro/a professor/a em contextos concretos e mobilizando pesquisa e extensão como mediadores da práxis.

Já com as DCN/2019 observa-se uma inflexão no sentido de recentralização da BNCC enquanto referência normativa. A relação entre teoria e prática passa a ser organizada a partir da BNC-Formação, que estabelece três dimensões – conhecimento, prática e engajamento profissional – articuladas diretamente às competências da educação básica (Brasil, 2019). Nesse ínterim, a prática se converte em instrumento de implementação curricular, vinculada a conteúdos previamente prescritos pela BNCC. Trata-se de um movimento de padronização que reduz a autonomia da formação e reposiciona o/a professor/a como executante de um currículo nacional. Essa concepção corrobora no que Apple (2006) denuncia como subordinação das práticas pedagógicas a agendas centralizadas, reforçando a lógica da racionalidade técnica.

Por fim, as DCN/2024 retomam discursivamente a centralidade da relação entre teoria e prática, incorporando um vocabulário associado à tradição crítica, como práxis, contextualização e indissociabilidade formativa. Porém, essa retomada opera de forma ambígua pois, ao mesmo tempo em que aparenta distanciar-se do tecnicismo explícito das DCN/2019, mantém a base comum nacional, sob uma lógica de desenvolvimento de capacidades pautadas por dispositivos de regulação curricular.

Do ponto de vista da ADC, essas diferenças expressam um movimento de disputa hegemônica. Em 2002 e 2019, a relação entre teoria e prática é capturada pelo discurso da competência e da padronização curricular, em que a prática se torna funcional à lógica da eficácia.

Em 2015, ao contrário, busca-se reinscrevê-la em campo crítico, em que a prática é *lócus* de emancipação e produção de novos saberes. Como afirma Fairclough (2016), o discurso é sempre espaço de luta e a permanência de uma categoria não elimina os diferentes significados que lhe são atribuídos, os quais refletem os projetos de sociedade em disputa. E em 2024, embora apresente avanços discursivos em relação à sua antecessora, permanece uma lógica normativa e retórica que dificulta sua materialização nos cursos de licenciatura. Trata-se de um documento que, ao mesmo tempo em que repolitiza a relação entre teoria e prática, despolitiza a luta por condições materiais e estruturais de formação, incorrendo em contradições que fragilizam seu potencial transformador.

Assim, as diferenças entre as quatro DCN de formação docente não se resumem a aspectos técnicos de organização curricular, mas expressam visões antagônicas sobre a docência, ora como profissão regulada por competências e padronizada por currículos nacionais, ora como práxis formativa, emancipada e comprometida com a transformação social.

À luz da ADC, a análise da categoria relação entre teoria e prática nas quatro DCN evidencia que, embora todas afirmem discursivamente a importância dessa articulação, apenas as DCN/2015 a concebem como práxis, isto é, como síntese dialética entre fundamentos teóricos, trabalho pedagógico e condições históricas concretas da docência. Nas DCN/2002, 2019 e 2024, observa-se a permanência, com diferentes roupagens, de uma racionalidade instrumental que reduz a prática a espaço de aplicação, validação ou desenvolvimento de capacidades previamente prescritas, deslocando para os sujeitos e instituições formadoras a responsabilidade pela efetivação da articulação teoria e prática e silenciando as determinações estruturais do trabalho docente. As DCN/2015, em contraste, afirmam um projeto formativo comprometido com a valorização docente, com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e com a formação crítica e socialmente referenciada, constituindo-se como referência contra-hegemônica frente aos avanços das lógicas gerenciais e de padronização curricular.

A análise da subseção 5.1.5, ao considerar as quatro DCN de formação docente, evidencia que a relação entre teoria e prática é mobilizada em todas elas como categoria central do discurso formativo, ainda que com sentidos distintos. Enquanto algumas diretrizes tendem a tratar essa articulação de forma mais operacional e normativa, outras a inscrevem em perspectivas mais amplas de formação profissional. Essas diferenças repercutem diretamente na concepção de docência e no lugar atribuído ao/à professor/a no processo educativo, o que justifica o

deslocamento da análise da seção 5.2, dedicada à categoria valorização docente, entendida como dimensão indissociável da formação e do trabalho docente.

5.2 Valorização docente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente

As políticas públicas de formação docente moldam-se, com o passar dos anos, para atender aos interesses dos grupos dominantes da época. Percebe-se, até a promulgação das DCN, a inexistência de um projeto concreto de valorização docente.

Libâneo (2021) ressalta que ser professor/a é, antes de tudo, ser um/a profissional do ensino, com formação específica voltada para desenvolver conhecimento que se fundamenta em um conjunto de requisitos para o exercício profissional de qualidade.

As instituições de ensino superior têm a obrigatoriedade de cumprir a legislação que vigora sobre a formação docente e regulamentar também o processo da prática docente. É importante que ofereçam uma formação articulada e amparada por normatização que requeira uma estrutura organizacional apropriada e diretamente voltada à execução dessa função (Saviani, 2009).

Nesse contexto, será analisada a categoria valorização docente dentro das DCN de formação de professores/as e seus processos de (des)valorização da profissão, sob o olhar da ADC de Fairclough (2016). A Tabela 2 apresenta uma análise quantitativa dos termos diretamente relacionados à valorização profissional docente, apresentados em cada uma das DCN.

Tabela 2 – Termos relacionados à categoria valorização profissional nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente

PALAVRAS-CHAVE	DCN/2002	DCN/2015	DCN/2019	DCN/2024
Valorização	0	16	3	8
Valorização do (s) profissional (is)	0	4	0	1
Valorização profissional	0	2	0	0
Políticas de valorização	0	3	0	2
Valorização do magistério	0	2	0	0

Fonte: elaboração própria.

Para análise dos dados qualitativos, foi realizada a verificação do cruzamento das palavras relacionadas à vivência pedagógica na valorização profissional da formação docente em cada uma das diretrizes de formação de professores/as.

Posteriormente, procedeu-se a uma leitura minuciosa das DCN, com o objetivo de identificar e verificar o cruzamento dos termos “valorização”; “valorização do(s) profissional(is)”; “valorização profissional”; “políticas de valorização”; “valorização do magistério”; “valorização da profissão docente”; e “valorização desses profissionais” em suas relações de valorização no âmbito da formação do profissional docente, realizando-se em seguida uma análise à luz da ADC proposta por Fairclough (2016).

Ao considerar a valorização docente como categoria central para a compreensão dos projetos formativos inscritos nas DCN, a subseção 5.2.1 volta-se especificamente à análise das DCN/2002, buscando apreender os sentidos atribuídos à docência e ao trabalho docente do/a professor/a nesse documento normativo.

5.2.1 Valorização docente na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002

Quanto à valorização profissional, Nóvoa (2017) afirma que as reformas educacionais neoliberais, mais especificamente as DCN/2002, intensificaram os processos de precarização do trabalho docente. O autor defende que ocorreu uma desvalorização material, promovida pela negação da importância da formação docente, e a desvalorização simbólica, através da proposta de acelerar a formação docente.

As DCN/2002 articulam-se em torno de eixos articuladores que enfatizam competências, interdisciplinaridade, prática integrada e autonomia institucional. Portanto, nota-se a ausência de uma pauta consistente sobre a valorização profissional docente, seja no âmbito das condições materiais de trabalho ou em termos de reconhecimento financeiro e social da profissão docente.

Ao privilegiar a noção de competências como núcleo de formação, as DCN/2002 deslocam o foco do/a professor/a enquanto trabalhador/a inserido/a em relações sociais historicamente determinadas para a figura de um/a profissional autônomo/a e no contexto autorregulável, quase empresarial, no qual, a ausência do discurso explícito sobre a valorização docente, como plano de

carreira, piso salarial e condições de trabalho, denota um silenciamento discursivo que não é neutro, mas revela a hegemonia de uma lógica de regulação estatal alinhada às reformas educacionais neoliberais dos anos 1990.

Do ponto de vista do materialismo histórico-dialético, a não inclusão da valorização profissional no texto das DCN/2002 denota uma estratégia claramente ideológica. Saviani (2021) argumenta que a valorização docente não deve ser reduzida a um discurso de qualificação individual, mas deve vincular-se a condições objetivas que possibilitem o exercício pleno da prática educacional. Já Mészáros (2005) destaca que o trabalho docente, quando submetido à lógica do capital, tende a ser fragmentado e desprovido de autonomia.

Frigotto (2018b) e Antunes (2025) reforçam que a precarização do trabalho docente é parte de um processo mais amplo de desvalorização do trabalho no capitalismo contemporâneo. O silenciamento da valorização profissional nas DCN/2002, assim, não é uma omissão desprezível, mas um efeito de um discurso que naturaliza a flexibilização e a autorresponsabilização pelo desenvolvimento profissional. Esse discurso é pautado na lógica capitalista, que desloca sua atenção das condições estruturais de trabalho para as competências individuais do/a professor/a em formação.

A análise das DCN/2002 realizada nessa subseção permitiu evidenciar que a valorização docente é tratada de forma limitada, quase inexistente, estando subordinada a uma lógica formativa orientada pelas competências e pela adaptação funcional do/a professor/a às demandas do sistema educacional. Tal construção discursiva revela silenciamentos importantes acerca das condições materiais de trabalho, da profissionalização docente e do reconhecimento social do magistério, indicando os limites desse marco normativo no enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam a docência.

À luz dessas constatações, a subseção 5.2.2 passa a examinar as DCN/2015, buscando apreender em que medida essa diretriz promove deslocamentos no tratamento da valorização docente, seja ao reconhecer a complexidade do trabalho pedagógico, seja ao reposicionar a formação inicial no interior de um projeto formativo mais articulado à profissão docente.

5.2.2 Valorização docente na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015

De acordo com a Tabela 2, o termo “valorização” comparece dezesseis vezes no corpo das DCN/2015, distribuído em distintos contextos discursivos. Dentre eles, o termo “valorização do(s) profissional(is)” aparece quatro vezes, “políticas de valorização” é mencionado três vezes, e “valorização do magistério” ocorre em duas ocasiões.

A expressão “valorização” aparece também descrita em outros contextos, como: experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; respeito e valorização da diversidade étnico-racial, valorização da diversidade, valorização plena das culturas dos povos indígenas e valorização e o estudo de temas específicos relevantes, não descritos na Tabela 2. Assim realizou-se a análise dos termos da categoria valorização docente conforme referencial teórico de Fairclough (2016).

Diferentemente das DCN/2002, as DCN/2015 introduzem, de forma inédita, um capítulo específico destinado à valorização do/a profissional do magistério, o que representa um marco discursivo e histórico importante no âmbito das políticas de formação docente.

Logo no preâmbulo das DCN/2015 surge duas vezes o termo “valorização do profissional da educação”, como forma de apresentação do que será discutido no contexto da respectiva legislação. Em seguida, ainda no preâmbulo, a valorização reaparece como um dos princípios norteadores da base comum nacional em conjunto com o compromisso social (Brasil, 2015).

E ainda no preâmbulo, o termo surge novamente associado à “garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (Brasil, 2015), que são discutidas no Capítulo VII da normativa.

À luz da ADC, o destaque conferido à valorização profissional da educação já no preâmbulo das DCN/2015 revela uma escolha discursiva politicamente orientada, que posiciona o/a professor/a como sujeito central da política educacional. Nesse contexto, a normativa rompe com discursos tecnicistas da docência ao inscrever a valorização como eixo estruturante da formação. Ao eleger a valorização como princípio norteador da base comum nacional, as DCN/2015 constroem um enquadramento discursivo que reconhece o trabalho docente como dimensão constitutiva da qualidade da educação e não como variável individualizada.

A recorrência do termo valorização no preâmbulo explicita uma tentativa de reequilibrar as relações de poder historicamente desiguais entre o Estado, os sistemas de ensino e os/as profissionais da educação. Ao deslocar a valorização para o campo dos direitos concretos, as DCN/2015 estabelecem um vínculo discursivo entre formação e trabalho docente, que recusa a fragmentação entre qualificação profissional e condições de exercício da profissão. Tal movimento confronta narrativas hegemônicas que responsabilizam individualmente o/a professor/a pelos resultados educacionais, ao mesmo tempo em que inviabilizam as determinações estruturais que precarizam o trabalho docente.

Já o art. 3º das DCN/2015 versa sobre a preparação e desenvolvimento de profissionais para a função do magistério em todas as etapas e modalidades da educação básica, a partir de uma ampla e contextualizada compreensão da educação e da educação escolar, com foco na produção de conhecimentos e na elaboração e participação no projeto político-pedagógico (PPP) institucional, visando garantir os direitos e objetivos da aprendizagem, da avaliação institucional e a da gestão democrática. Em seu § 3º constitui-se

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (Brasil, 2015, § 3º).

O Capítulo IV, em seu art. 9º da respectiva normativa define os cursos de formação inicial da formação docente, que são formados por cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. E determina que

A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução (Brasil, 2015, § 1º).

À luz da ADC, as DCN/2015 produzem um efeito positivo de ampliação da valorização profissional ao estender explicitamente esse princípio a todas as modalidades de formação inicial docente. Nesse contexto, a normativa reconhece a diversidade de recursos formativos e afirma, de

modo inclusivo, que a valorização do magistério deve constituir um eixo comum e estruturante, independentemente da trajetória de ingresso na docência, o que reforça a compreensão da profissão docente como unidade social, política e profissional.

No art. 17, a diretriz define que é responsabilidade da instituição formadora, em conjunto com o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente²² e com os sistemas de ensino, o desenvolvimento da formação continuada dos/as profissionais da educação e o provimento da articulação com as políticas de valorização profissional, e em seu art. 18 assegura que

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica (Brasil, 2015).

À luz da ADC, os arts. 17 e 18 das DCN/2015 constituem um avanço ao distribuir discursivamente a responsabilidade pela valorização profissional entre instituições formadoras, Fórum Estadual e sistemas de ensino, rompendo com a lógica de responsabilização individual do/a docente. Ao vincular a formação continuada, os planos de carreira e as condições de atuação às políticas institucionais e aos instrumentos de planejamento (PDI, PPI e PPC), o texto produz um efeito de sentido que reconhece a valorização do magistério como uma política estrutural, ancorada em direitos profissionais e em condições objetivas de trabalho, reforçando a docência como profissão regulada, socialmente reconhecida e sustentada pelo Estado.

Em seu Capítulo VII, a normativa versa sobre a valorização dos/as profissionais do magistério. Inserido nesse Capítulo, no seu art. 18, a resolução define a responsabilidade de garantia de políticas de valorização dos/as profissionais do magistério da educação básica, colocando-a a cargo dos sistemas, redes e instituições de ensino, assegurando sua formação, seu plano de carreira e preparação para atuar em todas as etapas e modalidades da educação básica, devendo constar no quadro dos/as profissionais do magistério da instituição de educação básica,

²² Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo MEC por meio do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (Brasil, 2009, art. 1º).

quem são esses/as profissionais, sua titulação, regime de trabalho e atividades desenvolvidas (Brasil, 2015).

No aspecto de valorização profissional, as DCN/2015 definem, em seu art. 18, que

A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

- I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;
- II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;
- III - orientação e acompanhamento de estudantes;
- IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;
- V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;
- VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;
- VII - atividades de desenvolvimento profissional;
- VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional (Brasil, 2015, § 3º).

Além da progressão através dos planos de carreira, as DCN/2015 definem que deve ser garantido ao/a profissional as formas de acesso e provimento ao cargo, pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, com revisão salarial anual, programas de formação e aperfeiçoamento profissional e licenças remuneradas (Brasil, 2015).

Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 951) afirmam que deve ocorrer uma "[...] concepção ampla e valorização entendida a partir da articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho".

O art. 18 mobiliza diferentes ordens de discurso, sobretudo aquelas vinculadas ao campo sindical e às lutas históricas da categoria docente no Brasil. O reconhecimento do direito ao plano de carreira, dedicação exclusiva e tempo pedagógico extraclasse que não emergem de um vazio, mas de um processo de luta social que rompe com a lógica capitalista e mercadológica (Brasil, 2015).

A ADC permite evidenciar que as DCN/2015 se tratam de uma valorização que redistribuem poder no interior da prática pedagógica. Ao assegurar um terço da carga horária para atividades como planejamento, pesquisa, formação e participação coletiva, as DCN deslocam a

centralidade da docência do mero ensinar para uma práxis crítica e reflexiva. Nesse contexto, há uma função ideológica emancipatória nesse discurso, pois ele fortalece a autonomia docente e amplia as condições de participação democrática na gestão escolar, através do PPP, dos conselhos e colegiados, conforme defendido por Oliveira (2025).

Em seu art. 19, as DCN/2015 apresentam as garantias de valorização profissional através de planos de carreira; diferenciação por titulação dos profissionais; remuneração, com fixação de vencimento ou salário de acordo com a jornada de trabalho e revisão salarial anual; convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, garantidas por meio de concurso público; formação inicial, formação continuada, com a oferta de programas permanentes e cursos de formação e aperfeiçoamento profissional e licenças remuneradas; jornada de trabalho; manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e demais setores da comunidade escolar para propor políticas e ações para a qualidade da prestação de serviços e avaliação de desempenho, através do estágio probatório (Brasil, 2015).

O enunciado apresenta a valorização como meio de estruturação de planos de carreira e remuneração, organizando-as em dimensões concretas, como concurso público, vencimento inicial adequado, progressão de carreira, revisão salarial anual, formação continuada e participação em processos avaliativos. Nesse ponto, o discurso não se limita a um ideal abstrato, mas se materializa em condições normativas e práticas que moldam o exercício docente.

O texto mobiliza diferentes ordens de discurso, como o administrativo, o pedagógico e o jurídico, para sustentar a valorização profissional. Ao propor concursos, revisões salariais, comissões paritárias e licenças remuneradas, o artigo inscreve o/a professor/a em uma rede de práticas sociais que ultrapassa a sala de aula, projetando-o/a como sujeito de direitos trabalhistas, pedagógicos e democráticos. Esse entrelaçamento discursivo revela uma tentativa de reconfigurar a identidade docente, não apenas como executora de tarefas, mas como profissional autônomo/a e participante ativo/a das decisões institucionais.

O art. 20 define que a remuneração dos/as profissionais do magistério público deve obedecer a três legislações principais, sendo elas a Lei nº 11.738/2008, que define o Piso Salarial Nacional do magistério; a Lei nº 11.494/2007, em seu art. 22, que determina a parcela do Fundeb destinada ao pagamento dos profissionais da educação; e a Lei nº 9.394/1996, art. 69, que fixa os percentuais mínimos de investimento em educação pelos entes federados em consonância com o PNE (Brasil, 2015).

Esse discurso pauta-se na valorização profissional ancorada na legalidade. O/A professor/a não é apenas reconhecido/a como sujeito de direitos trabalhistas, mas como parte integrante de uma estrutura de financiamento público que deve ser garantida pelo Estado. Valorização esta demonstrada por uma base jurídico-financeira objetiva, que reforça a ideia da centralidade do financiamento, legitimando uma luta por recursos vinculados à educação como condição inegociável para que essa categoria não permaneça no plano retórico.

O último artigo do art. específico sobre valorização do profissional do magistério das DCN/2015 argumenta sobre a organização e gestão da educação básica enquanto garantia de relação numérica adequada entre professor/a e aluno/a, levando em consideração as características desses/as alunos/as, das etapas e modalidades educacionais e do PPP educacional (Brasil, 2015, art. 21).

Nota-se a evidência da reprodução de uma tensão central no discurso da prática educacional, em que se busca qualidade e equidade, porém dentro de limites estruturais impostos por políticas de financiamento e gestão. Ao não fechar a relação numérica adequada entre professor/a e aluno/a, as DCN/2015 transferem a responsabilidade da definição desses parâmetros para os sistemas de ensino, o que pode vir a causar interpretações divergentes e até mesmo a superlotação escolar, principalmente em redes públicas mais precarizadas.

Ideologicamente, o art. 21 se apresenta enquanto um avanço normativo, porém pode atuar de forma ambígua pois, apesar de reconhecer a relevância de condições materiais adequadas, naturaliza a flexibilização quando não estabelece padrões quantitativos claros e objetivos. Assim, produz um discurso que, embora aparente ser inclusivo e comprometido com a prática docente, abre brechas para que a qualidade educacional seja relativizada conforme interesses locais e limitações orçamentárias.

A análise desenvolvida na subseção 5.2.2 evidencia que as DCN/2015 se distinguem das demais diretrizes ao construir a valorização docente como dimensão indissociável da formação inicial, articulando-a às condições concretas de trabalho, à profissionalização crítica e à integração entre formação inicial e continuada, apesar de suas limitações e relativizações quanto à temática no processo de formação de professores/as.

Diferentemente das DCN 2002, 2019 e 2024, que tendem a tratar a valorização do magistério de forma implícita, funcional e subordinada à lógica das competências e da padronização curricular, as diretrizes de 2015 afirmam a docência como prática social complexa,

reconhecendo, prioritariamente, a centralidade do/a professor/a como processo educativo e a necessidade de políticas formativas comprometidas com a autonomia, a práxis e a justiça social, conforme defendido por Gonçalves, Mota e Anadon (2020).

Nesse sentido, a defesa do retorno das DCN/2015 sustenta-se como opção político-pedagógica capaz de enfrentar os processos de desvalorização e precarização docente intensificados nas normativas posteriores.

A partir desse marco, a subseção 5.2.3 passa a analisar as DCN/2019, que busca compreender como a categoria de valorização docente é reconfigurada nesse documento, especialmente à luz da BNCC e da BNC-Formação, e em que medida essas diretrizes aprofundam deslocamentos gerenciais que impactam o reconhecimento, a identidade e o trabalho dos/as professores/as.

5.2.3 Valorização docente na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019

De acordo com a Tabela 2, o termo valorização é mencionado nas DCN/2019 em três ocasiões distintas: uma vez, é relacionado à “valorização da profissão docente”, uma segunda vez, à “valorização da história, da cultura e das artes nacionais” e, por fim, à “valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais”. Assim realizou-se a análise dos termos da categoria valorização docente conforme referencial teórico de Fairclough (2016).

Em seu Capítulo II, art. 6º, a única menção feita à valorização docente ocorre no contexto da política de formação de professores/as para a educação básica, sempre em sincronicidade com os marcos regulatórios, especialmente a BNCC e apresenta, em seu inciso II, como princípio relevante: II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão (Brasil, 2019).

À primeira vista, tal enunciado sugere uma intencionalidade de reconhecer a centralidade do/a professor/a no processo de formação. Contudo, quando analisado criticamente, evidencia-se um discurso de escassez e superficialidade, no qual a valorização docente não é tratada como eixo estruturante mas reduzida a uma breve menção normativa. O silêncio normativo em torno da valorização docente, fora desse inciso, revela uma estratégia discursiva de legitimação simbólica,

em que a expressão é mobilizada para conferir legitimidade à resolução, sem que se produza, de fato, um compromisso robusto com a melhoria das condições de trabalho, remuneração e desenvolvimento profissional do/a professor/a.

Além disso, é relevante notar que a menção à valorização docente aparece subordinada à lógica da BNCC, pois o próprio artigo insere todos os princípios em sincronia com os marcos regulatórios da política educacional vigente. Nesse sentido, a valorização docente é condicionada a uma política de padronização curricular e de competências, o que evidencia a prevalência de um discurso de regulação e controle sobre o de emancipação e fortalecimento da autonomia profissional (Araújo, 2024; Hypolito, 2011b).

O caráter restrito da referência à valorização docente também pode ser interpretado como um movimento de deslocamento discursivo que, em vez de abordar dimensões estruturais da valorização, como carreira, salários, condições de trabalho, formação continuada e autonomia pedagógica, opta por limitar-se a um reconhecimento simbólico dos saberes e práticas, esvaziando sua potência política. Tal ausência se torna ainda mais problemática quando comparada com as DCN/2015, que, embora também marcadas por contradições, traziam a valorização docente de forma mais articulada com princípios de carreira e condições de trabalho.

Esse silenciamento discursivo em torno da categoria valorização docente, termo que aparece de forma pontual e residual ao longo do texto normativo, não deve ser compreendido como uma ausência casual, mas como uma estratégia discursiva ideologicamente orientada, que redefine as prioridades da política de formação docente no interior de um projeto mais amplo de reordenamento neoliberal da educação.

Assim, as DCN/2019 revelam um déficit discursivo em relação à valorização da profissão docente. Ao restringir a temática a uma única aparição formal e vinculada à BNCC, a resolução mascara, sob o véu da valorização, uma política que reforça a racionalidade gerencial e performativa, desconsiderando os elementos concretos que estruturam a profissão docente. Tal lacuna evidencia a permanência de um discurso que, em vez de promover a docência como prática social transformadora, contribui para a sua despolitização e para a sua submissão a uma lógica de padronização e regulação externa (Santos *et al.*, 2025).

A análise das DCN/2019, desenvolvida na subseção 5.2.3, evidencia que a categoria de valorização docente é significativamente fragilizada ao ser subordinada à lógica da BNCC e da BNC-Formação. À luz da ADC, observa-se que o reconhecimento do trabalho docente é deslocado

de suas dimensões estruturais para um discurso centrado no desenvolvimento de competências e na responsabilização individual do/a professor/a. Como aponta Dourado (2016), esse movimento insere a formação docente em uma racionalidade gerencial que esvazia o sentido político da valorização profissional, reduzindo a docência a um conjunto de performances mensuráveis e ajustadas às demandas do sistema educacional.

Em contraposição a esse modelo, a defesa do retorno das DCN/2015 fundamenta-se na forma como essa diretriz concebe a valorização docente como princípio estruturante da formação inicial e continuada. Diferentemente das DCN/2019, essa normativa reconhece a docência como trabalho intelectual e prática social mais complexa, articulando valorização profissional, práxis pedagógica e condições concretas de exercício da profissão. Conforme defende Frigotto (2018b), políticas de formação comprometidas com a valorização docente devem enfrentar as determinações históricas e materiais do trabalho pedagógico, o que confere às DCN/2015 o caráter contra-hegemônico frente às diretrizes orientadas pela lógica da padronização e da eficiência.

É a partir dessas contradições que se justifica o avanço para a subseção 5.2.4, dedicada à análise das DCN/2024 no que se refere à categoria de valorização docente. Nessa etapa, busca-se examinar em que medida a diretriz mais recente promove rupturas ou reatualiza continuidades em relação ao modelo instaurado em 2019, especialmente no contexto de recomposição discursiva que incorpora elementos do vocabulário crítico sem, necessariamente, enfrentar os limites estruturais da valorização profissional docente.

5.2.4 Valorização docente na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024

Como demonstrado na Tabela 2, a expressão “valorização” é mencionada oito vezes na DCN/2024, aparecendo em diferentes contextos e associações discursivas. Em duas ocorrências, surge vinculada à formulação “políticas de valorização desses profissionais”, e uma vez vinculada ao termo “valorização dos profissionais da educação”. Outras referências são feitas de forma pontual, em distintos enunciados: “valorização da diversidade”; “valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, etária, entre outras”; “valorização plena das culturas dos povos indígenas”; “valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileiras” e “agentes

interculturais para a valorização”. Assim realizou-se a análise dos termos da categoria valorização docente conforme referencial teórico de Fairclough (2016).

O termo é mencionado a princípio no inciso III do art. 3º, ao conceituar a formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica como

Art. 3º Para os fins desta Resolução, considera-se:

[...]

III - formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica: processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos [...] (Brasil, 2024b, inciso III).

Ao vincular valorização a políticas de formação continuada e gestão de carreiras, a resolução cria uma narrativa de responsabilização dos/as próprios/as docentes e das instituições formadoras pela melhoria da qualidade educacional. Conforme Dourado (2007), a valorização não pode ser entendida apenas como resultado da formação e da qualificação individual, mas como um direito social que exige políticas públicas robustas, financiamento adequado e reconhecimento profissional.

No plano da prática social, esse artigo contribui para reforçar o discurso que responsabiliza a formação inicial pelo sucesso ou fracasso da educação básica. Como observa Shiroma (2018), há um movimento histórico de deslocar para o/a professor/a o ônus da qualidade educacional, promovendo o que a autora chama de desintelectualização enquanto as estruturas de financiamento e valorização material são negligenciadas. Essa estratégia se alinha à lógica da pedagogia das competências, presente nas DCN/2019, que retornam nas DCN/2024 apenas com uma roupagem mais sofisticada.

Mais adiante, em seu Capítulo IV, sobre estrutura e currículo, as DCN/2024 definem, em seu art. 11, que

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional de que trata o Capítulo III desta Resolução (Brasil, 2024b, § 1º).

E em seu § 4º assegura que

§ 4º As etapas e modalidades da Educação Básica em que os licenciados das diversas áreas do conhecimento poderão atuar são determinadas pelas respectivas diretrizes específicas, articuladas às políticas de valorização desses profissionais, à base comum nacional de que trata o Capítulo III desta Resolução e à base nacional comum para a Educação Básica de que trata o art. 26 da Lei nº 9.394, de 1996 (Brasil, 2024b, § 4º).

O dispositivo legal articula dois campos distintos, que são a valorização docente, histórica bandeira do campo progressista, e a base comum nacional, vinculada ao discurso das competências. A associação entre valorização e base comum nacional configura, nesse sentido, uma estratégia de hibridismo discursivo (Fairclough, 2016), que mistura termos da tradição crítica (valorização, especificidade docente) a elementos da tradição tecnicista (competências, padronização).

À luz da ADC, o § 1º das DCN/2024 mostra-se como exemplo de recontextualização ideológica. Assim conceitos caros à luta docente (como a valorização profissional) são mobilizados para legitimar a permanência da lógica de competências e da padronização curricular. Trata-se de uma continuidade das DCN/2019, agora mascarada por um vocabulário que aparenta compromisso crítico e democrático, mas que, em essência, reforça o mesmo modelo tecnicista e gerencialista de formação docente.

Ao não problematizar questões como salários defasados, condições precárias de trabalho e ausência de políticas consistentes de carreira, a norma acaba por reduzir a valorização a um discurso legitimador. Para Freitas (2018), trata-se de um movimento de despolitização da valorização docente, que passa a ser apresentada como resultado natural da formação e da gestão, e não como conquista histórica de lutas sindicais e sociais.

Enfim, a análise desenvolvida nessa seção evidencia que as DCN/2024, embora incorporem um vocabulário associado à tradição crítica e reafirmem discursivamente a valorização docente, não rompe com a racionalidade instaurada pelas diretrizes orientadas pela BNCC e pela lógica gerencial. À luz da ADC, observa-se que a valorização profissional permanece tratada de forma normativa e abstrata, desvinculada das condições materiais de trabalho, da autonomia pedagógica e das políticas estruturantes de carreira.

Em contraste, as DCN/2015 se afirmam como referência mais consistente ao conceberem a valorização docente como princípio estruturante da formação, articulando-a à práxis pedagógica, à profissionalização crítica e ao reconhecimento social do magistério. Nesse sentido, a defesa do

retorno das DCN/2015 se justifica como alternativa político-pedagógica capaz de enfrentar os processos de desvalorização e precarização intensificados pelas diretrizes posteriores.

A partir dessas constatações, torna-se necessário avançar para a subseção 5.2.5, na qual se aprofunda a análise comparativa da categoria de valorização docente das DCN de formação de professores/as. Essa subseção busca evidenciar, de forma articulada, as continuidades, deslocamentos e rupturas entre as normativas examinadas, situando a valorização profissional como eixo central das disputas em torno dos projetos de formação docente e do papel social do/a professor/a no contexto educacional brasileiro.

5.2.5 Diferenças e similitudes da valorização docente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente

Na perspectiva da ADC de Fairclough (2016), a valorização do magistério no contexto das DCN de formação docente deve ser entendida não apenas como representação textual, mas como prática social inserida em um campo de disputas hegemônicas. Nas DCN/2015, o enunciado do art. 18 – e de todo o Capítulo VII – articula uma valorização materializada em condições objetivas de trabalho, dentre elas, o plano de carreira, salários dignos, tempo integral e 1/3 de carga horária para atividades extraclasse, contrasta fortemente com a lógica neoliberal de valorização simbólica predominante nas diretrizes posteriores, as DCN/2019 e DCN/2024, que reduzem o reconhecimento docente à eficiência ou ao cumprimento de metas.

As DCN/2015 representam um marco de valorização profissional docente, pois incorporam de forma explícita princípios como a gestão democrática, o compromisso social da educação e a valorização do magistério como política de Estado, articulando formação inicial e continuada, carreira, condições de trabalho e salário digno. À luz da ADC, nota-se que esse documento desloca o discurso da docência para além do eixo instrumental de competências, articulando-o com dimensões ético-políticas, culturais e sociais, reforçando a centralidade do/a professor/a como sujeito histórico e agente de transformação.

A tese que defende o retorno dessa abordagem encontra respaldo analítico nas DCN/2015, que materializa a valorização profissional em condições concretas de trabalho, ao romper com a

lógica da padronização curricular e da responsabilização individualizada que se intensifica nas DCN/2019, fortemente atrelada à BNCC. Assim, a defesa das DCN/2015 não é mera nostalgia normativa, mas um posicionamento crítico diante de um processo de desvalorização estrutural promovido pelo discurso neoliberal e pela precarização do trabalho docente.

Em contraste, as DCN/2002 são marcadas pela hegemonia do discurso das competências, inserindo a lógica de mercado e da eficiência como norteadora da formação docente. Já as DCN/2019 reforçam ainda mais o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas às demandas de padronização curricular, o que representa um esvaziamento da noção de valorização docente como projeto de carreira e reconhecimento social. As DCN/2024, embora tragam uma roupagem discursiva mais sofisticada, retomam o mesmo alinhamento às competências e à base nacional comum “engessada”, mascarando expressões como “práxis” e “formação integral”, um projeto que mantém a docência submetida às exigências regulatórias e aos indicadores de desempenho.

Antunes (2018) destaca que a precarização do trabalho se intensifica na era do neoliberalismo flexível, com contratos temporários e múltiplos vínculos e ausência de garantias salariais. As DCN/2015 se colocam como resistência a essa lógica, pois preveem a dedicação de um único vínculo, estabilidade por concurso público, progressão de carreira vinculada à formação. Essa articulação contradiz o modelo meritocrático das DCN/2019, no qual a valorização praticamente desaparece e encontra-se subordinada e alinhada à BNCC, reforçando a responsabilização pela qualidade educacional. E mais ainda, das DCN/2024, das quais ela se encontra diluída, denotando um discurso de deslegitimação da valorização profissional.

A análise permite evidenciar que, enquanto os documentos de 2002, 2019 e 2024 operam sob uma ordem discursiva neoliberal, privilegiando a racionalidade técnica e a adequação às reformas curriculares, as DCN/2015 buscam sustentar uma ordem discursiva contra-hegemônica, reconhecendo a docência como trabalho intelectual, ético e político.

Nesse sentido, autores como Saviani (2021) apontam que a valorização profissional não pode se restringir a indicadores de competência ou eficiência, mas deve estar vinculada a políticas de carreira, condições de trabalho, autonomia e reconhecimento da dimensão cultural do magistério. Assim, as DCN/2015, em contraste com as demais, materializam, de forma mais concreta, um projeto de formação docente comprometido com a qualidade social da educação e com a defesa da profissão como pilar de um Estado democrático.

As análises desenvolvidas ao longo da seção cinco evidenciaram que as DCN de formação docente expressam projetos formativos em disputa, cujas concepções sobre a relação entre teoria e prática e a valorização docente revelam continuidades, deslocamentos e rupturas marcadas por distintas racionalidades políticas. Com base nesse percurso político-analítico, a seção seis avança para a discussão das similitudes e diferenças existentes nas categorias estágio curricular supervisionado e formação continuada, buscando analisar criticamente de que modo essas dimensões são concebidas nas diretrizes de formação de professores/as nas normativas brasileiras.

6 ESTÁGIO CURRICULAR SUPEVISIONADO E FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE (2002-2024)

A elaboração das DCN de formação docente é fruto da demanda capitalista, na qual o/a educador/a se torna, como afirma Ghedin (2009), apenas um/a reprodutor/a das teorias e ideologias sugeridas por uma sociedade econômica ou impostas aos/às docentes pelo próprio sistema capitalista e pelo contexto social em que estão inseridos. Esse processo de construção é respaldado pela introdução de quatro versões das DCN: 2002, 2015, 2019 e 2024, que refletem, segundo Cintra e Costa (2020), a reestruturação dos objetivos dos modelos capitalistas.

O estágio curricular supervisionado e a formação continuada configuram-se como dimensões indissociáveis da constituição da profissionalidade docente no Brasil. O primeiro representa a porta de entrada para a práxis educativa, permitindo ao/à licenciado/a vivenciar a complexidade da escola e do trabalho pedagógico; a segunda assegura a continuidade do desenvolvimento profissional ao longo da carreira, respondendo às demandas sociais, culturais e tecnológicas que atravessam a educação contemporânea.

O estágio supervisionado, como defendem Pimenta e Lima (2018), deve ser entendido não como mera prática de aplicação de teorias, mas como espaço de produção de saberes docentes, ancorado na reflexão crítica sobre a realidade escolar e no diálogo entre universidade e escola. Nesse sentido, constitui-se em um momento privilegiado de articulação entre teoria e prática, na perspectiva de uma formação inicial que prepare o/a futuro/a professor/a para lidar com a complexidade do ensino em diferentes contextos. O estágio curricular supervisionado configura-se como *locus* privilegiado de materialização das disputas discursivas, ora concebido como espaço de vivência crítica da docência, ora reduzido a treinamento tecnicista e operacional.

Por sua vez, a formação continuada emerge como dimensão essencial da valorização e profissionalização docente. Para Imbernón (2010), trata-se de um processo que deve transcender a lógica de cursos pontuais e se constituir como prática coletiva, situada e colaborativa, vinculada ao cotidiano da escola. A formação continuada revela-se um dispositivo discursivo que projeta o/a professor/a enquanto sujeito que demanda atualização constante para atender às exigências de organismos internacionais e políticas de mercado (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

A partir da delimitação das categorias estágio curricular e formação continuada como eixos de análise da seção seis, torna-se necessário aprofundar a compreensão de como essas dimensões são construídas e operacionalizadas no interior das DCN de formação docente. Nesse sentido, a subseção 6.1 dedica-se à análise do estágio curricular supervisionado, examinando seus fundamentos normativos, os sentidos discursivos que lhe são atribuídos, além de suas similitudes e diferenças no contexto das DCN de formação docente.

6.1 Estágio Curricular Supervisionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente

A formação docente no Brasil é regida por um complexo aparato legal que busca garantir os interesses do Estado. De acordo com Zabalza (2014), a sociedade atual requer dos indivíduos novas formas de aprendizado, especialmente em um contexto de desenvolvimento acelerado. Essa mudança de perspectiva representa um progresso importante na formação de professores/as e no estágio prévio como preparação para o exercício da profissão.

O estágio é um dos componentes do currículo dos cursos de formação, o que significa que “[...] as considerações sobre eficácia devem situá-lo no âmbito de um programa de formação [...]” (Zabalza, 2014, p. 40). Além disso, o estágio é uma experiência complexa que envolve diversas variáveis e três protagonistas essenciais, sendo eles, os/as alunos/as, a IES e os centros de prática.

Por ser um componente curricular obrigatório nos cursos de formação, o estágio demanda atenção e comprometimento dos envolvidos, uma vez que se inicia com um conhecimento que, por sua natureza, é abstrato. Para que esse conhecimento seja efetivamente assimilado, é necessário que ocorra uma aprendizagem a partir de diversas situações e ações, o que implica a necessidade de um acompanhamento sistemático por parte de profissionais experientes. Esses/as profissionais são fundamentais para selecionar as situações de aprendizado mais adequadas e para auxiliar os/as estagiários/as a perceberem aspectos que, muitas vezes, não são evidentes. O acompanhamento proporcionado permitirá que o/a estagiário/a aprenda através dos desafios, experiências e estudos acerca da reflexão sobre os acertos e erros na rotina do “chão da escola” (Lopes, 2024).

De acordo com Sousa (2018), a classificação do estágio que se manifesta nos diversos contextos formativos tem como objetivo destacar sua função, o papel do/a estagiário/a e a natureza

das atividades a serem desempenhadas. Os/As participantes desse processo realizam diversas tarefas relacionadas à formação. O estágio supervisionado é essencial para a formação profissional, pois busca alinhar essa preparação às exigências do mercado de trabalho. Dessa maneira, esse componente curricular se torna um importante recurso para aprofundar o conhecimento do/a estudante e para sua inserção na realidade da escola em que irá atuar profissionalmente.

O estágio curricular supervisionado emerge como ferramenta imprescindível nesse processo, conforme estabelece a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que sanciona essa prática como parte essencial da formação do/a estudante (Brasil, 2008b).

De acordo com o art. 1º da Lei nº 11.788

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando [sic.] o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (Brasil, 2008b, art. 1º).

A forma como o estágio curricular supervisionado é concebido no interior das políticas de formação docente revela sua inserção em uma racionalidade capitalista que tende a instrumentalizar a experiência formativa. O discurso formativo opera na naturalização do estágio como espaço de adaptação do/a futuro/a professor/a às rotinas e exigências da educação básica, esvaziando seu potencial crítico e formativo enquanto práxis.

Ao priorizar a observação, a aplicação de métodos e o cumprimento de cargas horárias, o estágio é reconfigurado como momento de treinamento funcional, alinhado à lógica da produtividade e da eficiência, em detrimento da reflexão teórica aprofundada sobre as contradições do trabalho docente (Costa, 2022). Esse enquadramento discursivo reforça a subordinação da formação ao atendimento imediato das demandas do sistema educacional e contribui para a reprodução de um modelo de docência ajustável, flexível e funcional às necessidades do capital, ao invés de promover a formação de professores/as críticos/as e intelectualmente autônomo/as.

Esta seção permite situar o estágio curricular supervisionado como categoria central para a compreensão da formação docente, evidenciando seu papel na mediação entre a formação inicial e

o trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica. À luz da ADC, o estágio é compreendido não apenas como exigência curricular, mas como espaço de disputas discursivas em torno da concepção de docência, da articulação entre teoria e prática e do lugar atribuído ao/à professor/a em formação no processo educativo.

A Tabela 3 demonstra a análise quantitativa da categoria estágio curricular supervisionado no contexto das quatro DCN de formação docente, através das seguintes palavras-chave: “estágio(s)”, “estágio supervisionado”, “estágio curricular”; “estágio probatório” e “estágio obrigatório”.

Tabela 3 – Termos relacionados à categoria estágio curricular supervisionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente

PALAVRAS-CHAVE	DCN/2002	DCN/2015	DCN/2019	DCN/2024
Estágio(s)	4	8	9	21
Estágio supervisionado		1	4	1
Estágio curricular	1	6	1	17
Estágio probatório	0	1	0	0
Estágio obrigatório	0	0	2	0

Fonte: elaboração própria.

Para a análise dos dados qualitativos foi realizada a verificação do cruzamento das palavras relacionadas à vivência pedagógica na categoria estágio curricular supervisionado da formação docente em cada uma das diretrizes de formação de professores/as.

Posteriormente, procedeu-se a uma leitura minuciosa das DCN, com o objetivo de identificar e verificar o cruzamento das palavras-chave descritas acima em suas relações com a categoria de estágio curricular supervisionado no âmbito da formação do profissional docente, realizando-se, em seguida, uma análise à luz da ADC proposta por Fairclough (2016).

Com base nessas considerações gerais, a subseção 6.1.1 dedica-se à análise das DCN/2002, buscando apreender como o estágio curricular supervisionado é construído discursivamente nessa diretriz. Tal movimento possibilita compreender os fundamentos iniciais que estruturam essa categoria nas diretrizes de formação docente e fornece elementos para as análises comparativas desenvolvidas nas subseções posteriores.

6.1.1 O estágio curricular supervisionado na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as DCN para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2002a), define o estágio curricular supervisionado como componente comum a todas as licenciaturas, com articulação entre teoria e prática, definida nos projetos pedagógicos de curso.

De acordo com a Tabela 3, o termo “estágio” aparece quatro vezes na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e desses, somente uma vez como “estágio curricular”. Nesse contexto, em dois momentos da normativa o estágio está diretamente vinculado à prática e nas outras duas vezes com a explicação de como deverá ser desenvolvido pelas instituições formadoras. Assim realizou-se a análise dos termos da categoria estágio curricular supervisionado conforme referencial teórico de Fairclough (2016).

O estágio surge nas DCN/2002 a partir do art. 12, no qual se vincula à prática para além do estágio, ao colocar-se em seu § 1º que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja, ao estágio, desarticulado do restante do curso”. Essa formulação busca deslocar a centralidade da prática profissional do campo delimitado do estágio curricular supervisionado para um processo formativo contínuo, transversal ao longo do curso. Tal perspectiva é reiterada no art. 13, ao defender que a dimensão prática deverá transcender o estágio, em uma perspectiva interdisciplinar (Brasil, 2002a).

Esse discurso opera em um plano predominantemente discursivo, ao instituir a promessa de articulação entre teoria e prática e propor uma superação da dicotomia entre ambas, sem, contudo, apresentar condições materiais e estruturais necessárias à sua efetivação, como valorização docente, infraestrutura adequada e fortalecimento da parceria entre a unidade formadora e a escola de educação básica.

Ainda no art. 13, fica definido que

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (Brasil, 2002a, § 3º).

Apesar de apresentar um discurso pautado na lógica da prática voltada ao “chão da sala de aula”, no local em que realmente a vivência docente subsiste à realidade, a legislação não oferece respaldo à instituição formadora em mecanismos de controle sob o processo de articulação entre ambas as entidades educacionais envolvidas.

O processo de avaliação formativa fica comprometido no sentido da inexistência de operacionalização clara por parte da legislação para auxílio das instituições e de quanto a quais profissionais estão direta ou indiretamente envolvidos/as nesse sistema avaliativo. Assim, poderia não ficar claro para o/a professor/a em formação quanto ao processo avaliativo pelo qual ele/ela se submeteria e como deveria registrar sua evolução (ou não) diante dessa importante vivência para seu processo de formação docente.

A carga horária de estágio curricular não é definida na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, mas sim na Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores/as da educação básica em nível superior (Brasil, 2002b). Essa resolução define a carga horária de estágio curricular em 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso (Brasil, 2002b).

A partir da perspectiva da ADC, o estágio supervisionado nas DCN/2002 aparece como um dispositivo regulatório que combina vocabulário crítico com práticas tecnicistas. A ênfase nas competências e a carga horária de 400 horas produzem um discurso de valorização da prática, mas de modo despolitizado, deslocando o estágio para uma dimensão de treinamento e adequação. Portanto, o que poderia se constituir em espaço de práxis transformadora é ressignificado como requisito burocrático de cumprimento de horas, inserido em uma lógica de controle e certificação.

As DCN/2002 tratam o estágio curricular supervisionado a partir de uma racionalidade normativa que tendem a fragmentar o processo formativo, ao situá-lo como um componente curricular regulado principalmente por critérios de organização, carga horária e cumprimento de etapas. Essa abordagem reduz a experiência na educação básica à observação orientada e à aplicação de práticas previamente definidas, ao esvaziar sua dimensão formativa enquanto espaço de problematização das contradições do trabalho docente. O discurso normativo, ao enfatizar a operacionalização do estágio, silencia sobre sua função política e pedagógica na construção da identidade docente, reforçando uma lógica funcional ao sistema educacional vigente.

No plano da prática social, esse enquadramento discursivo contribui para a reprodução de uma concepção de formação docente alinhada às exigências do modo de produção capitalista, na qual o estágio assume a função de treinamento antecipado para o trabalho. Ao não reconhecer explicitamente o estágio como espaço de práxis crítica, as DCN/2002 reforçam a separação entre teoria e prática e naturaliza a inserção do/a licenciando/a em contextos escolares precarizados, sem problematizar as condições objetivas de trabalho e as relações de poder presentes na educação básica. Dessa forma, o estágio curricular supervisionado é reconfigurado como mecanismo de socialização profissional ajustado às demandas imediatas do sistema educacional, contribuindo para a formação de professores/as adaptáveis em detrimento de sujeitos críticos capazes de intervir de forma consciente e transformadora na realidade escolar (Costa, 2022).

É sob esse olhar crítico que a presente tese dá continuidade à categoria estágio curricular supervisionado nas DCN, agora no contexto das DCN/2015, na subseção 6.1.3, com o objetivo de examinar os deslocamentos discursivos e conceituais que essa diretriz introduz em relação às demais normativas de formação de professores/as.

6.1.2 O estágio curricular supervisionado na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015

De acordo com a Tabela 3, nas DCN/2015, o termo “estágio” aparece oito vezes ao longo do texto normativo, sendo seis ocorrências associadas à expressão “estágio curricular”, uma à denominação “estágio supervisionado” e uma vinculada ao termo “estágio probatório”. Assim realizou-se a análise dos termos da categoria estágio curricular supervisionado conforme referencial teórico de Fairclough (2016).

Inicialmente, o termo surge no Capítulo V, que define a estrutura e o currículo dos cursos de formação inicial de professores/as para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, ao determinar, em seu art. 13, a carga horária de estágio supervisionado em “II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (Brasil, 2015, §1º). E em seu § 6º, as DCN/2015 definem o estágio

enquanto componente obrigatório e atividade específica em articulação com a prática e demais atividades acadêmicas.

O estágio curricular supervisionado, nas DCN/2015, é definido em articulação com a prática, sendo intrinsecamente vinculado à prática e a todas as outras atividades discentes. Assim, as DCN/2015 fundamentam a centralidade do estágio ao concebê-lo como componente curricular articulador da formação, e não como momento terminal ou acessório.

O enunciado normativo apresenta um discurso que valoriza o estágio supervisionado não apenas como requisito burocrático, mas como experiência formativa essencial. Termos como “área de formação e atuação” e “educação básica” produzem um sentido de coerência formativa, garantindo que a prática seja vivida no contexto real do exercício docente.

Na perspectiva de Fairclough (2016), esses parágrafos refletem uma ordem discursiva contra-hegemônica. Enquanto as DCN/2002 e as normativas de 2019 e 2024 tendem a enfatizar o estágio sob a lógica de competências e adequação, as DCN/2015 legitimam o estágio como espaço de práxis crítica, em diálogo com o cotidiano e com a formação do/a professor/a como intelectual transformador/a.

Nas DCN/2015, surge o conceito de graduados/as não licenciados/as, provisório e emergencial, oferecido às pessoas que já possuem curso superior em área relacionada à habilitação pretendida, com alteração da carga horária de estágio curricular supervisionado definida, para esses casos, em 300 (trezentas) horas. Já para graduados/as que desejam fazer uma segunda licenciatura, que comprovem o exercício do magistério, poderão reduzir a carga horária do estágio em até 100 (cem) horas (Brasil, 2015, art. 14).

As DCN/2015 fundamentam a centralidade do estágio ao concebê-lo como componente curricular articulador da formação, e não como momento terminal ou acessório (Pimenta; Garrido, 2018). O art. 13 estabelece que o estágio curricular supervisionado deve integrar o processo formativo durante o curso, articulando-se às atividades acadêmicas e às práticas pedagógicas, o que rompe com a lógica da fragmentação presente nas DCN/2002 (Brasil, 2015). Ao prever essa inserção orgânica do estágio no currículo, a diretriz afirma, no plano normativo, a práxis como princípio formativo, reconhecendo que a formação docente se constrói na mediação permanente entre teoria, prática e “chão da escola”.

Nas DCN/2015, a defesa do estágio curricular supervisionado durante o curso sustenta-se em um projeto formativo no qual a inserção precoce do/a licenciando/a se configura como processo

progressivo de compreensão da docência enquanto práxis. Diferentemente das DCN/2019 e DCN/2024, a antecipação do estágio, nessa normativa, está articulada a uma sólida formação teórica e ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme explicitado nos arts. 3º e 5º, que tratam dos princípios de formação docente (Brasil, 2015).

Nesse sentido, o estágio durante todo o curso não tem caráter instrumental, mas formativo, permitindo que o/a licenciando/a compreenda os determinantes estruturais do trabalho docente e da escola pública. Conforme argumentam Pimenta e Lima (2018), o estágio, quando concebido como eixo articulador do currículo, favorece a construção da identidade profissional e a mediação consciente entre teoria e prática. Assim, as DCN/2015 se diferenciam das demais por assegurar que a antecipação do estágio fortaleça a formação crítica, intelectual e política do/a professor/a, reafirmando o estágio supervisionado como espaço de síntese formativa e não como mecanismo de ajuste às demandas imediatas do sistema educacional.

Além disso, o art. 14 das DCN/2015 reforça que o estágio deve ser desenvolvido em estreita articulação entre a instituição formadora e as escolas de educação básica, reconhecendo esses ambientes educacionais como espaços formativos e não meros campos de aplicação (Brasil, 2015). Essa normativa sustenta a defesa de uma concepção de estágio como experiência reflexiva e investigativa, ao prever a participação ativa dos/as licenciandos/as no cotidiano das escolas, em diálogo com os/as professores/as da escola e da IES. Sob a perspectiva da ADC, tal formulação desloca o estágio de uma função adaptativa para um espaço de produção de conhecimento sobre o trabalho docente, e contraria a racionalidade tecnicista e gerencial que reduz a formação ao treinamento.

Uma crítica às DCN/2015 consiste na ausência de especificações acerca da celebração do convênio entre a instituição formadora e a escola de educação básica. O art. 3º, inciso II, da Lei nº 11.788 (Brasil, 2008b) exige a celebração desse convênio porém, não há, nas DCN/2015, nenhuma menção à formação de parceria ou convênio entre a instituição formadora e a escola de educação básica. Outra crítica está relacionada ao controle dos estágios, que são apenas sancionados na resolução como componente curricular obrigatório, porém sem deixar especificado sobre quais os profissionais serão os responsáveis pela fiscalização e acompanhamento do/a aluno/a em campo de estágio. Outra previsão existente na Lei nº 11.788 que afirma que

Art. 3 O estágio, tanto na hipótese do § 1º do art. 2º desta Lei quanto na prevista no § 2º do mesmo dispositivo, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, observados os seguintes requisitos:

[...]

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7 § 2º desta Lei e por menção de aprovação final (Brasil, 2008b, § 1º).

Apesar das críticas em relação à falta de clareza dos processos descritos acima, as DCN/2015 podem ser defendidas a partir de seus próprios princípios formativos. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 afirma o estágio curricular supervisionado como componente curricular obrigatório e articulado ao projeto pedagógico do curso (art. 13), integrando-o ao conjunto da formação inicial e afastando sua compreensão como atividade isolada ou acessória (Brasil, 2015).

As DCN/2015 reconhecem as instituições de educação básica como espaço formador, e definem, em seu art. 3º, que “[...] a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente” (Brasil, 2015, § 6º) deve ocorrer em regime de colaboração entre a IES e as escolas, e atribui à instituição formadora a responsabilidade pelo planejamento, acompanhamento e avaliação do processo formativo. Nessa dinâmica, apesar das DCN/2015 não explicitar mecanismos administrativos de convênio ou fiscalização previstos na Lei nº 11.788/2008, preserva o caráter educativo e supervisionado do estágio, ao vinculá-lo à organização curricular, à formação integral do/a licenciando/a e à responsabilidade institucional da IES, o que sustenta sua coerência interna enquanto política de formação docente (Gatti *et al.*, 2019).

A análise das DCN/2015, desenvolvida nessa subseção, evidencia um projeto formativo que, apesar dos limites impostos pelas condições institucionais de sua implementação, reafirma a centralidade da formação docente como práxis social, sustentada pela articulação entre teoria e prática e pela valorização do trabalho docente. Contudo, esse horizonte formativo passa a ser tensionado a partir da promulgação das DCN/2019, a qual será desenvolvida na subseção 6.1.3, na busca pela compreensão dos deslocamentos do projeto formativo por ora analisado e seus efeitos sobre a organização curricular e o trabalho docente.

6.1.3 Estágio curricular na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019

Conforme demonstrado na Tabela 3, o termo “estágio”, na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, é mencionado nove vezes, distribuindo-se em quatro ocorrências como “estágio supervisionado”, duas como “estágio obrigatório” e uma como “estágio curricular” e em outras duas ocorrências apenas como “estágio”, já citados no contexto das nove ocorrências iniciais. Assim realizou-se a análise dos termos da categoria estágio curricular supervisionado conforme referencial teórico de Fairclough (2016).

O termo “estágio obrigatório” surge, a princípio, no Capítulo II, art. 7º, ao definir os princípios norteadores, em consonância com a BNCC, da organização curricular enquanto

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (Brasil, 2019, p. 4, inciso II).

À luz da ADC, o art. 7º, inciso II, das DCN/2019 mobiliza um vocabulário que aparenta defender a centralidade da prática na formação docente, mas que, em essência, reafirma o discurso das competências e habilidades como eixo estruturante. O resultado é a manutenção de uma racionalidade tecnicista e gerencialista que, em vez de ampliar a autonomia docente, subordina a prática às exigências da BNCC e aos mecanismos de avaliação de desempenho (Carvalho; Mello Neto, 2023). Assim, a práxis é mascarada por uma linguagem de valorização, mas permanece capturada por uma lógica de controle.

Ainda em seu art. 7º, como princípio norteador, o estágio é enaltecido enquanto prática central, através do inciso VIII

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (Brasil, 2019).

Socialmente, o dispositivo legal reflete a tentativa de alinhamento da formação inicial ao modelo empresarial da educação, centrado em competências e habilidades. A ênfase na centralidade da prática, embora necessária, acaba subordinada à lógica de eficiência e controle. Como destacam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), as reformas educacionais recentes deslocam a responsabilidade pela qualidade da educação para os/as professores/as em formação, enquanto permanecem intocados os problemas estruturais, como a precarização, o que fragiliza a efetividade desse processo.

Importante ressaltar que a resolução defende como princípio, em seu art. 7º, que toda a equipe docente do curso de licenciatura deve estar engajada no planejamento e acompanhamento do estágio curricular supervisionado (Brasil, 2019, inciso X).

Quanto à distribuição de carga horária dos cursos de licenciatura, as DCN/2019 separam, em seu art. 15, a carga horária em três grupos distintos, estruturados em: grupo I – 800 (oitocentas) horas para atividades através de conhecimentos científicos, pedagógicos e educacionais relacionados à base comum e articulados com as escolas, práticas e sistemas de ensino; grupo II – 1.600 (mil e seiscentas) horas, destinadas ao ensino de conhecimentos específicos da BNCC, com a finalidade de proporcionar domínio pedagógico desses conteúdos; grupo III, com 800 (oitocentas) horas destinadas à prática pedagógica, distribuídas em 400 (quatrocentas) horas mínimas destinadas ao estágio supervisionado e as outras 400 (quatrocentas) estruturadas desde o início do curso, para desenvolvimento de práticas enquanto componentes curriculares (Brasil, 2019).

A antecipação do estágio curricular para o início do curso, quando não fundamentada em uma práxis formativa, atende a uma lógica de adaptação imediata ao mercado de trabalho, coerente com a racionalidade neoliberal das reformas educacionais. Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que, ao deslocar a centralidade da formação para competências práticas desde o início, transfere-se ao/à aluno/a a responsabilidade de aprender executando, sem que haja garantia de condições estruturais de acompanhamento, mentoria ou reflexão crítica.

Essa antecipação também fragiliza a formação docente porque ocorre em um momento em que o/a licenciando/a ainda não é sujeito/a da práxis, mas aprendiz em formação. O risco é que, ao invés de promover autonomia intelectual, o estágio se torne espaço de reprodução de práticas padronizadas pela BNCC, enfraquecendo a construção crítica da identidade docente.

Apesar da carga horária de estágio ser definida no grupo III, as atividades de preparação para o desenvolvimento do estágio são definidas pelos conteúdos propostos no grupo II e separadas

em atividades de formação docente multidisciplinares de educação infantil, ensino fundamental – anos iniciais e anos finais e ensino médio.

O art. 13 aprofunda os estudos na etapa por componente curricular ou área de conhecimento, que devem efetivar-se do 2º ao 4º ano, nos quais o estágio deve estar em “articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado” (Brasil, 2019, inciso VI).

Com relação à prática de estágio oferecida por cursos na modalidade de EaD, as DCN/2019 fazem menção ao funcionamento das práticas nessa modalidade, definindo em seu art. 14

Art. 14. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na modalidade Educação a Distância (EaD), deve apresentar para cada disciplina componente dos Grupos I e II, oferecida a distância, a fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente, devendo ainda especificar as medidas adotadas pela IES para que as técnicas ou modelos propostos nas pesquisas que viabilizaram o projeto sejam efetivamente aplicadas nos cursos (Brasil, 2019, p. 9).

Fica delimitado, em seu art. 15, no grupo III, que a carga horária de 800 horas deve estar articulada à prática pedagógica, desde o início do curso, distribuídas em 400 horas para estágio curricular supervisionado e 400 horas para atividades temáticas dos Grupos I e II. Além disso, no §6º, define-se que as 800 (oitocentas) horas do componente curricular prático na modalidade EaD devem ser cumpridas integralmente de forma presencial (Brasil, 2019).

As DCN/2019 instauram, para além do estágio curricular supervisionado, a prática enquanto componente curricular por um/a professor/a da instituição formadora e um/a profissional da escola na qual o/a discente realiza as atividades. Esse processo da prática e não somente do estágio, deve ser formalizado através de um ajuste entre a IES e a instituição educacional que recebe o/a aluno/a para desenvolver suas práticas.

Ainda no art. 15, a normativa define que a prática deve estar presente em todo o percurso formativo do/a licenciando/a

com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar

voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (Brasil, 2019, § 3º).

No plano da prática discursiva, observa-se que termos como “progressão”, “modo harmônico”, “integração” e “aplicação do que foi aprendido” produzem um efeito de linearidade e consenso, típicos de discursos regulatórios. Essa escolha lexical esvazia a dimensão crítica da prática pedagógica, ao concebê-la como um percurso previsível e cumulativo, reduzindo a complexidade da relação entre teoria e prática a um movimento de aplicação instrumental do conhecimento. A prática é, assim, recontextualizada discursivamente como etapa de consolidação técnica, e não como espaço de problematização epistemológica e política da docência.

Outro ponto imposto pelas DCN/2019 é a obrigatoriedade de registro das práticas de formação no campo de atuação em portfólio específico “que compile evidências das aprendizagens do/a licenciando/a requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo” (Brasil, 2019, § 4º). Essas práticas consistem em planejar sequências didáticas, que possam ser aplicadas nas aulas, no aprendizado dos/as discentes e nas devolutivas fornecidas pelo/a professor/a. Porém, a norma não define quais os pontos devem ser analisados e não direciona diretrizes de estruturação e avaliação desses portfólios.

É importante frisar que todo o estágio curricular das DCN/2019 está atrelado à lógica da BNCC, que reforça a subordinação docente à padronização curricular. Para Ciavatta e Ramos (2012), esse processo traduz a captura da escola e da formação de professores/as pela lógica da empregabilidade e da funcionalidade, reduzindo o trabalho docente à sua dimensão instrumental.

A forma como o estágio curricular supervisionado é concebido nas DCN/2019 evidencia um deslocamento discursivo que compromete seu caráter formativo crítico. Embora o documento reconheça formalmente a importância da prática, o estágio passa a ser orientado por uma lógica de alinhamento curricular e de desempenho, subordinada à BNCC, o que reduz sua função a um espaço de aplicação de prescrições normativas. Sob a ótica da ADC, esse movimento revela a naturalização de um modelo formativo que esvazia o estágio enquanto espaço de reflexão sobre o trabalho docente, convertendo-o em mecanismo de adaptação às exigências do sistema educacional. Tal configuração aproxima-se do que Zeichner (2010) critica como uma concepção tecnicista da formação de professores/as, na qual a prática desvincula-se da análise crítica das condições sociais e institucionais da escola.

As DCN/2015, ao contrário dessa lógica, concebem o estágio como espaço de construção da identidade profissional e de produção de saberes docentes, articulando teoria e prática de forma indissociável. Essa perspectiva demonstra que os saberes docentes se constituem na relação entre formação acadêmica, experiência profissional e contexto de trabalho (Tardif, 2014). Ao reconhecer o estágio como momento de socialização profissional e reflexão crítica sobre a docência, as DCN/2015 reafirmam a centralidade do trabalho docente como prática intelectual e coletiva. Nesse sentido, a defesa do retorno às DCN/2015 fundamenta-se na necessidade de preservar o estágio curricular supervisionado como espaço de práxis formativa, capaz de formar professores/as críticos/as, autônomos/as e comprometidos/as com a transformação da educação básica.

A análise do estágio curricular supervisionado nas DCN/2019 evidencia um deslocamento significativo de seu sentido formativo, ao ser reconfigurado como espaço de operacionalização de competências e de adequação à BNCC. Sob a perspectiva da ADC, tal mudança normativa reduz o estágio a um dispositivo técnico, de crítica sobre o trabalho docente e de construção da identidade profissional. Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de examinar como a diretriz de formação docente promulgada após as DCN/2019 trata essa categoria central da formação docente. É nesse movimento que se insere a subseção 6.1.4, dedicada à análise do estágio curricular supervisionado nas DCN/2024.

6.1.4 Estágio curricular na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024

De acordo com o exposto na Tabela 3, o termo “estágio” aparece descrito nas DCN/2024 vinte e uma vezes. Dessas, dezessete situações enquanto “estágio curricular”; a expressão “estágio supervisionado” surge em uma situação e por fim, a expressão “estágio” surge em outras expressões como “atividades de estágio”, e “estágio”. Assim realizou-se a análise dos termos da categoria estágio curricular supervisionado conforme referencial teórico de Fairclough (2016).

Em seu art. 4,º sobre os fundamentos da formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, a DCN/2024 afirma que

a associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro

profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado [...] (Brasil, 2024b, inciso III).

Embora esse trecho da DCN/2024 reconheça a relevância da articulação entre teoria e prática, a formulação discursiva sugere mais uma continuidade do modelo tecnicista que já se consolidava nas DCN/2019 do que uma ruptura emancipatória. O texto reforça a lógica da docência por competências e habilidades, esvaziando a dimensão crítica e política da práxis e subordinando a formação docente às orientações prescritivas já impostas pela normativa anterior.

Já o art. 7º, dos incisos XVI ao XIX, define sobre a realização do estágio com a presença de professores/as supervisores/as das escolas de educação básica e de profissionais da IES, além da obrigatoriedade do registro das atividades de estágio, que, nas DCN/2024, deve ser realizado em portfólio (em consonância com as DCN/2019) ou em outro recurso de acompanhamento equivalente, com a descrição de observação crítica, planejamento didático, relato de experiência e outras evidências importantes para a aprendizagem discente (Brasil, 2024b).

Deverá ser estabelecida uma parceria entre a IES e os sistemas de ensino que ofertem a educação básica, e a IES deve assegurar o apoio à melhoria contínua das atividades desenvolvidas pelos sistemas de ensino, oferecido através de atividades de formação, criação de metodologias de ensino e materiais didáticos, além de possibilitar o aprimoramento de processos de avaliação, seja institucional ou de aprendizagem (Brasil 2024b).

Na arena social, os incisos XVI ao XIX reposicionam o estágio como eixo estruturante da formação, o que, em tese, é positivo. Contudo, sem políticas de valorização da escola-campo e de condições de trabalho para os/as supervisores/as de estágio, a centralidade da prática pode se converter em centralidade do cumprimento de requisitos. No Brasil, a literatura mostra que o descompasso entre prescrição e realidade institucional é recorrente (Gatti; Barreto, 2009); somado a isso, as reformas orientadas por competências e padronização curricular tendem a responsabilizar indivíduos e instituições locais pelos resultados, mantendo estruturas de precarização (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

Assim, os incisos podem favorecer uma práxis robusta, se acompanhados de financiamento, tempo e formação continuada para a supervisão/mentoria nas escolas, e de autonomia pedagógica para a escola e a IES. Sem isso, a gramática de registros e evidências e a parceria entre escolas e

IES correm o risco de reforçar performatividade e conformidade a prescrições, em lugar de práxis crítica (Saviani, 2012) e de um desenvolvimento profissional colaborativo (Nóvoa, 2009).

Nas DCN/2024, a resolução define uma distribuição pedagógica realizada por núcleos, sendo o Núcleo I – responsável pelo estudo de formação geral; Núcleo II – idealizado para aprendizagem e formação de conhecimentos específicos da área de atuação; Núcleo III – responsável pelas atividades acadêmicas de extensão e; por último, o Núcleo IV – com foco no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, com a carga horária organizada na seguinte estrutura:

Art. 14. Os cursos de formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, estruturam-se por meio da garantia da base comum nacional e suas orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I, de que trata o art. 13, inciso I, desta Resolução, conforme o PPC da instituição formadora;

II - 1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II, de que trata o art. 13, inciso II desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora;

III - 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão conforme Núcleo III, de que trata o art. 13, inciso III desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora; e

IV - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV de que trata o art. 13, inciso IV desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2024b, art. 14).

No quesito do plano social, proposto por Fairclough (2016), as DCN/2024 respondem ao contexto de pressão por resultados educacionais e à lógica da NGP, em que a prática é valorizada mais como indicador de desempenho do que como espaço de emancipação. Assim, esse modelo transfere para a formação inicial a responsabilidade pela qualidade da educação básica, sem enfrentar condições estruturais de precarização das escolas.

A antecipação das 400 horas de estágio curricular supervisionado desde o início do curso, conforme estabelecido nas DCN/2024 (Brasil, 2024b, art. 12), representa um ponto que exige análise crítica cuidadosa. Embora exista um discurso de articulação entre teoria e prática, a distribuição das horas de estágio desde o primeiro semestre tende a ocorrer em um contexto de currículos fortemente orientados por competências e resultados, o que pode esvaziar o sentido formativo do estágio e convertê-lo em prática docente de adaptação funcional à escola, dissociada de uma compreensão crítica das determinações históricas, sociais e políticas do trabalho docente.

O estágio deve ser desenvolvido em instituições de educação básica e planejado para ser o elo entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do/a futuro/a docente. Nas DCN/2024 fica definida a necessidade de iniciar com atividades de observação e progressivamente, o/a discente passará para regência em sala de aula.

Outro ponto que deve ser considerado pela IES que oferece o curso de licenciatura é que o estágio curricular não pode ser considerado uma atividade laboral, apresentando-se enquanto componente de formação e, por isso, o/a discente não deverá ser o principal responsável pela regência das aulas, devendo fazê-lo sempre com a supervisão de um/a professor/a regente da disciplina, além do/a supervisor/a designado pela IES (Brasil, 2024b, art. 12).

O que se percebe, nesse contexto, é um movimento discursivo pautado em um esforço para a atenuação das críticas formuladas à antecipação acentuada do estágio nas DCN/2019 sem, contudo, romper com a lógica formativa orientada por competências, agora reorganizada sob o discurso da progressão formativa e do acompanhamento contínuo. Nessa configuração, o estágio é apresentado como um espaço ampliado de experiências e devolutivas, porém permanece subordinado a uma racionalidade reguladora, na qual os mecanismos de controle e de avaliação permanente assumem centralidade.

À luz da ADC, esse enunciado pode revelar contradições no sentido de que, sem políticas de valorização profissional, o estágio corre o risco de continuar funcionando como espaço precarizado, mascarado sob o léxico da socialização inicial. Assim, a promessa de uma formação crítica pode ser esvaziada em favor de uma lógica de adaptação às competências, limitando a emancipação docente.

Sobre o estágio curricular supervisionado, art. 12, inciso VII, define que

§ 5º O estágio de que trata o inciso V do caput, para que cumpra seu objetivo, deverá:

- I - ter suas horas distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso;
- II - considerar uma progressão cuidadosa das atividades desenvolvidas, iniciando com atividades de observação acompanhadas de protocolos claros e, progressivamente, incorporando atividades nas quais o licenciando assuma ações docentes;
- III - estar claramente articulado às disciplinas que envolvem a prática de ensino e estabelecer focos claros para cada um dos semestres letivos;
- IV - contar com a supervisão de membro do corpo docente do curso de licenciatura, cuja área de formação ou experiência profissional seja compatível com as atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário, que atuará em articulação com a instituição de Educação Básica no acompanhamento das experiências de aprendizagem do licenciando;
- V - contar com o apoio e a mediação de profissionais de referência, integrantes dos quadros docentes das escolas, redes e sistemas de ensino, com a tarefa de acolhimento, orientação e diálogo formativo com os licenciandos nas atividades de estágio, a partir de programas e projetos estruturados nos PPCs de seus cursos; e
- VI - oferecer múltiplas oportunidades estruturadas para que o licenciando aprenda práticas específicas relacionadas ao ensino e à condução dos processos educativos, por meio da observação, discussão, e atuação direta, com múltiplas oportunidades de receber devolutivas sobre sua atuação (Brasil, 2024b, § 5º).

O trecho normativo citado acima constrói uma superfície de ordem e racionalidade técnica, pois trata-se de uma tecnologia discursiva de legitimação que naturaliza a ideia de que a qualidade advém de prescrições e padronização (Fairclough, 2016). O inciso I introduz a antecipação do estágio desde o primeiro semestre, apresentando-a como evidência de integração entre teoria e prática, mas recontextualizando a prática como exposição precoce do/a licenciando/a a rotinas escolares antes da consolidação de fundamentos teóricos-metodológicos.

O inciso II institucionaliza a observação com protocolos de progressão até ações docentes; a linguagem indica escada de competências, deslocando da práxis para uma sequência de tarefas verificáveis. Para Pimenta e Lima (2018), quando a observação vira cumprimento protocolar, o estágio empobrece em procedimentos, perdendo densidade reflexiva; já o item III reforça “articulação” e “focos por semestre” enquanto sintaxe de currículo por objetivos que aproxima a prática de módulos avaliáveis de desempenho.

Nos incisos IV e V, a ênfase em supervisão e mediação sinaliza cuidado formativo, mas o discurso não nomeia condições materiais (tempo, carga, formação e incentivos), o que abre espaço a uma performatividade documental, com a presença de papéis/relatórios sem efetiva supervisão (Gatti, 2013). Já o inciso VI intensifica o repertório de “oportunidades estruturadas” e “devolutivas”, mantendo a centralidade nas métricas e evidências de aprendizagem.

Quanto aos cursos oferecidos na modalidade EaD, os estágios devem ser realizados integralmente de forma presencial e, tanto os cursos de formação de graduados/as de segunda licenciatura, quanto para cursos de formação para não licenciados/as terão direito a uma redução de 100 (cem) horas das práticas de estágio supervisionado. Em ambas as situações (segunda licenciatura ou graduados/as não licenciados/as), as atividades deverão ocorrer a partir do primeiro semestre do curso (Brasil, 2024b).

De modo geral, o estágio curricular supervisionado nas DCN/2024 apresenta limites significativos quando analisados na perspectiva de uma concepção crítica de formação docente. Embora a normativa reafirme o estágio como componente obrigatório e amplie sua distribuição ao longo do curso, desde o primeiro semestre, essa organização ocorre em um marco regulatório fortemente orientado pela lógica das competências, da performatividade e da padronização curricular, o que tende a esvaziar o sentido formativo do estágio. Assim, as DCN/2024 tendem a assumir um caráter instrumental e regulatório, fragilizando sua função crítica e emancipatória no interior da formação inicial de professores/as.

Diferentemente das DCN/2015, as DCN/2024 reorganizam o estágio curricular supervisionado a partir de uma lógica mais regulatória e operacional; a normativa de 2015 compreende o estágio como espaço constitutivo de identidade profissional, e não como instrumento de adequação imediata às demandas do sistema educacional.

Ao encerrar a subseção 6.1.4, evidencia-se que essa normativa reafirma o estágio curricular supervisionado como elemento integrante da estrutura da formação docente, ainda que inserido em um arranjo formativo marcado por maior normatização e detalhamento dos percursos curriculares. A partir desse panorama, a seção 6.1.5 analisa o estágio no contexto das quatro diretrizes de formação docente (2002, 2015, 2019 e 2024), buscando identificar as principais similitudes e diferenças entre elas.

6.1.5 Diferenças e semelhanças do estágio curricular supervisionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente

O estágio curricular supervisionado constitui, nas DCN de formação docente, um dos núcleos centrais de formação inicial de professores/as. Sua presença obrigatória, com carga horária mínima de 400 horas, aparece de forma reiterada em todas as resoluções, desde 2002, o que revela uma continuidade normativa em torno da ideia de que a imersão do/a licenciando/a na realidade da educação básica é imprescindível para sua profissionalização. À primeira vista, essa recorrência sugere um consenso discursivo sobre a importância do estágio. No entanto, a ADC (Fairclough, 2016) permite evidenciar que, por trás da semelhança numérica e formal, coexistem projetos distintos de docência e de sociedade, cujas marcas se expressam nas diferenças de concepção e organização do estágio em cada uma das resoluções.

As DCN/2002 inauguram a obrigatoriedade das 400 horas de estágio supervisionado, concebendo-o como parte indissociável da prática pedagógica. Todavia, a resolução articula o estágio a uma concepção baseada em competências e habilidades, com forte ênfase na simetria invertida – isto é, o/a futuro/a professor/a deve aprender em contextos semelhantes aos de sua futura atuação profissional. Embora essa previsão tenha assegurado espaço para o estágio nos currículos, sua concepção reflete um viés tecnicista e gerencial, no qual a prática aparece sobretudo como campo de aplicação de competências previamente definidas, limitando seu potencial crítico e investigativo (Pimenta; Lima, 2018).

Em contraste, as DCN/2015 deslocam o sentido do estágio para uma perspectiva de práxis crítica. Ao reafirmar a carga horária de 400 horas, o texto vincula explicitamente o estágio à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reconhecendo as escolas de educação básica como espaço privilegiado de formação. Nessa perspectiva, o estágio é compreendido não como mera aplicação de teorias ou como adaptação precoce à rotina escolar, mas como momento investigativo e reflexivo, no qual o/a licenciando/a é chamado/a a problematizar a realidade educacional e produzir conhecimento sobre sua própria prática. As DCN/2015, portanto, representam uma mudança discursiva em direção a um modelo de formação crítica, embora sua implementação tenha enfrentado limites materiais no contexto de precarização das instituições formadoras e das escolas de educação básica (Gatti; Barreto, 2009).

Um fator convergente entre todas as DCN é a importância de vincular a prática de formação docente ao estágio curricular supervisionado. Porém, apesar das DCN/2002 reconhecerem a importância da prática, limita o estágio à segunda metade do curso. Esse aspecto contrasta com as diretrizes posteriores que enfatizam a necessidade da prática desde o início da formação. A exigência da articulação com escolas e a presença de mentores são reforçadas nas DCN mais recentes, mas a implementação dessa articulação ainda parece superficial, refletindo uma formação inclinada ao pragmatismo.

Já as DCN/2015 sustentam uma concepção de estágio como mediação formativa integrada à práxis, reforçando uma visão ampliada de docência que valoriza a reflexão crítica e a unidade entre teoria e prática no interior do trabalho educativo.

As DCN/2019, por sua vez, marcam uma mudança em sentido oposto. Ampliam para 800 horas a prática pedagógica, determinam que 400 horas de estágio supervisionado sejam iniciadas desde o primeiro ano do curso, em ambiente real de ensino. Essa antecipação justifica-se pela centralidade na prática e pela adequação às prescrições da BNCC. Contudo, a ênfase na formação por competências esvazia a dimensão investigativa do estágio, transformando-o em espaço de treinamento precoce e de conformação a padrões curriculares pré-estabelecidos (Freitas, 2018). Sob a ótica da ADC, esse movimento não apenas recontextualiza o discurso de valorização docente, mas também o subordina ao ideário da racionalidade empresarial da educação, na qual o estágio se torna dispositivo de ajuste às demandas imediatas da escola.

Por fim, as DCN/2024 mantêm a carga horária mínima de 400 horas de estágio, mas adota um discurso ambivalente. De um lado, prescreve que o estágio deve iniciar-se desde os primeiros semestres, a partir de atividades de observação estruturada e protocolos progressivos; de outro, reconhece que sua efetivação deve ocorrer com maior intensidade após a consolidação de conhecimentos teóricos básicos, especialmente a partir da segunda metade do curso. Esse duplo movimento discursivo evidencia a tentativa de responder às críticas dirigidas à antecipação extrema proposta pelas DCN/2019, ao mesmo tempo em que preserva a lógica da formação por competências, agora revestida por uma roupagem de progressividade e acompanhamento. O estágio aparece, assim, como espaço de múltiplas oportunidades de aprendizagem e devolutivas, mas sempre sob a égide de uma racionalidade regulatória, na qual o controle e a avaliação sistemática ocupam lugar central.

Em termos comparativos, pode-se afirmar que as quatro DCN convergem ao reafirmar a importância do estágio supervisionado e sua carga horária mínima, mas divergem quanto à sua concepção formativa:

- 2002, 2019 e em parte 2024, alinham-se ao paradigma da formação por competências, enfatizando adaptação funcional e antecipação prática;
- 2015 constitui o marco de uma perspectiva mais crítica, compreendendo o estágio como espaço de investigação, práxis e articulação entre teoria e prática.

Essa análise evidencia que o estágio curricular supervisionado, longe de ser apenas um dispositivo técnico, é um campo de disputa discursiva que materializa diferentes projetos de formação docente, ora voltado à emancipação crítica do/a professor/a em formação, ora subordinado à lógica da padronização e da regulação. Nesse movimento, as DCN/2015 permanecem como referência de um projeto formativo comprometido com a valorização da docência como prática intelectual e social, enquanto as resoluções de 2002, 2019 e 2024 reforçam uma racionalidade tecnicista e performativa, compatível com as políticas de governança educacional inspiradas na NGP (Cóssio, 2018; Raimann; Oliveira, 2022).

As análises desenvolvidas na subseção 6.1 evidenciaram que o estágio curricular supervisionado se constitui como categoria central na materialização dos projetos formativos nas DCN e revelam disputas em torno da relação entre teoria e prática e da concepção de docência. Esses tensionamentos indicam que o estágio não pode ser compreendido de forma dissociada do conjunto mais amplo das políticas de formação docente. Nesse sentido, a subseção 6.2 analisará a categoria da formação continuada e examinará como as DCN a concebem e articulam à formação inicial e ao trabalho docente.

6.2 Formação continuada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente

Kuenzer (2007) afirma que, em um contexto de mudanças no mundo do trabalho, a formação docente passou a desempenhar novas competências, mais voltadas para características instrumentais e técnicas, com o objetivo de colaborar na formação de sujeitos sociais desenvolvidos para as novas demandas do setor produtivo, que apresentava características flexíveis. A formação

e profissionalização docentes passaram a ser vistas como destaque nos processos de reformas políticas neoliberais educacionais, pois seu trabalho passou a ser considerado como primordial na efetivação das alterações políticas promovidas pelos princípios neoliberais (Souza; Magalhães, 2013).

Ademais, a formação continuada constitui um espaço de ampliação dos saberes docentes, de aquisição de novas competências e de atualização das práticas pedagógicas em consonância com as demandas da sociedade contemporânea. Além disso, configura-se como um mecanismo de reflexão e aprimoramento permanente do trabalho docente, contribuindo para a elevação da qualidade da educação básica de forma global (Silva, 2024).

A formação continuada se constitui como um dos principais meios de aperfeiçoamento profissional. É um dos mais importantes caminhos para os professores adquirirem novos conhecimentos teóricos e práticos, a fim de aprimorar suas práticas pedagógicas e desenvolver um processo de ensino aprendizagem de qualidade (Santos; Sá, 2021, p. 3).

Portanto, a formação continuada é fundamental para promover a valorização do/a profissional da educação, ao estimular a valorização docente e contribuir para o desenvolvimento social. Porém, vale ressaltar que essa formação precisa estar inserida em um universo de valorização profissional, que considere as reais demandas e necessidades desses/as professores/as. Nesse contexto, a presente tese apresenta a visão das quatro diretrizes de formação continuada docente brasileiras, com uma percepção crítica acerca da formação continuada em cada uma delas.

Para a realização da pesquisa, foi desenvolvido um estudo minucioso para verificar o cruzamento dos termos relacionados à formação continuada docente relacionados à vivência pedagógica na formação de professores/as em cada uma das quatro diretrizes de formação docente. A Tabela 4 apresenta uma análise dos termos diretamente relacionados à formação continuada, apresentados nessas normativas.

Tabela 4 – Termos relacionados à categoria formação continuada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente

PALAVRAS-CHAVE	DCN/2002	DCN/2015	DCN/2019	DCN/2024
Formação continuada	1	15	2	2
Formação inicial e continuada		0	1	0

Fonte: elaboração própria.

Por fim, chegou-se aos termos “formação continuada” e “formação inicial e continuada”, e após uma leitura e análise do cruzamento dos termos com a normatização de formação docente, realizou-se uma análise das quatro DCN de formação docente, à luz da ADC proposta por Fairclough (2016).

A análise da formação continuada nas DCN de formação de professores/as demonstra que essa categoria assume sentidos distintos conforme o projeto formativo inscrito em cada normativa, oscilando entre a compreensão como direito profissional e sua redução a estratégia de adequação às reformas educacionais. Essas disputas discursivas indicam que a formação continuada é atravessada por concepções de docência e trabalho docente. Nesse sentido, a subseção 6.2.1 analisa a formação continuada nas DCN/2002 na busca da compreensão dos sentidos inaugurais atribuídos a essa dimensão formativa.

6.2.1 Formação continuada na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002

Conforme demonstrado na Tabela 4, a expressão “formação continuada” aparece somente uma vez na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Assim realizou-se a análise dos termos da categoria formação continuada conforme referencial teórico de Fairclough (2016).

Em seu art. 3º, as DCN/2002 apresentam os princípios que deverão nortear a formação docente nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, porém não especifica se esses princípios se aplicam somente à formação inicial ou à formação inicial e continuada, apesar da utilização do termo “preparo para o exercício profissional” pode significar que se refere à preparação inicial.

Esses princípios apontam para três vertentes desse preparo para exercer a profissão docente: I - competência; II - coerência entre formação ofertada e prática esperada do futuro docente – com foco em simetria invertida e aprendizagem como processo de construção de habilidades, valores e conhecimentos através da interação com a realidade, utilização de conteúdos como suporte para desenvolvimento das competências e avaliação como parte constitutiva do processo formativo e III – pesquisa focada no processo ensino-aprendizagem (Brasil, 2002a).

Essas DCN foram concebidas visando à formação inicial e continuada dos/as professores/as de educação básica. Porém, apenas o art. 14, no § 2º, cita sobre a oferta da formação continuada, conforme demonstrado a seguir:

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras (Brasil, 2002, § 2º).

Não há, portanto, um direcionamento de condução dessa formação continuada do/a professor/a de educação básica. Apesar da centralidade do processo de formação continuada, Gatti *et al.* (2019) afirmam que grande parte dos cursos de licenciatura não modificou suas estruturas curriculares e manteve os processos de formação voltados aos conteúdos específicos de área de formação.

A análise das DCN/2002 evidencia que a formação continuada ocupa um lugar secundário no interior do texto normativo, sendo tratada de forma genérica e residual, sem explicitar princípios, diretrizes ou mecanismos institucionais que a assegurem como direito profissional do/a professor/a. Embora o documento mencione, de modo pontual, a necessidade de “retorno planejado e sistemático dos/as professores/as às agências formadoras” (Brasil, 2002a, art. 14), essa referência não se desdobra em uma concepção consistente de formação continuada articulada às condições concretas de trabalho docente, tampouco à valorização profissional.

À luz da ADC, tal silenciamento normativo revela um deslocamento ideológico que privilegia a formação inicial orientada por competências e pela autorregulação do desenvolvimento profissional, ao transferir ao/à próprio/a professor/a a responsabilidade por sua atualização permanente. Esse movimento discursivo contribui para a naturalização de uma concepção individualista da formação continuada e esvazia seu caráter coletivo, institucional e político,

reforçando uma lógica alinhada às reformas educacionais capitalistas, em detrimento da formação ao longo da carreira como política pública estruturante de formação docente.

Quando compara-se as DCN/2002 e as DCN/2015 evidenciam-se a mudança qualitativa na concepção da formação continuada. Enquanto as DCN/2002 a trata de modo residual e individualizante, sem reconhecê-la como direito profissional, as DCN/2015 a afirma como dimensão constitutiva da formação docente, articulada à valorização profissional e às condições de trabalho, conforme será discutido na subseção 6.2.2.

6.2.2 Formação continuada na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015

De acordo com o que é demonstrado na Tabela 4, nas DCN/2015 o termo “formação continuada” aparece descrito quinze vezes. Inclusive permeia por toda a legislação. Assim realizou-se a análise dos termos da categoria formação continuada conforme referencial teórico de Fairclough (2016).

Na descrição da resolução já deixa-se claro a definição das DCN para a formação inicial e continuada, seguida do preâmbulo que assegura a formação continuada como parte da valorização profissional, em consonância com salário, plano de carreira e condições dignas de trabalho.

Em seu art. 1º, § 2º, fica instituído nas DCN/2015 que as instituições de ensino superior devem oferecer formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, de forma organizada e estruturada com seu PDI, seu PPI e seu PPC, e em seu § 3º fica instituído

Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (Brasil, 2015, § 3º).

As DCN/2015 representam um marco importante na história da formação docente no Brasil, especialmente pelo modo como tratam a formação continuada como parte constitutiva e

indissociável do desenvolvimento profissional dos/as professores/as. Diferentemente de resoluções anteriores e posteriores, que enfatizam uma lógica mais instrumentalizada e tecnicista, as DCN/2015 conferem centralidade à ideia de formação como processo permanente, sustentado pela articulação orgânica entre as instituições formadoras, as políticas públicas de educação e as escolas de educação básica (Brasil, 2015).

Do ponto de vista discursivo, as DCN/2015 adotam um vocabulário que remete à organicidade, articulação e integração. Ao estabelecer que a formação inicial e continuada deve estar vinculada ao PPP, PPI, PPC e, no caso da formação continuada, ao PPP, PPFC, as DCN/2015 constroem um horizonte de coesão sistêmica. Esse arranjo institucional rompe com a concepção fragmentada que historicamente marcou a formação docente no Brasil, aproximando a universidade, os sistemas de ensino e as escolas de educação básica.

Ademais, as DCN/2015 fortalecem uma visão de valorização docente que ultrapassa a lógica da capacitação técnica, pois, ao reconhecer a formação continuada como direito e dever institucional, a eleva ao patamar de dimensão constitutiva da profissão docente. As DCN/2015 concebem assim, a formação continuada não como um ajuste a padrões externos, mas como movimento de construção coletiva, em sintonia com o projeto pedagógico da escola e com as políticas educacionais (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

Em seu art. 3º a resolução afirma que a formação inicial e continuada se aplica “à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas [...] e modalidades”, desde a concepção no PPP, perpassando todo o desenvolvimento pedagógico, até a avaliação institucional (Brasil, 2015).

O art. 3º das DCN/2015 pode ser visto de forma positiva, pois expande o horizonte da formação docente, ao reconhecer a diversidade de etapas e modalidades da educação básica, valorizar a formação como produção e difusão de conhecimentos e assegurar a participação docente na construção do PPP e na gestão democrática. Esse discurso associa-se à concepção de professor como intelectual crítico e transformador, alinhada a uma perspectiva emancipatória da educação.

Ainda no art. 3º, § 5º, incisos VIII-X as DCN/2015 colocam a equidade no acesso à formação inicial e continuada, e a articulação entre elas como princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica, além de compreender a formação continuada como componente essencial da profissionalização.

Os incisos descritos acima projetam um discurso progressista e emancipatório sobre a formação docente. A equidade no acesso assegura que a formação não seja privilégio, mas direito social; a articulação entre níveis e modalidades rompe com a fragmentação histórica; e a concepção da formação continuada como parte essencial da profissionalização, ancorada nos saberes e na experiência do/a professor/a, reforça a docência como profissão de caráter intelectual e crítico (Tardif, 2014).

No contexto da ADC, pode-se afirmar que as DCN/2015 materializam um projeto contra-hegemônico de formação docente que, em vez da adaptação a padrões tecnicistas, aposta na valorização do/a professor/a como sujeito de saberes, agente de transformação social e protagonista do processo educativo.

Essas características são confirmadas também no § 7º, que ordena que a formação inicial e continuada para a educação escolar indígena, do campo e quilombola devem considerar “[...] normas e ordenamento jurídicos próprios, com ensino intercultural, bilíngue [...]” (Brasil, 2015).

Em seu art. 4º, as DCN/2015 definem que

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o projeto pedagógico de formação continuada (Brasil, 2015, art. 4º).

Assim, o discurso das DCN/2015 procura legitimar-se ao mesmo tempo pela autoridade da universidade pública (ensino-pesquisa-extensão) e pela necessidade de políticas integradas de formação.

O art. 4º representa um avanço no discurso da política educacional, ao colocar a formação continuada no mesmo patamar dos instrumentos institucionais, e ao reafirmar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como fundamento da qualidade acadêmica. O texto articula diferentes vozes discursivas – a crítica, a institucional e a regulatória, mas as ressignifica em uma direção progressista e emancipatória.

O Capítulo VI das DCN/2015 discorre exclusivamente sobre a formação continuada dos/as profissionais do magistério. Em seu art. 16, as DCN/2015 conceituam formação continuada como

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:
I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (Brasil, 2015, art. 16).

Esse artigo das DCN/2015 articula dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, valoriza o protagonismo docente, reconhece o contexto social da escola e concebe a formação continuada como trajetória permanente de desenvolvimento profissional, e não como evento pontual. Apresenta um discurso que se distingue por ser contra-hegemônico frente ao paradigma tecnicista e gerencial que viria a ser reforçado pelas DCN/2019 e reconfigurado pelas DCN/2024. Trata-se de uma formulação que inscreve o/a professor/a como intelectual crítico/a e sujeito político, reafirmando a docência como prática social transformadora (Paixão, 2025).

Já o art. 17 pontua as atividades que devem ser ofertadas como formação continuada, dentre elas, o curso de extensão, mestrado, doutorado, com as cargas horárias mínimas estipuladas pela norma. Além de estabelecer que a instituição formadora deve definir as atividades através do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, em conjunto com as unidades de educação básica, com foco nas políticas de valorização docente (Brasil, 2015).

Interessante ressaltar que o texto organiza a formação continuada em uma hierarquia formativa, com atividades de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. No contexto histórico, o art. 17 expressa o PPP das DCN/2015 de conceber a formação docente como política pública de valorização. Ao sistematizar desde cursos de curta duração até a pós-graduação *stricto sensu*, a resolução reconhece que o/a professor/a tem direito à escalada acadêmica e profissional, conectando sua trajetória à pesquisa, à extensão e à formação avançada.

Percebe-se que o discurso proposto nesse artigo rompe com a visão tecnicista da formação por competências, indicada nas DCN/2002 e, posteriormente, nas DCN/2019 e DCN/2024, e inscreve o/a professor/a como intelectual em desenvolvimento contínuo, sujeito de saberes e de transformação social.

A subseção 6.2.2 evidenciou que, nas DCN/2015, a formação continuada é afirmada como direito profissional e dimensão da valorização docente. Esse horizonte é tensionado pelas DCN/2019 que reorientam essa categoria ao vinculá-la à BNCC, através da BNC-Formação. E é nesse contexto que a subseção 6.2.3 se dedica à análise crítica dessa normativa e de seus efeitos sobre a política de formação docente.

6.2.3 Formação continuada na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019

Nas DCN/2019 houve uma ruptura entre formação inicial e continuada. A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 ficou responsável pela definição das DCN para a formação inicial de professores/as para a educação básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores/as da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019), enquanto a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispôs sobre as DCN para a Formação Continuada de Professores/as da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores/as da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020).

Essa fragmentação representa, no plano social, uma agenda mais ampla de alinhamento da formação docente subordinada à BNCC, conforme a política educacional da época, mascarada pela influência de organismos multilaterais e do empresariado educacional. A formação continuada deixa de ser concebida como processo de desenvolvimento profissional (Imbernón, 2010; Nóvoa, 2017) e passa a ser tratada como aperfeiçoamento contínuo em torno das competências da BNCC.

Esta fragmentação enfraquece a identidade docente, pois rompe a articulação entre formação inicial e continuada, transformando cada etapa em um processo isolado; reduz o protagonismo do/a professor/a, substituindo a reflexão crítica por treinamento em habilidades

prescritas; e desloca a valorização docente do campo das políticas estruturantes (carreira, condições de trabalho, tempo de estudo) para o campo do ajuste técnico às demandas curriculares.

Nesse contexto de ruptura, das DCN/2019 cita o termo “formação continuada” somente duas vezes, seguido do termo “formação inicial e continuada”, que surge em apenas uma descrição, conforme demonstrado na Tabela 4.

O art. 6º apresenta, em seu inciso VI, os princípios relevantes das políticas de formação docente, em consonância com a BNCC, visando “a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais” e, em seu inciso VII, “a articulação entre a formação inicial e a formação continuada” (Brasil, 2019).

Apesar de apresentar conceitos relevantes, como equidade e articulação, o trecho acima das DCN/2019 incorre em um discurso retórico e abstrato, que não enfrenta as condições estruturais necessárias para sua concretização. A ADC evidencia que, sem mecanismos efetivos de financiamento, políticas de indução, valorização docente, a equidade permanece como promessa e a articulação entre formação inicial e continuada como enunciado vazio, fragmentado pela própria resolução.

A análise da formação continuada na Resolução CNE/CP nº 2/2019 evidencia que, embora o documento reconheça formalmente a importância do desenvolvimento profissional docente ao longo da carreira, esse processo é tratado de maneira subordinada e funcional às demandas de implementação da BNCC, o que reforça uma concepção instrumental da formação (Ximenes; Oliveira; Silva, 2023). Tal orientação discursiva encontra desdobramento direto na promulgação da Resolução CNE/CP nº 1/2020, que institui diretrizes específicas para a formação continuada e cria a BNC-Formação Continuada como marco normativo autônomo.

O simples fato de a formação inicial e continuada serem regulamentadas por resoluções distintas evidencia, no plano discursivo, a divisão entre dois processos que deveriam ser concebidos de forma indissociável, deslocando a formação continuada de uma perspectiva de valorização profissional para um regime de atualização permanente, alinhado a parâmetros padronizados e a mecanismos de controle do trabalho docente. É a partir dessa fragmentação normativa que a subseção 6.2.3.1 aprofunda a análise da DCNFC, desvelando seus sentidos, implicações e contradições no interior do projeto formativo em curso.

6.2.3.1 Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 institui as DCN para a formação inicial e cria a BNC-Formação. Já a Resolução CNE/CP nº 1/2020 institui as Diretrizes para a formação continuada (DCNFC) e cria a BNC-Formação Continuada. O fato de haver duas resoluções autônomas demonstra discursivamente a separação entre dois processos que deveriam ser indissociáveis.

O texto inaugura ao instituir as DCN para a formação continuada com foco na Base Nacional Comum para Formação Continuada (BNC-FC), a ser implementada em todas as modalidades de cursos e programas (art. 1º). Ao fazê-lo, transforma a formação continuada em matriz normativa única e obrigatória para a rede, reconfigurando sua diversidade histórica em um regime de base comum.

No art. 2º, amarra a política de formação continuada à BNCC da educação básica e à BNC-Formação (inicial) (Brasil, 2020), como referências condicionantes, descolando a formação continuada de um campo de desenvolvimento profissional situado para um campo de alinhamento curricular.

O art. 3º fixa as “competências profissionais indicadas” na BNC-FC que organizam a formação continuada, operando a competencialização do desenvolvimento profissional e reproduzindo a gramática da formação inicial (Brasil, 2020), agora sobre a formação continuada, no perfil de captação por competências.

Esses artigos citados acima configuram o que Fairclough (2016) chama de recontextualização²³: um léxico “progressista” (formação ao longo da vida”, desenvolvimento) é transposto para um dispositivo de padronização por competências, ancorado na BNCC e na BNC-Formação Inicial. Linguagem e poder (ordem do discurso) se combinam para normalizar uma compreensão da formação continuada como derivação do currículo prescrito, e não como produção contextual de saberes docentes.

Já o art. 4º declara a formação continuada como componente essencial da profissionalização e, simultaneamente, a orienta à constituição de competências, para o completo desempenho e a qualificação para o trabalho, deslocando a profissionalidade docente para um horizonte

²³ A ideia fundamental de recontextualização está no conceito de intertextualidade, que Fairclough (2016) descreve como a propriedade que os textos têm de serem construídos a partir de fragmentos de outros textos. Este processo de incorporar um texto (ou parte dele) em outro é uma forma de recontextualização.

instrumental, de performance. O art. 5º atrela a competência dos sistemas de ensino a marcos da LDB e da BNCC e BNC-Formação, e elenca princípios (direitos, pluralismo, redução de desigualdades) que legitimam a política por um léxico de direitos, enquanto operam um mecanismo de conformidade às bases.

Nesse contexto, há um hibridismo discursivo da retórica de valorização, com termos como “profissionalização” e “direitos”, coexistindo com uma gramática regulatória, com a existência de termos como “competências” e “alinhamento à BNCC”.

Com relação às modalidades, ofertas e arranjos institucionais, ainda que a DCNFC detalhe modalidades e *locus* de oferta, o trecho mais eloquente é o art. 9º, que lista as ofertas e o art. 10, que apresenta os arranjos institucionais. O art. 9º padroniza formatos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, e especifica cargas horárias mínimas, posiciona a rede e IES como provedoras de trajetórias escalonadas; exige critérios de qualidade e adequação às necessidades formativas dos contextos, mas sempre dentro da moldura da BNCC (Brasil, 2020).

Já o art. 11 demanda alinhamento às necessidades reais dos contextos; o art. 12 pede ações contextualizadas; o art. 13 prevê mentoria/tutoria com formador/a experiente; o art. 14 recomenda programas flexíveis e modulados (Brasil, 2020). Embora o vocabulário da contextualização reaproxime a formação continuada do trabalho real nas escolas, a regulação anterior (arts. 1º ao 3º) subordina qualquer desenho local à base comum de competências. Assim, a “formação em serviço” não constitui esfera de autonomia epistêmica docente, mas opera como adaptação contextual de um padrão nacional prescrito (Ximenes; Oliveira; Silva, 2023).

A DCNFC reformula a formação continuada por um regime de base comum e uma arquitetura de competências que a subordina à BNCC e à BNC-Formação inicial. Pela ADC, identifica-se um movimento hegemônico de recontextualização, com um vocabulário de direitos, profissionalização e contexto que legitima uma governança curricular baseada em padronização.

O efeito social é a consolidação de uma profissionalidade regulada, em que a autonomia docente e a produção coletiva de saberes são deslocadas por uma responsabilização superficial, na qual o desenvolvimento profissional equivale a provar aderência a competências previamente definidas. No horizonte da valorização docente, a ênfase nas competências mensuráveis e nos prazos ofusca condições materiais (tempo de estudo em serviço, carreira, financiamento) e empobrece a dimensão formativo-emancipatória da formação continuada.

A análise da formação continuada nas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº1/2020 evidenciou a consolidação de um modelo normativo que fragmenta a formação docente, ao dissociar a formação inicial da formação continuada e submeter esta última a uma lógica de padronização, atualização permanente e alinhamento à BNCC. Tal configuração normativa reforça uma concepção de desenvolvimento profissional orientada por parâmetros externos ao trabalho docente e por mecanismos de controle e responsabilização, em detrimento de uma perspectiva de valorização profissional e de formação crítica e integrada.

Diante desse cenário, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 emerge como um novo marco discursivo que reivindica a superação dessas fragmentações, ainda que mantenha continuidades significativas com o modelo anterior. É a partir dessa tensão entre permanências e reconfigurações que a subseção 6.2.4 se dedica à análise da formação continuada nas DCN/2024, buscando compreender em que medida essa normativa efetivamente rompe, ressignifica ou reafirma os sentidos atribuídos à formação docente no período recente.

6.2.4 Formação continuada na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024

Conforme demonstrado na Tabela 4, o termo “formação continuada” surge nas DCN/2024 em apenas dois momentos. Assim realizou-se a análise dos termos da categoria formação continuada conforme referencial teórico de Fairclough (2016).

Em seu art. 3º, quando conceitua formação inicial dos/as profissionais do magistério da educação escolar básica, o artigo define-a como

processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos (Brasil, 2024b, art. 3º).

Ao analisar o artigo acima, percebe-se que a resolução articula a formação inicial como um “processo dinâmico e complexo”, mas introduz a formação continuada de maneira acessória, subordinada à lógica da formação inicial. Esse recurso discursivo dá a impressão de integração

entre políticas (formação inicial, continuada e valorização docente), mas, ao mesmo tempo esvazia a centralidade da formação continuada, ao não tratá-la de forma própria e autônoma. A estratégia textual é de silenciamento parcial, no qual menciona-se a continuidade formativa, mas sem detalhamento, regulando-a apenas como extensão da formação inicial.

No plano da prática discursiva, essa escolha retoma o movimento iniciado em 2019, quando a formação docente foi fragmentada em duas resoluções distintas (Resolução CNE/CP nº 2/2019 para a formação inicial e nº 1/2020 para a formação continuada). Ao reinserir a formação continuada apenas de maneira marginal no texto das DCN/2024, a resolução cria uma falsa impressão de recomposição da unidade formativa, sem estabelecer políticas claras ou dispositivos efetivos de articulação.

Já em seu art. 13, as DCN/2024 constituem os cursos de formação inicial em quatro diferentes núcleos, sendo:

- Núcleo I: estudos de formação geral
- Núcleo II: aprendizagem e aprofundamento dos conteúdos específicos das áreas de atuação profissional
- Núcleo III: atividades acadêmicas de extensão
- Núcleo IV: estágio curricular supervisionado

O § 4º do respectivo artigo direciona a implementação de projetos integradores de práticas educativas ao Núcleo III, com o objetivo, segundo a resolução, de promover a integração e o diálogo entre os/as licenciandos/as em formação e a comunidade escolar. Entre as iniciativas propostas, a DCN/2024 prioriza projetos que “apoiem a integração entre a formação inicial e a formação continuada dos professores das instituições de Educação Básica” (Brasil, 2024, § 4º). Esse parágrafo afirma a integração entre formação inicial e continuada como prioridade, mas o faz por meio de uma formulação discursivamente frágil. Desvinculada de mecanismos institucionais e materiais que assegurem sua efetivação, a integração opera mais como estratégia de legitimação discursiva do que como compromisso normativo, o que reforça a fragmentação histórica entre formação inicial e continuada e a responsabilização individual do/a professor/a por seu desenvolvimento profissional (Saviani, 2024).

As DCN/2024, ao citar a formação continuada apenas duas vezes, e de modo subordinado à inicial, não superam a fragmentação inaugurada pelas DCN/2019. Na verdade, perpetuam uma retórica de integração que não se materializa em dispositivos claros. O discurso revela uma

tentativa de legitimar a política educacional sob a aparência de totalidade, mas que, na prática, mantém a lógica da precarização da formação docente, ao não consolidar a formação continuada como direito coletivo e como política de Estado. Segundo Frigotto (2006), na sociedade capitalista a educação tende a ser orientada prioritariamente à produção de qualificações voltadas ao funcionamento da economia, o que instrumentaliza a formação e dilui sua dimensão político-pedagógica crítica e reforça relações de poder que subordinam as políticas educacionais às exigências do capital.

À luz da ADC, a comparação entre as DCN/2015 e as DCN/2024 revela deslocamentos substantivos na concepção de formação continuada. Nas DCN/2015, a formação continuada é tratada como dimensão estrutural da política de formação docente, articulada à formação inicial, à valorização profissional e às condições de trabalho, sendo reconhecida como direito coletivo e responsabilidade do Estado. Já nas DCN/2024, embora o discurso mobilize a ideia de integração e desenvolvimento profissional, a formação continuada perde centralidade normativa, sendo deslocada para um plano indireto e dependente de iniciativas complementares, sem garantias institucionais explícitas.

Esse movimento discursivo produz um efeito de integração que, na prática, reforça a fragmentação entre formação inicial e continuada. Nesse sentido, as DCN/2015 apresentam maior coerência entre discurso e materialidade normativa, o que fundamenta a defesa de seu retorno como política pública capaz de sustentar uma formação docente integrada e socialmente referenciada.

As análises desenvolvidas ao longo dessa seção secundária evidenciaram que a formação continuada, nas diferentes DCN de formação docente, tem sido marcada por deslocamentos discursivos que ora a afirmam como dimensão estruturante da docência, ora a rebaixam a um mecanismo funcional de atualização e adequação às políticas curriculares vigentes. As continuidades e rupturas observadas revelam que, para além das diferenças formais entre as normativas, persistem tensões em torno da concepção de formação continuada como direito coletivo, política de Estado e elemento indissociável da formação inicial. Diante desse panorama, a subseção 6.3 dedica-se a analisar, de forma comparativa, as diferenças e similitudes da formação continuada nas DCN de formação docente.

6.3 Diferenças e similitudes da formação continuada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente

A formação continuada de professores/as ocupa um lugar central nos debates sobre a profissionalização docente, constituindo-se como um campo discursivo marcado por disputas de sentidos e interesses hegemônicos. A análise das DCN 2002, 2015, 2019 e 2024, à luz da ADC (Fairclough, 2016), permite identificar tanto elementos de continuidade quanto de ruptura na maneira como o Estado brasileiro normatiza essa dimensão de formação.

No plano das similitudes, todas as diretrizes reconhecem, ainda que com diferentes intensidades, a relevância da formação continuada como componente indispensável à docência. As DCN/2002 destacam a necessidade de que os/as professores/as se responsabilizem pelo próprio desenvolvimento profissional, mobilizando competências de atualização constante, conforme descreve a pedagogia das competências (Brasil, 2002a; Saviani, 2024). Ainda que de modo distinto, as DCN/2019 e DCN/2024 também mencionam a formação continuada como elemento necessário à valorização docente, preservando o discurso da profissionalização ao longo da carreira (Brasil, 2019; 2024).

As diferenças, entretanto, são significativas e revelam deslocamentos discursivos. As DCN/2002 se ancoram em um paradigma de responsabilização individual, atribuindo ao/a professor/a o gerenciamento de seu desenvolvimento contínuo, em sintonia com a lógica da NGP, que reforça a ideia de autogestão e flexibilização do trabalho docente (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007). Já as DCN/2015 inauguram um momento de maior organicidade ao propor que a formação continuada seja compreendida como parte integrante da política nacional de formação de professores/as, articulada ao Projeto Pedagógico das escolas e à valorização docente como dimensão coletiva e institucional (Gatti; Barreto, 2009).

Em contraste, as DCN/2019 inauguram uma ruptura ao separar juridicamente a formação inicial da formação continuada, delegando esta última a uma norma específica – a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que institui a BNCFC. Trata-se de um movimento de fragmentação, em que a formação continuada deixa de dialogar organicamente com a formação inicial e passa a ser submetida à lógica da BNCC e da pedagogia das competências, subordinando o desenvolvimento profissional docente a parâmetros prescritivos de desempenho (Brasil, 2019).

As DCN/2024, embora retomem no texto a articulação entre formação inicial e continuada, o fazem apenas de maneira marginal, citando a formação continuada como elemento vinculado à formação inicial, sem propor mecanismos concretos de política nacional integrada (Brasil, 2024b). Configura-se, nesse caso, uma ambiguidade discursiva, em que fala-se em indissociabilidade, mas o silêncio normativo sobre a estruturação da formação continuada evidencia seu esvaziamento político.

No contexto da ADC, tais movimentos podem ser compreendidos como um processo de recontextualização discursiva (Fairclough, 2016), em que termos como “equidade”, “valorização” e “articulação” são reiterados em todas as resoluções, mas seus sentidos variam conforme o contexto sociopolítico. Em 2002, significaram autogestão; em 2015, corresponderam à construção de uma política integrada; em 2019/2020, foram ressignificados como padronização por competências vinculadas à BNCC; e, em 2024, assumiram função retórica de integração, mas sem garantias materiais de efetivação.

Esse percurso revela que, embora a formação continuada permaneça como princípio legitimado em todas as diretrizes, sua materialidade discursiva oscila entre a responsabilização individual, a valorização coletiva e a regulação prescritiva, refletindo disputas sobre a autonomia docente, a valorização profissional e o papel do Estado na garantia de políticas estruturadas de desenvolvimento ao longo da vida. Assim, evidencia-se que a dimensão da formação continuada, longe de ser neutra, constitui-se como espaço privilegiado da luta hegemônica pelo controle do trabalho docente no Brasil.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa apresentou como temática o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente, através da análise do discurso crítica, proposta por Fairclough (2016), nas seguintes categorias: valorização docente, relação teoria e prática, estágio curricular supervisionado e formação continuada.

A conclusão desta tese retoma o percurso analítico realizado e evidencia que a formação docente no Brasil é atravessada por disputas hegemônicas que se expressam nos documentos normativos, especialmente nas DCN de 2002, 2015, 2019 e 2024. A partir da ADC, demonstrou-se que as categorias de análise não atuam como conceitos neutros, mas como núcleos discursivos que materializam diferentes projetos de sociedade, modos de regulação da educação básica e formas de organização do trabalho docente. A análise revelou que, apesar das mudanças políticas e históricas, persistem continuidades estruturais vinculadas à racionalidade neoliberal, às competências e à lógica da performatividade, que limitam a formação crítica e a autonomia profissional. Ao mesmo tempo, identificaram-se movimentos contra-hegemônicos, especialmente nas DCN/2015, que reafirmam a escola como espaço de práxis, formação integral e compromisso social.

A tese apresentou quatro objetivos. O primeiro objetivo consistiu em analisar o processo de reestruturação produtiva ocorrido no modo de produção capitalista e suas implicações na relação entre trabalho e educação, dentro da especificidade presente no trabalho docente no cenário de mundialização do capital, especialmente no âmbito nacional, face às recentes reformas educacionais.

A análise desenvolvida demonstrou que a educação passa a ocupar um lugar estratégico no interior do projeto de reestruturação do capitalismo, sendo progressivamente convocada a responder às exigências de adaptação, eficiência e produtividade impostas pelo mercado. Nesse contexto, o trabalho docente é tensionado por racionalidades que deslocam sua função social, aproximando-a de uma lógica instrumental, orientada pela formação de sujeitos ajustáveis às dinâmicas da acumulação flexível. Tal movimento expressa uma reconfiguração do papel da escola e do/a professor/a, que deixa de ser reconhecido/a prioritariamente como mediador/a da formação

humana crítica para assumir a condição de agente operacional de políticas educacionais alinhadas aos interesses do capital.

Ao examinar a relação entre trabalho e educação a partir do materialismo histórico-dialético, a pesquisa evidenciou que o trabalho docente se insere nas mesmas contradições que atravessam o conjunto da classe trabalhadora, ao ser afetado por processos de intensificação, fragmentação e controle. A incorporação de práticas gerenciais, mecanismos de avaliação por desempenho e discursos de responsabilização individual configuram um movimento de integração da docência às lógicas produtivas do capital, ainda que o trabalho educativo mantenha especificidades que o diferenciam do trabalho industrial clássico.

Nesse sentido, as análises permitiram compreender que a docência não pode ser apreendida de forma dissociada das transformações estruturais do capitalismo. A reorganização do trabalho educativo responde a um projeto mais amplo de regulação social, no qual a educação é mobilizada como instrumento de conformação ideológica e adaptação da força de trabalho às exigências do mercado. Esse processo se materializa tanto na redefinição das políticas de formação docente quanto na reconfiguração das práticas escolares, evidenciando a centralidade do trabalho docente na engrenagem de reprodução das relações sociais capitalistas.

No que se refere ao segundo objetivo desta pesquisa, que consistiu em compreender a educação básica como campo de disputa político-ideológica de classes e analisar a necessidade do controle do trabalho docente para a consolidação do projeto neoliberal de educação no Brasil, os resultados alcançados permitem reafirmar a centralidade dessa dimensão na compreensão das atuais políticas de formação e regulação da docência. Ao longo da análise, evidenciou-se que a educação básica ocupa um lugar estratégico na reprodução das relações sociais capitalistas, sendo progressivamente reconfigurada como espaço privilegiado de intervenção do Estado e do mercado sobre o trabalho docente.

A investigação demonstrou que, sob a lógica neoliberal, a educação básica deixa de ser concebida prioritariamente como espaço de formação humana integral e passa a ser orientada por racionalidades gerenciais e produtivistas. Nesse contexto, o trabalho docente é submetido a mecanismos crescentes de regulação, controle e responsabilização individual, que se expressam tanto nas políticas curriculares quanto nos sistemas de avaliação em larga escala, nos dispositivos de gestão por resultados e na padronização das práticas pedagógicas. Tais mecanismos não incidem

apenas sobre os conteúdos e métodos de ensino, mas operam diretamente sobre a autonomia profissional, os tempos de trabalho e os sentidos atribuídos à docência.

Ao analisar a educação básica como arena de disputa, a pesquisa evidenciou que o controle do trabalho docente não ocorre de forma neutra e pontual, mas como parte de um projeto político mais amplo, que busca alinhar a escola pública às exigências do mercado e às demandas de adaptação da força de trabalho. Nesse movimento, o/a professor/a é progressivamente reposicionado/a como executor/a de prescrições curriculares e metas externas, deslocando-se de uma concepção de docência como práxis para uma lógica de cumprimento de indicadores, competências e resultados mensuráveis. Nesse percurso, há uma reconstrução da noção de uma docência como prática complexa, relacional e carregada de tensões éticas, afetivas e políticas, cuja autonomia, historicamente vinculada à mediação crítica do conhecimento, é progressivamente corroída por reformas que vinculam o trabalho docente a resultados mensuráveis, metas, competências e responsabilização individual. A alienação, a intensificação e a precarização da docência emergem como categorias centrais para compreender como o neoliberalismo redefine o sentido social da escola e do trabalho do professor.

Percebe-se, no contexto da educação básica, que elementos como concentração de oferta educacional nos municípios, expansão do setor privado, quedas do número de matrículas e oscilação no número de docentes evidenciam a combinação entre descentralização da responsabilidade e centralização do controle.

Já o terceiro objetivo incidiu em realizar um balanço entre as DCN para a formação inicial de professores/as em nível superior, instituídas nos anos de 2002, 2015, 2019 e 2024. Os resultados alcançados permitem reafirmar que essas normativas expressam um campo de disputa política e ideológica em torno dos sentidos atribuídos à formação docente no Brasil. A análise comparativa evidenciou que as diretrizes não se organizam de forma linear e cumulativa, mas refletem avanços, recuos e reconfigurações que acompanham as transformações do contexto sociopolítico e das estratégias do Estado capitalista no campo educacional.

O balanço realizado demonstrou que as DCN/2002 inaugura um movimento de reorganização da formação docente que, embora represente um deslocamento em relação ao modelo tradicional centrado exclusivamente nos conteúdos específicos, mantém uma concepção formativa marcada pela fragmentação curricular e pela centralidade das competências. Essa diretriz revela limites significativos ao não assegurar, de forma consistente, a articulação entre teoria e

prática, a valorização do trabalho docente e a compreensão do estágio curricular supervisionado como eixo estruturante da formação, e abrir espaço para interpretações flexíveis que favorecem interesses institucionais e mercadológicos.

Em contraste, as DCN/2015 se configuram como um ponto de inflexão no conjunto das normativas analisadas, ao sistematizar um projeto formativo crítico e socialmente referenciado e estruturar a formação docente a partir da articulação entre teoria e prática, da valorização do trabalho docente, do estágio curricular supervisionado como eixo formativo e da compreensão da formação continuada como dimensão indissociável da formação inicial.

Ao ampliar o tempo de formação e afirmar a responsabilidade das instituições formadoras, a diretriz rompe com abordagens instrumentais e fragmentadas e reafirma a docência como prática intelectual, histórica e coletiva. Ainda que inserida nas contradições do Estado capitalista, as DCN/2015 materializam, no plano normativo, a tese deste estudo, ao tensionar a lógica da padronização, da centralidade das competências e do controle do trabalho docente, consolidando-se como referência contra-hegemônica na defesa de uma formação docente crítica, articulada e comprometida com a valorização profissional e com a educação pública.

Por outro lado, as DCN/2019 e DCN/2024, analisadas de forma articulada, evidenciam um movimento de ruptura com os princípios formativos consolidados em 2015. O balanço crítico revelou que essas normativas promovem a retomada e o aprofundamento de uma lógica instrumental de formação, marcada pela padronização curricular, pela centralidade das competências e pela vinculação direta da formação docente à base nacional comum. Ainda que as DCN/2024 apresentem alterações discursivas em relação à normativa de 2019, observa-se a permanência de fundamentos que reforçam a fragmentação da formação, a desarticulação entre teoria e prática e a intensificação dos mecanismos de controle sobre o trabalho docente.

A análise comparativa permitiu compreender que essas diretrizes expressam projetos antagônicos de formação docente. Enquanto as DCN/2015 afirmam uma concepção de docência como prática social complexa, intelectual e historicamente situada, as demais normativas tendem a reduzir a formação a um conjunto de competências operacionais, orientadas por parâmetros externos à realidade concreta das escolas e às condições efetivas do trabalho docente. Tal movimento evidencia a tentativa de adequar a formação inicial às exigências do mercado e aos dispositivos de regulação e avaliação próprios do projeto neoliberal de educação.

O quarto objetivo proposto foi realizar uma análise das DCN de formação docente frente às categorias valorização docente, relação entre teoria e prática, estágio supervisionado e formação continuada com base na ADC proposta por Fairclough (2016). Para alcançar esse objetivo, a tese foi dividida em duas seções. Uma seção analisou as categorias de relação teoria e prática e valorização docente e a outra seção, as categorias estágio curricular supervisionado e formação continuada.

Por meio da ADC, demonstrou-se que as categorias não aparecem nos textos legais como temas isolados, mas como elementos que condensam disputas ideológicas, projetos de sociedade e formas de controle sobre o trabalho docente. A relação entre teoria e prática ora é reduzida à lógica instrumental e às competências (DCN/2002 e 2019), ora retomada como práxis crítica e emancipatória (2015), ora reconfigurada por um discurso híbrido que combina elementos críticos com permanência de exigências tecnicistas (2024). A análise textual e lexical revela o movimento de recontextualização de diferentes ordens de discurso que buscam legitimar ou fragilizar a formação docente, mantendo a teoria e a prática como campo de disputa hegemônica.

Os resultados obtidos na análise da categoria relação teoria e prática evidenciam que esse eixo constitui um dos principais campos de disputa no interior das DCN de formação docente e opera como elemento revelador dos projetos formativos subjacentes a cada normativa. Observou-se que, nas DCN de 2002, 2019 e 2024, a articulação entre teoria e prática é progressivamente deslocada para uma lógica de aplicação e operacionalização de saberes previamente definidos, esvaziando seu caráter reflexivo e crítico.

Nessas diretrizes, a prática tende a ser concebida como espaço de treinamento, adaptação e execução de prescrições curriculares, o que fragiliza a formação intelectual do/a professor/a e reforça a cisão histórica entre concepção e execução do trabalho docente. Em contraste, as DCN/2015 sustentam uma compreensão ampliada da relação teoria e prática, concebendo-a como práxis formativa, na qual a prática não se limita à aplicação de teorias, mas se configura como espaço de produção de conhecimento, reflexão crítica e mediação consciente da realidade escolar.

Tal concepção confere densidade epistemológica à formação docente, ao reconhecer que os saberes profissionais se constroem no movimento dialético entre fundamentos teóricos, experiências pedagógicas e análise crítica das condições concretas do trabalho educativo. A centralidade dessa articulação nas DCN/2015 reafirma a docência como atividade intelectual e

histórica, em oposição às abordagens instrumentais que subordinam a formação docente à lógica das competências e à adaptação funcional às demandas do mercado.

Quanto à categoria valorização docente, a pesquisa demonstra que ela é apropriada de forma desigual e politicamente orientada ao longo das DCN de formação docente, revelando os projetos educacionais que sustentam cada normativa. A análise demonstra que a valorização assume sentidos distintos e, por vezes, contraditórios, oscilando entre o silenciamento, a captura discursiva e a afirmação como princípio estruturante da formação. Nas DCN/2002, observa-se um silenciamento da valorização profissional e o reforço da responsabilização individual através da lógica das competências. Em contraste, as DCN/2015 introduzem, de modo inédito, um capítulo robusto sobre valorização, ao articular carreira, remuneração, jornada, plano de cargos e condições objetivas de trabalho e, assim, constrói um marco contra-hegemônico sustentado em princípios ético-políticos e democráticos. Essa diretriz reconhece a docência como trabalho intelectual e socialmente relevante.

Por outro lado, os resultados evidenciam que as DCN/2019 reduzem a valorização docente a uma menção simbólica subordinada à BNCC, o que esvazia sua potência política e reforça uma lógica de adaptação às prescrições curriculares. Já as DCN/2024, embora retomem o discurso de valorização, o faz de forma ambígua, ao vinculá-lo à base nacional e à responsabilização das instituições formadoras, deslocando novamente o foco das condições estruturais do trabalho docente para mecanismos de regulação e controle. Assim, os achados confirmam que a forma como a valorização docente é tratada nas diretrizes constitui um indicador central das disputas políticas em torno da docência e evidenciam que apenas as DCN/2015 sustentam uma concepção efetivamente formativa e comprometida com a valorização profissional, enquanto as demais normativas reforçam processos de esvaziamento simbólico e precarização do trabalho docente.

Em relação à categoria estágio curricular supervisionado, a tese investiga os diferentes modos de recontextualização do estágio, entendendo-o ora como espaço formativo complexo e integrado à práxis pedagógica, ora como componente técnico operacional subordinado à lógica das competências. As DCN/2002 enfatizam um estágio centrado na aplicação prática de conteúdos e na resolução de problemas. O estágio aparece de forma pouco estruturada e com baixa densidade formativa, sendo tratado como exigência curricular formal, desvinculada de uma concepção articulada de formação e da responsabilidade institucional da IES, o que favorece leituras fragmentadas e operacionalizadas desse componente.

As DCN/2015 ressignificam o estágio curricular supervisionado como *locus* privilegiado da articulação entre teoria e prática, vinculado à pesquisa, à reflexão crítica e à realidade das escolas de educação básica. Nessa diretriz, o estágio assume caráter formativo, reflexivo e institucionalmente organizado, ao reconhecer a complexidade do trabalho docente e a necessidade da inserção crítica e progressiva do/a licenciando/a na realidade da educação básica. Essa normativa promove um deslocamento significativo ao afirmar o estágio curricular supervisionado como eixo estruturante da formação inicial, integrando-o ao projeto pedagógico do curso, à articulação entre teoria e prática e à construção da identidade profissional docente.

Por outro lado, os resultados evidenciam que as DCN/2019 reconfiguram o estágio curricular supervisionado sob uma lógica pragmática e antecipatória, ao aproximá-lo de um espaço de treinamento e adaptação às prescrições curriculares da educação básica, o que contribui para o esvaziamento de seu potencial pedagógico e para a intensificação do controle sobre o trabalho docente. Já as DCN/2024 produzem um movimento de reacomodação política frente às críticas dirigidas à normativa de 2019, sem promover uma ruptura efetiva com seus fundamentos estruturantes. A normativa produz um efeito discursivo de atualização e recomposição democrática ao retomar termos associados à formação integral e à centralidade do estágio, porém mantém sua vinculação às lógicas de padronização curricular. Com isso, o estágio é reservado formalmente como componente formativo, mas tem sua potência crítica esvaziada ao ser mobilizado como instrumento de alinhamento às prescrições curriculares e às expectativas de desempenho, o que reforça os mecanismos de regulação e controle do trabalho docente desde a formação inicial.

Sobre a categoria formação continuada, a análise demonstra que, embora todas as diretrizes reconheçam a importância da formação ao longo da carreira, cada uma a concebe de modo profundamente distinto. A análise demonstra que, nas DCN de 2002, 2019 e 2024, a formação continuada tende a ser deslocada de uma perspectiva ampla para uma lógica de atuação permanente, adaptação às reformas educacionais e atendimento às demandas externas do capital, o que reforça os processos de responsabilização individual do/a docente pelos resultados educacionais. Nessas diretrizes, a formação continuada aparece fragmentada, desarticulada da formação inicial e frequentemente vinculada a currículos padronizados, avaliações em larga escala e base nacional comum, o que esvazia seu potencial crítico e reflexivo.

Em contraste, os resultados evidenciam que as DCN/2015 compreendem a formação continuada como dimensão constitutiva e indissociável da formação docente, articulada ao

desenvolvimento profissional, às condições concretas de trabalho e às responsabilidades do Estado e das instituições formadoras. Essa concepção reconhece que a formação docente não se encerra na licenciatura, mas se constrói de forma processual, coletiva e situada, em diálogo com os desafios reais da prática pedagógica.

Destarte, enquanto as DCN/2002 tratam a formação continuada como complemento instrumental às competências; as DCN/2015 a estabelecem como direito profissional, articuladas ao desenvolvimento docente, às condições de trabalho e às políticas de valorização; as DCN/2019 a reduzem a um mecanismo de alinhamento permanente à BNCC; e as DCN/2024, embora recuperem a retórica da valorização, a subordinam a uma base nacional comum pautada em competências e ao controle das instituições formadoras.

Os resultados desta pesquisa permitem afirmar, de maneira fundamentada e crítica, a defesa do retorno das DCN/2015 como diretrizes mais coerentes com um projeto emancipatório de formação docente no Brasil. Ao contrário das DCN/2002, 2019 e 2024, que fragmentam princípios essenciais, subordinam a formação à lógica do mercado e reduzem a docência à operacionalização de competências, as DCN/2015 consolidam uma concepção que articula, de modo indissociável, teoria e prática, valorização do trabalho docente, integração entre formação inicial e continuada e reconhecimento do estágio curricular supervisionado como espaço de síntese e transformação. Mais do que uma diretriz normativa, as DCN/2015 expressam um projeto formativo mais coerente e comprometido com a escola pública e a justiça social, enquanto valores indispensáveis para enfrentar as desigualdades estruturais e fortalecer o caráter democrático da educação brasileira.

Em síntese, essa tese demonstra que a formação docente é um dos principais campos de disputa do projeto neoliberal de educação no Brasil. As diretrizes, longe de serem documentos técnicos e neutros, expressam racionalidades políticas que disputam a escola como espaço de hegemonia. Ao retomar a centralidade do trabalho como categoria ontológica, articulada à educação e à docência, essa pesquisa contribui para compreender como a formação de professores/as se torna mecanismo estratégico na reprodução ou superação das desigualdades. Reconhecer tais disputas é fundamental para construir políticas públicas que fortaleçam a autonomia docente, a formação crítica e o compromisso democrático da escola pública. Deixa-se como legado dessa tese a necessidade de que estudos futuros aprofundem a análise da implementação das diretrizes nas instituições formadoras, investiguem suas repercussões nas redes públicas de ensino e explorem as potências de resistência que emergem da própria prática docente.

Somente assim será possível afirmar uma formação docente que não se submeta à lógica do capital, mas que se comprometa com a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Fernanda Welter; MORADILLO, Edilson Fortunade. As reformas educacionais atuais e suas contradições com a concepção de formação de professor do IQ-UFBA. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade** -REED, [S. l.], v. 4, n. 11, p. 1-11, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/377291465_As_reformas_educacionais_atuais_e_suas_contradicoes_com_a_concepcao_de_formacao_de_professor_do_IQ-UFBA#fullTextFileContent. Acesso em: 9 jun. 2024. <https://doi.org/10.22481/reed.v4i11.13968>
- AGUIAR, Maria Sousa; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A educação escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: pontuações teóricas. **Holos**, Natal, v. 37, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/13140/pdf>. Acesso em: 15 set. 2024. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.13140>
- ANDRADE, Tuca Henrique Verçosa Carneiro. Impactos do neoliberalismo docente. **Revista Foco**, [S. l.], v. 18, n. 8, p. 1-13, 2025. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/9512>. Acesso em: 3 nov. 2025. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n8-092>
- ANDRIOLI, Antonio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, n. 13, jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/53390/751375150973/>. Acesso em: 29 dez. 2023.
- ANTUNES, Ricardo (org.). **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à multifuncionalidade liofilizadas. In: SILVA JÚNIOR, João Reis *et al.* (org.) **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil:** nossos e renovados desafios em perspectiva. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2025.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho uno ou omni: a dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato. **Argumentum**, Vitória, ES, v. 2, n. 2 p. 9-15, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/download/941/713/1065>. Acesso em: 15 set. 2024.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Henrique Furtado; DUAYER, Mario. Trabalho abstrato, objetivação, alienação, fetiche: Marx lido por Postone. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, Niterói, RJ, n. 62, p. 10-42, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://revistasep.org.br/index.php/SEP/about/contact>. Acesso em: 12 set. 2024.

ARAÚJO, Renan Bandeirante. A formação do professor na contemporaneidade: rumos atuais sob a Resolução CNE/CP nº 02/2019. **Educação, escola e sociedade**. Montes Claros, MG, v. 20, n. 22, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/7459/7924>. Acesso em: 20 abr. 2025. <https://doi.org/10.46551/ees.v20n22art06>

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. **Contra a descaracterização da formação de professores**: nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015, 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Nota-entidades-forma%C3%A7%C3%A3o-atual-v.14out.pdf>. Acesso em: 18 maio 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. **Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020**, 3 de nov. 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/06/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. **Nota da ANFOPE sobre parecer CNE/CP nº 4/2024**, abr. 2024. https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPed. **Nota de repúdio ao projeto de resolução CNE – das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação básica**, 19 dez. 2023. Disponível em: <https://anped.org.br/53-news/>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BALL. Stephen J. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BALL. Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>

BARBOSA, Odéssa Sousa; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes. Neoliberalismo e as reformas curriculares no Brasil: implicações para a construção da BNCC do ensino médio. **Olhar de**

Professor, Ponta Grossa, PR, v. 26, p. 1-20, 7 abr. 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20434>
Acesso em: 15 set. 2024. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20434.011>

BARROS, Albani de; PINHEIRO, Manuela Aragão. Trabalho produtivo e improdutivo em Marx: elementos para um debate em aberto. **Temporalis**, Brasília, DF, n. 47, p. 382-394, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10089404.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024. <https://doi.org/10.22422/temporalis.2024v24n47p382-394>

BASTOS, Thais Basem Mendes Correa; BOSCARIOLI, Clodis. A competência docente e sua complexidade de conceituação: uma revisão sistemática. **EDUR: Educação em Revista**, Belo horizonte, MG, v. 37, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WbXMQk7cMMYWWTsBYK7v8Vp/?format=pdf>. Acesso em: 16 maio 2023. <https://doi.org/10.1590/0102-4698235498>

BAZZO, Vera L.; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez, 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>, Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 16 maio 2023.. Acesso em: 16 maio 2023.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BERNARDES, Myrtes Dias da. **Memorial acadêmico: trajetórias, histórias e aprendizagens**. Memorial acadêmico (Promoção Classe de Professora Titular da Carreira de Magistério Superior) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31765>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BOMBARDA, Alex Ricardo. As reformas neoliberais e a precarização docente na educação paulista. **Revista Tomo**, São Cristóvão, SE, v. 43, p. 1-14, abr. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/20155/15646>. Acesso em: 16 nov. 2024. <https://doi.org/10.21669/tomo.v43.20155>

BOTTOMORE, Tom (Ed). **Dicionário do pensamento marxista**. São Paulo: Zahar, 1974.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Presidência da República, Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 3 dez. 2024.

BRASIL. **Relatório Meira Matos**. Rio de Janeiro: Correio da manhã, 25 ago. 1968. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pagfis=94970. Acesso em: 3 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 ago. 1971, ret. 18 ago. 1971. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVt190>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil - 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTWE1EeFpWTb1a>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 1990. P. 13563., 13 jul.1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Parecer 970/99**. Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília: Ministério da Educação, 9 nov. 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=200031-pces977-99&category_slug=abril-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, p. 4, 7 dez. 1999b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3276&ano=1999&ato=ccbcXWq5keNpWT783>. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 8 maio 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP 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. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 31, Brasília, DF, 18 de fev. de 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 9. 4 mar. 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CES 10, de 11 de março de 2002. Dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 mar. 2002c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_02.pdf. Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 17 maio 2005. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11114&ano=2005&ato=5c4c3ZE5EMRpWT137>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 7 fev. 2006. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11274&ano=2006&ato=ab5ATWE5kMRpWTaa5>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, p.1, 11 mar. 2008a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 3, 26 set. 2008b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11788&ano=2008&ato=40dk3YE5UNRpWTbb3>. Acesso em: 7 ago. 2025.

BRASIL. Portaria 998, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. **Diário Oficial da União**: seção, 1, Brasília, DF, p. 26, 17 set. 2009. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2010. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cneceb-no-4-de-13-de-julho-de-2010>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12796&ano=2013&ato=69dMTQU50MVpWTb0b>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 01 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 1 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p.1, 3 maio 2016. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13278&ano=2016&ato=0efUTQ650dZpWT3c1>. Acesso em: 25 nov. 2024.

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 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei n 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. **Diário Oficial da União**, , Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017c. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 26, 10 ago. 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 242, p. 120, 18 dez. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/1.1.20.ResolucaoFNDEn4_DE_17_DE_DEZEMBRO_DE_2018__BNCC_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, 20 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre 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 (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 out. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3348/resolucao-cne-cp-n-1>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica**: resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jun. 2024b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. **Participar de cursos de mestrado profissional para atuação na educação básica (ProEB)**. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/carta-de-servicos-ao-usuario/participar-de-cursos-de-mestrado-profissional-para-atuacao-na-educacao-basica-proeb>. Acesso em: 8 nov. 2025.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZGGyM6f38D4xDHgWMK8Cp3f/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400011>

CARVALHO, Maspoli Igor Fontenele de; MELLO NETO, Ruy de Deus. A BNCC e a retomada do Novo Gerencialismo Público na educação brasileira. **Revista Tópicos Educacionais**, Maceió,

AL, v, 29, n. 1, p. 95-116, 2023. Disponível em:
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/257000/44159>. Acesso em: 18 dez. 2024. <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.257000>

CARVALHO, Saulo Rodrigues. **Identidade e profissionalização docente**: a subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

CAZAVECHIA, William Robson. **A mercantilização da educação no Brasil no anos 1990**. Cuiabá: Reunião anual da ANPED, jul. 2016. Disponível em:
http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_WILLIAM-ROBSON-CAZAVECHIA.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2025. <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.257000>

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: **Dicionário da educação profissional em saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV, 2.ed., 2008. *E-book*. Disponível em:
<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea, *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO – MST 2005, São Paulo. **Síntese de texto [...]**. São Paulo: Escola Nacional Florestan Fernandes, 2005. Disponível em:
<http://www.forumeja.org.br/files/Programa%205.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

CIAVATTA, Maria. Trabalho-Educação: uma unidade epistemológica, histórica e educacional. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, RJ, v. 17, n. 32, p. 132-149, 2019. Disponível em:
<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28306>. Acesso em: 12 nov. 2024.
<https://doi.org/10.22409/tn.17i32.p28306>

CINTRA, Paula Cintya Silva; COSTA, Renata Luiza da. Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 9, n. 9, 2020. p.1-22. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/download/6575/6343/105803>. Acesso em: 12 fev. 2023. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6575>

CONGRESSO NACIONAL. **Termo**: preâmbulo, Brasília, 2025. Disponível em:
<https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario-tecnica-legislativa/-/TecnicaLegislativa/termo/preambulo>. / Acesso em: 24 ago. 2025.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, março de 1990. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 25 mar. 2024.

COIMBRA, Camila Lima. Os modelos de formação de professores/as da educação básica: quem formamos? **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 45, n. 1, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/?format=pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024. <https://doi.org/10.1590/2175-623691731>

COSTA, Cláudia Lúcia. Estágio supervisionado em geografia: desafios da formação inicial frente ao avanço das políticas neoliberais para a educação. **Espaço em Revistas**, Catalão, GO, v. 24, n. 2, p. 77-89, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/espaco/article/view/74470/38974>. Acesso em: 7 ago. 2025. <https://doi.org/10.70261/er.v24i2.74470>

CÓSSIO, Maria de Fátima. A Nova Gestão Pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29528/1684>. Acesso em: 20 jan. 2024. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29528>

CRIZEL, Fabiane Laranjo *et al.* DCN/2015 e DCN/2019: do avanço ao retrocesso. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, RJ, v. 19, n. 59, p. 41-61, 2022. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10001>. Acesso em: 12 dez. 2024.

DASSO JUNIOR, Aragon Érico. **Nova Gestão Pública (NGP): a teoria de administração pública do estado ultraliberal**. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL. 23., 2014, Florianópolis, **Anais** [...], 2014.

D'AVILLA, Cristina. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação de professores da educação básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, Belém, Pará, n. 8, 2020, p. 86-101. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082>. Acesso em: 18 dez. 2024.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 15 set. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, [S. l.], v. 42, p. 139-160, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286393575_Formacao_de_professores_da_Educacao_Basica_no_Brasil_no_limiar_dos_20_anos_da_LDBEN. Acesso em: 4 dez. 2024. <https://doi.org/10.4025/notandum.42.10>

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 maio 2024. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237614588_Políticas_e_gestao_da_educacao_basica_no_Brasil_limites_e_perspectivas#fullTextFileContent. Acesso em: 2 abr. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Retratos da escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 18, p. 37-56, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649>. Acesso em: 28 ago. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>

DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia; SILVA, Edith Seligmann. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, SP, v. 35, n. 122, p. 229-248, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/TsQsX3zBC8wDt99FryT9nnj/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2024. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. [Debate] **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado**. Universidade à esquerda, 4 nov. 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FELIPPE, Bárbara Colissi; VALER, Salete. O trabalho como princípio educativo na perspectiva de um grupo de docentes do IFSC. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 13, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1953>. Acesso em: 12 nov. 2024.

FERREIRA, Isabel Cavalcante *et al.* Trabalhador docente: na concepção marxista e na ótica capitalista. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO NO DIGITAL, 29., 2021, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: UFMT, 2021. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/20361>. Acesso em: 17 maio 2024.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines Fialho. 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, SP, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 5 dez. 2024. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930>

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. *In*: ZAMBONI Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008. p. 101-130.

FRANÇA, Magna. **Gestão e financiamento da educação**: o que mudou na escola? Natal: EDUFRN, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez.1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vrs3nk4WwjN7rWqqfmq4FpG/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300002>

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300002>

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Tradução Luciana Carli. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2018b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje. In: LIMA, Júlio César França (org.). **Fundamento da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz: EPSJV, 2006, p. 241-288.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em revista**, Curitiba, PR, n. 50, p. 51-67, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: 4 CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009, Londrina. **Anais[...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009, p.1-28.

GONÇALVES, Andrea de Oliveira *et al.* Prestação de Contas e Controle Social: Como o Processo Funciona. **Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, SP, v. 15, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rco/article/view/166382/168702>. Acesso em: 13 jun. 2025.

GONÇALVEZ, Suzane da Rocha; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, [s.l.], v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/a-resolucao-cne-cp-n-2-2019-e-os-retrocessos-na-formacao-de-oamv9g5rnn.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

GONTIJO, Aldriana Azevedo *et al.* Dilemas e contradições das diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 104, p. 1-14, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812023000100225. Acesso em: 5 fev. 2024. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5694>

GUEDES; Suzi Crystine Vasques; MARTINS Natália dos Reis; MOURÃO Arminda Rachel Botelho. Trabalho, educação e formação de professores sob a lógica do neoliberalismo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, RJ, v. 26, n. 83, p. 1-15, out./dez. 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/84922/56206>. Acesso em: 20 abr. 2025. <https://doi.org/10.12957/teias.2025.84922>

HARVEY, David. **Para entender o Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX - 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves *et al.* As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 12, n. 13, p. 1736-1755, jul./ set. 2017. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8532>, Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532>

Acesso em: 02 set. 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares e trabalho docente. *In*: APPLE, Michael. W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (org). **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011a.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Belo Horizonte, MG, v. 21, n. 38, p. 1-18, out./ dez. 2011b. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v21n38/v21n38a06.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto alegre: Artmed, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, RN, v. 1, n. 24, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282/4065>. Acesso em: 3 nov. 2025. <https://doi.org/10.15628/rbept.2024.17282>

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista Tribunal Regional do Trabalho 10ª Região**, [S.l.], v. 20, p. 13-36, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revista.trt10.jus.br/index.php/revista10/article/view/2>. Acesso em: 20 abr. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2021.

LOPES, Debora Cristina. Contribuições do estágio curricular supervisionado na formação e prática docente: análise com estudantes do curso de pedagogia da UFPR, **Revista de iniciação à docência**, Jequié, BA, v. 9, n. 1, p. 1-21, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/16325> . Acesso em: 17 mar. 2025. <https://doi.org/10.22481/riduesb.v9i1.13688>

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, 1978.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90**: políticas públicas sendo substituídas por "solidariedade", 2008.

MACIEL, Rosana Mendes. **Reestruturação produtiva e trabalho docente**: um estudo sobre a reestruturação na educação básica e os impactos no trabalho docente na rede estadual de Patos de Minas – MG a partir da década de 1990. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

MARX, Karl. **Capítulo VI**: inédito. Tradução de Ronaldo Paulani. São Paulo: Boitempo, 2022.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política - livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, José Rodrigo Silva; MOURA, Diego Luz. A saída da carreira docente na educação básica: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 29, p.1-14, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782024000100244&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jul. 2024. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782024290073>

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da miséria**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MOREIRA, Rosana Mendes Maciel; PREVITALI, Fabiane Santana. Avanços e retrocessos nas diretrizes curriculares nacionais de formação docente brasileiras. In: JORNADA VIRTUAL INTERNACIONAL EM PESQUISA CIENTÍFICA. 9., 2023, Porto, **Actas [...]**. Porto: Conjugare, 2023. p. 328-342.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, São Luís, MA, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2025. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Alderi Alves de. Gestão escolar democrática e participativa na educação pública no contexto brasileiro. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Terezina, PI, v. 29, n. 59, p. 1-20,

jan./abr. 2025. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2526-84492025000100105&script=sci_arttext. Acesso em: 30 ago. 2025.
<https://doi.org/10.26694/rles.v29i59.5691>

OLIVEIRA, Ana Cristina. Implementação das políticas educacionais: tendências das pesquisas publicadas (2007-2017). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 4, p.1-6, 2019. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12966>. Acesso em: 16 maio 2023.
<https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.009>

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros; PERUCCI, Leidilaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, SC, Edição Especial, p. 47-76, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491>. Acesso em: 16 maio 2023. <https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.16491>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista FAEEBA**, Salvador, BA, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/5660>. Acesso em: 20 jan. 2024. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p43-59>

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A nova gestão pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79303>. Acesso em: 20 jan. 2024. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79303>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2024. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente>. Acesso em: 15 nov. 2024.

OLIVEIRA, Sonia Maria soares; SILVA, Carlos Diogo Mendonça. Formação de professores em tempos de retrocesso: o que dizem os discursos oficiais? **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, PR, v. 7, n. 1, p. 141-151, jan. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22512> Acesso em: 15 set. 2024.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

PAIXÃO, Joelson Lopes. Formação continuada de professores. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, RJ, v. 3, n. 27, 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/a-formacao-docente-em-matematica-uma-analise-da-producao-cientifica-contemporanea>. Acesso em: 12 dez. 2025.

PALÚ, Janete; PETRY, Oto João. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/15317/209209213387/209209227062>. Acesso em: 17 nov. 2024. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15317.063>

PASSOS, Carmensita Matos Braga. **Trabalho docente: características e especificidades**. 2018. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

PEREIRA, Leoclécio Dobrovoski Silva. 2018. **Crise nas licenciaturas: o novo perfil do professor na educação básica no Brasil sob a égide do neoliberalismo**. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21098/3/CriseNasLicenciaturas.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PINHEIRO, Ana Paula; FÁVERO, Alta Alberto. Um olhar reflexivo sobre a Base Nacional Comum de Formação -BCN-Formação. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 25, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20828/209209217221>. Acesso em: 16 dez. 2024. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20828.069>

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002)**. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 109-136, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/n8yyYhkgNfStcVrkBNXycXG/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2024.

POPKEWITZ, Thomas S. El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. In: PREYRA, Miguel A. *et al.* **Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S/A, 1996. p. 119-168.

PREVITALI, Fabiane Santana. (Org). **Trabalho e educação na reestruturação produtiva do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

RAIMANN, Ari; OLIVEIRA, Eulália. A nova gestão pública e implicações no trabalho docente no setor público. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, SE, v. 15, n. 35, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/17917>. Acesso em: 25 ago. 2024.

REIS, Isaura. Governança e regulação da educação: perspectiva e conceitos. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto (Portugal), n. 39, p. 101-118, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/316>. Acesso em: 21 maio 2024.

REZENDE, Andréa de Oliveira e Silva. **Discursos e práticas que embaçam/embasam o taylorismo nos cursos de pedagogia à distância na Universidade Aberta do Brasil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_RezendePA_1.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

REZENDE, Keila Paula Monteiro; ADAMS, Fernanda Welter. O neoliberalismo e suas influências sobre a educação brasileira. **Revista Cocar**, Belém, PA, v. 21. N. 39, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9707/4151>. Acesso em: 3 dez. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 31. ed. São Paulo: Vozes, 2007.

SANTOS, Antônio Nacilio Sousa dos *et al.* Entre o discurso e a realidade: a valorização do trabalho docente sob a lógica do estado mínimo e da ordem do capital. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, PR, v. 7, n. 4, p. 15686-15714, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4193/5620>. Acesso em: 4 set. 2025. <https://doi.org/10.56238/arev7n4-007>

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leia Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista Histedbr Online**, Campinas, SP, v. 19, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 3 dez. 2024. <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8652339>

SANTOS, José Almir Brito; FERREIRA, Diana Regina dos Santos Alves; FIGUEIREDO, Arthane Menezes. Professor ou bacharel? um olhar sobre a formação de professores em ciências biológicas (2003-2016). **Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v. 6, n. 9, v. 2, p. 29-39, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1458>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SANTOS, Taís Wojciechowski; SÁ, Ricardo Antunes de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 37, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MyDRjQnCgmcQ8wChz3PKsR/>. Acesso em 18 set. 2025. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.72722>

SAVIANI, Demerval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43520/27390>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, [S. l.], ano 3, n. 4, p. 54-84, ago. 2016. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>, Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2024.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores associados, 2021.

SAVIANI, Demerval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J56mswq8VnMPzwWwPJSKvJG/?lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2024. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400006>

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista De Administração Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 43, n. 2, p. 347-369, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/ptr6WM63xtBVpfvK9SxJ4DM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122009000200004>

SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 29, p. 28-39, 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000200003&script=sci_abstract. Acesso em: 12 nov. 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200003>

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento diálogos em educação**, Rio Grande, RS v. 27, n. 2, p. 88-106, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 24 maio 2024. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8093>

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Christiane Pimentel. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, SP, n. 134, p. 34-51, jan.-abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/dQkqhYS3WDkMNX3N44JCKf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2024. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.164>

SILVA, Hedgard Rodrigues. **A regulação do trabalho no programa de educação integral da Paraíba: a percepção dos docentes**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/27057/1/HedgardRodriguesDaSilva_Tese.pdf. Acesso em: 18 dez. 2024.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo *et al.* Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. **Revista eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 1-22, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4562>. Acesso em: 18 dez. 2024. <https://doi.org/10.14244/198271994562>

SILVA, Luciano Ferreira. A formação continuada de professores da educação básica no Brasil: realidades e necessidades. **Revista OWL**, Campina Grande, PB, v. 2, n. 1, jan. 2024. Disponível em: <https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/142>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SILVA, Talis Augusto de Souza; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. Impactos da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na formação do gestor escolar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 15., 2022, Rio de Janeiro, **Anais [...]**, 15., Rio de Janeiro, 2022. p. 1-4 Disponível em: <https://anfope.org.br/anais/index.php/anais/article/download/11/137/920>. Acesso em: 21 maio 2024.

SOUSA, Diego Lacerda; ALMEIDA, Renato Barros; ANES, Rodrigo Roncato Marques. **Materialidade e trabalho docente: uma análise dialética entre a formação continuada e o adoecimento**. Revista Itinerarius Relectionis, Jataí, GO, v. 21, n. 2, 2025. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/77054>. Acesso em: 9 dez. 2024. <https://doi.org/10.69843/rir.v21i2.77054>

SOUSA, Lourenilson Leal. **Estágio crítico-reflexivo na licenciatura: formação e desenvolvimento profissional docente?** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122018-095355/publico/LORENILSON_LEAL_DE_SOUSA_rev.pdf. Acesso em: 15 set. 2025..

SOUZA, Ruth Catarina de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A relação dialética entre (des) profissionalização e (des) sindicalização docente. In: 5. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE DE PESQUISADORES SOBRE ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2013, Curitiba, **Anais [...]**. Curitiba: RedeASTE, 2013. p. 1-14. Disponível em: <https://redeaste.irice-conicet.gov.ar/sites/default/files/Souza2013.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como ator racional: Que racionalidade, que saber, que julgamento? *In*: PASQUAY, Léopold *et al.* (org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9. ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 132, p. 599- 622, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4tSXyBjFKrwMHZsVYB/?format=html&lang=es>. Acesso em: 21 maio 2024. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. *In*: II CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE POLÍTICA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Cadernos ANPAE**. Niterói: ANPAE, 2011. v. 10. p. 1-13. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2024.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; OLIVEIRA Fabiane; SILVA, Lueli Nogueira Duarte. Análise crítica dos impactos da BNC-Formação na formação do/a pedagogo/a. *In*: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "ESCOLA E UNIVERSIDADE PÚBLICA EM TEMPOS DE RECONSTRUÇÃO", 6., 2023, Dourados, **Anais[...]** Dourados, 2023. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/8994>. Acesso em: 30 set. 2025.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contexto profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.

ZANLORENZI, Maria Josélia; CARVALHO, Saulo Rodrigues. A reestruturação da formação inicial de professores às formas de exploração capitalista vigentes: análise da BNC-Formação. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/1996>. Acesso em: 12 abr. 2023.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdade e universidades. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. <https://doi.org/10.5902/198464442357>, Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/2357/1424>. Acesso em: 20 abr. 2025.