

ESVAZIAMENTO TEÓRICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES PRODUZIDOS NO PERÍODO 2001–2024

VACIAMIENTO TEÓRICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN BRASIL: UN ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS CURRICULARES ELABORADOS ENTRE 2001 Y 2024

THEORETICAL DEFICIT IN INITIAL TEACHER TRAINING IN BRAZIL: AN ANALYSIS OF CURRICULUM DOCUMENTS PRODUCED BETWEEN 2001 AND 2024



Ricardo Luiz de BITTENCOURT¹
e-mail: rlb@unesp.net



Naiara Gracia TIBOLA²
e-mail: naiaratibola@gmail.com

Como referenciar este artigo:

Bittencourt, R. L., & Tibola, N. G. (2026). Esvaziamento teórico na formação inicial de professores no Brasil: uma análise dos documentos curriculares produzidos no período 2001–2024. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30, e026064. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.21180>



| Submetido em: 26/05/2026
| Revisões requeridas em: 27/05/2026
| Aprovado em: 03/06/2026
| Publicado em: 22/07/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma – Santa Catarina (SC) – Brasil. Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação.

² Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages – Santa Catarina (SC) – Brasil. Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação.

RESUMO: Este estudo analisa o movimento de esvaziamento teórico presente na formulação das diretrizes curriculares nacionais produzidas para a formação de professores no período 2001–2024. Foram delineados três objetivos específicos: compreender o campo da formação de professores em disputa; examinar os documentos curriculares que regulam a formação de professores; e problematizar os pontos de convergência entre esses documentos curriculares e os seus efeitos para a formação de professores. A pesquisa ancorou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa por colocar em discussão a formação de professores e nas contribuições teóricas de André (2016), Contreras (2002), Giroux (1997) e Nóvoa (2017). O estudo demonstra que há um alinhamento dos documentos com as orientações de organismos multilaterais, sobretudo quando fazem a crítica ao “conhecimento teórico” presente na formação universitária de professores. Pretende-se, portanto, esvaziar a formação inicial de professores de conteúdos teóricos e encharcá-los de práticas que podem contribuir para a desintelectualização da docência.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas educacionais. Formação de professores. Currículo. Neoliberalismo.

***RESUMEN:** Este estudio analiza el vaciamiento teórico presente en la formulación de las directrices curriculares nacionales para la formación docente en el periodo 2001–2024. Se plantearon tres objetivos específicos: comprender el campo de la formación docente en disputa; examinar los documentos curriculares que la regulan; y problematizar los puntos de convergencia entre estos documentos y sus efectos en la formación docente. La investigación se fundamentó en los supuestos del enfoque cualitativo, analizando la formación docente y las contribuciones teóricas de André (2016), Contreras (2002), Giroux (1997) y Nóvoa (2017). El estudio demuestra que existe una alineación de los documentos con las directrices de las organizaciones multilaterales, especialmente cuando critican el “conocimiento teórico” presente en la formación docente universitaria. La intención, por lo tanto, es vaciar la formación inicial del profesorado de contenido teórico y saturarla con prácticas que contribuyan a la desintelectualización de la docencia.*

***PALABRAS CLAVE:** Políticas de educación pública. Formación docente. Currículo. Neoliberalismo.*

***ABSTRACT:** This study analyzes the theoretical emptying movement present in the formulation of national curriculum guidelines produced for teacher training in the period 2001–2024. Three specific objectives were outlined: to understand the field of teacher training in dispute; to examine the curricular documents that regulate teacher training; and to problematize the points of convergence between these curricular documents and their effects on teacher training. The research was anchored in the assumptions of the qualitative approach by discussing teacher training and in the theoretical contributions of André (2016), Contreras (2002), Giroux (1997), and Nóvoa (2017). The study demonstrates that there is an alignment of the documents with the guidelines of multilateral organizations, especially when they criticize the “theoretical knowledge” present in university teacher training. The intention, therefore, is to empty initial teacher training of theoretical content and saturate it with practices that can contribute to the de-intellectualization of teaching.*

***KEYWORDS:** Public education policies. Teacher training. Curriculum. Neoliberalism.*

INTRODUÇÃO

A educação é uma prática social condicionada por fatores sociais, políticos, econômicos e culturais. O neoliberalismo tem exercido forte influência nas configurações da escola e na formação de sujeitos para se adaptarem às profundas mudanças advindas do mundo do trabalho. Para formar os sujeitos alinhados aos princípios do neoliberalismo é preciso desenvolver uma pedagogia neoliberal, conforme destacam Debiasi e Muller (2024). Para os autores, o neoliberalismo não pode ser compreendido apenas pela ótica sócio-político-econômica, pois os elementos culturais são fundamentais para forjar identidades que impulsionam o funcionamento da máquina neoliberal. Essa afirmação torna-se evidente quando se analisa o conjunto de políticas educacionais de orientação neoliberal instituídas a partir da década de 1990.

A educação escolar contribui para a produção de subjetividades alinhadas aos preceitos neoliberais, uma vez que a adesão dos sujeitos (professores e estudantes) é essencial para a perpetuação desse sistema. Dentro do ambiente escolar essa racionalidade manifesta-se e regula os sujeitos por meio do currículo. A centralidade dada ao currículo nas políticas públicas educacionais, especialmente na elaboração de documentos curriculares, portanto, não é casual. Nesse contexto, a formação de professores torna-se um palco de disputa entre diferentes visões de educação: aquelas que se baseiam em princípios neoliberais e aquelas comprometidas com a transformação social.

Os estudos de Giroux (1997) e Contreras (2002) destacam a importância de compreender a formação e o trabalho docente como uma atividade intelectual tendo em vista a necessidade de superação da racionalidade técnico instrumental enfatizada pelos condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais. Assim, é preciso que a dimensão teórica na formação e profissão docente seja fortalecida e não esvaziada. Não se trata de um esvaziamento pontual, mas de um movimento contínuo que se estende desde o final dos anos 1990 com a implementação de diversas políticas públicas educacionais. No caso das diretrizes curriculares para a formação inicial de professores, esse movimento inicia nos anos 2000.

A partir dessas reflexões, o objetivo geral deste artigo é analisar o movimento de esvaziamento teórico presente na formulação das diretrizes curriculares destinadas à formação de professores no período de 2001 a 2024. Para isso, o trabalho propõe-se a cumprir três objetivos específicos: 1) compreender o campo da formação de professores em disputa; 2) examinar os documentos curriculares que regulamentam a formação docente produzidos entre

2001 e 2024; e 3) problematizar as convergências entre esses documentos e seus impactos na formação de professores.

O estudo adota a abordagem qualitativa fundamentada na análise documental para examinar em profundidade o processo de construção das diretrizes curriculares para a formação de professores. O objetivo é compreender o fenômeno como resultado de transformações qualitativas e identificar, por meio dos documentos, elementos que revelem os processos da formação inicial docente em nível de graduação.

A estrutura deste artigo compreende uma breve introdução, seguida de uma seção que contextualiza a formação de professores no cenário de disputa de projetos educacionais. Após, é apresentada a análise dos documentos curriculares normativos e seus impactos na docência. Por fim, o artigo conclui com as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DISPUTA

No Brasil, a relevância da formação de professores tem crescido consideravelmente nas pesquisas do campo da educação, uma vez que a escola tem sido desafiada a construir projetos educativos que atendam às demandas do mundo do trabalho. Consequentemente, a figura do professor e seus processos formativos tornaram-se objeto de estudos e investigações que se baseiam em diversas perspectivas teóricas. De acordo com García (2012),

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teórico e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo, e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (García, 2012, p. 26)

Observa-se, portanto, que o tema da formação de professores, que inicialmente se vinculava muito fortemente a disciplinas pedagógicas tradicionais, como a Didática e a Organização Escolar, experimentou uma significativa mudança em sua trajetória. Esse percurso culminou em um movimento de consolidação que o estabeleceu como um campo de pesquisa autônomo e de crescente relevância dentro das Ciências da Educação.

No contexto brasileiro, a gênese e o desenvolvimento dos estudos sobre formação de professores foram, por muito tempo, intrinsicamente ligados e socializados em eventos-chave, destacando-se o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). Este evento serviu como um dos principais palcos para a apresentação e discussão das pesquisas iniciais e em desenvolvimento sobre a temática. Assim, a formação de professores, que antes era um subtema da Didática, hoje configura-se como um campo de pesquisa consolidado, com objeto bem-definido, com pesquisas que utilizam diversas abordagens teóricas e metodológicas e uma inegável centralidade nos debates sobre a qualidade da educação.

Nos anos 1990, o Brasil embarcou em um movimento de reforma do Estado, impulsionado por uma visão que preconizava a minimização do seu papel direto na economia e na provisão de serviços. Essa perspectiva tinha como princípio central a crença de que a eficiência e a qualidade na oferta de bens e serviços poderiam ser significativamente aprimoradas por intermédio da transferência de responsabilidades e ativos para a esfera da iniciativa privada, na lógica de transformar direitos sociais em serviços sujeitos à livre-concorrência.

Para que essa agenda de reformas pudesse avançar sem enfrentar resistência política insuperável, tornou-se necessário criar estratégias eficazes de construção de consensos na sociedade. Uma das táticas centrais utilizadas para justificar e legitimar os processos de privatização e a redução da presença estatal consistiu em desacreditar a capacidade de gestão e a eficiência das instituições públicas. Adotava-se, como prática estatal, o sucateamento das estruturas físicas, tecnológicas e humanas dos serviços e empresas estatais. Ao expor a precariedade dos serviços públicos, o governo criava o ambiente propício para argumentar que a única solução viável e moderna era a privatização, apresentada como o caminho inevitável para a modernização e a garantia de qualidade na prestação desses ‘serviços’.

O estado deixa de ser o principal responsável direto pela provisão e execução das políticas sociais para se configurar como um estado regulador. Dessa forma, contribuiu significativamente para que diversas políticas públicas passassem a ser controladas por agências nacionais reguladoras especializadas, ou, de modo ainda mais abrangente, a serem reguladas por processos rigorosos de avaliação de desempenho e resultados.

No campo da educação, as mudanças instituídas foram impulsionadas por orientações de organismos multilaterais influentes, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), que buscaram promover um profundo realinhamento da escola com os ditames do mundo do trabalho e da economia globalizada.

É nesse contexto de redefinição do papel do estado e de alinhamento com as agendas globais que o que se ensina e o que se aprende na escola passam a ser objeto central de análise e intervenção nas políticas educacionais. A efetivação de documentos curriculares nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reflete essa preocupação com a padronização e o controle do conteúdo. Paralelamente, a preocupação com o uso das novas tecnologias no campo educacional, a reestruturação da formação inicial e continuada de professores, a crescente mercantilização e mercadorização da educação (com a expansão do setor privado e a lógica de consumo aplicada ao ensino), a reestruturação da gestão escolar sob uma perspectiva gerencialista e a adoção de avaliações em larga escala foram sendo incorporadas no contexto educacional brasileiro. Todos esses elementos convergem para a emergência de princípios para uma pedagogia neoliberal.

O currículo, organizado por competências e habilidades, ganhou um destaque nesse cenário para a formação do ‘cidadão produtivo’. Da mesma forma, os processos de acompanhamento e monitoramento desse currículo por meio de exames em larga escala, tanto na educação básica (como o Saeb e o Enem) quanto na educação superior (como o Enade), tornaram-se ferramentas essenciais para a regulação e a comparação entre sistemas e instituições.

Os professores, nesse contexto, ganharam uma presença nas políticas públicas, sobretudo pela profusão de documentos produzidos pelo estado brasileiro que detalham como devem ser formados, avaliados, recrutados e geridos para o campo profissional, transformando-os em peças-chave para o sucesso da agenda reformista e, ao mesmo tempo, sujeitando-os a uma intensa pressão por resultados.

Antônio Nóvoa (2017) destaca-se no debate sobre a formação de professores, pois suas pesquisas estendem-se globalmente e no contexto brasileiro. Seus estudos e reflexões são incorporados e debatidos no campo acadêmico e na elaboração de políticas educacionais. Destaca que a formação profissional como um processo contínuo e reflexivo, profundamente ligado à experiência e ao contexto prático da docência, e estão presentes em diversas políticas brasileiras de formação de professores, como o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 pelo Ministério da Educação como uma iniciativa governamental que reflete a preocupação em superar a dicotomia tradicional entre teoria e prática. Nóvoa

(2017) defende a valorização da experiência docente e a escola como o principal *locus* de desenvolvimento profissional, transformando o professor em um pesquisador e agente de sua própria formação. Coloca em relevo a valorização e a formação do professor, situando-o no centro do processo educativo como um profissional reflexivo e autônomo, essencial para a construção de uma escola mais justa e eficaz.

É preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projecção da docência como profissão baseada no conhecimento. A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa. (Nóvoa, 2017, p. 1116)

Para Nóvoa (2017), a formação de professores se pauta na articulação entre os fundamentos teóricos e na possibilidade de vivenciar experiências formativas no contexto escolar de modo reflexivo e investigativo. Esta prática pedagógica crítica e problematizadora, todavia, encontra-se sob ameaça crescente, pois os modelos gerencialistas de gestão da educação, importados da esfera corporativa, têm contribuído para uma racionalização excessiva e burocratização do trabalho docente. Este sistema de gestão racionalizada, focado em métricas de eficiência e resultados padronizados, promove a intensificação do trabalho, traduzida numa ampliação desmedida das responsabilidades. Essa intensificação manifesta-se não apenas no aumento da carga horária em sala de aula ou na correção de trabalhos, mas, principalmente, na sobrecarga de tarefas administrativas, no preenchimento de relatórios detalhados para atender às exigências burocráticas do sistema e na necessidade de alinhar o planejamento a currículos e avaliações estritamente controlados:

Conforme aumenta o processo de controle, da tecnicidade e da intensificação, os professores e professoras tendem a interpretar esse incremento de responsabilidades técnicas como um aumento de suas competências profissionais. Assim, embora tenha crescido sua dependência de experts e administradores na fixação do currículo, tiveram de dominar uma nova gama mais ampla de habilidades técnicas, as quais proporcionam uma legitimidade especial a seu trabalho por estarem fundamentadas em conhecimento científico ou em procedimentos “racionais”, concentrando sua responsabilidade em tais tarefas e aceitando que isso exija uma dedicação maior. (Contreras, 2002, p. 40)

Nesse sentido, a ampliação de tarefas dos professores, sobretudo com a plataformização das suas atividades profissionais — manifestada pelo uso obrigatório de diários *on-line*, sistemas de gestão acadêmica e ambientes virtuais de aprendizagem como ferramentas centrais para a comunicação, registro e acompanhamento pedagógico —, juntamente com a crescente demanda por formação continuada no formato *on-line* para atender a normativas e desenvolver novas competências digitais, contribui significativamente para transformar o professor em um tecnólogo do ensino.

Essa sobrecarga de atividades burocráticas busca padronizar o trabalho docente e promove um substancial desinvestimento intelectual nas práticas educativas. O tempo que seria dedicado ao planejamento pedagógico aprofundado, à reflexão crítica sobre a prática, à pesquisa de novas abordagens teóricas e metodológicas e ao acompanhamento individualizado dos estudantes, é crescentemente absorvido pelo preenchimento de formulários digitais, pela inserção constante de dados em sistemas e pela gestão das múltiplas plataformas.

A consequente desintelectualização do trabalho leva a uma perda progressiva da autonomia do professor. O currículo torna-se mais rígido e a liberdade de escolha metodológica é cerceada pela necessidade de alimentar os sistemas com dados padronizados. O docente passa a ser um executor de protocolos e um gerenciador de plataformas, em detrimento de seu papel como intelectual e mediador do conhecimento, resultando em uma precarização do seu fazer pedagógico e em um distanciamento do foco principal da docência, que é o processo ensino-aprendizagem em sua complexidade humana e social.

a autonomia deve ser entendida como a independência intelectual que se justifica pela idéia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e da sociedade. Esta posição crítica, ao transformar-se em um processo de emancipação para os professores, torna possível que estes desempenhem o papel de distanciamento crítico que estão obrigados a cumprir em relação à cultura cívica que ensinam na escola. (Contreras, 2002, p. 204)

A desintelectualização da formação e do trabalho docente constitui um fenômeno complexo e multifacetado, com profundas raízes nas políticas educacionais e nas transformações sociais contemporâneas. Essa regressão teórica e reflexiva pode ser claramente evidenciada no recuo do rigor teórico e da densidade conceitual dos processos

formativos, um movimento que se intensificou com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs).

Um dos indícios mais notórios desse esvaziamento intelectual reside, por exemplo, na ampliação da carga horária dedicada às atividades de natureza prática nos cursos de Licenciatura, muitas vezes em prejuízo da sólida fundamentação teórica e da necessária apropriação dos marcos conceituais que sustentam a prática pedagógica. Essa ênfase excessiva no ‘fazer’ sobre o ‘pensar’ reduz o professor a um mero técnico executor de currículos e metodologias prescritas, minando sua capacidade de análise crítica, de pesquisa e de intervenção autônoma sobre a realidade educacional.

Nesse contexto, a denúncia de que a racionalidade técnica permeia e domina tanto os processos de formação quanto o exercício da profissão docente encontra eco em análises críticas, como as desenvolvidas por Henry Giroux (1997). Segundo o autor, a hegemonia da racionalidade técnica transforma a pedagogia em um conjunto de habilidades e técnicas neutras, divorciadas das questões éticas, políticas e ideológicas. Essa tecnificação da docência despolitiza o ato educativo e desqualifica o professor como intelectual transformador, limitando sua atuação a um papel instrumental.

Cada vez que os profissionais da educação, seduzidos pela aparente economia de tempo ou pela sobrecarga de funções, abrem mão de partes essenciais do seu trabalho, especialmente aquelas de cunho intelectual e criativo — como a elaboração de planos de aula originais, a curadoria de materiais diversos e a criação de instrumentos avaliativos contextualizados —, eles contribuem ativamente para a fragilização da própria profissão. A externalização dessas tarefas centrais para empresas privadas que produzem livros e demais materiais didáticos, dentre eles o plano de aula, possibilita a transferência do controle do currículo e da pedagogia para a lógica do mercado, transformando o professor de intelectual em técnico reproduzidor de conteúdo.

Na perspectiva de compreender os processos de formação de professores, torna-se pertinente revisitar a importância da intelectualidade docente:

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e

sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (Giroux, 1997, p. 161)

A universidade, como instituição formadora de professores, carrega a responsabilidade de ir além da mera e superficial transmissão de conhecimento técnico-instrumental. A formação crítico-transformadora de professores é um imperativo ético e político que se fundamenta em projetos pedagógicos que incorporem discussões sobre a real função social da escola em uma sociedade desigual, as intrincadas relações de poder que se manifestam e se reproduzem no currículo oculto e explícito, nas práticas de sala de aula e na própria estrutura educacional, e o papel central do educador como intelectual reflexivo que pensa criticamente sobre sua prática, seus pressupostos e sobre a complexa realidade em que atua.

Isso implica, necessariamente, munir o futuro professor com um robusto arcabouço teórico que o permita desvelar as relações de dominação e opressão e construir projetos educativos como instrumentos de intervenção e transformação da realidade. André (2016) destaca que a integração da pesquisa nos processos formativos é um elemento catalisador que pode, decisivamente, contribuir para formar professores com um potencial crítico e transformador elevado, capazes de ir além do prescrito e inovar a partir da reflexão sobre a própria prática e os desafios da realidade.

As discussões aqui empreendidas contribuem para compreender a formação de professores como um campo de disputa entre a racionalidade técnico instrumental e a perspectiva crítico-transformadora. A racionalidade técnico instrumental dialoga com os pressupostos neoliberais, enquanto a perspectiva crítico-transformadora fornece pistas para criar espaços de resistência à desintelectualização da formação e do trabalho docente. As contribuições de Nóvoa (2017), Giroux (1997) e Contreras (2002), reconhecidos pelos pesquisadores do campo da formação de professores como autores clássicos, fornecem elementos para analisar os documentos curriculares produzidos no Brasil que normatizam a formação docente.

OS DOCUMENTOS CURRICULARES QUE NORMATIZAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO 2001–2024

A análise do movimento de construção das diretrizes curriculares produzidas para a formação inicial e continuada de professores no período de 2001 a 2024 exige, como ponto de partida metodológico, uma rigorosa definição dos documentos normativos e orientadores a

serem incluídos na pesquisa. Inicialmente fez-se o recorte temporal 2001–2024, pois foi nesse período que o estado brasileiro ampliou a produção de documentos normatizadores de políticas públicas educacionais, principalmente aqueles destinados à formação de professores. Felipe et al. (2021) anunciam que “a política pública é arena de luta onde grupos e setores sociais buscam representar suas demandas e escolhas e cujos resultados dependem das relações de poder que se estabelecem nos processos de geração dessas políticas” (pp. 128–129).

Para identificar os documentos que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores destinados à atuação na Educação Básica, procedeu-se o levantamento na plataforma oficial do Ministério da Educação (MEC). Este processo inicial de busca resultou na identificação de um conjunto amplo e diversificado de 22 documentos que tratavam de diferentes aspectos da formação de professores. Os documentos foram inicialmente classificados em três categorias principais, de acordo com sua natureza jurídica e função regulatória: pareceres, decretos e resoluções.

Após a coleta, os 22 documentos foram acessados para a realização de uma leitura prévia para selecioná-los de modo a atender ao foco do estudo. A seleção final dos documentos recaiu sobre os pareceres e resoluções que a política de formação docente no Brasil. Estes documentos foram priorizados por serem, via de regra, mais robustos do ponto de vista conceitual e descritivo. Eles contêm a fundamentação teórica, os debates e as justificativas que explicitam a compreensão do órgão normatizador (o Conselho Nacional de Educação [CNE]) sobre a natureza da docência, o perfil profissional desejado e os princípios que devem reger a estrutura curricular dos cursos de formação.

Desse processo de seleção e filtragem resultou um *corpus* documental final composto por um total de quatro pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A seguir apresenta-se o quadro descritivo que detalha e contextualiza os documentos curriculares selecionados (Quadro 1).

Quadro 1.

Documentos curriculares sobre formação de professores produzidas a partir dos anos 2000

Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores	Ano
Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura e de Graduação plena.	2001

Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada.	2015
Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	2019
Parecer CNE/CP nº 4/2024, aprovado em 12 de março de 2024 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de Licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda Licenciatura).	2024

Nota. Dados de pesquisa (2026).

Ao analisar o Quadro 1, fica evidente que as alterações das diretrizes curriculares ocorreram de forma constante e com intervalos distintos de tempo entre um documento e outro. Difere-se apenas os pareceres de 2001 e 2015, que levaram um período de implementação de 14 anos. Os pequenos intervalos de tempo dificultam que uma política pública de formação de professores possa ser instituída, consolidada e avaliada com a qualidade e a responsabilidade que exige qualquer projeto educativo. As políticas de implementação e consolidação de mudanças curriculares devem ser acompanhadas pelo Ministério da Educação e pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA) das universidades a partir de diferentes estratégias e avaliação e autoavaliação.

PROBLEMATIZANDO O Esvaziamento de Conteúdos Teóricos na Formação Inicial de Professores nos Documentos Curriculares Seleccionados

A partir da leitura dos documentos curriculares seleccionados, foi possível compreender que a formação de professores foi se constituindo como um campo de disputa de distintos projetos de educação, como a racionalidade técnica neoliberal e a perspectiva crítico-transformadora. Os pareceres destacam que a construção dos documentos teve diferentes níveis de participação, ora balizados por consultas públicas ora por fóruns de discussão envolvendo universidades, associações de pesquisa, sindicatos, movimentos sociais e demais segmentos da sociedade.

Outro aspecto que se destaca nos diferentes documentos é a ênfase na organização curricular por meio de competências em detrimento do conhecimento teórico. Passou-se a compreender a formação de professores como resultado da apropriação de um conjunto de

competências que esvaziavam o conteúdo teórico. Tais competências são utilizadas para compor o currículo e, posteriormente, como indicadores de avaliação.

A ascensão da noção de competência como princípio de organização curricular está vinculada ao modelo neoliberal; a mudanças no processo de produção e acumulação capitalista; ao paradigma da produção flexível que supõe ideias de autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações; e ao saber que passa a ter alto valor em termos de capitalização. Assim, as atuais formas de organização social, transformações científicas e tecnológicas, mudanças na forma de organizações dos sistemas produtivos, desenvolvimento das políticas de emprego, e busca de flexibilidade nas empresas fazem emergir o conceito de competência não como uma noção nova, mas reatualizada em seu sentido e em seu significado. (Silva & Cruz, 2021, p. 95)

A leitura dos dados contribuiu inicialmente para compreender a composição da carga horária destinada aos conteúdos teóricos e prático e para isso, construiu-se o Quadro 2. Outro aspecto que emergiu a partir da leitura dos dados foi o modo como os pareceres tratam do conceito de prática.

Embora os documentos tratem dos conteúdos teóricos com certo desprezo, pois não teriam aplicação direta na prática escolar, ou, ainda, destacam a importância da relação teoria e prática, o que se observa no Quadro 2 é um aumento expressivo da carga horária destinada à prática.

Quadro 2.

Carga horária e distribuição nas licenciaturas

Documento de referência	Carga horária	Distribuição da carga horária
Parecer 9/2001	2.800 horas	400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1.800 horas para conteúdos de natureza científico culturais; 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.
Resolução CNE/CP nº 2, de 7/2015	3.200 horas	400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio; 2.200 horas de atividades formativas dos núcleos I e II; 200 horas para outras atividades de interesse do estudante (núcleo III).
Parecer CNE/CP 22/2019	3.200 horas	800 horas de Base comum (conhecimentos científicos e pedagógicos) 1.600h de Conteúdos específicos das áreas e domínio pedagógico – 800h de Prática pedagógica (400h estágio + 400h prática nos componentes dos Grupos I e II)
Parecer CNE/CP 4/2024	3.200 horas	880h de Formação Geral (base comum) 1.600h de Conteúdos específicos • 320h de Atividades de Extensão (AAE) e 400h de Estágio Supervisionado.

Nota. Dados de pesquisa (2026).

A análise do Quadro 2 mostra, inicialmente, uma ampliação da carga horária de 2.800 horas para 3.200 horas para os cursos de formação de professores em nível de graduação. A distribuição da carga horária nos cursos de licenciatura evidencia uma distinção de conteúdos práticos e conteúdos teóricos. Assim, a compreensão da unidade teoria e prática fica comprometida com essa distinção de conteúdos teóricos e práticos. Enquanto a LDB 9394/96 destacava que a carga horária de estágio era de 300 horas, os pareceres destinados à regulação da formação inicial de professores a ampliaram para 400 horas. Todos os pareceres posteriores à LDB acrescentaram ainda carga horária específica para a prática, como a Prática como Componente Curricular nos pareceres de 2001, 2015 e 2019.

O Parecer de 2024 exclui a Prática como Componente Curricular e acrescenta 320 horas de Atividades de Extensão, que devem ser realizadas presencialmente, inclusive em cursos na modalidade EaD, para garantir a interação com a comunidade escolar (Brasil, 2024). Entende-se que a prática deve permear toda a formação, ocorrendo, inclusive, no interior das disciplinas de conteúdo específico, que também possuem sua dimensão prática.

Quadro 3.

O conceito de prática nos documentos

Documento	Trechos selecionados sobre o conceito de prática
Parecer CNE/CP 9/2001	“Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação... como durante o estágio.” “O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer.”
Parecer CNE/CP 22/2019 (BNC-Formação)	“É por meio da prática, como homologia de processos, que o licenciado vive, no curso de sua formação, os mesmos processos de aprendizagem que se quer que ele desenvolva com seus estudantes.” “A prática docente é a associação contínua entre o objeto de conhecimento e o objeto de ensino.”
Resolução CNE/CP nº 2, de 7/2015	“V – a articulação entre a teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.
Parecer CNE/CP 4/2024	“A formação inicial deve ocorrer a partir de uma relação orgânica entre teoria e prática, a partir do esbatimento da segunda, com base na primeira, que fornece ferramentas essenciais para o planejamento de práticas futuras.” “...trabalho docente, organizado a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática.”

Nota. Dados de pesquisa (2026).

Os documentos analisados fazem crítica ao modelo de formação em que a sala de aula universitária é o lugar da teoria e o estágio o lugar isolado da prática.

O Parecer CNE/CP 9/2001 define a prática como indissociável da teoria, estabelecendo que todas as disciplinas (não apenas as pedagógicas) possuam uma dimensão prática que deve ser trabalhada (Brasil, 2001). Para contribuir com essa suposta “formação teórica em detrimento da prática”, foi proposta a Prática como componente curricular (PCC), consolidado desde 2001, que exigia que a prática ocorresse no interior das áreas de conhecimento específicas, e não apenas nas disciplinas de “Prática de Ensino”. Kuenzer (2024) destaca que

A questão mais relevante a discutir, contudo, é a centralidade da docência como eixo da formação docente, e não a centralidade da ciência da educação, debate que se deu de forma aprofundada, e acirrada, a partir da metade dos anos 1990. Mesmo que os textos das resoluções afirmassem a necessária articulação entre teoria e prática, a desconsideração do princípio epistemológico que define essa relação acabou por se expressar, nas propostas curriculares aqui analisadas, em uma postura pragmático utilitarista, em que se conhece apenas o que é útil: o saber escolar e as metodologias. (Kuenzer, 2024, p. 7)

O Parecer CNE/CP 22/2019 (BNC-Formação) introduz a homologia de processos, exigindo coerência entre como ensina-se na Instituição de Ensino Superior (IES) e como se atuará na escola (Brasil, 2019). A prática deve estar presente desde o início da formação consolidada nos componentes curriculares. Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores deveriam basicamente sustentar sua organização curricular nas competências estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular. Cabe destacar que esse documento curricular ignorou as contribuições das universidades produzidas no interior dos programas de Pós-graduação e de associações como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE). Assim, a prática foi tratada como aplicação de conhecimentos de modo instrumental e técnico, o que contribuiu para inviabilizar uma organização curricular que promovesse a formação de professores orientada pelos princípios da investigação científica. Felipe et al. (2021) enfatizam que, na formação inicial de professores,

É preciso intelectualizar os professores para situá-los nos problemas do seu tempo e provê-los das condições para atuar pedagogicamente em contextos educativos diversos e plurais. A pesquisa é um componente fundamental deste processo, tanto para aperfeiçoar as práticas educativas como para construir, inovar e socializar conhecimentos neste campo. Formar para a

autonomia é o que dará aos professores maiores instrumentos para lidar com a incerteza e com a novidade e com os problemas concretos das instituições educativas que, de tão complexos, escapam à simplificação de perfis profissionais. (Felipe et al., 2021, p. 149)

Já a Resolução CNE/CP nº 2, de 7/2015, enfatiza a importância da relação teoria e prática na formação universitária que conecta conhecimento científico e didático, tomando por referência a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2015). Esse documento curricular em relação já teve uma participação mais ampla da sociedade por meio das universidades, associações representativas do campo da educação, sindicatos e movimentos sociais.

O Parecer CNE/CP 4/2024 reafirma a indissociabilidade teoria–prática. Define a prática como ferramenta para aprimorar constantemente o fazer pedagógico, integrada aos componentes curriculares e à extensão (Brasil, 2024). A atividade de extensão é compreendida como forma de promover a compreensão do conhecimento científico aliado à finalidade de transformar a realidade. Explicita, também, a expressão “práxis educativa” como possibilidade de integrar teoria e prática.

Os Quadros 2 e 3 evidenciam a distribuição da carga horária de componentes curriculares teóricos e práticos, negligenciando a compreensão da unidade teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui empreendidas revelam que as políticas educacionais instituídas pelo estado brasileiro dialogam com os princípios do neoliberalismo e com as orientações de organismos multilaterais, como a Unesco, a OCDE e o Banco Mundial. Esses princípios e orientações colocam em evidência o papel da escola e dos professores na formação de sujeitos polivalentes, flexíveis e adaptáveis às novas exigências do mundo do trabalho. Dessa forma, os professores e sua formação passaram nas últimas três décadas a ocupar a centralidade dos documentos curriculares.

O objetivo geral deste artigo foi analisar o movimento de esvaziamento teórico na formulação das diretrizes curriculares destinadas à formação de professores no período de 2001 a 2024. Essa análise partiu da seleção de quatro documentos curriculares, a saber: o Parecer 09/2001, a Resolução CNE/CP nº 2, de 7/2015, o Parecer CNE/CP 22/2019 e o Parecer CNE/CP 4/2024 (Brasil, 2001, 2015, 2019, 2024). Os documentos foram selecionados

pela robustez de informações que os pareceres oferecem em termos de concepção de formação de professores.

No primeiro objetivo específico, buscou-se compreender o campo da formação de professores em disputa. Em um contexto neoliberal que requer a formação de sujeitos cada vez mais flexíveis, polivalentes e adaptáveis, os professores e sua formação passaram a ser disputados por diferentes projetos de educação e sociedade. Ainda que a educação tenha um papel importante na transformação da sociedade, essa transformação precisa ser regulada na direção de atender aos ditames do mundo do trabalho. Diverge, portanto, das concepções de educação crítico-emancipatórias.

O segundo objetivo específico foi examinar os documentos curriculares que regulamentam a formação docente produzidos entre 2000 e 2024. Desses documentos curriculares, foram selecionados quatro pareceres que sinalizam qual é a formação e o professor que se deseja formar. De modo geral, os documentos propõem uma formação técnico-instrumental baseada no desenvolvimento de competências e com forte inserção de carga horária destinada às práticas. Reafirmam, portanto, a dicotomia entre teoria e prática, e não a sua unidade. No que se refere ao professor, busca-se formar um “superprofessor”, com uma gigantesca lista de competências que devem ser desenvolvidas pelos cursos de formação de professores.

Já no terceiro objetivo, pretendia-se problematizar as convergências entre esses documentos e seus impactos na formação de professores. Dos quatro documentos analisados, temos os pareceres de 2001 e 2019, produzidos por governos de centro-direita, e os pareceres de 2015 e 2024, produzidos por governos de esquerda. Em ambos os documentos, é possível perceber um alinhamento com as orientações de organismos multilaterais, conforme foi apontado ao longo do estudo, sobretudo quando fazem a crítica ao “conhecimento teórico” presente na formação universitária de professores.

Os pareceres de 2015 e 2024, todavia, diferenciam-se por constituírem-se de modo mais participativo e respeitando o conhecimento científico produzido pelo campo da educação. Esses documentos deixam mais evidente a importância de trazer os professores para compreenderem a sua formação e a profissão docente de modo mais reflexivo e apoiado pelo conhecimento científico historicamente elaborado.

Este estudo possui limitações, pois entende-se que a compreensão desse processo de esvaziamento de conteúdos teóricos da formação e profissão docente poderia avançar em outros estudos, mirando em outras categorias de análise, como o estágio, a prática como

componente curricular, as atividades de extensão, entre outras. Haveria também possibilidades de avançar na coleta e análise de dados de projetos pedagógicos de curso, entrevistas com gestores, professores e estudantes de cursos de licenciatura.

Assim, entende-se que este estudo contribui para problematizar o esvaziamento de conteúdos teóricos da formação inicial de professores e apontar a necessidade de intelectualizar a formação e a profissão docente. Nessa perspectiva, busca-se superar a razão técnico-instrumental que alicerça os programas de formação de professores.

REFERÊNCIAS

- André, M. (Org.). (2016). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Papirus.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2001). *Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2001>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2015). *Parecer CNE/CP nº 7, de 2 de julho de 2015: 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*. Ministério da Educação. <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1750/resolucao-cne-cp-n-2>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2019). *Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Ministério da Educação. <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2981/parecer-n-22>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2021). *Parecer CNE/CP nº 15, de 7 de dezembro de 2021: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação)*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2021>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2024). *Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024: 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)*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2024>
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores* (S. T. Valenzuela, Trad.). Cortez.
- Debiasi, M. C., & Muller, R. (2024). A emergência da pedagogia neoliberal: Entremeios na educação brasileira. *Paradigma*, 45(1), e2024002. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024002.id1547>
- Felipe, E. S., Cunha, E. R., & Brito, A. R. P. (2021). O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. *Práxis Educacional*, 17(46), 127–151. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8920>
- García, C. M. (2012). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (D. Bueno, Trad.). Artmed.
- Kuenzer, A. Z. (2024). Formação docente: Novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. *Revista Brasileira da*

Educação Profissional e Tecnológica, 1(24), e17282.
<https://doi.org/10.15628/rbept.2024.17282>

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

Silva, K. A. C. P. C., & Cruz, S. P. S. (2021). Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. *Práxis Educacional*, 17(46), 89–104. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8918>

CRediT Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** Não se aplica.
 - ☐ **Financiamento:** Não se aplica.
 - ☐ **Conflitos de interesse:** Não se aplica.
 - ☐ **Aprovação ética:** Não se aplica.
 - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Os dados e materiais utilizados no trabalho estão disponíveis no próprio manuscrito.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** A contribuição consistiu em realizar a pesquisa bibliográfica; coleta de dados; análise e interpretação dos dados e a redação do texto.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

