



CONSENSO COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNANÇA: entre o reconhecimento das demandas e a ausência de respostas efetivas nas DCNs da formação docente

CONSENSUS AS A GOVERNANCE STRATEGY: Between the Recognition of Demands and the Absence of Effective Responses in Brazil's National Curriculum Guidelines for Teacher Education

CONSENSO COMO ESTRATEGIA DE GOBERNANZA: entre el reconocimiento de las demandas y la ausencia de respuestas efectivas en las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Docente en Brasil

Anibal Correia Brito Neto¹ 0000-0001-6618-6299

Adnelson Araújo dos Santos² 0000-0002-1555-4861

Marcos Renan Freitas de Oliveira³ 0000-0002-0540-9345

Marta Genú Soares⁴ 0000-0003-1588-7305

¹ Universidade do Estado do Pará – Belém, Pará, Brasil, 66095-490, anibal.neto@uepa.br

² Universidade do Estado do Pará – Belém, Pará, Brasil, 66095-490, adnelson.santos@uepa.br

³ Universidade do Estado do Pará – Tucuruí, Pará, Brasil, 68455-210, marcos.renan@uepa.br

⁴ Universidade do Estado do Pará – Belém, Pará, Brasil, 66095-490, martagenu@uepa.br

RESUMO

O texto analisa o projeto de formação de docentes para a educação básica delineado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) aprovadas em 2024, com especial atenção ao sentido atribuído à noção de “consenso nacional” mobilizada no Parecer CNE/CP nº 04/2024. O objetivo consiste em examinar os fundamentos políticos e ideológicos dessas diretrizes, bem como o modo como demandas historicamente reconhecidas no campo da formação docente são incorporadas discursivamente, sem que se convertam em respostas estruturais efetivas. Trata-se de uma pesquisa documental, ancorada em referenciais do marxismo e da crítica à governança, que analisa atos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE) e manifestações de entidades educacionais nacionais, buscando apreender suas lógicas internas, contradições e mediações históricas. Os resultados evidenciam que o consenso anunciado opera como estratégia de governança, deslocando o debate da arena do conflito político para o campo da regulação técnica e administrativa, ao mesmo tempo em que legitima a manutenção de uma formação docente orientada por competências, padronização curricular, centralidade da prática e adequação às demandas do mercado educacional. As reações das entidades educacionais revelam a fragilidade desse suposto consenso e a persistência de projetos formativos antagônicos em disputa. Conclui-se que as DCNs de 2024 reiteram uma lógica regulatória já em curso, revestida por um discurso conciliador e participativo, que reconhece problemas estruturais da formação docente, mas silencia sobre seus determinantes materiais, obstaculizando a construção de uma formação crítica e comprometida com a educação pública e com a emancipação humana.



Palavras-chave: Formação Docente; Política Educacional; Governança; Diretrizes Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

This article analyzes the teacher education project for basic education outlined by Brazil's National Curriculum Guidelines (DCNs) approved in 2024, with particular attention to the meaning attributed to the notion of "national consensus" mobilized in Opinion CNE/CP No. 04/2024. The objective is to examine the political and ideological foundations of these guidelines, as well as the ways in which historically recognized demands in the field of teacher education are discursively incorporated without being translated into effective structural responses. This is a documentary study grounded in Marxist theoretical frameworks and governance critique, analyzing normative acts issued by the National Council of Education (CNE) and statements from national educational organizations, with the aim of apprehending their internal logics, contradictions, and historical mediations. The findings indicate that the proclaimed consensus operates as a governance strategy, shifting debate from the arena of political conflict to the domain of technical and administrative regulation, while simultaneously legitimizing the maintenance of a teacher education model oriented toward competencies, curricular standardization, the centrality of practice, and alignment with the demands of the education market. Responses from educational organizations reveal the fragility of this purported consensus and the persistence of antagonistic teacher education projects in dispute. It is concluded that the 2024 DCNs reiterate an already ongoing regulatory logic, cloaked in a conciliatory and participatory discourse that acknowledges structural problems in teacher education while remaining silent on their material determinants, thereby obstructing the construction of a critical teacher education committed to public education and human emancipation.

Keywords: Teacher Education; Education Policy; Governance; National Curriculum Guidelines.

RESUMEN

El texto analiza el proyecto de formación docente para la educación básica delineado por las Directrices Curriculares Nacionales (DCNs) aprobadas en 2024, con especial atención al sentido atribuido a la noción de "consenso nacional" movilizada en el Dictamen CNE/CP n.º 04/2024. El objetivo consiste en examinar los fundamentos políticos e ideológicos de dichas directrices, así como el modo en que demandas históricamente reconocidas en el campo de la formación docente son incorporadas discursivamente sin traducirse en respuestas estructurales efectivas. Se trata de una investigación documental, anclada en referentes teóricos del marxismo y de la crítica a la gobernanza, que analiza actos normativos del Consejo Nacional de Educación (CNE) y manifestaciones de entidades educativas nacionales, con el propósito de aprehender sus lógicas internas, contradicciones y mediaciones históricas. Los resultados evidencian que el consenso anunciado opera como una estrategia de gobernanza, desplazando el debate desde la arena del conflicto político hacia el ámbito de la regulación técnica y administrativa, al tiempo que legitima el mantenimiento de una formación docente orientada por competencias, la estandarización curricular, la centralidad de la práctica y la adecuación a las demandas del mercado educativo. Las reacciones de las entidades educativas revelan la fragilidad de este supuesto consenso y la persistencia de proyectos formativos antagónicos en disputa. Se concluye que las DCNs de 2024 reiteran una lógica regulatoria ya en curso, revestida de un discurso conciliador y participativo que reconoce problemas estructurales de la formación docente, pero silencia sobre sus determinantes materiales, obstaculizando la construcción de una formación crítica y comprometida con la educación pública y con la emancipación humana.

Palabras clave: Formación Docente; Política Educativa; Gobernanza; Directrices Curriculares Nacionales.

INTRODUÇÃO

O objeto deste artigo é o projeto de formação de docentes para a educação básica delineado no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC) em 2024 (Brasil, 2024a), as quais incidem sobre toda a cadeia e as diferentes dimensões da formação para a atuação no magistério escolar, abrangendo desde a gestão educacional e a organização de programas e cursos até os processos de planejamento, avaliação e regulação das Instituições de Educação Superior (IES).

Na última década, de forma mais evidente a partir da aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), e da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), observa-se uma recorrente instabilidade nesse marco regulatório da formação docente, materializada em sucessivas e intempestivas revogações dessas normas, bem como na contínua prorrogação dos prazos de implementação, de modo que sequer se pode afirmar que as IES e os respectivos cursos tenham logrado adaptar-se ou implementar plenamente tais dispositivos.

A culminância desse processo deu-se com a aprovação das mais recentes DCNs, por meio da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024a). Tais mudanças, longe de representarem meros ajustes técnicos, revelam disputas em torno da direção política da formação docente e evidenciam a adoção de estratégias de governança que buscam reordenar o campo por meio de normas, padrões e supostos consensos institucionalmente produzidos.

A conjuntura recente é fundamental para a compreensão dessas inflexões. Com base no slogan “União e Reconstrução”, o retorno de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República, em 2023, após a derrota de Jair Messias Bolsonaro e o seu “governo neofascista” (Boito Júnior, 2020), reabriu um cenário marcado por expectativas de retomada de políticas públicas educacionais de caráter progressista, duramente afetadas no período anterior.

Conforme analisa Frigotto (2021, p. 121), com base na fórmula “menos educação e ciência e mais armas e balas”, o governo Bolsonaro caracterizou-se por cortes orçamentários, desestruturação da educação pública e ataques sistemáticos à ciência, à universidade e ao caráter laico do Estado, promovendo um ambiente de deslegitimação do conhecimento científico e de retrocessos institucionais.

No que se refere à Formação Docente, Cássio (2024) chama a atenção para o fato de que, logo no início do governo Bolsonaro, no final de 2019, foi possível a concretização de um “golpe” em relação às DCNs aprovadas por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015, com a aprovação de novas DCNs na melhor tradição daquele governo, isto é, sem debate público, antes mesmo de a totalidade das IES completar a transição de seus projetos pedagógicos para o referido documento.

Segundo o referido autor, os elaboradores das DCNs de 2019 eram prioritariamente vinculados a fundações e institutos empresariais, ao ensino superior privado lucrativo e a

outras formas do “edunegócio”¹ (Cássio, 2024), reforçando, portanto, uma lógica de governança orientada pela influência de atores e interesses privatistas, bem como pela centralidade da regulação normativa, em detrimento de processos democráticos de deliberação no campo da formação docente.

Ainda que os governos de Lula da Silva tenham se caracterizado ao longo da história, conforme aceção de Brito Neto (2018), como a constituição de uma Frente Popular, entendida como um governo burguês insólito que concilia partidos burgueses e partidos ou lideranças oriundas da classe trabalhadora com o objetivo de resguardar a dominação burguesa no conjunto da sociedade, havia, de acordo com Cássio (2024), grandes expectativas, por parte das entidades educacionais nacionais, de que a pauta das DCNs para a Formação Docente de 2019, “de tão ruim e nefasta que se mostrou”, fosse revista no primeiro ano do novo governo de Lula da Silva.

Tal esperança, contudo, mostrou-se frustrada diante da publicação e aprovação das novas DCNs em 2024, mesmo considerando os limites impostos ao enfrentamento direto dos interesses privatistas no campo educacional pelo novo governo de Lula da Silva. Esse movimento recente reabre, assim, o debate sobre a formação docente, agora sob forte apelo à construção de um suposto “consenso nacional” em torno da profissão docente e de seu processo formativo, conforme mobilizado no Parecer CNE/CP nº 4/2024, de 12 de março de 2024 (Brasil, 2024b), o qual subsidiou as DCNs de 2024.

Portanto, diante das repentinas descontinuidades das DCNs, com ciclos insuficientes, ao menos, para a implementação das propostas pedagógicas nos cursos de graduação distribuídos no território nacional (Brasil, 2015; 2019; 2024a), impõe-se a problematização e o acompanhamento cauteloso dessas mudanças, com vistas ao exame dos projetos em disputa pela direção do processo de formação da expressiva categoria do magistério da educação básica.

Nesse sentido, diante da configuração desse novo cenário, o objetivo deste artigo estruturou-se em analisar os fundamentos do projeto de formação das novas DCNs de 2024

¹ O termo “edunegócio”, utilizado por Cássio (2024), designa a atuação de grupos empresariais que tratam a educação como mercado lucrativo, como conglomerados privados, fundações empresariais e empresas de soluções educacionais. O autor emprega a expressão para evidenciar a influência desses atores na formulação das DCNs de 2019, marcada pela captura do processo por interesses privatistas. Essa dinâmica integra um movimento mais amplo de privatização na América Latina e no Caribe analisado por Croso e Magalhães (2016), que identificam o avanço de corporações transnacionais atuantes em diversos segmentos educacionais e associadas à mercantilização da educação, à precarização do trabalho docente e ao enfraquecimento da gestão democrática.

para a Formação de Docentes para a Educação Básica e o sentido atribuído a um suposto projeto de consenso nacional sobre a profissão docente, com o fim de balizar essa formação.

Para tanto, a sequência do texto busca caracterizar a conjuntura, as partes interessadas, bem como a forma utilizada para a elaboração e aprovação de tal norma; debater as pautas indicadas como controvertidas no âmbito das DCNs e os encaminhamentos apontados pelos documentos orientadores; e identificar as repercussões da aprovação das novas DCNs nas principais entidades educacionais nacionais.

Do ponto de vista teórico, a análise desenvolvida neste artigo apoia-se em categorias que emergem tanto da tradição marxista quanto dos estudos críticos sobre governança. Nesse horizonte, mobilizam-se as noções de “governança” (Brito Neto, 2018; Ansell; Torfing, 2016) e de “consenso” (Gramsci, 2024; Evangelista; Tilton; Chaves, 2025), ambas operando como dispositivos políticos que organizam e condicionam o campo das disputas, articuladas à categoria de “hegemonia” (Gramsci, 2024) e à compreensão de que diferentes “projetos políticos e societários” (Evangelista; Shiroma, 2019) se confrontam no interior das políticas educacionais.

Soma-se a isso a discussão sobre a “mercantilização da educação” (Croso; Magalhães, 2016), inscrita na racionalidade neoliberal que Dardot e Laval (2016) denominam “nova razão do mundo”, e sobre a atuação de aparelhos privados de hegemonia no processo de formulação das políticas educacionais (Tarlau; Moeller, 2020; Sadoyama *et al.*, 2025), bem como a centralidade atribuída às “competências” como expressão de uma racionalidade instrumental voltada à padronização e ao alinhamento da formação docente às demandas do mercado (Shiroma; Evangelista, 2015; Brito Neto, 2018).

A articulação dessas categorias permite evidenciar as mediações e contradições que atravessam as DCNs de 2024, iluminando como determinados interesses se universalizam nos textos normativos e como a produção de consensos institucionalizados opera na legitimação de um projeto formativo funcional às demandas do capital.

Perspectiva metodológica e estrutura procedimental

Trata-se de uma pesquisa documental, devido à sua especificidade no trabalho com documentos, os quais constituem o que se denomina fontes primárias, tais como as publicações do CNE na forma de atos administrativos e normas oficiais (portarias, editais,

súmulas, pareceres e resoluções) e manifestações das entidades educacionais nacionais (notas, cartas, moções e manifestos).

Como subsídios teóricos e metodológicos para decifrar as mensagens implícitas e explícitas nos documentos, utilizamos as contribuições do marxismo, conforme a sistematização apresentada por Evangelista e Shiroma (2019), as quais ressaltam a forma contraditória com que a racionalidade política das reformas educacionais é apresentada nos textos, o que significa, em termos de procedimentos metodológicos, a necessidade de “percorrer os caminhos de sua construção, seus estratagemas de consolidação, rastrear seus slogans, para que possamos entender o modo pelo qual articula consensos em torno de seus conteúdos” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 85).

Para a seleção dos documentos, utilizou-se o website do CNE, a partir de buscas nas abas organizadas pela própria instituição, destinadas a dar publicidade às suas ações, tais como histórico de reuniões, pautas, previsões de pareceres, pareceres relatados, comissões formadas, audiências e consultas públicas, bem como a seus atos normativos. A partir desse procedimento, obteve-se a seguinte catalogação:

Quadro 1 – Documentos do CNE sobre as atuais DCNs para a formação docente

Código	Documento	Ano
CNE1	Portaria CNE/CP nº 22	2023
CNE2	Edital de Chamamento – Consulta Pública	2023
CNE3	Texto Referência - Projeto de Resolução	2023
CNE4	Edital de Chamamento - Consulta Pública Prorrogação	2024
CNE5	Súmula do Parecer CNE/CP nº 4/2024	2024
CNE6	Parecer CNE/CP nº 4/2024	2024
CNE7	Parecer CNE/CP nº 5/2025	2025

Fonte: Elaborado pelos autores.

No que se refere à identificação das repercussões da aprovação das novas DCNs nas principais entidades educacionais nacionais, realizou-se a busca por documentos nos *websites* oficiais dessas entidades, complementada por pesquisas no mecanismo de busca Google, com o objetivo de localizar notas e manifestações dispersas. Adicionalmente, o Google Acadêmico foi utilizado de forma subsidiária, com a finalidade de identificar produções acadêmicas que analisassem ou mencionassem os posicionamentos institucionais, como os estudos de

Amestoy *et al.* (2024) e Sousa e Santos (2025). A partir desses procedimentos, obteve-se a seguinte catalogação:

Quadro 2 – Documentos de Entidades Educacionais Nacionais sobre as DCNs de 2024

Código	Entidade	Documento	Data
EEN1	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024	18/04/2024
EEN2	Todos Pela Educação (TPE)	Posicionamento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Parecer CNE/CP nº 4/2024)	24/05/2024
EEN3	Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)	Nota da ABED em relação à homologação do Parecer CNE/CP nº 4/2024	27/05/2024
EEN4	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	Nota de repúdio contra a homologação pelo MEC do Parecer 04/2024	28/05/2024
EEN5	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN)	Nota da Diretoria do ANDES-SN sobre a resolução CNE/CP nº 04/2024	05/11/2024
EEN6	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN)	Nota da Diretoria do ANDES-SN sobre a resolução CNE/CP nº 04/2024	06/11/2024
EEN7	GT 08 – Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)	Uma DCN da formação de professores(as) que não avança e nem representa conciliação	25/11/2024

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após a constituição do corpo documental, procedeu-se à leitura rigorosa e minuciosa dos conceitos, das relações e das formas de organização presentes nos documentos, com o objetivo de apreender sua lógica interna e seus sentidos estruturantes. Tal movimento analítico buscou estabelecer a articulação dialética entre as categorias metodológicas e as categorias de conteúdo, permitindo compreender tanto os fundamentos que orientam esses documentos quanto as mediações históricas e políticas que os conformam.

O consenso como estratégia de governança no processo de aprovação das DCNs de 2024

Ao caracterizar a conjuntura e o processo de elaboração das DCNs de 2024 (Brasil, 2024b) para a formação de docentes da educação básica, observa-se que o chamado à construção de um consenso nacional em torno da profissão docente ocupa lugar central no discurso legitimador da norma.

No Parecer CNE/CP nº 4/2024, esse chamado fundamenta-se no reconhecimento de que a qualidade da educação brasileira enfrenta desafios complexos e multifacetados, tais como desigualdades raciais, de gênero e de renda, precariedades de infraestrutura, dificuldades de acesso a recursos e problemas de convivência no ambiente escolar. Segundo este documento, tais fatores dificultariam a definição de consensos acerca da melhor forma de formar professores capazes de responder a essas demandas e de promover uma educação de qualidade socialmente referenciada (Brasil, 2024b).

Diante desse diagnóstico, o Parecer sustenta que a superação desses obstáculos exigiria um esforço conjunto e o comprometimento de múltiplos atores, tais como governos, instituições de ensino, professores, pesquisadores, entidades da sociedade civil e organismos internacionais, destacando o diálogo, a troca de experiências e a busca por consensos “baseados em evidências” como caminhos para alinhar a formação docente às necessidades da educação brasileira. A partir dessa premissa, o documento considera “sumário” o estabelecimento de um acordo mínimo em torno da profissão docente, atribuindo ao consenso nacional a função de orientar expectativas, conhecimentos e referenciais profissionais compartilhados da docência.

Essa formulação expressa, de modo exemplar, a lógica da matriz de governança analisada por Brito Neto (2018), para quem a governança se difunde globalmente como um poderoso sistema de direção política e de coesão social, constituído no contexto da readequação da governabilidade neoliberal. No cenário brasileiro, ao reconhecer os efeitos sociais deletérios das políticas remanescentes do governo de Jair Bolsonaro essa matriz encontra, no retorno de Lula da Silva à Presidência da República por meio de uma Frente Popular, uma conjuntura particularmente favorável para operar mediante novos métodos de coordenação política, revestidos de uma feição aparentemente mais participativa e inclusiva, sem, contudo, romper com a centralidade dos interesses do capital.

Nesse horizonte analítico, Ansell e Torfing (2016) definem a governança como o conjunto de processos interativos por meio dos quais sociedade e economia são orientadas em

direção a objetivos construídos a partir de negociações coletivas. Tal concepção confere centralidade às noções de interação e negociação entre atores diversos, elementos que sustentam o discurso da chamada nova matriz neoliberal. Sob esse discurso, a participação política tende a ser reduzida a um critério formal e procedimental, enquanto os projetos históricos das classes sociais são esvaziados ou diluídos pela retórica da cooperação e da troca de ideias, recursos e competências, apresentada como condição necessária para a produção de resultados considerados socialmente desejáveis, mas funcionalizados, em última instância, à reprodução da ordem capitalista.

Evangelista, Tilton e Chaves (2025), ao examinarem as políticas contemporâneas de formação e de trabalho docente no governo de Lula da Silva, confirmam os elementos anteriormente indicados pela matriz analítica da governança. Segundo os autores, tais políticas são produzidas no interior de uma ampla correlação de forças políticas, materializada em distintas formas organizativas, como órgãos do Estado, partidos políticos e entidades da sociedade civil, e legitimadas nas instâncias formais de decisão. Contudo, destacam que nenhuma dessas formas organizativas, tampouco seus intelectuais, assume explicitamente a inserção de classe que orienta os documentos, optando por diluí-la em um discurso suavizado, um “palavrório edulcorado”, capaz de capturar os incautos. Como conclusão, afirmam que essas políticas gravitam em torno dos interesses burgueses, os quais se inscrevem tanto nas ações quanto nos textos produzidos, estabelecendo uma relação orgânica entre os processos sociais que lhes dão origem, o Estado e o capital.

Sendo assim, no Parecer CNE/CP nº 4/2024, a noção de consenso cumpre precisamente essa função. Ao apresentá-lo como condição para evitar abordagens fragmentadas e inconsistências nas políticas educacionais, o documento desloca o debate da arena do conflito político para o campo da coordenação técnica e administrativa, tratando divergências históricas sobre a formação docente como entraves à eficácia da política. A construção de referenciais profissionais comuns e de diretrizes para uma formação “menos dispersa” e “menos difusa” passa, assim, a ser apresentada como requisito para a valorização e o reconhecimento social dos professores, bem como para a promoção de condições adequadas de trabalho, remuneração e desenvolvimento profissional contínuo.

Entretanto, conforme argumenta Brito Neto (2018), a governança opera a partir de um forte viés ideológico, ao buscar obscurecer sua submissão aos desígnios do mercado e o caráter seletivo das formas de participação política que institui. Nessa perspectiva, Sadoyama *et al.* (2025), por meio da metodologia da Análise de Redes Sociais, evidenciam que a sexta

Comissão Bicameral de Formação de Professores do CNE, responsável pela aprovação das DCNs de 2024, após sucessivas reconfigurações de seus membros, apresenta fortes vínculos com a esfera privada, incluindo grandes conglomerados do ensino superior, empresas educacionais, organizações sociais e organismos multilaterais.

Embora o CNE tenha buscado conferir uma feição participativa ao processo, por meio da publicação de um Edital de Chamamento para a realização de Consulta Pública (Brasil, 2023), de 6 de dezembro de 2023 a 30 de janeiro de 2024, posteriormente prorrogado até 1º de março de 2024 (Brasil, 2024c), entidades educacionais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2024) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2024) denunciaram o caráter meramente formal dessa iniciativa. As críticas recaem sobre a ausência de audiências públicas, os prazos exíguos e a definição de períodos estratégicos em que a categoria docente se encontrava em recesso ou mobilizada em outras lutas, configurando um processo marcado pela participação seletiva, no qual apenas determinados atores, interesses e vozes foram efetivamente admitidos.

Como demonstram Tarlau e Moeller (2020), esse padrão não é exclusivo do processo das DCNs de 2024. Ao analisarem a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as autoras evidenciam que mecanismos semelhantes de participação formal e consenso fabricado foram mobilizados por fundações privadas para acelerar a aprovação da política, convertendo disputas políticas em questões técnicas e produzindo adesão institucional por meio do que denominam “consenso por filantropia”.

Esse processo de tecnificação do debate e de neutralização do conflito expressa a racionalidade neoliberal que orienta as políticas educacionais contemporâneas. Como afirmam Dardot e Laval (2016, p. 17), o neoliberalismo opera como uma racionalidade que “tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados”, convertendo princípios de mercado em critérios universais de gestão. Nesse horizonte, disputas políticas são recodificadas como questões técnicas, e a eficiência, a eficácia e a padronização passam a ser apresentadas como parâmetros neutros de decisão. Trata-se de um movimento coerente com o que os autores descrevem como a imposição da lógica da concorrência enquanto “quadro normativo global”, que passa a orientar condutas, escolhas e práticas (Dardot; Laval, 2016, p. 21), sendo continuamente produzido e reforçado pelas políticas públicas, o que contribui para fortalecer a atuação de atores privados e legitimar processos participativos apenas formais.

Ademais, embora haja conselheiros vinculados a instituições públicas e a órgãos da administração pública, o estudo de Sadoyama *et al.* (2025), aponta a ausência de trajetórias consolidadas desses membros no campo da formação docente. Simultaneamente, a presença expressiva de grupos empresariais na definição das DCNs evidencia a atuação de setores privatistas no interior do aparelho de Estado, direcionando a conformação das diretrizes de modo funcional aos interesses do ensino superior privado, de editoras e de empresas produtoras de conteúdos e soluções digitais para a formação e o trabalho docente (Sadoyama *et al.*, 2025).

Esse movimento confirma uma tendência já identificada por Croso e Magalhães (2016), que há mais de uma década alertavam para o avanço de processos de privatização e mercantilização da educação na América Latina e no Caribe, impulsionados pela atuação de corporações transnacionais e por sua crescente influência na definição das políticas educacionais. Desse modo, o amplo rol de atores envolvidos, longe de eliminar as assimetrias estruturais de poder, tende a naturalizá-las, produzindo uma ambiência de consenso que encobre o antagonismo entre projetos societários em disputa.

À luz de Gramsci (2024), esse consenso não pode ser compreendido como a expressão de um acordo homogêneo entre todos os sujeitos envolvidos na elaboração das DCNs de 2024, tampouco como indício de que os distintos interesses sociais tenham sido considerados de forma equânime. Ao contrário, ele expressa uma forma específica de luta política, por meio da qual diferentes frações da burguesia se articulam para dirigir o processo decisório e fazer prevalecer seus interesses no interior do Estado. Assim, o consenso não suprime os conflitos, mas resulta de uma determinada correlação de forças que permite que certos projetos se afirmem como hegemônicos no campo da política educacional.

Nesse movimento, as DCNs operam como instrumentos de coerção socialmente legitimada, na medida em que materializam decisões que se impõem normativamente ao conjunto do campo educacional, convertendo interesses de classe em parâmetros universalizados da formação docente. O consenso, portanto, não se opõe à coerção, mas constitui uma de suas formas mais eficazes, ao naturalizar as reformas e reduzir os processos de resistência.

Essa hegemonização não se restringe à burguesia, mas alcança também setores da classe trabalhadora, que passam a incorporar, ainda que de forma contraditória, a direção política dominante. Tal dinâmica evidencia-se, por exemplo, quando entidades como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE, 2024) reduzem sua atuação à

divulgação de notícias elogiosas às DCNs, sem problematizar criticamente seus conteúdos e implicações, contribuindo para a consolidação do consenso em torno das diretrizes.

Embora se situe como uma entidade sindical da classe trabalhadora, a CNTE assume posições contraditórias em diferentes temas da agenda educacional, o que revela os limites e as tensões internas do campo sindical na incidência sobre as políticas públicas. Em 7 de novembro de 2023, essa entidade subscreveu, juntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o Conselho Municipal de Secretários de Educação das Capitais (Consec), a Frente Parlamentar Mista da Educação (FPME), a Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon), Academia Brasileira de Ciências (ABC) Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e o movimento TPE, o documento intitulado “Carta ao MEC em defesa de mudanças estruturais na formação inicial de professores no Brasil” (Consed *et al.*, 2023). Nesse texto, expressava-se “enorme preocupação” com a formação docente e reivindicavam-se “avanços urgentes” nas políticas voltadas à melhoria da qualidade da formação inicial de professores, em alinhamento explícito com agendas e diagnósticos historicamente impulsionados por setores empresariais e gerenciais da educação.

A coexistência dessas posições evidencia como o consenso se constrói de modo seletivo e funcional à hegemonia (Gramsci, 2024). Críticas genéricas à “qualidade” da formação docente podem ser mobilizadas, em determinados momentos, para legitimar reformas estruturais; posteriormente, essas mesmas reformas tendem a ser naturalizadas e aceitas quando se consolidam juridicamente. Trata-se de um processo no qual as formas coercitivas do Estado, mediadas por normas e diretrizes, convertem-se progressivamente em consensos, inclusive no interior de organizações da classe trabalhadora, que passam a validar, ainda que de forma parcial ou acrítica, projetos formativos alinhados aos interesses das frações dominantes do capital educacional.

Nesse sentido, ao afirmar que, sem o estabelecimento de um consenso nacional, seria praticamente impossível superar a visão estereotipada da docência como “missão” ou “vocação” e fortalecê-la como uma profissão essencial ao desenvolvimento nacional, o Parecer CNE/CP nº 4/2024 atribui ao consenso um papel normativo e moralizador. Com isso, desloca para segundo plano o debate sobre as condições materiais de exercício da docência e sobre os interesses que orientam a conformação das políticas formativas. O consenso passa, assim, a operar como mecanismo de legitimação da direção política da formação docente, ao

mesmo tempo em que silencia ou desqualifica posições críticas que questionam seus pressupostos fundamentais.

Dessa forma, a análise da conjuntura, dos atores envolvidos e do processo de elaboração das DCNs de 2024 permite afirmar que o consenso mobilizado no Parecer CNE/CP nº 4/2024 não constitui um ponto de chegada de um processo democrático ampliado, mas um instrumento estratégico da matriz de governança, tal como definida por Brito Neto (2018), cuja função central é reorganizar a regulação da formação docente, preservar a hegemonia burguesa e legitimar a crescente incorporação de interesses privados no interior das políticas públicas educacionais.

À luz dessas considerações, torna-se evidente que o consenso mobilizado no processo de aprovação das DCNs de 2024 não se limita a uma estratégia discursiva de legitimação, mas opera como um dispositivo político que organiza previamente os limites do debate e orienta os seus desdobramentos. Na matriz de governança, a ostentação de processos participativos, de trocas e de negociações tende a encobrir o fato de que as pautas centrais e os encaminhamentos decisórios já se encontram, em grande medida, pré-definidos, sendo o consenso acionado para conferir-lhes aparência de construção coletiva.

É nesse quadro que devem ser inscritas as pautas abordadas pelas DCNs, cuja problematização exige ir além da forma como são apresentadas no documento, examinando criticamente tanto os conteúdos em disputa quanto os encaminhamentos propostos, de modo a explicitar em que medida tais escolhas reafirmam a lógica de regulação própria da governança e os interesses que a atravessam.

Governança e as pautas das DCNs: entre o discurso legitimador e a conformação da formação docente à sociabilidade capitalista

O Parecer que fundamenta as DCNs de 2024 (Brasil, 2024b) reconhece a historicidade da formação docente no Brasil e mobiliza autores consagrados do campo educacional, abrangendo referências vinculadas a perspectivas progressistas e, inclusive, ao materialismo histórico. No plano diagnóstico, o documento assinala problemas recorrentes da formação docente brasileira, tais como as dicotomias entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas; bacharelado e licenciatura; e formação acadêmico-teórica e a realidade prática escolar.

No intuito de dialogar com o campo crítico da área, o Parecer CNE/CP nº 4/2024 também reconhece as críticas dirigidas à estreita vinculação entre educação e mercado, assim como à pedagogia das competências. Do mesmo modo, faz referência à concepção de formação docente defendida por movimentos sociais progressistas, pautada na “sólida formação teórica, na relação teoria-prática, na gestão democrática e na valorização do profissional, buscando uma formação com qualidade socialmente referenciada” (Brasil, 2024b, p. 3).

Ademais, observa-se um movimento discursivo orientado à conciliação do inconciliável, isto é, à busca de aproximações entre DCNs duramente criticadas pelo campo crítico, tais como as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2019, e a resolução historicamente reivindicada por esse mesmo campo, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, com menções, inclusive, elogiosas a este último documento e ao seu processo de construção, caracterizado como tendo sido “debatido e anuído pelas entidades educacionais e científicas” (Brasil, 2024b, p. 8).

O documento encerra esse movimento argumentativo inicial afirmando que o debate acerca da profissão docente e de sua formação deve considerar as “diferentes posições, tensionamentos e desafios presentes e futuros” (Brasil, 2024b, p. 4). Sustenta, ainda, que as proposições e recomendações voltadas ao suposto aprimoramento das políticas de formação docente devem apoiar-se tanto na produção acadêmica da área quanto em dados da Educação Básica e dos cursos de licenciatura, ancorando-se em evidências relativas às mudanças no perfil dos licenciandos e às demandas associadas à formação para uma educação inclusiva.

Dando continuidade, o Parecer CNE/CP nº 04/2024 reconhece a “mudança de perfil dos(as) licenciandos(as)” (Brasil, 2024b, p. 9), inclusive a partir de suas condições objetivas de vida e escolarização, cumprindo, sobretudo, uma função legitimadora. Ao incorporar diagnósticos amplamente consolidados pela pesquisa educacional, o documento produz a aparência de sensibilidade às desigualdades estruturais que atravessam a formação docente; contudo, a ausência de encaminhamentos curriculares e institucionais concretos, como, por exemplo, a indicação de dispositivos de apoio acadêmico ou mecanismos de compensação formativa, revela a dissociação entre reconhecimento discursivo e responsabilidade política. Trata-se, assim, de uma estratégia típica da governança, na qual problemas estruturais são nomeados, mas convertidos em dados de contexto, deslocando sua superação para o plano individual e preservando a racionalidade regulatória e economicamente funcional da formação docente.

Tal configuração está em plena articulação com o sentido dado pelas reformas oficiais no campo da Formação Docente, que há décadas busca consolidar o processo de reconversão docente por meio da reconversão das instituições formadoras, assim como de seus conteúdos formativos, tornando as políticas educacionais cada vez mais palatáveis aos desígnios das agências (inter)nacionais, bem como à subordinação da educação escolar e da formação docente às demandas do âmbito econômico (Evangelista, 2016)

Não é à toa que tanto o Parecer CNE/CP nº 04/2024 quanto a Resolução CNE/CP nº 4/2024 indicam que a formação docente deve ser atualizada e ajustada às demandas e aos desafios da contemporaneidade. Para tanto, sinalizam um amplo rol de conhecimentos profissionais necessários ao exercício da docência. A Resolução elenca um conjunto amplo de conhecimentos profissionais (Brasil, 2024a, art. 4º; art. 7º; art. 10), incluindo fundamentos epistemológicos, conhecimentos pedagógicos, competências digitais, estratégias de ensino diferenciadas, avaliação educacional e compreensão do desenvolvimento dos estudantes. Embora esse rol seja extenso, sua organização enfatiza fortemente o conhecimento prático e a adaptação às realidades escolares (Brasil, 2024a, art. 4º, inc. III; art. 5º, inc. IV; art. 7º, inc. XIX), com grande ênfase no conhecimento prático voltado às situações reais de sala de aula e na formação para uma educação inclusiva e as “múltiplas realidades e contextos sociais em que estão inseridas as instituições de Educação Básica, suas diversificadas formas de organização e as características, necessidades e singularidades dos estudantes” (Brasil, 2024a, art. 6º, inc. III).

A centralidade conferida ao conhecimento prático, à necessidade de inserção no campo profissional de forma precoce e à articulação intensa com as redes de ensino, embora apresentados como avanços pedagógicos, esses dispositivos reforçam a conformação da formação docente a um modelo de profissional pragmático, flexível e responsivo, capaz de operar eficazmente em contextos marcados por escassez de recursos e por demandas crescentes, sem que tais condições sejam objeto de enfrentamento político ou estrutural.

No mesmo sentido, a extensa enumeração de “aptidões” esperadas do egresso (Brasil, 2024a, art. 10), evidencia um deslocamento da formação intelectual ampla para um perfil profissional regulado por parâmetros de eficácia, adaptabilidade e gestão da diversidade. A noção de educação emancipatória evocada no texto (Brasil, 2024a, art. 6º, inc. I), esvazia-se ao ser traduzida em listas de resultados esperados, aproximando-se de uma racionalidade instrumental que transforma a complexidade do trabalho docente em um conjunto de atributos mensuráveis e operacionalizáveis.

Segundo Shiroma e Evangelista (2015), as políticas voltadas aos professores no Brasil, ao se integrarem ao projeto educacional do capital, têm buscado modificar a função social da escola pública e afastá-la de sua tarefa precípua de ensinar, exigindo que os professores operacionalizem a educação das novas gerações com base nos estreitos interesses capitalistas. Nesse contexto, a formação intelectual torna-se rarefeita, e os cursos de formação docente passam a ser organizados de modo a se tornarem cada vez mais ágeis e flexíveis, com a redução das disciplinas teóricas em favor daquelas voltadas às práticas, à gestão e às tecnologias, alastrando-se mecanismos de instrução programada e de tutoria econômica, com vistas à produção do propalado ensino eficaz (Shiroma; Evangelista, 2015).

Sendo assim, a incorporação das tecnologias digitais, dos espaços virtuais de aprendizagem, bem como o chamado ao “desenvolvimento de competências digitais docente” (Brasil, 2024a, art. 7º, inc. VI) também se insere nesse mesmo horizonte. Ainda que apresentadas como respostas às transformações sociais e educacionais contemporâneas, tais diretrizes reforçam a tendência à padronização da formação e à sua adequação aos interesses do mercado educacional, especialmente no que se refere à expansão da Educação a Distância (EaD) e à centralidade das soluções tecnológicas como resposta técnica a problemas de natureza social, política e pedagógica.

Venco e Seki (2023) chamam atenção para o avanço da padronização das atividades de ensino na educação nacional, movimento que tende a esvaziar o caráter singular e a autonomia do trabalho docente. Ao tornar o ensino reproduzível em larga escala e progressivamente desvinculado das características individuais dos professores, esse processo intensifica o gerenciamento e o controle da docência, favorecendo sua subsunção à maquinaria e a apropriação de dimensões centrais da atividade intelectual sob a lógica da reprodutibilidade técnica.

Nesse contexto, a matriz de governança opera de modo a deslocar o debate sobre a formação docente do campo do conflito e da disputa de projetos para o terreno da gestão, da regulação e da consensualidade. As DCNs não apenas orientam a formação, mas produzem um enquadramento normativo que redefine o papel social do professor, conformando-o às exigências da sociabilidade capitalista contemporânea, marcada pela responsabilização individual, pela intensificação do trabalho e pela subordinação da educação às lógicas da eficiência e da funcionalidade sistêmica.

Reações e posicionamentos das entidades educacionais nacionais diante das novas DCNs da formação docente

A análise das manifestações produzidas por entidades educacionais nacionais no contexto de elaboração e homologação da Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024a) evidencia que o debate sobre as DCNs para a formação de docentes para a educação básica delineado está longe de se constituir como um consenso. Ao contrário, conforma-se como um campo de disputas entre projetos formativos antagônicos, que expressam concepções distintas de educação, docência, papel do Estado e relação entre políticas públicas e mercado educacional.

Esse cenário dialoga diretamente com a análise de Evangelista, Tilton e Chaves (2025), ao demonstrarem a íntima articulação entre o Estado, aparelhos privados de hegemonia e seus intelectuais na produção de consensos em torno das políticas educacionais. Segundo os autores, discursos que anunciam direitos e valorização docente tendem a operar mais como *slogans* legitimadores do que como políticas efetivamente comprometidas com a transformação das condições de formação e trabalho docente, inserindo-se em uma racionalidade alinhada às agendas internacionais e às demandas do capital.

Tal dinâmica expressa, portanto, aquilo que Dardot e Laval (2016) denominam “nova razão do mundo”, uma racionalidade que redefine o papel do Estado ao externalizar funções estatais para redes de especialistas, consultores e entidades privadas. Nessa lógica, o consenso não se produz pelo debate democrático, mas pela imposição de critérios de eficiência, desempenho e gestão, que passam a operar como normas universais de validação das políticas. Assim, a aparência de diálogo e participação encobre a assimetria estrutural entre os atores envolvidos e reforça a direção privatista das reformas.

Nesse contexto, de um lado desse embate, situam-se as entidades historicamente vinculadas ao campo crítico da educação brasileira, como o ANDES-SN (2024), a ANFOPE (2024) e a ANPED (2024), cujas manifestações convergem na denúncia da Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024a) como continuidade, ainda que com ajustes discursivos, da agenda inaugurada pela BNC-Formação, materializada na Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) e Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020). Essas entidades compartilham a compreensão da formação docente como um compromisso público do Estado, indissociável de um projeto democrático de sociedade e ancorado na defesa da

universidade pública, presencial, articulada às dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e das condições concretas de trabalho docente.

As críticas formuladas por esse bloco incidem de modo recorrente sobre a manutenção da matriz das competências e habilidades, a centralidade da BNCC como eixo estruturante da formação, a concepção pragmatista da relação teoria-prática e o esvaziamento das dimensões histórica, social e política da docência. Soma-se, a isso a oposição à ampliação e legitimação da oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância, compreendida como expressão da mercantilização da formação docente e da desresponsabilização do Estado.

Nessa direção, Sousa e Santos (2025) demonstram que as DCNs de 2024 reiteram elementos amplamente criticados pelo campo educacional, como a não ruptura com a BNCC, a fragmentação curricular que remete ao modelo 3+1, o enfraquecimento da valorização profissional e a abertura contínua ao avanço de grupos empresariais sobre a formação docente, especialmente via EaD.

De outro lado, posicionam-se entidades como a ABED (2024) e o movimento TPE (2024), cujas manifestações, embora distintas entre si, alinham-se a uma racionalidade de governança e regulação orientada por parâmetros de mercado, eficiência e sustentabilidade operacional dos sistemas educacionais. A ABED (2024) assume uma postura explicitamente contrária às restrições impostas à EaD pelas DCNs, defendendo a modalidade como solução estratégica para a ampliação do acesso, redução de custos e atendimento das demandas quantitativas do sistema educacional brasileiro. Nesse caso, a crítica às DCNs não se ancora na defesa de um projeto formativo crítico, mas na preservação de um modelo de oferta fortemente vinculado ao setor privado e à lógica do crescimento em escala.

O TPE (2024), por sua vez, adota uma posição mais conciliatória, reconhecendo limites da expansão desregulada da EaD e defendendo o aumento da presencialidade como um avanço. Contudo, como assinalam Evangelista, Tilton e Chaves (2025), a atuação do TPE expressa o papel típico dos aparelhos privados de hegemonia, ao operar a dissimulação de sua posição política por meio de um discurso técnico, gerencial e supostamente neutro. Sua análise permanece centrada em indicadores, avaliação de resultados, alinhamento curricular e fortalecimento de mecanismos regulatórios, como o Enade das Licenciaturas, sem problematizar de forma substantiva as relações entre privatização, precarização do trabalho docente e projetos societários em disputa.

A comparação entre os posicionamentos evidencia que o conflito central não se restringe à modalidade de oferta ou à organização curricular, mas diz respeito a concepções

antagônicas de docência e de política educacional. Enquanto as entidades críticas reivindicam a revogação da Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024a) e a retomada de marcos construídos coletivamente, como a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015), as entidades alinhadas à racionalidade de mercado operam no sentido da adaptação e do aperfeiçoamento da norma, legitimando-a como resposta possível às demandas do sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, apesar da pauta de revogação defendida pelo campo crítico, observa-se a produção de um Parecer Orientativo pelo CNE, em colaboração com o MEC, com a finalidade declarada de responder dúvidas e aprimorar a implementação das DCNs (Brasil, 2025). Esse movimento evidencia a continuidade do “contexto de influência”, tal como analisado por Sadoyama *et al.* (2025) a partir da contribuição da abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), que permite compreender a atuação de atores privados na formulação das políticas. Essa continuidade se expressa, como demonstram Silva *et al.* (2026), na composição do CNE em 2024, marcada pela presença majoritária de conselheiros vinculados a instituições e entidades privadas.

Assim, o que se evidencia é a prevalência de um processo decisório que, sob a retórica do diálogo e da conciliação, tende a privilegiar interesses alinhados ao mercado educacional e a marginalizar as elaborações históricas das entidades acadêmicas, científicas e sindicais do campo da educação. A Resolução CNE/CP nº 04/2024 inscreve-se, desse modo, em uma matriz de governança que articula Estado e setor privado na conformação das políticas educacionais, reafirmando a formação docente como um campo estratégico de intervenção econômica, política e ideológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise tanto do processo de elaboração quanto do conteúdo expresso permite problematizar os limites do discurso que apresenta as novas DCNs de formação de docentes para a educação básica como expressão de reconstrução democrática e de valorização da docência. Embora mobilize a linguagem do diálogo, da participação e do consenso, o documento evidencia a reiteração de traços centrais da matriz de governança que tem estruturado as políticas de formação docente nas últimas décadas, ao combinar o reconhecimento discursivo de problemas históricos com encaminhamentos que pouco tensionam suas bases materiais e institucionais.

Como se pôde observar, o reconhecimento das desigualdades que atravessam o perfil dos licenciandos e das fragilidades da formação inicial, amplamente evidenciadas pela pesquisa educacional, produz a aparência de abertura ao campo crítico. No entanto, tais diagnósticos não se desdobram em respostas estruturais, sendo reabsorvidos por soluções centradas na reorganização técnica dos currículos, na ênfase na prática e na gestão eficiente da formação. Nesse deslocamento, problemas de natureza social, política e histórica tendem a ser convertidos em desafios de adaptação individual e de desempenho profissional.

As DCNs de 2024, ao ratificarem o desenvolvimento de competências, a padronização curricular e a inserção precoce nos espaços escolares, contribuem para a consolidação de uma concepção de docência orientada por critérios de mensuração, controle e funcionalidade sistêmica. A formação docente passa a ser concebida menos como um processo de constituição intelectual e política e mais como adequação a padrões previamente definidos, compatíveis com a lógica da reprodutibilidade técnica e com a intensificação do trabalho docente.

O próprio processo de elaboração da Resolução suscita questionamentos quanto aos mecanismos participativos mobilizados e às correlações de força historicamente desiguais no campo das políticas educacionais, em especial de formação docente, o que sugere que a participação opera, em grande medida, como recurso de legitimação de decisões já orientadas por interesses específicos, entre os quais se destacam aqueles vinculados à mercantilização da formação e à utilização da EaD.

As manifestações das entidades educacionais nacionais analisadas neste estudo reforçam a ideia de que o consenso anunciado é, no mínimo, frágil e figurativo. Diferentemente de pautas convergentes, o que se evidencia é a coexistência de projetos formativos antagônicos, cujas tensões são parcialmente silenciadas quando o debate é deslocado para o terreno da regulação técnica e da gestão.

Por fim, cabe destacar que o silêncio das DCNs de 2024 na reafirmação de pautas históricas da formação e da atuação docente, como a defesa de uma base teórica consistente, a indissociabilidade entre teoria e prática, a formação presencial nas universidades e a articulação entre formação inicial e continuada, tende a fragilizar reivindicações estruturantes da docência. Entre essas reivindicações, sobressaem a realização de concursos públicos para o magistério, o cumprimento do piso salarial nacional, a implementação de planos de carreira e remuneração, a garantia de condições dignas de trabalho, a atuação em uma única escola e a

redução do número de estudantes por turma, elementos indispensáveis à valorização do trabalho docente.

A não articulação entre a política de formação e as condições concretas de trabalho docente perpetua as formas contemporâneas de precarização, ao negligenciar que a qualidade da formação exige, igualmente, políticas robustas de valorização profissional. Ao dissociar a formação das condições objetivas de exercício da docência, as DCNs de 2024 reafirmam sua inscrição ética, política e ideológica na racionalidade neoliberal, consolidando uma concepção de formação orientada por interesses mercadológicos e subordinada às dinâmicas do capital. Como consequência, fortalecem processos de flexibilização, aligeiramento e mercantilização da formação docente, deslocando sua centralidade enquanto direito social para uma lógica de ajustamento às demandas do mercado e de reprodução das relações capitalistas de produção.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido com apoio da Universidade do Estado do Pará, como produto do Projeto de Pesquisa intitulado “Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica e a Proposta de um Consenso Nacional sobre a Profissão Docente”, institucionalizado pela Resolução nº 4165/24-CONSUN/UEPA, de 21 de agosto de 2024.

REFERÊNCIAS

ABED. **Nota da ABED em Relação à Homologação do Parecer CNE/CP Nº 4/2024**. São Paulo: ABED, 27 maio 2024. Disponível em:

<https://www.abed.org.br/site/publicacoes/2311/nota-da-abed-em-relacao-a-homologacao-do-parecer-cne/cp-n-4/2024>. Acesso em: 21 jan. 2026.

AMESTOY, M. B. *et al.* Novas diretrizes para formação de professores no Brasil: os posicionamentos de sociedades de ciências frente à BNC-Formação. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 49–66, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1805>. Acesso em: 21 jan. 2026.

ANDES-SN. **Nota da Diretoria do ANDES-SN sobre a Resolução CNE/CP Nº 04/2024**.

Brasília, DF: ANDES-SN, 5 nov. 2024. Disponível em:

<https://www.andes.org.br/midias/downloads/5330/%20Circ501-2024-Envia%20Nota%20Técnica%20da%20Diretoria>. Acesso em: 21 jan. 2026.

ANFOPE. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer Nº. 4/2024**. [S. l.]: ANFOPE, 18 abr. 2024.

Disponível em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>. Acesso em: 21 jan. 2026.

ANPEd. GT 08 – Formação de Professores. **Uma DCN da formação de professores(as) que não avança e nem representa conciliação**. Posição do GT8 da ANPEd sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. [S. l.]: ANPEd: GT 08 - Formação de Professores, 2024, Disponível em <https://anped.org.br/wp->

content/uploads/2024/12/Posicao-do-GT8-sobre-as-DCN-27.11.2024.pdf. Acesso em: 21 jan. 2026.

ANSELL, C.; TORFING, J. Introduction: theories of governance. *In*: ANSELL, C.; TORFING, J. **Handbook on theories of governance**. Cheltenham: Edward Elgar, 2016. p. 1-17.

BOITO JÚNIOR, A. Por que caracterizar o bolsonarismo como neofascismo. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 27, n. 50, p. 111-119, 2020. DOI: 10.53000/cma.v27i50.19004. Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/view/19004>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Edital de chamamento – Consulta Pública**. Consulta Pública acerca de proposta para 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). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/audiencias-e-consultas-publicas>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 4/2024, aprovado em 12 de março de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2024>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Edital de chamamento (Aditamento – Prorrogação de Prazo)**. Consulta Pública acerca de proposta para 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). Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/audiencias-e-consultas-publicas>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2025, aprovado em 11 de março de 2025**. Orientações para a implantação das 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). Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2025>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRITO NETO, A. C. **Política Nacional de Formação de Professores no Brasil (2003-2016) como expressão da governança global**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193601>. Acesso em: 21 jan. 2026.

CÁSSIO, F. Empresários golpeiam a formação docente pela segunda vez. **Carta Capital**, Opinião, 29 jan. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinioao/empresarios-golpeiam-a-formacao-docente-pela-segunda-vez/>. Acesso em: 21 jan. 2026.

CNTE. **Nova regra exige 50% de carga horária presencial em cursos de formação de professores**. Brasília, CNTE, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/nova-regra-exige-50-de-carga-horaria-presencial-em-cursos-de-formacao-de-professores-61fc>. Acesso em: 21 jan. 2026.

CONSED *et al.* **Carta ao MEC em defesa de mudanças estruturais na formação inicial de professores no Brasil**. Brasília, 7 nov. 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/11/carta-ao-mec-formacao-inicial-de-professores.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2026.

CROSO, C.; MAGALHÃES, G. M. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 17-33, jan./mar. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016157622>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MBjSzsT8hKZvP3VN3hHFvtn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2026.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/ppgs/files/2019/11/Christian-Laval_-Pierre-Dardot-A-Nova-Razao-do-Mundo_-Ensaio-Sobre-a-Sociedade-Neoliberal-Colecao-Estado-de-Sitio-Boitempo-2016.pdf. Acesso em: 26 jun. 2026.

EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11., 2016, Cidade do México. **Anais [...]** Cidade do México: RED ESTRADO, 2016. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf. Acesso em: 21 jan. 2026.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S.;

GONÇALVES, L. (Orgs.). **Trabalho e Educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: FURG, 2019, p. 83-120. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO-1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2026.

EVANGELISTA, O.; TITTON, M.; CHAVES, P. M. Formação e trabalho docente no terceiro governo lula: novas políticas, velho alvo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 45, p. 1-12, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC289823>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ZZV4GvbcrTL4VdHXxMhwJYp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2026.

FRIGOTTO, G. Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 118–138, jul./dez. 2021. DOI: 10.12957/rdciv.2021.66270. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/66270>. Acesso em: 21 jan. 2026.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: obra completa. Tradução IGS-Brasil. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. Disponível em: <https://igsbrasil.org/galeria>. Acesso em: 21 jan. 2026.

SADOYAMA, A. dos S. P. *et al.* O projeto neoliberal na formação de professores: o Conselho Nacional de Educação (CNE) no contexto de construção da Resolução nº 4/2024. **Revista Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, Paracatu, v. 56, n. 1, p. 20-38, jan./mar. 2025. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/6094. Acesso em: 21 jan. 2026.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação Humana ou Produção de Resultados? Trabalho Docente na Encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 314-341, 2015. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2730>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 21 jan. 2026.

SILVA, A. R. da *et al.* Conselho Nacional de Educação 2024: Composição dos Novos Membros e suas Redes de Relações. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 34, 2026. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9083>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/9083>. Acesso em: 2 fev. 2026.

SOUSA, J. C. de; SANTOS, C. F. dos. A Obsolescência Programada das Orientações para a Formação Docente no Brasil: As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2024 sob a Ótica de Entidades e Associações Educacionais. DOI: <https://doi.org/10.55028/revens.v6i10.23450>. **Revista Ensin@ UFMS**, [S. l.], v. 6, n. 10, p. 261–281, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/23450>. Acesso em: 21 jan. 2026.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2026.

TPE. **Posicionamento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Parecer CNE/CP nº 4/2024)**. [S. l.]: TPE, maio 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/05/dcms-formacao-inicial-docente-posicionamento.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2026.

VENCO, S.; SEKI, A. K. A docência à deriva: entre a tecnologia do futuro e a precariedade do

presente. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e16490, 2023. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16490>. Disponível em: <https://ufal.emnuvens.com.br/debateseducacao/article/view/16490>. Acesso em: 3 fev. 2026.

Histórico Editorial

Submetido: 21 de maio de 2026.

Publicado: 17 de setembro de 2026.

Minicurrículo

Anibal Correia Brito Neto

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Adjunto III da Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Ressignificar – Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Prática Pedagógica

Contribuição de autoria: Concepção, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão, Redação – rascunho original e Redação – revisão e edição

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3700657249309537>

Adnelson Araújo dos Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor Adjunto III da Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Ressignificar – Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Prática Pedagógica

Contribuição de autoria: Concepção, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Redação – rascunho original e Redação – revisão e edição

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9129169147275744>

Marcos Renan Freitas de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor Assistente I da Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Ressignificar – Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Prática Pedagógica

Contribuição de autoria: Concepção, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Redação – rascunho original e Redação – revisão e edição

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2029811703410220>

Marta Genú Soares

Pós-Doutora pela Université de Montpellier/França (UMontpellier) e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Titular da Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Ressignificar – Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Prática Pedagógica

Contribuição de autoria: Concepção, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Redação – rascunho original e Redação – revisão e edição

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5299382052741078>

COMO REFERENCIAR – ABNT

BRITO NETO, A. B.; SANTOS, A. A. dos; OLIVEIRA, M. R. F. de; SOARES, M. G. Consenso como estratégia de governança: entre o reconhecimento das demandas e a ausência de respostas efetivas nas DCNs da formação docente. **Revista Exitus**, Santarém/PA, e026034, V. 16, n.1., 2026. <https://doi.org/10.24065/re.v16i1.3027>

COMO REFERENCIAR – APA

BRITO NETO, A. B., SANTOS, A. A. dos, OLIVEIRA, M. R. F. de, & SOARES, M. G. (2026). Consenso como estratégia de governança: entre o reconhecimento das demandas e a ausência de respostas efetivas nas DCNs da formação docente. *Revista Exitus*, 16, e026034. <https://doi.org/10.24065/re.v16i1.3027>

Licença de Uso

Licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.