

Políticas e Diretrizes na Formação de Professores: Entre a História, a Profissionalização e a Prática Pedagógica

Policies and Guidelines in Teacher Education: Between History, Professionalization, and Pedagogical Practice

Políticas y Directrices en la Formación de Profesores: Entre la Historia, la Profesionalización y la Práctica Pedagógica

Laíza Ribeiro Pinheiro¹
Rafael Moreira Siqueira²

Resumo: O presente estudo caracteriza-se como uma investigação científica no campo do currículo e da formação de professores, à luz dos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético. Trata-se de uma pesquisa documental que tem como objetivo analisar o movimento histórico de formulação das políticas educacionais para a formação inicial de professores no Brasil, por meio das características, semelhanças e diferenças entre as DCN para a formação de professores criadas ao longo do tempo. Para alcançar o objetivo proposto, organizamos este debate a partir dos seguintes tópicos: *Historicidade da formação inicial de professores no Brasil*, *Articulação entre as dimensões teórica e prática* e *Profissionalidade e valorização profissional docente*. Por fim, concluímos que as políticas educacionais, o currículo e a formação de professores têm sido marcados por (contra)reformas educacionais oriundas de um projeto estratégico de manutenção do capital e de sua lógica de produção.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais. Formação de professores. Currículo. Materialismo histórico-dialético.

Abstract: This study is characterized as a scientific investigation in the field of curriculum and teacher education, in light of the theoretical-methodological foundations of historical-dialectical materialism. It is a documentary research that aims to analyze the historical movement of the formulation of educational policies for initial teacher education in Brazil, through the characteristics, similarities, and differences among the National Curriculum Guidelines (DCN) for teacher education created over time. To achieve the proposed objective, we organized this discussion around the following topics: *Historicity of Initial Teacher Education in Brazil*, *Articulation Between Theoretical and Practical Dimensions*, and *Professionalism and Professional Valorization of Teachers*. Finally, we conclude that educational policies, the curriculum, and teacher education have been marked by educational (counter)reforms stemming from a strategic project for maintaining capital and its logic of production.

Keywords: National Curricular Directors. Teacher training. Curriculum. Historical-dialectical materialism.

Resumen: El presente estudio se caracteriza como una investigación científica en el campo del currículo y la formación de profesores, a la luz de los fundamentos teórico-metodológicos del

¹ Mestra em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA). Professora Assistente do Departamento de Ciências Exatas (DEXA) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: lrpinheiro@uefs.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6525-4742>

² Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA). Professor Adjunto na Universidade Federal da Bahia (UFBA), da área de Ensino de Química. E-mail: rafael.siqueira@ufba.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9032-5831?lang=pt>



materialismo histórico dialético. Trata-se de una investigación documental que tiene como objetivo analizar el movimiento histórico de la formulación de políticas educativas para la formación inicial de profesores en Brasil, por las características, similitudes y diferencias entre DCN para la formación de profesores criados a lo largo del tiempo. Para alcanzar el objetivo propuesto, organizamos este debate a partir de dos siguientes temas: *Historicidade da formação inicial de Professores no Brasil*, *Articulação entre as dimensões teórica e prática* y *Profissionalidade e valorização profissional docente*. Por fin, concluimos que las políticas educativas, el currículo y la formación de profesores han sido marcados por (contra)reformas educativas originarias de un proyecto estratégico de manutenção do capital y de su lógica de producción.

Palabras clave: Directores Curriculares Nacionales. Formación de profesores. Currículo. Materialismo histórico dialético.

Introdução

A partir do que podemos acompanhar ao longo do movimento histórico de fundamentação, formulação e debates no âmbito educacional e, mais especificamente, no contexto curricular e na formação inicial de professores no Brasil, no decorrer dos últimos anos, muitas políticas educacionais têm sido formuladas com a suposta necessidade de atender às demandas do tempo presente. Dentre as diversas políticas e instrumentos normativos, podemos citar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores de 2002 (Brasil, 2002a), de 2015 (Brasil, 2015), de 2019 (Brasil, 2020a) e de 2024 (Brasil, 2024a), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a), o Novo Ensino Médio (NEM) (Brasil, 2017b) e o “Novo” Novo Ensino Médio (Brasil, 2024b), o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), entre outros.

Apesar de um verniz de mudanças para o suposto progresso do campo educacional do Brasil, no sentido de sua atualização, considerando as mudanças da sociedade e a adaptação às demandas da contemporaneidade, o que mais temos visto no âmbito educacional nos últimos anos é uma série de (contra)reformas³, criadas com o objetivo de acompanhar as mudanças impostas pela forma como a sociedade se estrutura. A educação tem se tornado alvo do sistema capitalista e social, tornando-se um campo estratégico de manutenção das necessidades do capital (Freitas, 2016). A busca desenfreada pela lucratividade e alienação dos sujeitos, tem gerado inúmeros desafios dentro e fora das instituições formadoras, que têm sido traduzidas na precarização da formação inicial de professores e em sua atuação no contexto educacional. As formações presentes nas instituições formadoras, baseadas atualmente na perspectiva da formação por competências e habilidades, têm atuado no sentido de gerar um professor técnico,

³ Utilizamos aqui a expressão (contra)reformas no sentido de apontar para as contradições entre o que se esperaria, em termos de reformas, da educação. Mudanças no âmbito educacional, para seu aprimoramento em termos de sua função específica, de formação integral de indivíduos, especialmente da classe trabalhadora, não têm ocorrido. Tais processos reformistas têm, de maneira sistemática, reduzido a formação da classe trabalhadora a uma formação unilateral, voltada para o mercado de trabalho, em atendimentos às demandas empresariais do grande capital (Freitas, 2016).

prático e eficiente (Pinheiro, 2023).

Por não conseguir se manter sem que os trabalhadores tenham conhecimento técnico e profissional, o que temos visto nas políticas educacionais é a busca de professores com esse perfil para formar pessoas que corroborem com os meios de produção do capital (Pinheiro, 2023). Afinal, se formam docentes acríticos, temos menos chances de educar sujeitos que busquem criticidade e emancipação. Assim, todo o processo de formulação e reformulação de políticas educacionais perpassam por interesses sociais, econômicos e políticos, que traduzem os interesses de uma minoria burguesa, detentora do poder no âmbito de um Estado burguês (Freitas, 2016).

Diante deste cenário de mudanças no percurso formativo docente, na formação inicial de professores e nos cursos de licenciatura, algumas questões emergem aos nossos olhos: qual o movimento histórico de formulação das políticas educacionais para a formação inicial de professores? O que tem sido pensado em seu processo de criação? Quais as características e distanciamentos entre as DCN de 2002, DCN de 2015, DCN de 2019 e DCN de 2024? Qual o real interesse das políticas educacionais para a formação inicial de professores?

Com o propósito de responder tais questionamentos, o presente trabalho teve como objetivo analisar o movimento histórico de formulação das políticas educacionais para a formação inicial de professores no Brasil por meio das características, semelhanças e diferenças existentes entre as DCN para formação de professores, criadas ao longo do tempo. Para atingir o objetivo proposto, realizamos aqui uma pesquisa na modalidade de análise documental (Gil, 2008), a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético (Martins; Lavoura, 2018; Tozoni-Reis, 2020). O corpus de pesquisa a ser tomado para análise se constituiu nos documentos normativos de natureza curricular, criados ao longo do tempo na formulação das políticas para a formação inicial de professores e o currículo dos cursos de licenciatura. Consideramos válido ressaltar que, apesar de trazer uma discussão breve sobre o contexto histórico de formulação desses documentos, nosso objeto de estudo é focado nas DCN de 2002 (Brasil, 2002a), nas DCN de 2015 (Brasil, 2015), nas DCN de 2019 (Brasil, 2020a) e nas DCN de 2024 (2024a), instituídas por meio de resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Adotando o materialismo histórico-dialético como método de pesquisa e referencial teórico-metodológico, como fundamento da compreensão da realidade, buscaremos no processo analítico compreender a realidade do fenômeno investigado, as políticas educacionais de natureza curricular de formação inicial de professores no Brasil, em sua totalidade, considerando suas relações econômicas, históricas, políticas e sociais. Conforme apontam Marx (2011a) e Martins e Lavoura (2018), o movimento de investigação científica, a partir do materialismo histórico-dialético, busca a compreensão e explicação do objeto de pesquisa para além de sua aparência, na busca de sua essência, enquanto síntese de múltiplas determinações e relações e do movimento histórico ao seu redor. De acordo com Netto (2011), tal tipo de investigação, no materialismo histórico-

dialético, se concretiza na forma conjugada das análises diacrônica e sincrônica do objeto de estudo: a primeira, uma análise da gênese e do movimento histórico de seu desenvolvimento; e a segunda, um estudo a partir dos dados em termos de estrutura e função na organização atual do fenômeno, ou seja, suas características estruturais, organizacionais, empíricas, etc.

De forma a permitir tal processo de análise do objeto, de aprofundamento de seu conhecimento em direção à essência, três categorias de análise emergiram do estudo⁴, enquanto expressões da realidade concreta e determinantes do fenômeno investigado (Martins; Lavoura, 2018).

As categorias criadas foram movimentadas em intenso diálogo com a base teórica e com as relações da totalidade da prática social em nossa sociedade, regida pela sociabilidade capitalista, para sua compreensão em profundidade: *Historicidade da formação inicial de professores no Brasil, Articulação entre as dimensões teórica e prática e Profissionalidade e valorização profissional docente*, discutidas, cada uma nas seções seguintes deste texto, que é finalizado com algumas considerações no sentido de contribuir com o debate, para toda a sociedade, especialmente para os professores, pesquisadores e formadores que se preocupam com este campo, de forma mais profunda e crítica.

Historicidade da formação inicial de professores no Brasil

O processo de discussão e debate sobre a formação inicial de professores no Brasil não é algo recente. Essas questões vêm sendo debatidas e modificadas ao longo dos anos por diferentes autores e influências políticas, históricas e sociais. Para Pinheiro (2023), o desenvolvimento das políticas educacionais para a formação inicial de professores é enraizado em contextos específicos, com sujeitos e atores envolvidos em relações de produção e manutenção da ordem social. Sendo assim, as políticas educacionais se configuram como construções históricas que são influenciadas por uma série de fatores econômicos, políticos e sociais de suas épocas, que moldam e ditam o “ser professor” dentro do contexto educacional.

Diante do exposto, tecemos ao longo deste tópico, alguns marcos históricos educacionais que foram formulados por diferentes atores ao longo do desenvolvimento social, em um intervalo de tempo que perpassa entre o processo de desenvolvimento do Brasil, a criação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o período pós formulação das DCN. Dentre os marcos educacionais criados antes da implementação das DCN, podemos citar:

⁴ Outras categorias de análise do objeto de estudo poderiam ter sido adotadas enquanto instrumentos de investigação, de forma a conhecê-lo em uma maior quantidade de dimensões. A escolha destas categorias de análise emergentes se deu pela sua relevância, ao critério dos autores e da relação às quais estabelecem com a literatura, conforme dialogamos ao longo das seções, e o espaço destinado para este texto.

- A formação jesuítica (1549): privilegiava a formação de uma elite letrada, constituída por sacerdotes, juizes e magistrados da colônia (Santana; Lima, 2023);
- Reforma Pombalina (1759): o ensino brasileiro ficou sob a responsabilidade de Portugal. No entanto, por falta de profissionais formados e cursos para formação específica no Brasil, deu-se continuidade com a formação jesuítica e eclesiástica dos padres jesuítas (Santana; Lima, 2023; Pinheiro, 2023).
- Vinda da Corte (1808): nesse período, os professores aprendiam o seu ofício acompanhando professores mais experientes. Só tinha licença para atuar como professor quem tivesse domínio dos conceitos escolares, domínio técnico e comportamento moral (Santana; Lima, 2023). Mesmo após a vinda da Corte portuguesa, a independência da colônia brasileira, em 1822, e a consolidação da Constituição de 1824, o Brasil sofreu poucas modificações no âmbito educacional em termos da formação de professores (Pinheiro, 2023).
- Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827): a partir do que aborda Saviani (2009), o processo de formação de professores começou a emergir através do dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras e da obrigatoriedade de formação pelo Ensino Mútuo. O Ensino Mútuo objetivava o ensino da leitura, da aritmética e do domínio do método criado por Joseph Lancaster (Pinheiro, 2023).
- Escolas Normais (1890): com as Escolas Normais, começou a surgir no Brasil um modelo curricular e educacional de formação. A partir da expansão das Escolas Normais, entre os anos de 1932 e 1939, houve a Organização dos Institutos de Educação e as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal e de Fernando de Azevedo em São Paulo (Saviani, 2009).
- Modelo de formação “3+1” (1936): o modelo de formação “3+1” foi intitulado como o nascedouro das licenciaturas no Brasil. A partir desse esquema de formação, a licenciatura era organizada em três anos de formação nos conhecimentos específicos de cada área, seguidos de um ano de formação em didática e ensino (Saviani, 2009; Santana; Lima, 2023). De maneira concomitante ao modelo de formação “3+1”, outros marcos foram surgindo ao longo desse processo: a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação das Escolas Normais, entre os anos de 1939 e 1971; a substituição do modelo da Escola Normal pela habilitação em Magistério (1971-1996), entre outros (Saviani, 2009).
- LDB 9.394/96 (1996): por meio da formação tecnicista e pragmática instaurada na década de 70 pela ditadura Militar, que se demonstrou falha e que se esgotou ainda na década de 1980; do processo de redemocratização e construção da Constituição Federal cidadã de 1988; e da pressão feita pelos profissionais da educação, que se encontravam insatisfeitos com os rumos educacionais do país, surge em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 (Brasil, 1996; Saviani, 2016).

A LDB de 1996 apresentou diversos avanços em termos das políticas educacionais em nosso país, tais quais sobre a expansão do atendimento da Educação Básica, sobre a melhor especificação das modalidades de educação, sobre a organização dos sistemas educacionais em colaboração, sobre melhores condições de trabalho e remuneração profissional docente, entre outros (Saviani, 2016). No entanto, a LDB não foi o suficiente para equacionar os limites da formação docente no país⁵ (Saviani, 2009). Diante desse contexto e com o movimento histórico de (re)formulações, um novo cenário educacional adentra os debates brasileiros em 2001, apontando para a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, que culmina no ano de 2002. A partir do decreto do presidente Fernando Henrique Cardoso (2001), junto com o Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2002, foram instituídas as DCN para formação de professores da Educação Básica e a carga horária dos cursos de licenciatura (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021).

A partir da publicação das DCN de 2002, a formação inicial de professores e os cursos de licenciatura começaram a ganhar uma nova roupagem do âmbito brasileiro e educacional. Além de ter sido uma conquista democrática, fruto da participação de diversas entidades do campo educacional, as universidades passaram a possuir a autonomia na construção dos currículos dos cursos de licenciatura e os cursos de licenciatura passaram a possuir uma carga horária de 2.800 horas (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021). Um dos pontos mais criticados no âmbito da literatura a respeito das DCN de 2002, refere-se à adoção da pedagogia das competências e habilidades na formação inicial de professores (Schneider, 2007; Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021; Pinheiro, 2023).

Tal formação, por meio da aquisição de competências e habilidades pelos professores, caracteriza, conforme denunciado por Schneider (2007) e Pinheiro (2023), como uma formação pragmática e tecnicista, com o horizonte de um treinamento técnico dos professores sem vistas à construção crítica dos conhecimentos científicos, teóricos e práticos, necessários para a docência. Mesmo com tais críticas, Schneider (2007, p. 13) afirma que as DCN “são consideradas um avanço em relação a propostas anteriores, consubstanciadas pela aceitação de Estado Autoritário que fixava currículos mínimos”. Mesmo diante de tais avanços, o movimento histórico de desenvolvimento dos cursos de licenciatura no Brasil não se limitou às DCN de 2002, novos avanços e lutas coletivas impulsionaram o cenário educacional a partir de 2003.

Assim, o período de 2003 a 2010, no âmbito brasileiro, é marcado por uma série de avanços nas políticas educacionais e curriculares, que são frutos das conquistas dos mandatos do presidente Lula. Dentre esses marcos, podemos citar: a criação de 10 Instituições de Ensino Superior e a expansão de 48 universidades; a regulamentação da

⁵ Apesar de não ser objeto de análise neste trabalho, não podemos deixar de lado os limites e perspectivas no processo de construção e implementação da LDB, em especial em sua relação com as demandas de caráter neoliberal do cenário internacional, como vastamente discutido por Saviani (2016).

Educação a Distância (EAD) no Brasil; o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), entre outros (Pinheiro, 2023). Com a saída de Lula e a entrada de Dilma Rousseff na presidência do Brasil em 2011, outros marcos importantes se destacaram na formação inicial de professores. Dentre eles, podemos citar: o Plano Nacional de Educação (PNE), com 20 metas educacionais que tinham o objetivo de serem atingidas até o ano de 2024; a Política Nacional da Formação de Professores que surgiu a partir do PNE e de suas 20 metas; e a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, substituindo então as DCN de 2002 (Brasil, 2015; Pinheiro, 2023).

A Resolução CNE/CP nº 02/2015, que institui as DCN de 2015, foi fruto de uma luta democrática e de resistência das entidades do campo educacional, que ao longo de muitos anos, buscavam a criação de uma resolução de formação integral, social e política. De acordo com Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), as DCN de 2015 estão pautadas em uma formação teórica e interdisciplinar, fundamentada em aspectos históricos, políticos e sociais; em uma formação democrática e coletiva; na incorporação de uma formação inicial e continuada; e no compromisso social da educação. Outro ponto importante das DCN de 2015, diz respeito a superação da formação por competências e habilidades e a ampliação da carga horária da formação inicial de professores para 3.200h (Pinheiro, 2023).

Diferentemente das DCN de 2002, as de 2015 pensavam a teoria como um elemento essencial para a formação inicial de professores e os cursos de licenciatura, avançando sobre a política de caráter pragmático então vigente. No entanto, mesmo com a aclamação das entidades educacionais para a permanência e implementação das DCN de 2015, com o processo de impeachment (golpe) sofrido pela presidenta eleita Dilma, em 2016, e o governo de Michel Temer no período de 2016 a 2018, uma série de retrocessos começaram a ocorrer no cenário educacional brasileiro. Dentre os principais, citamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), o Novo Ensino Médio (NEM) (2017) e a revogação das DCN de 2015 (Pinheiro, 2023).

O surgimento da BNCC impulsionou a prorrogação das DCN de 2015 e o aparecimento de um novo modelo de currículo para a formação inicial de professores que tivesse a Base Nacional Comum Curricular como sua referência e modelo. Sendo assim, no ano de 2018, Michel Temer lança a proposta intitulada “Base Nacional Comum Curricular da Formação de Professores da Educação Básica”, também conhecida como BNCFP (Brasil, 2018). Essa proposta foi aprovada e desmembrada no ano de 2019, em dois documentos distintos: a Resolução CNEP/CP nº 2/2019 (BNC-Formação Inicial) (Brasil, 2020a), centrada na formação inicial de professores, e a Resolução CNE/CP nº 01/2020 (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020b), voltada para a formação continuada dos docentes. Segundo Pinheiro (2023, p. 81), para além de retomar um debate a respeito das competências e habilidades das DCN de 2002, já extinta nas DCN de 2015, às resoluções citadas “são elementos fundamentais para a existência e implementação da BNCC”. No

entanto, esses documentos já estão interligados entre si por conta da formação de competências e habilidades e da utilização da base como sua referência curricular.

O processo de construção e implementação das DCN de 2019, não se caracterizou como democrático e apoiado pelas entidades do campo educacional. No decorrer da sua formulação e aprovação, o campo educacional, em todo momento expressou seu descontentamento com a resolução, clamando pelo retorno das DCN de 2015. Dentre os descontentamentos, destacamos o retorno da formação por competências e habilidades, a primazia pelo treinamento de caráter técnico e prático dos docentes, bem como a sua relação intrínseca com a BNCC, caracterizando um claro processo de esvaziamento teórico da formação docente em nosso país (Dias; Siqueira, 2023; Pinheiro, 2023). Diante da grande pressão das entidades do campo educacional pela revogação das DCN de 2019, em março de 2024 (Brasil, 2024a), o Ministério da Educação (MEC), juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE), promove sua revogação e estabelece as novas DCN para formação inicial de professores.

A partir de uma nota de repúdio divulgada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) (ANDES, 2024), podemos perceber que, em meio a um processo de lutas e discussões pela revogação das DCN de 2019 e retorno das DCN de 2015, o CNE e o MEC criaram uma nova resolução — DCN de 2024 — sem levar em consideração o que tinha sido colocado e pontuado pelos profissionais da educação. Mesmo diante de uma série de medidas, reuniões e reivindicações, mais uma vez as entidades do campo educacional não foram ouvidas e não ocorreu um processo democrático de construção das políticas para formação inicial de professores, tendo o processo sido atropelado pelas medidas do governo federal, no sentido de produção de reformas que não atendem aos efetivos anseios daqueles que trabalham no campo.

A utilização da educação como um campo estratégico, torna-se notável por meio da presença de segmentos privados no âmbito educacional de nosso país, como afirma Farias (2019). A educação passa a ocupar uma “posição de controle” em que se busca a formação de mão de obra barata, a responsabilização e culpabilização do professor pelo sucesso ou fracasso dos estudantes e da educação. Se a educação avança, os professores estão desenvolvendo o seu papel de forma correta; se a educação retrocede, os professores são os principais responsáveis. Com esse discurso, o estado tira a responsabilidade de si e a coloca diante das escolas e dos profissionais da educação, estes formados de maneira aligeirada, para uma prática docente arrefletida e acrítica, num claro alinhamento das políticas educacionais ao pensamento neoliberal (Freitas, 2016).

Diante do que foi exposto ao longo desse tópico, percebemos que a educação no Brasil vem sofrendo uma série de modificações ao longo do tempo. Com essas mudanças, os cursos de licenciatura estão passando por reformulações em diversas áreas, como por exemplo, na carga horária dos cursos de licenciatura e nos aportes teóricos e práticos da formação inicial de professores. Desse modo, é a partir dessas modificações que discorreremos nos tópicos posteriores, tomando a análise para as características, em suas

semelhanças e diferenças, acerca da formação inicial de professores presentes nas DCN de 2002, DCN de 2015, DCN de 2019 e DCN de 2024, nas categorias de análise selecionadas para o estudo.

Articulação entre a dimensão teórica e prática nas DCN

A partir de Saviani (2019, p. 73), concebemos a teoria e a prática enquanto dimensões da realidade, apesar de específicas e distintas, “inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro”, formando, portanto, um par dialético, uma unidade de opostos que se unem em sua constituição, se determina entre si. Ainda segundo Saviani (2019), a teoria se constitui por meio da prática e, por meio dela se coloca à prova, visto ser a prática critério de verdade.

A teoria, enquanto construção ideal representativa de um objeto real (Netto, 2011), conhecido em sua essência de maneira sistematizada em suas múltiplas determinações e em seu movimento histórico (Marx, 2011b), fundamenta a ação transformadora do real - ou seja, fundamenta a prática e, como já esboçamos, por ela é constituída. Assim, em virtude de tal processo de autodeterminação e constituição dessas dimensões, defendemos que teoria e prática constituem uma unidade dialética indissolúvel. A atividade educativa, portanto, incluindo a formação de professores, deve ser pensada como ação refletida transformadora do real, como práxis (Siqueira, 2019; Pinheiro, 2023), como prática crítica concreta, elaborada de maneira indissolúvel com a teoria, sem cair, portanto, na vala da prática não refletida, no pragmatismo (Peixoto, 2021).

Ao realizarmos uma análise e um comparativo entre as dimensões teóricas e práticas da formação docente presentes nas DCN de 2002, 2015, 2019 e 2024, podemos perceber, assim como pode ser visualizado na Tabela 1, que as DCN de 2015 apresentam uma formação de cunho mais teórico do que as outras diretrizes educacionais analisadas. Isso é perceptível não só pela quantidade de vezes em que o termo “teoria/teórica” se repete, mas, também, pela quantidade de vezes que o termo “competência” aparece na resolução, estando presente apenas uma vez. Sobre o termo “competência” na resolução de 2015, consideramos válido ressaltar que esse termo não está atrelado ao percurso formativo docente ou formação por competências e habilidades, estando associado a questões administrativas escolares.

Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), ao discutirem sobre as DCN de 2015, coadunam com o que afirmamos anteriormente, ao apontarem que a sobredita diretriz preconiza uma formação de cunho mais teórico na formação inicial de professores. Além disso, como afirmam Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), as DCN de 2015, além de se fundarem como ponto de convergência dos debates democráticos para a defesa de uma formação inicial de qualidade de professores, realizam um esforço para uma formação alinhada à indissociabilidade da teoria e da prática, em perspectiva de práxis.

Tabela 1: Quantidade de ocorrências dos termos competências, prática e teoria/teórica nas DCN.

Termos	DCN de 2002	DCN de 2015	DCN de 2019	DCN de 2024
Competências	23 vezes	1 vez	51 vezes	5 vezes
Prática	12 vezes	29 vezes	64 vezes	33 vezes
Teoria/Teórica	2 vezes	16 vezes	6 vezes	9 vezes

Fonte: Brasil (2002a, 2015, 2020a, 2024a); Fichter Filho; Oliveira; Coelho (2021); Pinheiro (2023)

Ainda sobre o termo “competência”, podemos observar que as DCN de 2002 e as DCN de 2019 são as diretrizes curriculares que mais reforçam a necessidade de uma formação baseada na pedagogia das competências e habilidades. No caso das DCN de 2002, notamos, conforme discute Pinheiro (2023), que foi a primeira resolução a apontar uma suposta necessidade de formação baseada nas competências e habilidades. Já no caso das DCN de 2019, percebemos que essas questões ganharam maior destaque por causa do surgimento das (contra)reformas no contexto da Educação Básica com o surgimento da BNCC e o discurso de alinhamento da Base Nacional Comum Curricular com a formação inicial de professores.

O maior retrocesso que observamos na relação entre a BNCC e as DCN de 2019 é o debate sobre a criação de uma base nacional única e padrão para todo o contexto educacional (Pinheiro, 2023). Desde o processo inicial de criação da BNCC, o MEC e o CNE já discutiam sobre uma suposta necessidade de se criar uma política para a formação inicial de professores que estivesse atrelada à BNCC. Para esses órgãos, não era suficiente a inserção da BNCC na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), e no Ensino Médio. O objetivo sempre foi adentrar na formação inicial de professores e formar docentes “preparados” para dar continuidade com a formação enviesada no capital, na técnica, na prática e no utilitarismo, tão presente na Base Nacional Comum Curricular e na formação por competências e habilidades. A questão da formação técnica fica visível quando observamos que, de todas as diretrizes expostas na Tabela 1, as DCN de 2019 apresentam a maior quantidade de repetições da palavra “prática” em seu documento.

Nas DCN de 2024, apesar de não apresentarem de forma explícita a sua associação com a formação de competências e habilidades, notamos alguns pontos importantes que consideramos válidos de críticas. O primeiro deles é o quantitativo da repetição da palavra “prática”, em detrimento da palavra “teoria/teórica”. Nesse movimento, notamos uma exacerbação de formação prática e o esvaziamento de uma formação teórica. O segundo ponto que refletimos, além de estar associado com os apontamentos realizados anteriormente, reforça a formação por competências presente nesse documento. Ao longo de todo o texto, apesar de não citar diretamente a BNCC, as DCN de 2024 apontam que toda formação inicial de professores deve ser articulada a uma “base comum nacional” e os seus princípios e orientações (Brasil, 2024a). Ora, se essa

base comum nacional não for a BNCC, qual será? Qual o objetivo das DCN de 2024 em não citar de fato a BNCC? Será que é uma forma de tentar calar as entidades do campo educacional com o discurso de que essa base apresenta elementos das DCN de 2015, tão aclamada pelos profissionais da educação? Para a ANDES (2024, n.p), a

Resolução CNE/CP N° 04/2024 apresenta, aparentemente, características da Resolução CNE/CP N° 02/2015, introduzindo no texto expressões como relação teoria e prática, valorização de profissionais de educação, articulação entre formação inicial e continuada, dentre outros temas, e referência a autores/as que, historicamente, se alinham às elaborações do campo progressista, mas que constitui "bricolagem" de concepções distintas e opostas, mantendo, na essência, a concepção de uma pedagogia das pedagogias, ao não romper com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o fundamento da formação de professores/as (ANDES, 2024, n.p).

Analisando de forma mais clara como estão as cargas horárias, o tempo de efetivação e as organizações para os currículos dos cursos de licenciaturas a partir das DCN de 2002, 2015, 2019 e 2024, podemos notar uma aproximação entre as DCN de 2002 com as DCN de 2015, e uma relação entre as DCN de 2019 com as de 2024. Tanto as DCN de 2002 quanto às DCN 2015, apresentam em comum, 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio e 200 horas de atividades articuladas a outros tipos de práticas (Brasil, 2002b, 2015). Já no caso das DCN de 2019 e 2024, observamos uma relação na carga horária de 400 horas de estágio, uma média de 800/880 horas destinadas ao estudo de conhecimentos educacionais e pedagógicos, e 1.600 horas de estudos na área de conhecimento de cada curso de licenciatura (Brasil, 2020a, 2024a).

Além dos elementos já apontados, percebemos um avanço no quantitativo geral de carga horária mínima para a conclusão dos cursos de licenciatura ao longo dos anos. Nas diretrizes de 2002, eram 2.800 horas, e nas diretrizes de 2015, 2019 e 2024, esse número subiu para 3.200 horas de formação. Apesar de tal aumento de carga horária, um ponto que chama a nossa atenção nas diretrizes de 2024 é a quantidade de atividades acadêmicas de extensão destinadas à formação inicial de professores. Desde o primeiro semestre, os estudantes do curso de licenciatura precisarão realizar atividades de extensão ao longo do curso, cumprindo cerca de 320 horas (Brasil, 2024a). Diferente das atividades acadêmico-científico-culturais, ou de outras atividades de interesse do estudante, de natureza teórico-práticas, que envolvam o aprofundamento da formação do estudante — presentes nas DCN de 2002 e de 2015, extintas tanto nas DCN de 2019 e de 2024 —, temos nas DCN de 2024, uma imposição da realização de atividades de extensão em instituições de Educação Básica (Brasil, 2002a; 2015; 2019; 2024a). Limita-se, assim, a extensão ao ambiente escolar e a direciona a uma perspectiva altamente pragmática de formação, voltada à realização de práticas de extensão desde o início do curso, sem necessariamente se constituírem enquanto ações refletidas e críticas, transformadoras da prática social (ANDES, 2024).

Enquanto, como já apontamos, o esvaziamento teórico e a articulação teoria e prática, com a primazia da prática arrefletida, já estão presentes na própria concepção de formação por competências e habilidades — perspectiva chave das DCN de 2002 e 2019 (Brasil, 2002a; 2020a) —, a extinção, nas DCN de 2024, da carga horária de 400 horas de prática como componente curricular, que compreenderia a relação teoria-prática ao longo da formação pedagógica, aprofunda ainda mais o problema (Brasil, 2024a). Na resolução de 2024, a concepção vigente da prática é esvaziada de fundamentação teórica e voltada especialmente para o campo do estágio supervisionado, que privilegia as situações do cotidiano de sala de aula, em uma prática destituída dos conhecimentos teóricos que permitem uma ação refletida, em uma perspectiva de práxis. Saviani (2019) explica tais concepções pedagógicas a partir dos ideários do neoprodutivismo, do neoescolavismo e do neoconstrutivismo, que alinham a formação docente às demandas de individualização, meritocracia e flexibilidade da sociedade sob a égide neoliberal, nos quais, “os conhecimentos científicos passam a não terem tanta relevância, visto que, entre elas, há um consenso de prevalência da prática, ou seja, da forma em detrimento ao conteúdo, característica fundamental do que se estabelece enquanto recuo da teoria” (Dias; Siqueira, 2023, p. 14).

Ao longo dessa discussão, notamos que todo o processo de estruturação curricular presente nas diretrizes curriculares vem sofrendo uma série de reformas, no movimento histórico de desenvolvimento educacional do Brasil. Essas modificações, além de influenciar diretamente o currículo das instituições formadoras e os cursos de licenciatura, modificando as concepções acerca da formação de professores, da articulação teoria e prática docente, afetam também a sua profissionalidade docente e a sua valorização profissional, categoria de análise que discutimos na seção seguinte.

Profissionalidade docente e valorização profissional

Gorzoni e Davis (2017), ao discutirem sobre a profissionalidade docente, reforçam que, ao refletir sobre o ser professor e o que é característico a essa profissão, devemos ter ciência de que, para além dos aspectos individuais e formativos dos sujeitos, o ser professor em seu processo de desenvolvimento sofre influências sociais, culturais, políticas e curriculares ao longo da construção de sua profissionalidade docente. Tendo em vista tais questões e, em especial, o reflexo da dimensão curricular no desenvolvimento do ser professor, analisamos, tomando como base alguns dos trechos das resoluções, como pode ser visualizado no Quadro 1, como as DCN de 2002, 2015, 2019 e 2024 entendem as características da profissionalidade docente.

Quadro 1: Profissionalidade docente nas DCN.

DCN	Profissionalidade docente: o que caracteriza o ser docente? O que é específico da profissão docente?
DCN de 2002	<p>O professor tem o objetivo de “Cuidar da aprendizagem”, utilizando os “conteúdos como meio e suporte para constituição das competências”.</p> <p>O professor deve fazer “o acolhimento e o trato com a diversidade” e o “exercício de atividades de enriquecimento cultural”.</p> <p>O ensino e a prática profissional deve ser orientada pela “ação-reflexão-ação”, apontando para “a resolução de situações-problemas”.</p> <p>É preciso que o docente adote as “competências como norteadoras” da prática pedagógica, do currículo e da avaliação.</p>
DCN de 2015	<p>Os docentes são vistos como “agentes formativos de cultura”, tendo o “compromisso com projeto social, político e ético”, a fim de gerar a “emancipação dos indivíduos e grupos sociais”.</p> <p>A “educação como um processo emancipatório e permanente”, conduzindo a “práxis” como expressão da articulação entre teoria e prática.</p> <p>Precisa ter “visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas.</p> <p>O ensino precisa ser pensado por meio de um “trabalho coletivo e interdisciplinar”. A formação docente deve buscar discussões sobre “conteúdos específicos”, “conteúdos interdisciplinares” e “conteúdos pedagógicos”.</p>
DCN de 2019	<p>A ação docente está atrelada às competências do “Conhecimento profissional”, na “prática profissional” e no “engajamento profissional”.</p> <p>Os professores são vistos como “agentes formadores de conhecimento e cultura”.</p> <p>O seu ensino deve ter “centralidade da prática”, com “abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC”</p> <p>O professor precisa desenvolver “capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana”.</p>
DCN de 2024	<p>Os docentes são “agentes motivadores e impulsionadores de formação e transformação”.</p> <p>Devem ter conhecimento sobre a “organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica” e da “Base Nacional Comum”.</p> <p>Seu trabalho deve ser organizado a partir das “práxis como expressão da articulação entre teoria e prática”, “dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural”.</p> <p>Sua ação pedagógica deve se basear nas “dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica”.</p>

Fonte: Brasil (2002a, 2015, 2020a, 2024a); Fichter Filho; Oliveira; Coelho (2021); Pinheiro (2023).

Para Pinheiro (2023), no caso das DCN de 2002:

A formação docente [...] ainda é pensada por meio do desenvolvimento de competências profissionais que gerem o desenvolvimento de saberes **práticos e técnicos**, consistentes para uma longa “**jornada de trabalho**”. Afinal, a valorização profissional, depende exclusivamente de professores **rápidos e pragmáticos**, que aguentem “tempos de serviços” extensos. [...] No caso das

DCNs de 2002, o professor é definido como um agente responsável apenas pela aprendizagem dos conteúdos escolares, levando a construção de conhecimentos que possibilitem uma “ação-reflexão-ação” e a resolução de problemas práticos do cotidiano (Pinheiro, 2023, p.78, grifos nossos).

Já no caso das DCN de 2015, a profissionalidade docente é pensada e refletida de uma forma mais crítica. Segundo a sobredita autora (Pinheiro, 2023):

Na profissionalidade docente, as DCNs de 2015 retratam o professor como um “agente de cultura” que tem como objetivo o desenvolvimento de sujeitos com saberes “emancipatórios”, diante de sua “práxis” social e do entendimento da importância acerca da **articulação entre a teoria e a prática**. Os processos de ensino e de aprendizagem são vistos como “histórico-cultural”, construídos a partir de um “trabalho coletivo” e da “diversidade” social (Pinheiro, 2023, p. 78, grifos nossos).

No caso das DCN de 2019, percebemos que o tipo de formação priorizado é condizente com o projeto de formação presente na BNCC e na pedagogia das competências e habilidades. Como a formação docente é pensada a partir das competências do “conhecimento profissional”, da “prática profissional” e do “engajamento profissional”, notamos que a ação docente deve estar centralizada na “prática”, na “resolução de problemas” e nos “desafios da vida cotidiana”. O objetivo central da formação inicial de professores nas DCN de 2019 é desenvolver profissionais para formar mão de obra barata que possa sustentar o sistema e a sua lucratividade.

Já no caso das DCN de 2024, apesar de considerar os docentes como “agentes motivadores e impulsionadores de formação e transformação” e de trazer a “práxis como expressão da articulação entre teoria e prática”, esse documento, como já discutimos em outros momentos, coaduna com a pedagogia das competências e habilidades presentes na BNCC e na manutenção de *status quo* da sociedade capitalista e os seus modos de produção. As DCN vigentes apontam para uma profissionalidade que se funda no pragmatismo e no tecnicismo, em um ser professor dotado de técnicas e práticas pedagógicas sem embasamento teórico, acrílicas, que atende às demandas do capital e às adaptações do mercado.

Discutindo agora a respeito da valorização profissional nas DCN, assim como podemos visualizar no Quadro 2, necessitamos realizar a crítica às DCN de 2024, que não deixam claro sobre o que e como pretende gerar a valorização profissional dos profissionais da educação.

Quadro 2: Valorização profissional nas DCN.

DCN	Valorização Profissional
DCN de 2002	Dependerá “da jornada de trabalho” e do “tempo de serviço”.
DCN de 2015	É 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 [...]”. “Valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho”.

DCN de 2019	A “[...] valorização da profissão docente, [...] inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão [...]”.
DCN de 2024	Deve estar atrelada “[...] as políticas da 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”.

Fonte: Brasil (2002a, 2015, 2020a, 2024a); Fichter Filho; Oliveira; Coelho (2021); Pinheiro (2023).

A forma como isso aparece no documento deixa em aberto a interpretação de que só alcançará uma “valorização profissional”, os profissionais que derem “conta” de colocar em prática as “orientações” presentes na BNCC e alguns elementos da LDB. Essas questões também se aplicam às DCN de 2019, porque, ao afirmarem que “valorização profissional” se refere ao “reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão”, não deixa explícito como se daria essa valorização e o que a constitui. Para ANDES (2024) e Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), respectivamente, tanto as DCN de 2024 quanto às DCN de 2019 retrocedem ao remover a valorização docente como um dos eixos centrais da formação de professores, colocando-a subjugada a critérios a serem alcançados, em uma perspectiva de alinhamento da valorização docente a um programa meritocrático, individualista, com vistas a um processo privatista da educação nacional.

No caso das DCN de 2002, notamos que a associação da valorização profissional ocorre apenas a partir da dimensão prática de atuação dos profissionais da educação ao longo de sua carreira. Apenas a “jornada de trabalho” e o “tempo de serviço” são referências para a consolidação da carreira docente. As únicas diretrizes curriculares que avançam na valorização profissional, associando essa questão aos aspectos práticos e teóricos da profissão, são as DCN de 2015. A partir da mesma, a dimensão profissional perpassa pela formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho, necessários para o fortalecimento da profissão e para a defesa de uma educação de qualidade em nosso país.

Diante do que foi exposto, notamos que o processo histórico de desenvolvimento das dimensões curriculares dos cursos de licenciatura, da formação inicial de professores, da relação teoria-prática, do ser professor, da sua profissionalidade docente e valorização profissional, tem gerado uma série de retrocessos oriundos de interesses políticos, sociais e econômicos, alinhados ao grande capital e às demandas da sociabilidade capitalista.

Considerações finais

A partir do que foi discutido e abordado ao longo do presente artigo, concluímos que a formação inicial de professores e o currículo dos cursos de licenciatura, no decorrer do seu movimento histórico de formação, vem sofrendo inúmeras (contra)reformas marcadas por interesses do sistema capitalista, do meio social, da política, etc. Reflexo disso são as constantes modificações nas políticas educacionais brasileiras, o curto

intervalo de tempo existente na criação de cada uma delas e os interesses políticos refletidos em sua elaboração. Dentre os interesses, podemos citar a relação da Base Nacional Comum Curricular com as DCN de 2019 e as DCN de 2024. Através do que discutimos, notamos que a pedagogia das competências e habilidades, a formação técnica, pragmática e utilitarista, presentes na BNCC, se refletem nas diretrizes criadas após a implementação da sobredita base no contexto da Educação Básica.

Toda essa articulação capitalista e política, atrelada à criação das políticas educacionais, mostra-nos o quanto a educação vem sendo utilizada como um campo estratégico do capital para manutenção do seu viés de produção e lucratividade. Para que o sistema possa formar mão de obra barata, que não questione e aceite o que está posto, são necessários professores “preparados” para realizar tal tarefa. O objetivo não é formar docentes conscientes do papel revolucionário e emancipatório que possuem no ato de ensinar, o propósito é formar para alienação e para manutenção da ideologia dominante da sociedade. Isso nos mostra o quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais estão totalmente distantes do que advoga o materialismo histórico-dialético e a luta por uma transformação da prática social e o surgimento de uma nova sociabilidade mais humana e igualitária.

Isso é evidente quando notamos que, mesmo diante das lutas pelo processo de revogação das DCN de 2019, o MEC e o CNE criaram uma nova política (as DCN de 2024) para a formação de professores que mantém relação intrínseca com a BNCC e seus fundamentos. Outro ponto que vai em direção ao que afirmamos é a resistência por parte do governo em retomar as DCN de 2015, amplamente aceitas pelas entidades do campo educacional. Os questionamentos que ficam são: porque o governo tem tanto receio em retomar as DCN de 2015? Será que é porque ela vai contra grande parte de seus ideais e dos ideais da BNCC? Será que é porque através delas é possível formar professores e estudantes conscientes dos retrocessos educacionais, políticos e sociais?

Por fim, concluímos que encontrar respostas para essas perguntas não é algo desafiador. As respostas ficam nítidas quando analisamos e comparamos a estrutura curricular, as particularidades da profissionalidade docente e os elementos da valorização profissional nas DCN de 2002, DCN de 2015, DCN de 2019 e DCN de 2024. No caso da estrutura curricular, percebemos esses elementos no esvaziamento de formação teórica e exacerbação da formação prática; na relação da pedagogia das competências e habilidades e da BNCC nas diretrizes que surgiram nos últimos anos. No que se refere a profissionalidade docente, observamos essas questões ao notar o quanto o professor, em detrimento dos interesses particulares e econômicos de uma burguesia dominante, teve o seu percurso formativo e a sua atuação profissional limitada ao longo do tempo. Já no que diz respeito a valorização profissional, visualizamos um retrocesso e a inexistência de um plano de carreira e melhores condições de trabalho para os profissionais da educação.

Referências

- BRASIL. MEC. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 de jun. 2024.
- BRASIL. MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 14 de jan. 2025.
- BRASIL. MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 2002b. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 14 de jan. 2025.
- BRASIL. MEC/CNE/CP. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 27 de jan. 2025.
- BRASIL. MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Seção 1, p. 12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 de jan. 2025.
- BRASIL. MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2017a. 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: 14 de jan. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 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 nº 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, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 de jan. 2025.
- BRASIL. MEC/CNE/CP. **Proposta para base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 de jan. 2025.
- BRASIL. MEC/CNE/CP. **Resolução N. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=135951->

rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de dez. 2024.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020**. Diário Oficial da União, Brasília, 2020b. 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, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 de jan. 2025.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Parecer CNE/CP nº 4/2024**. 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). Diário Oficial da União, Brasília, 2024a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192. Acesso em: 13 de jan. 2025.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **LEI Nº 14.945**, DE 31 DE JULHO DE 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm Acesso em: 21 de mar. 2025.

DIAS, Juliana Vilas Bôas C.; SIQUEIRA, Rafael Moreira. O recuo da teoria nas atuais reformas curriculares analisadas a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química**, v. 04, n. 1, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://sbenq.org.br/revista/index.php/rsbenq/article/view/123>. Acesso em: 20 set. 2024.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, v.13, n.25, p.155-168, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961/pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

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**, v.16, n. esp.1, p.940-956, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930/10573>. Acesso em: 13 jan. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação perdendo a ingenuidade. **Caderno Cedes**, v. 36, n. 99, 2016, p. 137-153. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORZONI, Sílvia de Paula.; DAVIS, Claudia. O Conceito de Profissionalidade Docente nos Estudos mais Recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1396-1413, 2017. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 15 jan. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia.; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de mar. 2025.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo. 2011a.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo. 2011b.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. **Para a crítica dos fundamentos da formação de professores no Brasil**: o problema da prática. São Paulo: Gárgula, 2021.

PINHEIRO, Laíza Ribeiro. **As novas Políticas Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores de Química**: uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. 2023. Orientador: Rafael Moreira Siqueira. 153f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia /Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/37666/1/DISSERTA%3%87%3%83O-VERS%3%83O-FINAL-LA%3%8dZA-REPOSIT%3%93RIO.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

RODRIGUES, Larissa Zancan.; PEREIRA, Beatriz. MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BCN formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.21, p.1-39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617/28754>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SANTANA, Carolina Queiroz; LIMA; Rafaela dos Santos. As questões de gênero na BNCC de ciências da natureza. In: DUTRA-PEREIRA; Franklin Kaic; BORTOLAI, Michele Marcelo Silva; NASCIMENTO, Tsylla Madowry de Souza Bouças. **Discutindo a BNCC e suas relações com o Ensino de Ciências/Química**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2023. p. 145-164.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos teóricos e históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v.14, n.40, p.143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. (2019). **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano [livro eletrônico]**: novas aproximações. Autores Associados.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica**: das determinações legais às práticas institucionalizadas.

199f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (**ANDES**). Nota da reitoria do ANDES-SN sobre a resolução CNE/CP nº 04/2024. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dA-dIRETORIA-dO-aNDES-sN-sOBRE-a-rESOLUCAO-cNE-cP-no-04-20240>. Acesso em: 16 jan. 2025.

Recebido: 05.07.2025
Aprovado: 24.08.2025
Publicado: 12.09.2025