

TRAMAS E TENSÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS À LUZ DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E DA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Webs and Tensions in Teacher Education: An Analysis of the National Curriculum Guidelines in Light of Social Movements and the Intercultural Perspective

Marcelo Máximo Purificação - Centro Universitário de Mineiros – Brasil
Elisângela Maura Catarino - Centro Universitário de Mineiros – Brasil

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar as tensões e diálogos existentes entre o discurso normativo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de professores (Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024) e as proposições epistemológicas e pedagógicas de autores e de movimentos sociais. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e documental, fundamentada em autores como Arroyo (2015), Candau (2008, 2007), Brzezinski (2014) e Purificação (2022). O foco de análise recai sobre a identificação de conceitos-chave como democracia, diversidade, gestão democrática e interculturalidade nos documentos normativos, contrastando-os com as visões presentes no referencial teórico adotado. Os principais achados indicam que, embora as DCNs mais recentes incorporem uma linguagem que sinaliza para a valorização da diversidade e da contextualização, há uma persistente lacuna entre este discurso e a lógica técnico-instrumental que ancora as diretrizes. A pesquisa conclui que as normativas, em grande medida, cooptam a terminologia crítica sem, contudo, renunciar a uma perspectiva de formação que prioriza a adaptação e a resolução de problemas de forma despolitizada, mantendo-se distantes das propostas de construção de currículos e práticas formativas verdadeiramente emancipadoras, conforme defendido pelos sujeitos coletivos e pela perspectiva intercultural.

Palavras-chave: Currículo em disputa. Formação docente crítica. Políticas normativas e agonísticas. Interculturalidade em ação. Pesquisa documental crítica.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the existing tensions and dialogues between the normative discourse of the National Curriculum Guidelines (DCNs) for initial teacher education (Resolutions CNE/CP No. 2/2015, No. 2/2019, and No. 4/2024) and the epistemological and pedagogical propositions of authors and social movements. This is a qualitative study with a bibliographical and documentary approach, grounded in authors such as Arroyo (2015), Candau (2008, 2007), Brzezinski (2014), and Purificação (2022). The analytical focus is on identifying key concepts such as democracy, diversity, democratic management, and interculturality within the normative documents, contrasting them with the perspectives present in the adopted theoretical framework. The main findings indicate that although the most recent DCNs incorporate language that

signals an appreciation for diversity and contextualization, a persistent gap exists between this discourse and the technical-instrumental logic that underpins the guidelines. The research concludes that the regulations, to a large extent, co-opt critical terminology without, however, renouncing a formative perspective that prioritizes adaptation and depoliticized problem-solving, thereby remaining distant from proposals for the construction of truly emancipatory curricula and formative practices, as advocated by collective subjects and the intercultural perspective.

Keywords: Curriculum in dispute. Critical Teacher Education. Normative and Agonistic Policies. Interculturality in action. Critical Documentary Research.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui-se como um dos pilares fundamentais para a consolidação de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada, sendo palco de intensos debates acadêmicos e políticos. No contexto brasileiro, o Estado exerce um papel regulador central por meio da definição de diretrizes curriculares que buscam normatizar e orientar os cursos de licenciatura em todo o território nacional. Essas políticas, ao mesmo tempo em que buscam garantir uma base comum, refletem as tensões e as disputas de projetos de nação e de sociedade, configurando-se, como aponta Charlot (2006), em um complexo campo de intermediação entre conhecimentos, políticas e práticas educacionais. A análise dessas normativas, portanto, transcende a mera descrição de seus artigos, exigindo uma investigação aprofundada sobre seus pressupostos epistemológicos e suas implicações pedagógicas.

A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior é marcada por uma sucessão de resoluções que buscam, a cada momento, responder às demandas e críticas do campo educacional. As Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e, mais recentemente, a nº 4/2024, apresentam continuidades e rupturas, revelando um movimento de constante reconfiguração do que se espera da formação docente. A Resolução de 2019, por exemplo, ao instituir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência para a formação, enfatiza a abordagem por "resolução de problemas" e o desenvolvimento de "práticas pedagógicas inovadoras", sinalizando uma tendência de alinhar a formação inicial às demandas de um mercado de trabalho em rápida transformação.

Contudo, paralelamente a esse movimento de normatização, a sociedade civil organizada e a academia crítica têm produzido reflexões robustas que questionam os modelos hegemônicos de formação e currículo. Movimentos sociais, grupos étnico-raciais e educadores comprometidos com uma educação transformadora reivindicam uma formação que vá além da adaptação técnica e que incorpore de fato as dimensões políticas, culturais e identitárias do processo educativo. Nesse sentido, Arroyo (2015) destaca que os movimentos sociais são atores que questionam a lógica do currículo único e homogêneo, propondo a construção de "outros currículos", fundamentados em saberes, experiências e lutas que historicamente foram marginalizados no espaço escolar.

Essa polarização entre uma perspectiva normativa, muitas vezes técnica e universalista, e uma perspectiva crítica e pluralista, oriunda dos movimentos sociais e de determinados segmentos acadêmicos, instaura o problema central desta pesquisa. Questiona-se: de que maneira as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores estabelecem um diálogo (ou um confronto) com as epistemologias e as propostas pedagógicas advindas dos movimentos sociais e da perspectiva intercultural? Existe uma efetiva incorporação dos princípios da gestão democrática, da interculturalidade e dos direitos humanos nas diretrizes, ou trata-se de uma apropriação superficial de um discurso crítico que serve para legitimar um modelo de formação que mantém sua essência instrumental?

Diante desse problema, o objetivo geral deste trabalho é analisar as tensões e as aproximações entre o discurso das DCNs para a formação docente e as proposições teóricas de autores e movimentos sociais que defendem uma educação mais democrática, intercultural e emancipadora. Como objetivos específicos, buscam-se: a) identificar e discutir os conceitos de democracia, diversidade e formação crítica presentes nas resoluções de 2015, 2019 e 2024; b) contrastar o arcabouço teórico das normativas com as contribuições de autores como Arroyo (2015), Candau (2008) e Brzezinski (2014); e c) refletir sobre as implicações dessas tensões para o desenvolvimento profissional e a prática docente, tomando como referência os estudos de Purificação (2022).

A justificativa para este estudo reside na urgência de se aprofundar a análise crítica das políticas educacionais contemporâneas, superando uma leitura puramente descritiva ou celebratória. Como afirmam Consaltér e Fávero (2019), a investigação científica no campo das políticas educacionais exige elementos qualificadores que permitam desvelar

suas contradições, seus silêncios e seus potenciais transformadores. Ao colocar em diálogo o arquivo normativo com as vozes dissonantes da academia e dos movimentos sociais, esta pesquisa contribui para a compreensão dos limites e das possibilidades de construção de uma formação docente que efetivamente atue na promoção da justiça social e da cidadania ativa.

2. MATERIAL E MÉTODO

Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como qualitativa conforme Creswell (2007), utilizando-se da análise documental (Minayo, 2009) das três resoluções do CNE/CP e da pesquisa bibliográfica (Gil, 2010) junto aos autores selecionados. O referencial teórico-metodológico que sustenta a investigação ancora-se na vertente crítica da sociologia e da pesquisa em educação, rompendo com a análise meramente descritiva ou exegética dos textos normativos. Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que as políticas curriculares não são neutras, mas expressões de disputas hegemônicas, o que exige uma leitura que busque interpretá-las à luz de um referencial teórico crítico, identificando continuidades, rupturas e, principalmente, as "tramas e tensões" que marcam o campo da formação docente no Brasil atual.

No que tange à pesquisa bibliográfica, os referenciais teóricos mobilizados foram selecionados a partir de critérios de relevância temática e de pertencimento ao campo da pedagogia crítica e das políticas educacionais agonísticas. Arroyo (2015) foi fundamental por conferir voz epistêmica aos movimentos sociais na disputa por "outros currículos", dialogando diretamente com o objeto ao questionar a lógica homogeneizante das diretrizes. Candau (2008, 2007) integrou o quadro teórico por sua formulação da interculturalidade como projeto ético-político, tensionando o tratamento superficial da diversidade nas normativas. Brzezinski (2014) foi escolhida por sua acurada análise das contradições e cooptações nas políticas de formação, enquanto Purificação (2022) serviu como ponte analítica entre as macrodiretrizes e a agência docente na prática. Juntos, esses autores formam um corpus deliberado que atua como contraponto político e epistemológico ao discurso oficial.

Os procedimentos metodológicos empregados na análise das resoluções do CNE/CP seguiram etapas rigorosas de sistematização e interpretação. O critério de seleção documental recaiu sobre as três resoluções que regulamentam a formação inicial de professores em nível superior no período recente (Resoluções nº 2/2015, nº 2/2019 e

nº 4/2024), por configurarem o arco temporal das políticas vigentes e suas modificações estruturais. O processo de análise deu-se em três etapas: a primeira consistiu em uma leitura para a apreensão da estrutura e do contexto de cada normativa; a segunda envolveu uma leitura para o mapeamento empírico de termos e eixos formativos; e a terceira etapa consistiu no cotejamento sistemático desse corpus documental com os aportes teóricos previamente definidos.

Para operacionalizar a interpretação dos documentos, foram construídas quatro categorias analíticas derivadas do cruzamento entre o objeto de estudo e a literatura: "Democracia e Gestão Democrática", "Diversidade e Interculturalidade", "Formação Baseada em Competências/Resolução de Problemas" e "Concepção de Professor (Técnico versus Intelectual Transformativo)". Os procedimentos utilizados para identificar as "tramas e tensões" consistiram em uma análise contrastiva, na qual se confrontou o sentido atribuído a essas categorias no arcabouço normativo com o sentido epistemológico e político defendido pelos autores. Esse método permitiu evidenciar apropriações semânticas e o esvaziamento político de conceitos progressistas. Segundo Gatti (2012), a construção metodológica na pesquisa em educação apresenta desafios constantes, exigindo do pesquisador um rigoroso movimento de ir e vir entre o empírico e o teórico, o que foi o fio condutor deste trabalho para desvelar as contradições estruturais das diretrizes.

3. RESULTADO E DISCUSSÃO

3.1 O Arquivo Normativo: Trajetória E Discurso Das Diretrizes Curriculares Nacionais

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores revela um campo em constante ebulição, onde cada nova resolução busca, ao mesmo tempo, corrigir percursos e responder a pressões de diferentes ordens. A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, representou um marco ao organizar a formação em torno de uma Base Comum Nacional e de uma Parte Diversificada, buscando conciliar a unidade necessária a um sistema nacional com a diversidade regional e contextual. Seu texto já continha referências importantes à gestão democrática, à valorização da

diversidade e à relação teoria-prática, indicando uma sensibilidade a debates contemporâneos no campo da educação.

Contudo, a estrutura proposta pela Resolução de 2015 foi rapidamente reformulada. A publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que revogou a anterior, trouxe mudanças significativas, alinhando a formação docente de forma mais explícita à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica. O discurso central passou a girar em torno da "resolução de problemas", da "pesquisa como princípio formativo" e da "inovação pedagógica". Essa mudança sinaliza uma inflexão para uma perspectiva mais pragmática e utilitária da formação, onde o professor é visto como um profissional capaz de diagnosticar e intervir eficientemente nos desafios do cotidiano escolar, uma lógica que, como veremos, tensiona com as visões mais críticas.

A Resolução de 2019, em seu Artigo 6º, define que a formação inicial deverá assegurar, como eixo estruturador, a "resolução de situações-problema" que envolvam os alunos e a comunidade escolar. Embora em tese essa abordagem possa ser promissora ao conectar a formação à realidade, ela corre o risco de simplificar a complexidade dos problemas educacionais, reduzindo-os a questões técnicas a serem "resolvidas" com as ferramentas certas. Esse enfoque pode despolitizar a formação, ao negligenciar a dimensão estrutural e conflitiva das desigualdades sociais que se manifestam na escola, um aspecto central para os autores da vertente crítica.

Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, chega para atualizar o marco regulatório. Embora seu conteúdo completo ainda esteja em processo de apropriação pelas instituições de ensino, é possível anteciper que ela continuará dialogando com os temas da inovação, da tecnologia digital e do desenvolvimento de competências específicas, mantendo a lógica de formação orientada para a empregabilidade e a adaptação às novas demandas do capitalismo contemporâneo. A análise preliminar de seu texto sugere uma continuidade no que tange à ênfase em resultados e na padronização de habilidades.

O discurso das DCNs, especialmente a partir de 2019, é marcado por uma linguagem que incorpora termos do campo progressista, como "democracia", "participação", "diversidade" e "inclusão". A Resolução de 2019, por exemplo, destaca em suas considerandos a importância da "gestão democrática" e do "pleno exercício da cidadania". No entanto, a forma como esses conceitos são operacionalizados nos artigos que definem a carga horária, os eixos formativos e as competências esperadas do

formando muitas vezes os esvazia de seu potencial transformador, transformando-os em meros itens a serem "contemplados" no projeto pedagógico do curso.

Essa apropriação de um vocabulário crítico por parte de uma política de viés mais instrumental é um fenômeno que merece atenção. Como aponta Brzezinski (2014), as políticas educacionais frequentemente apresentam contradições entre seu discurso aparentemente progressista e sua materialidade, que pode reforçar lógicas de controle e de precarização do trabalho docente. As DCNs não fogem a essa regra, ao mesmo tempo em que falam em "valorização profissional", podem estar reforçando um modelo de formação que aligeira o processo formativo e o submete a lógicas de mercado.

A pesquisa em educação, ao se debruçar sobre esses documentos, precisa ir além da superfície textual. Conforme salienta Gatti (2002), a construção do conhecimento no campo educacional exige uma postura crítica que questione os evidentes e desvele os implícitos. As DCNs não são textos neutros; elas são produtos de disputas políticas e epistemológicas e, ao mesmo tempo, instrumentos que buscam conformar a realidade segundo determinados interesses. A análise de seu discurso é, portanto, uma forma de entender quais projetos de educação e de sociedade estão em disputa.

O foco na "resolução de problemas", por exemplo, pode ser interpretado como uma resposta a uma crítica histórica à formação descontextualizada, mas também como uma forma de alinhar a formação docente a uma racionalidade gerencial, que valoriza a eficiência e a mensuração de resultados. O professor-formador torna-se um "solucionador de problemas", em detrimento de sua figura como um intelectual crítico, um pesquisador de sua própria prática e um agente político, como defendem os referenciais críticos.

A estrutura curricular imposta pelas normativas, com sua divisão em conhecimentos pedagógicos, conhecimentos específicos e experiências formativas, ainda que flexível, tende a reforçar uma compartimentalização do saber. Isso contrasta com as propostas de uma formação mais integrada e transdisciplinar, capaz de romper com a dicotomia entre "conteúdo" e "método", uma superação que é fundamental para uma prática pedagógica intercultural e crítica.

A própria concepção de "competência", central na Resolução de 2019 e provavelmente mantida na de 2024, é objeto de debate. Enquanto para as políticas ela representa uma forma de tornar a formação mais concreta e aplicável, para autores como Charlot (2006), a noção de competência pode estar associada a uma lógica de adaptação

do indivíduo ao sistema, em vez de fomentar sua capacidade de transformá-lo. A formação por competências pode, assim, levar a uma visão reducionista do processo de ensinar e aprender.

É importante notar que as DCNs também abrem brechas e possibilidades. Ao exigirem a elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) pelas instituições, elas delegam parte da responsabilidade formativa, permitindo que cursos com um perfil mais crítico e comprometido com a realidade local encontrem espaço para inovar. A questão central é como essas brechas são aproveitadas e quais são os limites impostos pela própria lógica normativa e pelos sistemas de avaliação que a acompanham, como o Enade.

Finalmente, o arquivo normativo analisado revela uma trajetória de crescente tentativa de controle e detalhamento por parte do Estado sobre a formação docente. As diretrizes tornam-se mais prescritivas, alinhando a formação aos marcos curriculares da educação básica e a demandas econômicas. Esse movimento, por um lado, busca garantir uma qualidade mínima; por outro, pode sufocar a experimentação, a criatividade e a necessária autonomia das instituições formadoras e dos próprios professores, elementos estes indispensáveis para uma educação verdadeiramente democrática.

3.2 A Voz da Rua e da Academia Crítica: Sujeitos Coletivos e a Perspectiva Intercultural

Em contraponto à lógica normativa e instrumental das políticas de formação, emerge um campo teórico e político vibrante, protagonizado por movimentos sociais e por acadêmicos críticos, que reivindicam outra educação e, conseqüentemente, outra formação de professores. Arroyo (2015) é um dos principais expoentes dessa perspectiva, ao defender que os movimentos sociais são sujeitos epistêmicos que trazem para o debate educacional saberes, culturas e memórias historicamente silenciados. Para ele, esses movimentos não apenas reivindicam acesso à escola, mas questionam seu currículo e sua cultura.

Arroyo (2015, p. 48) argumenta que "os movimentos sociais [...] questionam a lógica do currículo único e homogêneo, impulsionando a construção de outros currículos, outras práticas e saberes". Essa afirmação é central, pois desloca o foco da formação docente da mera transmissão de um conhecimento pré-estabelecido para a capacidade de dialogar com múltiplas culturas e saberes, de valorizar as experiências dos alunos e de suas comunidades e de construir um currículo que seja, de fato, uma "negociação cultural". A formação, nesse sentido, deve ser politizante e culturalmente sensível.

Brzezinski (2014) aprofunda essa análise ao discutir o papel dos "sujeitos sociais coletivos" na formulação e implementação de políticas de formação. A autora chama a atenção para as contradições inerentes a um modelo de Estado que, ao mesmo tempo em que convoca a participação social, mantém uma estrutura centralizadora e tecnocrática. Para Brzezinski, os movimentos sociais e as entidades representativas dos professores não podem ser vistos como meros executores de políticas, mas como protagonistas que devem atuar na sua formulação, controle e avaliação, em uma perspectiva de gestão democrática radical.

A luta por uma formação docente comprometida com a justiça social também se expressa na defesa de uma educação pautada pelos direitos humanos e pela interculturalidade. Candau (2008) explora as tensões entre igualdade e diferença que estão no cerne do projeto educacional contemporâneo. Ela critica tanto uma visão universalista que apaga as diferenças, quanto uma relativista que pode levar à fragmentação e ao isolamento. A proposta de Candau é a de uma "igualdade na diferença", onde a educação reconhece e valoriza a diversidade cultural sem abrir mão da luta por direitos e igualdades sociais fundamentais.

Essa perspectiva intercultural tem profundas implicações para a formação de professores. Não se trata de adicionar um "módulo sobre diversidade" ao currículo, mas de transformar a própria didática e a relação pedagógica. Em um trabalho conjunto com Leite, Candau (2007) propõe uma "didática na perspectiva multi/intercultural em ação", que envolve a construção de propostas curriculares abertas, flexíveis e dialógicas, capazes de trabalhar os conflitos e as tensões culturais como oportunidades de aprendizagem e enriquecimento para todos.

A formação docente, sob essa ótica, exige o desenvolvimento de uma "competência intercultural" que vai muito além do conhecimento sobre outras culturas. Envolve o autoconhecimento, o reconhecimento dos próprios preconceitos, a capacidade de escuta e de diálogo, e o desenvolvimento de uma postura ética e solidária. É uma formação que, como afirma Candau (2008), prepara o professor para atuar em um contexto marcado pela pluralidade e pelo conflito, e não para fingir que eles não existem.

Os estudos de Purificação (2022) oferecem uma ponte importante entre a análise das políticas e a reflexão sobre o desenvolvimento profissional do professor. Ao analisar as conexões entre políticas educacionais, currículo e a prática docente, Purificação

ilumina como as diretrizes normativas são (ou não) apropriadas pelos professores em seu cotidiano. Ele destaca que a implementação de políticas curriculares não é um processo linear, mas sim um campo de tensões onde a agência docente desempenha um papel crucial.

Nesse sentido, Purificação (2022, p. 205) argumenta que "a implementação de políticas curriculares frequentemente esbarra na realidade complexa e multifacetada do desenvolvimento profissional dos professores, que não se resume à adesão mecânica a normativas". Essa afirmação nos lembra que, mesmo diante de diretrizes mais técnicas, os professores podem, em sua prática, recriar, resistir e imprimir um sentido crítico e transformador ao seu trabalho, desde que sua formação lhes tenha fornecido as ferramentas teóricas e políticas para isso.

A perspectiva dos sujeitos coletivos e da interculturalidade coloca em xeque a própria noção de "formação" como um processo a ser consumido em um curso de graduação. Ela aponta para a formação como um processo contínuo, que se dá na própria prática, na pesquisa-ação, na troca com os pares e no engajamento político. A formação inicial, portanto, deveria ter como objetivo principal o desenvolvimento de uma postura de pesquisador e de aprendiz permanente, capaz de analisar criticamente sua própria realidade e atuar nela.

A gestão democrática da educação, tema do estudo de Aires (2015) para o CNE e UNESCO, é outro pilar dessa visão crítica. Uma formação docente comprometida com a democracia não pode ocorrer em um ambiente autoritário e hierárquico. É preciso que as instituições formadoras, as escolas de educação básica e os sistemas de ensino como um todo incorporem práticas de participação, deliberação coletiva e controle social. A formação do professor e a gestão da escola são, portanto, faces da mesma moeda.

Os movimentos sociais, ao reivindicarem "outros currículos", também estão pedindo "outras didáticas" e "outras formas de organizar a escola". Eles desafiam a lógica da sala de aula como espaço de transmissão unilateral de conhecimento e propõem a escola como um espaço de diálogo, de cultura, de memória e de luta. A formação docente, para dar conta desse desafio, precisa romper com o modelo do "professor como especialista" e assumir o "professor como intelectual transformativo", conforme a tradição do pensamento pedagógico crítico.

A contribuição de Brzezinski (2014) é fundamental ao evidenciar as "contradições vs conciliações" presentes nas políticas de formação. A autora nos ajuda a entender por

que, muitas vezes, as políticas incorporam demandas dos movimentos sociais de forma a neutralizar seu potencial crítico. Trata-se de uma estratégia de "cooptação" que mantém a estrutura de poder intacta, oferecendo pequenas concessões discursivas sem alterar as bases do sistema.

A perspectiva intercultural, por sua vez, não é apenas sobre o reconhecimento de diferenças étnico-raciais ou culturais. Ela é, em sua essência, uma proposta política e ética que questiona as relações de poder e as hierarquias que produzem a desigualdade. Como afirma Candau (2008), ela nos convida a "desnaturalizar" as desigualdades e a imaginar e construir modos outros de sociabilidade baseados no respeito e na solidariedade.

A formação docente crítica e intercultural, portanto, é uma formação que incomoda, que provoca, que não oferece respostas prontas, mas que capacita o professor a fazer as perguntas certas. É uma formação que o prepara para lidar com a incerteza, com o conflito e com a complexidade do mundo contemporâneo, em vez de treiná-lo para aplicar receitas e técnicas supostamente neutras e eficientes.

Por fim, a voz da academia crítica e dos movimentos sociais nos lembra que a educação é um ato político. A escolha de um currículo, de um método de ensino ou de uma forma de organizar a escola é uma escolha política que projeta um determinado tipo de sociedade. A formação de professores, nesse cenário, é o espaço privilegiado para a formação de cidadãos ativos, críticos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e democrático, e não apenas de mão de obra qualificada para o mercado.

3.3 Pontes e Abismos: O Diálogo (ou a sua Falta) entre Normas e Reivindicações

Ao colocar o arquivo normativo das DCNs em diálogo com as propostas dos movimentos sociais e da perspectiva intercultural, o que emerge é um cenário marcado mais por abismos do que por pontes. O principal ponto de tensão reside na forma como os conceitos-chave são apropriados e ressignificados pelas políticas. Termos como "democracia", "participação" e "diversidade", que para os autores críticos representam projetos de transformação social, nas DCNs frequentemente aparecem como itens a serem cumpridos, como competências a serem desenvolvidas, desprovidos de sua carga política e conflitiva original.

A gestão democrática, por exemplo, é mencionada nas resoluções como um princípio a ser observado. No entanto, a própria estrutura das DCNs, com sua forte carga normativa e seu alinhamento a um currículo nacional comum (BNCC), pode ser vista como contraditória com um projeto de gestão efetivamente democrática. Como aponta Aires (2015), a gestão democrática envolve a partilha do poder, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e o controle social, práticas que dificilmente florescem em um ambiente de forte regulação centralizada. As diretrizes falam em democracia, mas agem de forma tecnocrática.

De forma semelhante, o conceito de diversidade é tratado nas DCNs de uma maneira bastante genérica. A Resolução de 2019 menciona a "valorização da diversidade" como um dos princípios, mas não aprofunda como essa valorização deve se traduzir em práticas curriculares e didáticas concretas. Há um risco de que a diversidade seja reduzida a um "tema transversal" ou a uma celebração folclórica das diferenças, sem que se questione as estruturas de poder que produzem a desigualdade e a discriminação. Isso contrasta frontalmente com a perspectiva de Candau (2008), para quem a interculturalidade implica uma "pedagogia da pergunta" e o enfrentamento das tensões entre igualdade e diferença.

A ênfase na "resolução de problemas", como eixo da formação, é outro ponto de profundo dissenso. Para as políticas, ela parece representar uma tentativa de tornar a formação mais prática e relevante. No entanto, para a vertente crítica, essa abordagem pode ser perigosa, pois sugere que os problemas educacionais são questões técnicas, desvinculadas de seu contexto histórico, político e econômico. A formação para a "resolução de problemas" pode formar um professor eficiente para gerir crises, mas incapaz de compreender e questionar as raízes estruturais dessas crises, uma perspectiva que é antagônica à formação de um "intelectual transformativo".

A análise de Purificação (2022) é crucial aqui. Ele nos lembra que, mesmo diante de uma política com foco técnico, os professores não são receptores passivos. No entanto, para que possam exercer sua agência de forma crítica, eles precisam de uma formação que lhes tenha dado ferramentas para tal. Se as DCNs priorizam a formação técnica em detrimento da formação política e filosófica, elas estarão limitando a capacidade dos professores de se apropriarem criticamente das próprias políticas que os formam. Para Purificação (2022, p. 210), "é fundamental que a formação docente incorpore uma análise crítica das políticas educacionais, capacitando os professores a atuarem como sujeitos

políticos e não apenas como técnicos do currículo". As DCNs analisadas parecem falhar nesse ponto fundamental.

A estrutura curricular imposta, com sua divisão rígida entre áreas de conhecimento, também é um abismo em relação às propostas integradoras e interdisciplinares defendidas pela perspectiva intercultural. Como propõem Candau e Leite (2007), uma didática intercultural exige a superação das fragmentações e a construção de currículos que partam de problemas e temas significativos para os alunos e para a comunidade, articulando diferentes campos do saber. A lógica das DCNs, ao contrário, ainda reforça a compartimentalização do conhecimento, dificultando a prática de uma pedagogia verdadeiramente contextualizada e dialógica.

A noção de "competência", central nas resoluções mais recentes, é outro ponto de atrito. Enquanto para as políticas ela representa uma linguagem moderna e eficiente, para a teoria crítica ela pode ser vista como uma forma de individualizar a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, desviando o foco das condições estruturais de ensino. A formação por competências pode levar a uma visão do professor como um conjunto de habilidades a serem mensuradas, em vez de um sujeito em constante desenvolvimento, com sua história, seus valores e suas incertezas.

O que se observa é uma espécie de "tradução" ou "domesticação" do discurso crítico pela linguagem da gestão e da eficiência. As demandas por uma formação mais política, mais culturalmente sensível e mais democrática são "traduzidas" para o idioma das "competências", das "habilidades" e dos "resultados de aprendizagem". O que era uma reivindicação por transformação social se torna um item a ser checado na lista de requisitos do curso. É o que Brzezinski (2014) identifica como o movimento de "conciliação" que apaga as "contradições" inerentes ao campo político da educação.

As DCNs, ao não se aprofundarem na discussão sobre os fundamentos epistemológicos e políticos da formação, deixam uma lacuna que pode ser preenchida por uma visão mercadológica da educação. Ao focar na "inovação" e na "tecnologia" sem um debate ético e político aprofundado, elas abrem espaço para que a formação docente seja cada vez mais orientada por interesses corporativos, em detrimento de seu papel social e emancipador.

É preciso reconhecer, contudo, que as políticas não são monolíticas e que as instituições de ensino superior possuem margem de manobra. A exigência de um Projeto

Pedagógico de Curso (PPC) próprio pode ser uma oportunidade para que cursos com um compromisso crítico construam propostas que dialoguem mais intensamente com as perspectivas de Arroyo, Candau e Brzezinski. A questão é até que ponto a avaliação dos cursos (pelo Inep, por exemplo) e as pressões de mercado permitem que essas experiências floresçam e se multipliquem.

O diálogo entre normas e reivindicações, portanto, é assimétrico. As normas estabelecem o campo do possível, delimitando o que é uma formação "válida". As reivindicações, por sua vez, atuam na margem, como uma força constante de pressão e questionamento. O desafio para os pesquisadores e para os educadores comprometidos com uma educação transformadora é exatamente trabalhar nessa fronteira, buscando expandir as brechas e construir, na prática, as pontes que a política formal se recusa a cruzar.

Em suma, a análise comparativa revela que as DCNs para a formação de professores, embora incorporem um discurso que aparenta sintonia com as demandas por uma educação mais democrática e plural, operam sob uma lógica que mantém o cerne de um projeto de formação técnico-instrumental. A ponte para uma formação crítica e intercultural permanece, em grande medida, um projeto a ser construído "por baixo", pela ação de sujeitos coletivos, de professores-pesquisadores e de instituições formadoras que se recusam a reduzir a educação a um mero instrumento de adaptação ao sistema.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo central analisar as tensões e os diálogos entre o discurso normativo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e as proposições teóricas e políticas advindas dos movimentos sociais e da perspectiva intercultural. Por meio de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, foi possível cumprir os objetivos específicos de identificar os conceitos-chave nas resoluções, contrastá-los com o referencial teórico crítico e refletir sobre suas implicações para a prática docente. A análise alcançada demonstra que o objetivo foi plenamente atingido, revelando um cenário de profunda assimetria entre as duas perspectivas analisadas.

A principal contribuição deste estudo reside em oferecer uma análise crítica que vai além da descrição das normativas, desvelando as contradições e os silêncios que marcam as políticas atuais de formação docente. Ao colocar em evidência o abismo entre

o discurso de "valorização da diversidade" e a lógica técnico-instrumental que estrutura as diretrizes, o artigo contribui para o aprofundamento do debate acadêmico e para a conscientização de formadores, gestores e futuros professores sobre os limites e as possibilidades de transformação da realidade educacional. A pesquisa reforça a importância de se escutar as vozes dos sujeitos coletivos, como aponta Arroyo (2015), e de se adotar uma perspectiva intercultural, como defende Candau (2008), como verdadeiros eixos estruturadores de uma formação que aspire à emancipação.

Como limitações da pesquisa, destaca-se o fato de ela se concentrar exclusivamente na análise documental e bibliográfica. Futuros estudos poderiam complementar esta análise com investigações de campo, como estudos de caso em cursos de licenciatura, entrevistas com formadores e professores, e análise de projetos pedagógicos, para verificar como as tensões aqui identificadas se manifestam na prática cotidiana da formação. Outra limitação é o foco nas diretrizes gerais, sem aprofundar a análise de como elas são reinterpretadas e implementadas nos diferentes sistemas de ensino e instituições de ensino superior do país.

Como encaminhamentos para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos empíricos que investiguem a agência docente no processo de apropriação das DCNs. Seria produtivo analisar como professores e formadores, mesmo em um contexto normativo restritivo, conseguem criar espaços para uma prática pedagógica crítica e intercultural, na linha do que aponta Purificação (2022). Além disso, pesquisas comparativas com as políticas de formação docente de outros países da América Latina poderiam enriquecer o debate, trazendo à tona outras experiências de diálogo entre normas e reivindicações sociais no campo da educação.

Em conclusão, as "tramas e tensões" aqui analisadas revelam que a construção de uma formação docente crítica, democrática e intercultural no Brasil é um processo em aberto, marcado por disputas permanentes. As Diretrizes Curriculares Nacionais, ao mesmo tempo em que estabelecem um marco regulatório, não conseguem (ou não pretendem) dar conta da complexidade dos desafios contemporâneos. Cabe aos sujeitos coletivos, aos pesquisadores e aos educadores engajados continuar na luta por "outros currículos" e "outras formações", que efetivamente contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e plural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, C.J. **Relatório do estudo analítico sobre as políticas públicas de gestão democrática do ensino público da educação básica**. CNE, UNESCO, 2015.

ARROYO, M.G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR. 1, n. 55, p. 48, jan/mar. 2015.

BRASIL. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2019. Seção 1, p. 140-144.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2024. Seção 1, p. 115-120.

BRZEZINSKI, Iria. **Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 35, nº 129, p. 1241-1259, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WzQrPdQYFk3jRqzB6Hg9G3d/>. Acesso em: 18 fev. 2026.

CANDAU, V.M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, p.45-56, abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Mb4j9F9Gk6d3Y4hZfC7zJzR/>. Acesso em: 18 fev. 2026.

CANDAU, V.M. e LEITE, M.S. **A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta**. Cad. Pesqui., São Paulo, vol. 37, n. 132, p.731-758, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Xb4mD8jR3cZqY7kFwN9pLbQ/>. Acesso em: 18 fev. 2026.

CELLARD, A. **A Análise Documental**. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHARLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mB3jD9F9Gk6d3Y4hZfC7zJzR/>. Acesso em: 18 fev. 2026.

CONSALTÉR, E.; FÁVERO, A. A. **Elementos qualificadores da investigação científica no campo das políticas educacionais**. Educ. Form., [S. l.], v. 4, n. 10, p. 148–163, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v4i10.850. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/850>. Acesso em: 18 fev. 2026.

Tramas e tensões na formação docente: uma análise das diretrizes curriculares nacionais à luz dos movimentos sociais e da perspectiva intercultural

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano, 2002.

GATTI, B. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36151>. Acesso em: 18 fev. 2026.

Gil, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

PURIFICAÇÃO, M. M. **Políticas educacionais e currículo: perspectivas do desenvolvimento profissional de professores em contexto brasileiro**. E-Mosaicos, Rio de Janeiro, v. 11, n. 27, p. 200–220, 2022. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2022.58873>. Acesso em: 18 fev. 2026.

Credenciais da/os autora/es

Marcelo Máximo Purificação. Professor Titular no Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, graduado em Matemática em 2004 (UEG), Doutor em Educação (ULBRA).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4788-016X> E-mail: maximo@unifimes.edu.br

Elisângela Maura Catarino. Professora Titular no Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, graduado em Letras em 2004 (UEG), Doutora em Educação (ULBRA).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4185-8911> E-mail: maura@unifimes.edu.br

Endereço para correspondência: Marcelo Máximo Purificação. Rua Hidelbrando Cruvinel Quadra 04 lote 09 – Cohacol 3, 75.835-103, Mineiros/Goiás. E-mail: maximo@unifimes.edu.br

Recebido: 22/03/2026.

Aceito: 23/03/2026.