

Reflexões sobre as DCN/2024: apontamentos fundamentados na pedagogia histórico-crítica

Reflections on the DCN/2024: Insights from Historical-Critical Pedagogy

Reflexiones sobre las DCN/2024: observaciones desde la pedagogía histórico-crítica

Hinan Tsai Sun¹

Edgar Bendahan Rodrigues²

Resumo: Este artigo discute as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2024) para a formação inicial de professores/professoras, aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 04/2024, com foco na formação crítica de educadores/educadoras. Tomando-se por base a pedagogia histórico-crítica, analisa-se como as DCN/2024 refletem a desvalorização docente e a mercantilização da educação. Embora a resolução apresente princípios de educação emancipatória, ela falha em fornecer propostas para uma formação crítica e reflexiva, limitando-se a uma prática pedagógica superficial e pautada no desenvolvimento de habilidades práticas. A proposta de estágio supervisionado e atividades extensionistas, com carga horária teórica reduzida, desconsidera a complexidade da realidade educacional e impede o desenvolvimento de competências para uma verdadeira formação profissional. Além disso, a presença de empresas educacionais no processo de formulação das diretrizes revela uma agenda que favorece interesses privados e compromete a função social da educação. Em contrapartida, defende-se uma formação docente baseada na pedagogia histórico-crítica, que integra teoria e prática pedagógica, promovendo uma intervenção consciente e transformadora, capaz de transformar a realidade social e política brasileira.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Diretrizes Curriculares Nacionais. Formação Inicial de Professores.

Abstract: This article discusses the Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2024) for the initial teacher education, approved by Resolução CNE/CP nº 04/2024, with a focus on the critical formation of educators. From a historical-critical pedagogy perspective, it analyzes how the DCN/2024 reflects the devaluation of teaching and the marketization of education. Although the resolution presents principles of emancipatory education, it fails to provide proposals for critical and reflective training, limiting itself to a superficial pedagogical practice focused on the development of practical skills. The proposal for supervised internships and extension activities, with reduced theoretical hours, disregards the complexity of the educational reality and prevents the development of competencies for true professional training. Furthermore, the presence of educational companies in the process of formulating the guidelines reveals an agenda that favors private interests, compromising the social function of education. In contrast, the article advocates for a teacher education based on historical-critical pedagogy, integrating theory and pedagogical practice, promoting conscious and transformative intervention capable of changing Brazil's social and political reality.

Keywords: Public Policies. National Curricular Guidelines. Initial Teacher Education.

¹ Doutora em Educação para Ciência (Unesp-Bauru). E-mail: hinan.sun@unesp.br

² Doutorando em Psicologia (Unesp-Assis). E-mail: edgar.bendahan@unesp.br



Resumen: Este artículo discute las Direcciones Curriculares Nacionales (DCN/2024) para la formación inicial de docentes, aprobadas por la Resolución CNE/CP nº 04/2024, con enfoque en la formación crítica de educadores. Desde la pedagogía histórico-crítica, se analiza cómo la DCN/2024 refleja la desvalorización docente y la mercantilización de la educación. Aunque la resolución presenta principios de educación emancipadora, no logra proporcionar propuestas para una formación crítica y reflexiva, limitándose a una práctica pedagógica superficial centrada en el desarrollo de habilidades prácticas. La propuesta de prácticas supervisadas y actividades extensionistas, con carga horaria teórica reducida, no considera la complejidad de la realidad educativa e impide el desarrollo de competencias para una verdadera formación profesional. Además, la presencia de empresas educativas en el proceso de formulación de las directrices revela una agenda que favorece intereses privados y compromete la función social de la educación. Por el contrario, se defiende una formación docente basada en la pedagogía histórico-crítica, que integra teoría y práctica pedagógica, promoviendo una intervención consciente y transformadora, capaz de transformar la realidad social y política brasileña.

Palabras clave: Políticas Públicas. Directrices Curriculares Nacionales. Formación Inicial de Docentes.

Introdução

Em 29 de maio de 2024, o Conselho Nacional da Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que apresenta 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) (DCN/2024). Essa aprovação gerou debates controversos e repúdio de algumas instituições e entidades científicas, que discutem e lutam por uma formação crítica de professores/professoras, voltada ao desenvolvimento de habilidades de reflexão e questionamento sobre as realidades concretas e simbólicas em consonância com o contexto brasileiro.

A reforma foi um arremedo de participação democrática, fazendo parte do pacote de reformas educacionais que vêm acontecendo no Brasil, pautadas pelas orientações externas de organismos multilaterais que subordinam a agenda educacional ao lucro (Branco; Zanatta, 2021), como manifestado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), as DCN/2024 “se articulam com o projeto de privatização da educação, de sua mercantilização, com a franca apropriação do fundo público, trazendo prejuízos irrecuperáveis ao processo educativo que contemple a classe trabalhadora”³ (Andes-SN, 2024).

Diante desse cenário, este trabalho busca refletir sobre as DCN/2024, analisando a sua proposta para a formação de professores/professoras no que tange aos seus limites na formação de professores/professoras críticos/críticas, embasando-se teoricamente pelos princípios da pedagogia histórico-crítica. Para isso, são comparadas a Resolução CNE/CP nº 4/2024 com as diretrizes anteriores – DCN de 2015 e 2019 –, definindo como

³ Nota disponível no link: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dA-dIRETORIA-dO-aNDES-sN-SOBRE-arESOLUCAO-cNE-cP-no-04-20240>

elementos de análise os seguintes aspectos dos documentos: a organização da carga horária dos cursos, especialmente no que diz respeito à prática pedagógica e ao estágio supervisionado; o espaço conferido à modalidade de ensino a distância; e a presença (ou ausência) de diretrizes voltadas à valorização docente.

Diretrizes Curriculares na Formação de Professores/Professoras no bojo do ideário neoliberal

Entre as entidades que se manifestaram contrárias à resolução, destacam-se o Andes-SN e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Na nota de repúdio da Anfope, a associação denuncia a elaboração das DCN/2024, ocorrida sem uma audiência pública de escuta e discussão com a sociedade civil. O CNE abriu apenas uma janela para consulta pública – entre dezembro de 2023 e janeiro de 2024, nota-se a coincidência com o período de férias dos/das professores/professoras –, sendo posteriormente prorrogada (após pressão das associações e instituições) para março de 2024. Além disso, a versão apreciada pela consulta pública apresenta diferenças em relação à homologada em maio de 2024, revelando o caráter autoritário e falso-democrático dessa resolução.

A Andes-SN, por sua vez, destaca que a resolução mantém a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como fundamento da formação de professores/professoras, adotando uma abordagem pragmática e utilitária, impondo um modelo padronizado e reduzido dos conhecimentos historicamente acumulados, ou seja, desvinculada de uma perspectiva teórica, crítica e localizada de educação.

Entre os pontos criticados, cabe destacar: a) a precarização do estágio supervisionado, com a diminuição de carga teórica; b) a ausência de valorização profissional, no esvaziamento de explicações de como a resolução colabora para a valorização profissional; c) a ampliação do ensino a distância na formação docente, que ocupa lugar de destaque na resolução, que, embora viabilize uma maior quantidade de educadores/educadoras em formação em menor tempo e custo, compromete a qualidade da formação, na medida em que reduz aspectos importantes dessa; e d) a limitação das atividades de extensão, extinguindo quase 200 horas que estavam presentes na Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Andes-SN, 2024).

Em outras palavras, há uma sedução pela ideia da iniciativa privada como o melhor caminho para a prestação de serviços de qualidade, baseada na premissa de que a concorrência entre instituições levaria a melhores resultados. No entanto, essa lógica nem sempre se comprova na prática, já que a mercantilização tende a favorecer instituições com maior capacidade de persuasão, o que nem sempre se traduz em uma educação emancipadora e socialmente compromissada.

Assim, as reformas políticas educacionais brasileiras, seguindo uma tendência internacional, foram marcadas pela incorporação de orientações elaboradas por organismos multilaterais internacionais, tais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) (Mazzeu, 2011).

Os organismos multilaterais produziram inúmeros documentos com o objetivo de analisar, diagnosticar e propor reformas para os países em desenvolvimento da América Latina e do Caribe, nesses documentos a educação tem destaque central pois ela forneceria ferramentas para “suprir a defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades de resposta do sistema educativo na preparação de recursos humanos adequados ao mercado de trabalho e à cultura da empregabilidade” (Mazzeu, 2011, p. 149).

Kuenzer (1999) relaciona as mudanças das políticas educacionais na formação de professores/professoras a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, com a globalização da economia e a reestruturação produtiva pautada na incorporação dos conhecimentos das ciências e seus produtos tecnológicos configurados na acumulação flexível, isto engendrou mudanças no mundo do trabalho, em que antes havia uma relação relativamente estável entre empregado e empregador e agora passa a ser cada vez mais informal e precarizado.

Então, esse contexto requer da escola um/novo/nova estudante, uma nova pedagogia e, conseqüentemente, um novo perfil de professor/professora que deve lidar com “trabalhadores e seus filhos, precarizados e excluídos” (Kuenzer, 1999, p. 173), sendo ele/ela mesmo/mesma também empurrado/empurrada para esse mercado de trabalho.

Resumindo, as instruções das organizações multilaterais para um currículo internacional objetivam abarcar as demandas sociais contemporâneas, inseridas dentro do ideário neoliberal. Por isso, as políticas e os projetos educacionais propõem formar um indivíduo com “competências operacionais para atender às demandas do mercado, criando, em contrapartida, incompetentes para o exercício da reflexão crítica e da liberdade; portanto, para o exercício da ética” (Silva, 2020, p. 105).

No trabalho de Saviani (2019), ao analisar as mudanças na formação de professores/professoras decorrentes da reestruturação dos processos produtivos na sociedade capitalista, quando o fordismo deu lugar ao toyotismo, o autor destaca que:

Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentários da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano. O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível, que – a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e baixo custo – prossiga com uma sua qualificação no exercício docente, lançando mão da

reflexão sobre sua própria prática, apoiando eventualmente cursos rápidos, ditos também “oficinas”. Estas, recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam, em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da ‘inclusão excludente’, do ‘aprender a aprender’ e da ‘qualidade total’ (Saviani, 2019, p. 118-119).

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 108) apontaram, há mais de vinte anos, que a política nacional, ao se ajustar às orientações internacionais, adotou “uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária, coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo”. A partir dessa política, forma-se um/uma professor/professora que está preparado/preparada para lidar com desafios práticos da sala de aula, por meio de saberes experienciais; no entanto, não tem o respaldo teórico necessário para fundamentar suas práticas, o que o/a limita a uma formação pragmática e utilitária, preso/presa em seus próprios conceitos e ideias, desconsiderando que para a atuação docente é necessário ter pensamentos reflexivos e científicos, que são diferentes dos que se constroem desde o mundo prático utilitário (Borges; Richter, 2021).

Nesta concepção de professor/professora há, propositalmente, uma “cisão entre concepção e realização no processo pedagógico, fazendo com que esses profissionais se tornem executores de tarefas, destituídos do caráter intelectual e político da profissão” (Mendes, 2020, p. 116).

Essa perspectiva autoriza o rebaixamento da formação pedagógica dos/das professores/professoras, primando pela reflexão e pelas dimensões técnicas da prática de ensino, pautado na falaciosa frase “na prática a teoria é outra” (Martins, 2010, p. 23), se reduz a docência a um saber-fazer circunstancial e imediato, que opera de forma mutilada de conteúdos críticos e reflexivos sobre a práxis pedagógica.

Mazzeu (2011, p. 161) é enfática ao afirmar que esse referencial de formação de professores/professoras, orientado por prescrições das organizações multilaterais e fundamentado em competências e práticas reflexivas, favorece “a redução do trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial”, além de transformar “o trabalho intelectual do magistério no trato pedagógico com os estudantes em trabalho morto” (Freitas, 2020, p. 101).

Paulatinamente, a figura do/da professor/professora passa a ser a de auxiliar/auxiliadora da aprendizagem do/da estudante, e o ensino dos conteúdos é secundarizado, em um processo intencional de desqualificação docente.

Nesse cenário, onde a formação de professores/professoras tem um papel crucial para a efetivação das propostas neoliberais de educação, apresenta-se a demanda cada vez mais individualizada e particular, para que os/as docentes apresentem soluções práticas, imediatas e criativas aos problemas cotidianos, que não atrapalhem o processo e as dinâmicas educacionais do ensino (Mazzeu, 2011).

Freitas (2014), ao discutir as consequências e causas da agenda empresarial educação, explica que as empresas têm como discurso a ideia de que todo mundo tem o direito de aprender e elas têm ‘responsabilidade social’ para com a sociedade, criando, assim, no discurso, um subterfúgio para interferir na agenda educacional, desviando a atenção para o fato de que as desigualdades sociais são produzidas por elas e responsabilizam o estado, a escola, os/as professores/professoras pelos déficits educacionais, se colocando como salvacionistas dos problemas.

As DCN/2024 aprovadas sem discussão e permeadas por interesses privados não constituem um caso singular na história das diretrizes curriculares na formação de professores/professoras. As diretrizes curriculares nacionais de formação de professores/professoras, aprovadas em dezembro de 2019 (DCN/2019), já haviam sido produzidas sem diálogo e majoritariamente por agentes privados.

Consequentemente – e, intencionalmente – foi produzido um documento cujo objetivo era abrir margem de lucro para as empresas privadas, mediante o oferecimento de uma formação de professores/professoras barata, desvalorizando e esvaziando a formação intelectual e política de professores/professoras por meio de uma perspectiva de formação neotecnista, na qual o/a professor/professora é visto/vista como um/uma executor/executora de currículo (Deconto; Ostermann, 2021), e como tal não precisa refletir criticamente sobre as concepções de escola, estudante, professor/professora, compreender as determinações históricas, políticas, econômicas e sociais que incidem sobre o seu trabalho e nem mesmo ter autonomia em relação ao que faz.

Resta-lhe desenvolver competências de modo a atingir metas e resultados predefinidos, aferíveis por meio de avaliações padronizadas, importantes no gerencialmente empresarial, pois são métricas quantificáveis; logo, mensuráveis e comparáveis, e, no caso de ‘falhar’ no trabalho, sobra a culpa e responsabilização individual:

O professor competente será aquele que domina o saber a ser ensinado e o saber fazer relacionado ao ensino. A formação de professores deixa de ser o espaço-tempo da pesquisa e produção de conhecimentos em torno da educação formal, como um campo altamente complexo, sobredeterminado por questões históricas e políticas de nossa formação como país, questões econômicas e culturais, desigualdades reiteradas, para ser o espaço subserviente ao saber a ser transmitido (Baldan; Cunha, 2020, p. 63).

A formação de professores/professoras pautada em competências estava presente nas diretrizes curriculares de 2002 (DCN/2002), sendo um ponto de tensão e discussão (Diniz-Pereira, 2021), foi rompida nas DCN de 2015 que foram amplamente discutidas e debatidas e representaram avanços em relação às demandas dos/das professores/professoras. E, no processo de organização das instituições para atender às DCN/2015, as DCN/2019 foram elaboradas e implementadas resgatando a ideia das competências como norteadoras da formação de professores/professoras e, o atual

documento das DCN/2024 – construídas com trechos das DCN/2019 e das DCN/2015 – também mantém a centralidade nas competências de forma mais indireta.

DCN/2024: bricolagem na formação de professores/professoras

Cabe salientar a apropriação, aqui, do termo “bricolagem”, usado pela Anfope ao se referir à construção das DCN/2024, um termo que descreve com justeza a resolução, um trabalho realizado por pessoas não especializadas, remetendo a um trabalho manual, com a intenção de solucionar um problema simples, sem necessidade de grandes expertises.

No entanto, o que está em jogo não é um simples reparo doméstico e sim um documento norteador na formação de futuros/futuras professores/professoras, que virão a formar gerações de pessoas. Portanto, o que está em pauta é o desenvolvimento e a formação de concepções de mundo de nossa nação.

As DCN/2024 constituem uma miscelânea de conceitos dispersos, com trechos copiados das DCN/2015 e das DCN/2019, sem aprofundamento e princípios que apontem para uma formação crítica, por mais que o documento apresente que a formação de professores/professoras deve estar pautada:

- I – pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente;
- II - pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática; e
- III - pela necessidade de assegurar a socialização profissional inicial dos licenciandos, considerando às múltiplas realidades e contextos sociais em que estão inseridas as instituições de Educação Básica, suas diversificadas formas de organização e as características, necessidades e singularidades dos estudantes (Brasil, 2024, p. 4).

Contudo, não fornece recursos para que isso seja efetivado, apostando na ideia de uma educação emancipatória, a possibilidade de isto, de fato acontecer. Não é possível uma educação emancipatória e crítica se o/a futuro/futura professor/professora for precariamente formado/formada para compreender e lidar com a realidade nas diferentes formas que esta se apresenta. Como ressalta Saviani (2011), a produção da incompetência se torna um projeto.

Cabe retomar, aqui, três pontos da resolução que colocam empecilhos na formação e na valorização de professores/professoras: a) a carga horária do curso voltada para a realização do estágio curricular supervisionado (ECS); b) a prática como componente curricular reduzida a atividades extensionistas que aconteçam dentro da escola; e c) a ausência de articulação entre formação inicial, formação continuada e atuação docente.

A carga horária da licenciatura compreende no mínimo 3200 horas, das quais 400 (quatrocentas) horas, serão dedicadas ao estágio curricular supervisionado, e 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 Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da instituição formadora (Brasil, 2024). Uniformemente distribuída essa carga horária na grade curricular, desde o primeiro semestre, significa apenas 50 horas de estágio curricular supervisionado (ECS) por semestre, em todos os semestres, uma carga horária irrisória ao pensarmos nas complexidades do ECS.

Esta forma de organizar o ECS desconsidera o processo de desenvolvimento docência, do abstrato ao concreto, em que primeiro deve ocorrer a “construção das referências no pensamento – de constatar os dados da realidade, de realizar sistematizações e generalizações através do confronto de teorias e aprofundar a compreensão teórica e prática da docência” (Alves, 2010, p. 15).

A carga horária prática dos cursos nas DCN anteriores era superior e dividida nas chamadas práticas como componente curricular e em estágio supervisionado, vide o exemplo das DCN/2019, que previam, de acordo com o Grupo III, 800 horas de prática pedagógica, divididas igualmente entre 400 horas de estágio supervisionado em ambiente escolar e 400 horas de prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora (Brasil, 2019).

E das DCN/2015 que estabeleciam que os cursos de formação docente devem ter, no mínimo, 3.200 horas ao longo de quatro anos, incluindo 400 horas de prática como componente curricular distribuídas durante a formação e 400 horas de estágio supervisionado na área de atuação na Educação Básica, podendo abranger outras áreas específicas, conforme o projeto do curso (Brasil, 2015).

Além de desconsiderar o processo de trato e compreensão da realidade educacional já colocando o/a estudante desde o primeiro semestre na condição de estagiário/estagiária, em nenhum momento foram explicados os fundamentos pedagógicos para que aconteça essa mudança estrutural nos cursos.

Ainda em relação à carga horária, nas DCN/2024 está previsto:

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. (Brasil, 2024, p. 12).

Não há mais nas novas diretrizes a presença da prática como componente curricular (o que é de se estranhar, pois ela estava presente nas DCN que foram apresentadas para consulta pública e no texto homologado foi simplesmente excluída), e parece que foi substituída pelas ‘atividades acadêmicas de extensão’, devendo ser cumpridas 320 horas, e, ainda, a serem realizadas dentro da escola. Essa organização reduz a concepção de extensão para as licenciaturas ao limitá-las à escola e restringindo a formação ao substituir a prática como componente curricular.

A extensão faz parte do chamado tripé universitário, estabelecido pela Constituição Federal de 1998, na qual as universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre pesquisa (produção e divulgação de novos conhecimentos objetivando o desenvolvimento e a promoção da ciência e da tecnologia); ensino (formar pessoas nas diferentes áreas de ensino para a sua inserção profissional e participar do desenvolvimento da sociedade brasileira); e, extensão (modo pelo qual a universidade presta sua contribuição aos membros externos da academia de forma prática e direta, partilhando os conhecimentos vindos das pesquisas com a sociedade).

Em dezembro de 2018, foram publicadas as “Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira”, que definem a extensão universitária como atividade integrante da matriz curricular e da organização da pesquisa, constituindo-se como um:

[...] processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018, p. 1-2).

Ao reduzir a extensão ao contexto escolar e associá-la exclusivamente à realização de atividades acadêmicas dentro da própria escola, perde-se a oportunidade de expandir os horizontes formativos dos/das alunos/alunas de licenciatura. A extensão, tal como definida nas diretrizes nacionais, deveria ser uma ponte entre a universidade e a sociedade, permitindo que os/as futuros/futuras professores/professoras se envolvam em contextos mais amplos, abordem questões sociais, culturais e políticas diversas e desenvolvam habilidades para atuar em comunidades variadas.

Isso empobrece a perspectiva de formação docente, ao desconsiderar outras possibilidades de intervenção no campo social e comunitário que também são essenciais para a formação integral de futuros/futuras educadores/educadoras.

Por último, não há a inclusão da pauta sobre a valorização da profissão docente, que esteve presente nas DCN/2015 – uma grande conquista na luta de professores/professoras –, ausente nas DCN/2019, e, também excluída das DCN/2024. As DCN/2015 tratavam da articulação entre formação inicial e continuada de professores/professoras, além da valorização docente, abordando salários, regime e condições de trabalho e plano de carreira, com um capítulo inteiro dedicado aos/às profissionais do magistério e sua valorização. O avanço em relação a essa pauta pode ser atribuído ao diálogo amplo e em profundidade com diversas instituições e associações interessadas no processo de desenvolvimento do documento, processo ausente nas DCN/2019 e de 2024.

Como assinala Martins (2011), o/a professor/professora, além de ter uma sólida formação em conhecimentos específicos do que irá lecionar e pedagógica, precisa ter condições materiais para realização do seu trabalho, o que envolve renumeração adequada, infraestrutura escolar, carga horária justa e estabilidade no trabalho.

Mesmos princípios, uma nova roupagem

As reflexões sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares de 2024 (Brasil, 2024) revelam um contexto desafiador para a formação de professores/professoras. Na medida em que reafirma os princípios de uma educação emancipadora, desde a articulação entre teórica e prática, integrando as múltiplas realidades e contextos sociais, apresenta em sua resolução, uma estrutura que limita o potencial transformador, crítico e emancipatório da formação docente.

A proposta contida na Resolução DCN/2024 apresenta um conjunto de normas que não atendem adequadamente às necessidades de uma formação crítica e integral para a formação de educadores/educadoras. Inserida em um projeto mais amplo de mercantilização da educação, limita a formação de professores/professoras comprometidos/comprometidas com a transformação social, e a emancipação da classe trabalhadora. Esse comprometimento é reflexo do movimento neoliberal, que busca adaptar a educação às demandas do mercado, sem considerar as especificidades e as necessidades da realidade social, apoiando-se no discurso da praticidade.

A presença de representantes de grandes conglomerados educacionais, na comissão responsável pela elaboração das diretrizes curriculares, revela a intenção de disputar as políticas públicas a favor dos interesses privados, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. A influência de interesses empresariais na educação é uma estratégia para garantir a manutenção da estrutura social vigente e a dominação de classes, como apontado por D'Ávila e Lima (2020). Além disso, o ideário neoliberal busca transferir a responsabilidade constitucional de educação nacional, para o setor privado, refletindo uma visão mercantilista da educação, em que a função do ensino é a de se adaptar às exigências do mercado de trabalho.

Vários aspectos podem ser criticados da resolução, evidenciando como a resolução, ao ser pautada nos interesses das grandes empresas educacionais, deixa de lado pontos essenciais para uma formação docente crítica e reflexiva, que pode e deve ser continuada, mas que necessita de uma base sólida e qualificada. Nesse contexto, a formação proposta pelas DCN/2024 se distorce ao priorizar uma formação prática que, embora necessária, não deve ser dissociada da reflexão teórico-crítica e da análise da realidade concreta e simbólica.

No que se refere à pedagogia das competências, vale questionar as diretrizes que promovem o desenvolvimento de habilidades voltadas apenas à adaptação dos/das futuros/futuras professores/professoras ao mercado de trabalho. A formação proposta pelas DCN/2024 parece mais alinhada às demandas de um capitalismo imperialista, que busca uma educação funcionalista, voltada para a adequação às exigências do mundo contemporâneo, sem questionar para quem e por que as competências estão sendo desenvolvidas. Não se defende aqui uma formação “incompetente”, mas sim uma formação que desenvolva competências políticas, sociais, ético-morais, técnico-

profissionais e científicas, com o objetivo de contribuir para a construção de uma educação crítica e emancipatória.

Contudo, as DCN/2024 parecem não oferecer os recursos necessários para tal formação, pois não integram as competências com uma reflexão crítica sobre as condições materiais da realidade educacional.

Reformulando a Formação Docente: Proposta Histórico-Crítica

Em oposição a essa visão mercantilista da educação nacional, defende-se uma formação pautada pela pedagogia histórico-crítica (PHC), que visa desenvolver a consciência histórica dos/das futuros/futuras professores/professoras sobre o papel social da educação, baseada na compreensão crítica da realidade. A formação, para ser verdadeiramente transformadora, não pode prescindir do ensino dos conhecimentos teóricos, como lembram Diniz e Campos (2020), pois são fundamentais para o desvelamento da realidade concreta e simbólica.

A apropriação desses conhecimentos, juntamente com os aspectos metodológicos e técnicos da prática pedagógica, deve ser entendida como um processo que prepara o docente para intervir de forma consciente e crítica na sociedade, compreendendo a relação entre educação, a totalidade social da realidade brasileira, as particularidades dos problemas locais e as singularidades de cada sujeito na relação entre formação-desenvolvimento e emancipação.

Como bem destaca Martins (2011), a formação docente deve envolver simultaneamente a apropriação dos conhecimentos específicos e a conscientização dos aspectos afetivos e cognitivos do ensino, que não podem ser dissociados. A verdadeira competência técnica está profundamente imbricada com a política educacional, como apontado por Saviani (2011), que evidencia a relação entre a incompetência técnica e a desvalorização das ferramentas pedagógicas necessárias para o ensino. O que se observa hoje, na forma como as DCN/2024 estão estruturadas, é uma tentativa de minimizar ou até mesmo eliminar essas ferramentas, o que impede os/as professores/professoras de cumprirem seu papel de transformação social por meio da educação.

Portanto, é imprescindível que a formação de professores/professoras, em uma perspectiva histórico-crítica, promova uma visão sintética da função do trabalho educativo. Como exemplificado por Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), a prática pedagógica deve ser planejada e sequenciada de forma que permita a unidade contraditória entre ensino e aprendizagem, respeitando a complexidade do processo formativo. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos/das alunos/alunas, por meio de uma apropriação profunda do saber escolar, é o que deve guiar a formação de futuros educadores/educadoras, não apenas para atender demandas do mercado, mas para contribuir efetivamente para a transformação social e a construção de uma educação crítica, emancipatória e transformadora da realidade social.

Considerações finais

Ao analisar as DCN/2024 e as críticas feitas a essa resolução, percebe-se que ela dificulta a reflexão crítica e a análise da realidade social, essenciais para a formação de educadores/educadoras comprometidos/comprometidas com uma educação emancipatória da classe trabalhadora.

Além disso, não se pode deixar de retomar, que a presença de representantes de grandes conglomerados educacionais na formulação das diretrizes retrata uma agenda que favorece interesses privados, comprometendo a função social e transformadora da educação. E faz isso ao reduzir a formação docente a respostas simplistas para as complexas questões institucionais. A resolução DCN/2024 compromete a formação de educadores/educadoras capazes de atuar na transformação da realidade social e política brasileira.

Em resumo, ao refletir sobre as DCN/2024 e as suas implicações para a formação docente, percebe-se a necessidade de repensar a estrutura da formação de professores/professoras, indo além das demandas superficiais do mercado de trabalho e buscando uma educação que capacite os/as educadores/educadoras a compreender e transformar a realidade social em que vivem, promovendo uma verdadeira transformação social por meio da educação. A formação crítica, emancipatória e socialmente compromissada, deve ser a base do sistema educacional brasileiro, e a pedagogia histórico-crítica se mostra como uma proposta consistente para alcançar esse objetivo.

Referências

- AHLERT, Alveri. O neoliberalismo e as políticas educacionais no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. **Horizonte: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 125-140, dez. 2005. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4740575>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- ALVES, Melina Silva. **Divisão Social do Trabalho e Alienação na Formação de Professores de Educação Física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa**. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.
- ANDES-SN. **Nota da diretoria do ANDES-SN sobre a Resolução CNE/CP nº 04/2024**. Brasília: ANDES-SN, 2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dA-dIRETORIA-dO-aNDES-sN-sOBRE-arESOLUCAO-cNE-cP-no-04-20240>. Acesso em: 26 jan. 2025.
- ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. abr. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.
- BALDAN, Merilin; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 51-71, set./dez. 2020. Disponível em:

<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1501>. Acesso em: 05 maio 2025.

BORGES, Maria Célia; RICHTER, Leonice Matilde. A formação de professores – epistemologia e práxis criadora. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 59, p. 1-16, out./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.13935>. Acesso em: 05 maio 2025.

BRANCO, Emerson Pereira; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia - RIS**, Cerro Largo, v. 4, n. 3, p. 58-77, 2021. DOI: 10.36661/2595-4520.2021v4i3.12114. Disponível em: <https://periodicos.uffrs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12114>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: https://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: 02 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília, DF: MEC, 2024. 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: 02 fev. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da Lei nº. 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 243, p. 49, 19 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 20 mar 2025.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno; LIMA, Michelle Fernandes. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, n. 82, p. 55-72, maio/ago. 2020.

DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; OSTERMANN, Fernanda. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1730-1761, 2021.

DINIZ, Renato Eugênio da Silva; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Pedagogia Histórico-Crítica: princípios para a formação de professores de Ciências e Biologia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 26, p. 381-394, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n26p381-394. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7355>. Acesso em: 29 mar. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova Tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: A BNC-FORMAÇÃO. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, jul. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300053. Acesso em: 27 mar. 2025.

DUARTE, Newton; MAZZEU, Francisco José Carvalho; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista On-Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 715-736, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786/9373>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. BNC-Formação: desafios atuais frente à precarização da formação de profissionais da educação básica. In: MENDONÇA, S. G. de L. et al. (org.). **(De)formação na escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 95-112.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2025.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2025.

LIPORINI, Thalita Quatrocchio. **A Disciplina Escolar Biologia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**: expressões da pós-modernidade e do neoliberalismo. 2020. 210 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3450d2c0-cbe6-46a7-b255-41958b6709a6/content>. Acesso em: 26 jun. 2025.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, v. 19, p. 1-28, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 250 f. Tese (Livre Docência em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8>. Acesso em: 26 jun. 2025.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 147-165.

MENDES, Carolina Borghi. **Educação ambiental na formação inicial de professoras e professores:** a categoria totalidade como proposta de enfrentamento. 2020. 233 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/203936>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SADOYAMA, Adriana dos Santos Prado *et al.* O projeto neoliberal na formação de professores: o Conselho Nacional de Educação (CNE) no contexto de construção da Resolução nº 4/2024. **Humanidades E Tecnologia (FINOM)**, Paracatu, v. 56, n. 1, p. 20-38, 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A (de)Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Diálogos críticos:** Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública?. 2. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. v. 2, p. 102-122.

Recebido: 26.06.2025
Aprovado: 08.09.2025
Publicado: 10.09.2025