



# 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

## OBSOLESCENCE PLANNED OF THE DIRECTIONS TO TEACHER TRAINING IN BRAZIL: THE NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES OF 2024 UNDER EDUCATIONAL ENTITIES AND SOCIETIES' VIEW

Jennifer Caroline de Sousa <sup>1</sup>

Cristiano Figueiredo dos Santos <sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo examina o Parecer CNE/CP nº 4/2024 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Resolução CNE/CP nº 4/2024) promulgadas para a formação inicial docente, evocando vozes de entidades e associações do campo educacional. A partir do mapeamento de notas e eventos articulados por esses coletivos para tratar sobre o tema, foram analisados e sintetizados os aspectos que se destacam nas novas DCN: a não desvinculação da Base Nacional Comum Curricular, a extinção da Prática como Componente Curricular, a concepção limitada de extensão, o descompromisso com a valorização da profissão docente, a manutenção do apartamento entre a formação inicial e a formação continuada, a desconsideração do debate em torno da criação do sistema nacional de educação conduzido na última Conferência Nacional de Educação, a não restrição da atuação dos grupos empresariais na oferta de cursos de licenciatura na modalidade EaD e a divisão da matriz curricular em núcleos que remete ao modelo 3+1 historicamente combatido na pesquisa em formação docente. A instituição da Resolução CNE/CP nº 4/2024, em que pesem os movimentos e as reivindicações realizados nos últimos anos em favor da retomada das DCN de 2015, corrobora a compreensão de que o ideário reformista neoliberal segue orientando as políticas de formação docente no país e suplantando as resistências a elas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Políticas educacionais. Diretrizes curriculares nacionais.

**ABSTRACT:** This article examines Opinion No. 4/2024 and the National Curricular Guidelines (NCG) (Resolution CNE/CP No. 4/2024) enacted for initial teacher training, evoking voices from entities and associations in the educational field. Based on the mapping of notes and events articulated by these groups to address the issue, the aspects that stand out in the new NCG were analyzed and synthesized: the non-disconnection from the National Common Curricular Base, the extinction of Practice as a Curricular Component, the limited conception of extension, the lack of commitment to the valorization of the teaching profession, the maintenance of the separation between initial training and continuing education, the disregard of the debate surrounding the creation of the national education system conducted at the last National Education Conference, the non-restriction of the role of business groups in offering undergraduate courses in the distance learning modality, and the division of the curricular matrix into cores that refer to the 3+1 model historically opposed in teacher training research. The establishment of Resolution CNE/CP No. 4/2024, despite the movements and demands made in recent years in favor of the resumption of the 2015 DCN, corroborates the understanding that the neoliberal reformist ideology continues to guide teacher training policies in the country and to override the resistances to them.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Lavras. E-mail: jennifer.sousa@ufla.br

<https://orcid.org/0000-0003-2701-1263>

<sup>2</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: cristiano.santos@ufms.br

<https://orcid.org/0000-0001-8619-1140>

● Informações completas no final do texto

**KEYWORDS:** Teacher training. Educational Policies. National curriculum guidelines.

## Introdução<sup>3</sup>

Quando se vocifera na sociedade que “educação não é mercadoria”, a crítica iminente é a da submissão da educação aos ditames do capital. Decerto, essa cooptação admite níveis de intervenção e ingerência mais ou menos patentes, sendo uma de suas expressões a “sanha” ou o “surto” reformista no campo das políticas educacionais. No Brasil, as sequenciais homologações-revogações de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) revelam o que Freitas (2018, p. 36) descreveu como “o espírito das intermináveis reformas propostas pelo neoliberalismo para a área da educação, sempre em busca de um sistema de educação ‘ideal’ que nunca funciona e está sempre dependente de novas reformas”.

Esse fracasso reiterado, que à primeira vista poderia justificar a permanência desse movimento reformista, explicita a natureza conservadora de tais reformas, as quais dissimulam sobre os problemas estruturais da educação, realizando mudanças secundárias que em pouco ou em nada contribuem para a alteração do cenário educacional, ou, na pior das hipóteses, intensificam as mazelas educacionais, como o fizeram as políticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM) (Cássio, 2018; Cássio; Goulart, 2022).

Particularmente no caso das políticas de formação de professores, observa-se, ainda, a expressão de uma lógica de contrarreformas que “empilha” reformas sobre as DCN, ocasionando não apenas a descontinuidade administrativa e pedagógica no processo de implementação e consolidação delas nos espaços formativos, mas também o aviltamento das vozes que lutam por outros caminhos para a qualificação e valorização docente.

Frente a isso, o presente trabalho se propõe ao exame do Parecer CNE/CP nº 4/2024 e da Resolução CNE/CP nº 4/2024. Este exercício analítico se guiou pela compilação das análises prévias já divulgadas pelas entidades e associações do campo educacional, a

<sup>3</sup> Este artigo é a ampliação e a atualização do trabalho oralmente apresentado na XXI Semana de Educação e I Semana Integrada Pedagogia e Pós-Graduação em Educação: “A educação e os desafios da atualidade: entre estudos, técnicas e saberes”, realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas, de 01 a 03 de outubro de 2024.

partir das quais se encaminhou o apontamento de aspectos que se destacam no corpo do Parecer e da atual Resolução e que desafiam o movimento pela retomada da Resolução nº 2/2015. Para tanto, apresenta-se, de início, um breve histórico das DCN para a formação docente no Brasil, seguida da avaliação do Parecer CNE/CP nº 4/2024 e da Resolução CNE/CP nº 4/2024 pelas lentes de pesquisadores e coletivos vinculados à educação, com o intento de expressar uma primeira síntese do que, até o momento, se tem analisado acerca das atuais DCN.

Deve-se ter em conta também que, após quase ano da publicação das atuais DCN, foi aberto um Edital de Chamamento de consulta pública para a proposição de Diretrizes Nacionais para o planejamento e a realização de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de formação inicial docente. Previa-se a coleta de sugestões e contribuições para a proposta de Resolução que o Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2025a) já produziu e disponibilizou como texto referência para análise nessa consulta pública. Além disso, foi divulgado o Parecer CNE/CP nº 5/2025 (Brasil, 2025b), homologado em maio deste ano, que se autodenominou como um “parecer orientativo”, cuja finalidade seria “responder às dúvidas que esse Conselho Nacional de Educação – CNE vem recebendo desde a homologação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024”.

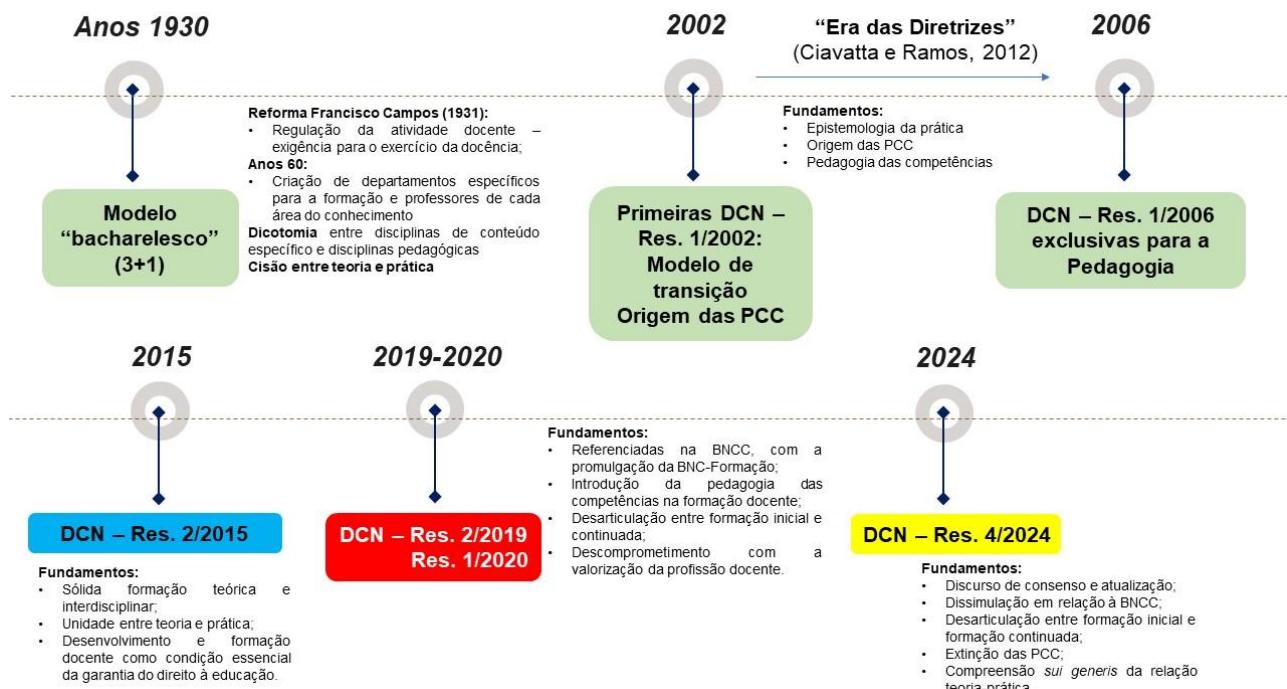
Embora tais documentos não tenham sido incluídos como fontes de pesquisa neste artigo, a indicação de sua existência corrobora a argumentação aqui desenvolvida a respeito do conturbado e arbitrário processo de promulgação de Diretrizes Nacionais para a formação docente nos últimos anos no Brasil.

### **Histórico das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação Inicial Docente**

A despeito da existência de uma lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), uma miríade de emendas e de reformas educacionais internas têm sido realizadas nos últimos vinte anos sob discursos supostamente inovadores que emergem a partir da formulação e implementação de diretrizes nacionais que orientam tais reformas no contexto de disputas e dissensos. A era das diretrizes (Ciavatta; Ramos, 2012), caracterizada entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2010, foi marcada por políticas neoliberais, e, em anos mais recentes, a edição de diversas diretrizes advém em um cenário de contrarreformas educacionais que tendem a atender demandas nesse mesmo sentido (Figura 1).

A primeira resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que surge após a publicação da LDBEN de 1996 e dita Diretrizes Curriculares sobre a formação dos(as) profissionais do magistério, é a nº 1/2002, voltada à Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. A partir dela apresentam-se exigências de reorganização e desenvolvimento dos cursos de licenciatura bem como a mudança de mentalidade dos(as) formadores(as) que neles atuavam no sentido de romper com uma tradição da estrutura conhecida como “3+1” (três anos de conteúdos específicos da respectiva área do conhecimento e um ano das chamadas disciplinas pedagógicas). Contudo, foi alvo de críticas quanto à sua ênfase sobre formação “na prática”, ao uso da terminologia “competências”, à sua relação com uma visão pragmatista e também à tendência de aligeiramento da formação docente (Scheibe; Bazzo, 2016).

**Figura 1.** Diretrizes Nacionais para a formação docente no Brasil



**Fonte:** Autoria própria (2025).

Poucos anos depois é publicada a Resolução nº 1/2006, que institui as DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia, aprovadas após um longo processo de tensionamento entre propostas antagônicas que envolveu, por um lado, entidades governamentais e, por outro, entidades científicas e associações da área da Educação, tais como a Associação

Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Institutos, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), por exemplo.

As disputas resultaram em um desenho de curso que vinha sendo requerido pelo movimento das entidades educacionais no sentido de estabelecer-lo como lócus de formação docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para além das funções de gestão e pesquisa educacional, além da gradual extinção dos cursos normais superiores por ausência de finalidade (Scheibe; Bazzo, 2016).

Em 2015, é publicada uma nova Resolução, a nº 2/2015, que revoga a de 2002 e que institui DCN para a Formação Inicial e Continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados/as e cursos de segunda licenciatura). Neste caso, incorporando, de forma mais aprofundada, as ideias produzidas no interior de um amplo movimento dialógico e democrático que envolveu entidades educacionais anteriormente citadas, destacando a necessidade de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria e prática, o trabalho coletivo e o compromisso social, a gestão democrática, a necessidade de avaliação e a regulação dos cursos de formação. Também foram estabelecidos novos limites mínimos de carga horária (3.200 horas), com parte dela atrelada a estágios obrigatórios (400 horas) e às práticas como componente curricular (400 horas).

Estas diretrizes enfatizam, com base nas reivindicações da área educacional e dos movimentos em defesa da formação e da valorização de professores(as), a articulação entre a formação inicial e continuada e as condições de trabalho, salário e planos de carreira. Informam Bazzo e Scheibe (2019) que o conteúdo basilar da Resolução de 2015 havia sido amplamente discutido com a comunidade educacional e entendido por educadores(as) mais envolvidos(as) com questões relativas às políticas nacionais de formação de professores(as) como uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema, recebendo amplo apoio de entidades representativas de educadores(as).

A avaliação positiva dos ganhos trazidos pela Resolução nº 2/2015, contudo, não foi considerada quando, em 2019, sua revogação se fez pela substituição da Resolução nº

2/2019, circunscrita a um cenário político de grandes acirramentos haja vista o impedimento da então presidente Dilma Rousseff, em 2016, seguido pelo estabelecimento do governo interino de Michel Temer e, posteriormente, pela eleição de Jair Bolsonaro, em 2018. Esse intervalo de quatro anos entre uma Resolução e outra acompanhou um movimento de amplas reformas em muitos setores, que, para o campo educacional, resultou na promulgação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Esse movimento reformista impôs às DCN para a formação de professores(as) o alinhamento aos contornos dados por essas reformas, configurando um pacote privatista, utilitarista e minimalista (Ostermann; Rezende, 2021).

As DCN de 2019 instituíram equiparação incompreensível entre as competências gerais requeridas de estudantes e o que é esperado de licenciandos(as) ao reduzir a formação docente às competências gerais estabelecidas pela BNCC, via espelhamento. Os objetos do conhecimento da BNCC são tomados como referência tanto para a formação quanto para a prática pedagógica docente. As dimensões fundamentais trazidas associadas às competências docentes são restritas à escola e deixam de lado a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho e a pluralidade social de estudantes (Ostermann; Rezende, 2021).

Na esteira destes processos, a Resolução nº 1/2020 aprova as DCN para a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Frente a essas contrarreformas, prontamente, entidades nacionais elaboram e publicam um manifesto contra a desqualificação da formação de professores(as) da educação básica (ANPED, 2020). O documento denuncia a ausência de diálogo com instituições universitárias, associações científicas do campo educacional e entidades representativas de docentes na elaboração da normativa, evidenciando-se, assim, o caráter impositivo e autoritário desse processo. São realçados alguns aspectos, por exemplo, a desconectividade em relação ao Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a aprovação sem a devida publicização da pauta e o grave ataque à autonomia universitária e à qualidade dos cursos conferida com a revogação da Resolução nº 2/2015 antes mesmo de seu processo de acompanhamento e avaliação da implementação.

O manifesto também traz a defesa explícita da revogação das Resoluções nº 2/2019 e nº 1/2020, da implementação da Resolução nº 2/2015 e o restabelecimento do debate público e republicano com as entidades do campo educacional. O movimento de contraposição à execução dessas reformas desaguou na constituição, em 2023, da Frente Nacional pela Revogação das Resoluções nº 2/2019 e nº 1/2020 e pela retomada da implementação da Resolução nº. 2/2015, que também produziu um manifesto assinado por mais de uma centena de entidades da educação (FRENTE REVOGA BNC - Formção, 2023).

Mesmo diante de todo esse cenário, marcado por enfrentamentos e busca de diálogo, para a perplexidade de setores que militam, pesquisam, atuam e constroem a educação pública no Brasil, o CNE/CP aprova, em 12 de março de 2024, um novo parecer com proposta de DCN para a formação inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica, que, em um curto espaço de tempo, é referendado com a Resolução CNE/CP nº 4/2024, publicada no Diário Oficial da União no início de junho daquele ano.

Entidades como ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), ABRAPEC (Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências) produziram notas de repúdio (ANDES, 2024; ANFOPE, 2024; ANPED, 2024) e organizaram encontros virtuais (*lives*)<sup>4</sup>, posicionando-se de forma contrária às DCN recém-promulgadas. A partir dessas avaliações iniciais, nos subitens a seguir são explorados alguns dos aspectos problematizados por esses coletivos.

### **O Parecer CNE/CP nº 4/2024 e a Resolução CNE/CP nº 4/2024: o que apontam os(as) especialistas e coletivos do campo educacional?**

Apesar dos movimentos de resistência que precederam o Parecer CNE/CP nº 4/2024, esse surge já em um contexto problemático de ausência de audiências públicas. Um Edital de Chamamento foi indicado como “consulta pública”, mas, inicialmente, com vigência entre 06 de dezembro de 2023 a 30 de janeiro de 2024, isto é, em um período

<sup>4</sup> A live “Posicionamentos frente a homologação pelo MEC do parecer 04/2024” da qual foram extraídos elementos para análise da avaliação sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024 pelas entidades da ABRAPEC e da ABdC está disponível em: <https://www.youtube.com/live/6RrYMEtzT8>. Acesso em: 09 dez. 2025.

extremamente curto, que coincide com recessos ou férias de boa parte da comunidade de profissionais da educação e com a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Por força de mobilização de entidades e organizações do campo educacional, houve prorrogação do prazo até 01 de março de 2024. Ainda assim, o “texto de referência” disponível na “consulta pública” foi diferente daquele apresentado no Parecer no que se refere à organização de cargas horárias, sem indicação de elementos que justificassem essa discrepância e sem apontar que peças teriam sido, então, apropriadas pelo CNE por meio da “consulta pública”.

Alguns tópicos sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024 foram elencados em uma nota da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2024), os quais são discutidos na sequência do texto.

### **Discurso de atualização e consenso**

No Parecer, há o argumento de que é necessária uma “nova” resolução referenciada na emergência de um consenso nacional, que ajudaria a superar a visão estereotipada da docência como missão ou vocação e fortalecê-la como profissão respeitada e essencial ao desenvolvimento nacional. Contudo, ao mesmo tempo, ignora-se que sua construção esteve alinhada a interesses mercantilistas, com vistas a um processo formativo padronizado e pragmático, sem diálogo com entidades educacionais e em um processo quase silencioso, restrito a um pequeno grupo de reformadores empresariais da educação (Freitas, 2018). Desta forma, a ideia de que se conseguiu um consenso nacional sobre a matéria é erodida, uma vez que várias foram as críticas e manifestações contrárias efetivadas desde a publicação das DCN de 2019, inclusive sobre posturas do próprio CNE.

O consenso apontado no Parecer se aproxima de uma construção hegemônica em que a tarefa de estabelecer nexo entre intelectuais e massa, cultura científica e cultura popular estaria repousando na aparente unanimidade em torno dos conceitos de democracia, formação de professores(as) e o uso da referência da base comum nacional, sem cismas. O resgate histórico feito no Parecer, em relação à formação de professores(as), simplifica e reduz contradições e concepções diferentes do campo, minimizando e compondo uma história, como se a saída possível fosse a proposição realizada no Parecer, abdicando de um posicionamento sobre as concepções que sustentam essa posição (ANFOPE, 2024).

## **Extinção da Prática como Componente Curricular e retrocesso na concepção de extensão**

A Prática como Componente Curricular (PCC) foi uma proposta desenhada nas DCN de 2002, que anunciaava uma possibilidade concreta de integração teoria-prática que avançasse em relação ao modelo 3+1 que vigorou nos cursos de licenciatura do Brasil desde a sua origem nos anos 1930. Ficava, então, previsto que a prática deveria se inserir ao longo de toda a formação de licenciandos(as) e não apenas na etapa de consecução dos estágios supervisionados (Pereira; Mohr, 2013).

O Parecer CNE/CP nº 4/2024 coloca sob suspeição os ganhos que a PCC trouxe aos currículos das licenciaturas ao questionar em que a PCC e o estágio supervisionado se diferenciam, se complementam e se integram, quais os modelos curriculares seriam adequados para efetivar o trabalho com a PCC, que vantagens e desvantagens se têm ao “trabalhar práticas pedagógicas como parte do currículo sem planejá-las e avaliá-las a partir de um consenso, forjado a partir de um compromisso ético e político mais amplo?” (Brasil, 2024a). Essa citação direta expressa a descredibilidade da PCC, partindo do pressuposto de que ocorreram sem o referido consenso. No entanto, como indicam Pereira e Mohr (2013), em que pese a potencialidade da PCC para a renovação dos currículos de formação inicial, poucos trabalhos se dedicaram a investigá-la, o que desautoriza afirmar, por isso mesmo, que a sua introdução não tenha resultado em melhorias nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, a ausência de dados sobre o papel cumprido pela PCC nas licenciaturas torna, no mínimo, precoce o anúncio de sua extinção sem uma contrapartida, haja vista que o Parecer afirma a necessidade de se adotar abordagens que integrem teoria e prática, porém, sem especificá-las.

Para a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), o não reconhecimento do processo de construção do qual emergiu a ideia da PCC induz, ao invés de um aprofundamento e alinhamento maior sobre o entendimento da articulação entre teoria e prática, à negação e ao recuo da proposta da PCC, abandonando os processos intra e interinstitucionais que culminaram nela. Nesse sentido, a ANFOPE calcula que a exclusão da PCC faz com que se regresse ao contexto das 400h de estágio supervisionado, que seriam distribuídas em 8 (oito) semestres, cada um deles, em média, com 50h, levando ao questionamento sobre que compreensão da relação teoria-prática está, afinal, sendo defendida pelas novas DCN.

Na esteira da exclusão da PCC, também ficam extintas as 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico e Culturais, que a ANFOPE também questiona, sobretudo, no contexto em que a extensão como parte da formação docente é limitada a ações a serem executadas na escola. A extensão como promotora do diálogo entre a universidade e os diversos setores da sociedade fica comprometida se mantida essa concepção da prática extensionista que desconsidera a possibilidade de enriquecimento e ampliação da experiência formativa de licenciando(as) em espaços educativos não formais, bem como em outros que favoreçam o desenvolvimento e a transformação social.

### **A ausência de valorização profissional da docência e o discurso do determinismo social**

A Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) indica um aspecto importante sobre como o Parecer CNE/CP nº 4/2024 avalia o perfil dos(as) que optam pela licenciatura. Neste documento é destacado que jovens da classe média têm se desinteressado pela carreira ao passo em que a escolha pelo magistério tem sido, sobretudo, realizada por aqueles(as) de classe socioeconômica desfavorecida e de maioria declarada como pessoa negra. Acerca disso, a ABRAPEC levanta que, para além do reconhecimento desse perfil, sobre o qual nada mais se discute e que acaba se perdendo na construção argumentativa do texto, caberia dar peso às condições de trabalho e a forma como a profissão docente é tratada.

Ainda, a ANFOPE (2024) levanta o questionamento sobre a generalização desses dados sobre o perfil de ingressantes, em que, quando se afirma “a tendência de inflexão dos estudantes da docência para as faixas de renda mais baixa” (Brasil, 2024a, p. 10), também se acrescenta um viés de determinismo social, que acaba por insinuar a baixa qualidade da formação de professores(as) em função do baixo intelectualismo dos(as) que atuam na docência básica.

Cumpre recordar que, no PNE (2014-2024), três metas estiveram mais diretamente relacionadas à questão da valorização da profissão docente, sendo elas as metas 16, 17 e 18, as quais, respectivamente, previam formar em nível de pós-graduação 50% de professores(as) da educação básica e garantir-lhes formação continuada em sua área de atuação; equiparar o seu rendimento médio ao de demais profissionais com escolaridade equivalente; e assegurar a existência de planos de carreira para todos(as) profissionais da

educação básica e superior do setor público, em que, no caso daqueles(as), se deveria tomar como referência o piso salarial nacional profissional.

Ao final desse PNE, expirado em junho deste ano, mas prorrogado até dezembro de 2025 (CÂMARA..., 2024), nenhuma das metas foi alcançada. O percentual de professores(as) da educação básica com pós-graduação atingiu 44,7%, em 2021, e, entre 2013 e 2021, 40% deles(as) realizaram cursos de formação continuada. A equiparação salarial passou de 65,2%, em 2012, para 82,5%, em 2021, sendo que apenas 19 unidades federativas (70,4%) cumpriram o piso salarial nacional previsto em lei (AS 20 METAS..., 2023).

Diante desse cenário, a ANFOPE vai ao encontro da ABRAPEC ao reiterar que, contrariamente ao que realizam as agendas neoliberais na educação, que controlam e intensificam o trabalho docente, é preciso evidenciar a apreciação da tríade trabalho, formação e carreira para o magistério. Nesse sentido, critica-se a ausência de uma contundente menção à valorização da profissão docente no Parecer CNE/CP nº 4/2024 e na Resolução nº 4/2024, tal como fez a Resolução nº 2/2015, o que pode levar a crer que a resolução dos problemas atinentes ao exercício da docência se deposita apenas na reformulação dos currículos das licenciaturas.

### **A inexistência da menção à formação continuada**

A Resolução CNE/CP nº 4/2024, persistindo na separação entre a formação inicial e a formação continuada que guiou a formulação das últimas DCN – as Resoluções nº 2/2019 (BNC-Formação) e nº 1/2020 (BNC-Formação Continuada) – desarticula a formação docente novamente e, como pontuado pela ANFOPE (2024), deposita na promoção durante a formação inicial de “práticas de excelência em sala de aula” e de “práticas formativas que favoreçam a relação orgânica entre teoria e prática” a crença de que a reflexividade e o esgotamento do fazer serão suficientes para o desenvolvimento profissional docente.

Mesmo a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que pautava a formação continuada até então, acumulou críticas das entidades acadêmico-científicas, que ressaltaram a desconsideração das produções do campo da formação de professores, da política educacional e do currículo e a desconexão dessa Resolução do previsto no último PNE acerca da unidade entre formação inicial e formação continuada e entre as demandas da

escola e de seus profissionais (ANPED, 2020). No manifesto contrário a essas DCN de 2020, assinado por quatorze coletivos e associações (ANPED, 2020), são elencados quinze aspectos para a sua rejeição, dentre os quais destaca-se aqui aquele que parece, em grande medida, justificar a publicação independente de DCN para as formações inicial e continuada: a admissão da formação continuada como complementação, que serve para corrigir ou suprir as deficiências deixadas pela formação inicial.

Em primeiro lugar, cabe argumentar que a insistência no discurso de que a formação inicial pouco contribui para a formação de professores(as) omite todas as mediações que existem da formação oferecida na universidade até o exercício da docência na escola. Muitas condições, materiais e não materiais, interferem no pleno exercício da docência com qualidade que não só a formação inicial. Portanto, fortalecer esse tipo de crítica à formação inicial, sem ponderar tais aspectos, acaba por deslegitimar o papel das licenciaturas na formação de professores(as) e colabora para que o governo continue propondo reformas nos seus currículos, perdendo de vista outros aspectos essenciais para a qualificação da profissão docente.

Em segundo lugar, o prejuízo da dissociação entre a formação inicial e a formação continuada se vê tanto pela descrédito da formação inicial, em que a formação continuada assume papel de complementação e correção, quanto pela retirada do direito garantido a que os professores(as) têm de se formar continuamente em busca de um desenvolvimento intelectual assentado no princípio da pluralidade de ideias pedagógicas. Nesse sentido, a exclusão da formação continuada na Resolução CNE/CP nº 4/2024 não somente fere esse direito, como impede que, dada a sua inexistência no documento, a concepção referente a ela seja discutida e, se necessário, enfrentada.

### A simplificação do sistema nacional de educação

Entre os dias 28 e 30 de janeiro de 2024, ocorreu a CONAE, que resultou no Documento Final: “Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”. Nesse documento, o debate sobre o estabelecimento de um Sistema Nacional de Educação (SNE) foi acompanhado pela defesa da criação de um “subsistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação” (CONAE, 2024, p. 161).

Em contrapartida, como argumenta Saviani (2008), a ideia de um “sistema nacional de educação” não é recente e, fundamentalmente, necessita que se compreenda esse “sistema” para além de um conjunto de escolas em rede, isto é, como um conjunto de atividades organizadas regido sob normas próprias e comuns. Ainda, alerta que os desafios para a construção de um SNE repousa em questões: de ordem econômica, pois há resistência à manutenção da educação pública no Brasil; de ordem política, pois vive-se em descontinuidades das iniciativas das reformas educacionais, a exemplo do que este trabalho aborda quanto à política de formação de professores; de ordem ideológica, expressa pelos interesses que são contrários ao SNE; e de ordem legal, pois se resiste à aprovação de uma legislação que permita a organização de um ensino na forma de um SNE.

Em que pese a avaliação do autor que sinaliza as restrições à instituição de um SNE no Brasil, considerando que a CONAE 2024 encaminha a proposta de sua criação e a ela atrela um subsistema que potencialmente fortaleceria a formação e a valorização docente, a ANFOPE (2024) destaca que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 não faz sequer menção a essa questão, ainda que seja datada de 29 de maio de 2024 e publicada em Diário Oficial em 03 de junho de 2024, ou seja, que ela tenha sido sancionada alguns meses após a realização da Conferência. É premente sublinhar que o termo “valorização” no corpo da Resolução aparece oito vezes, sendo três delas associadas, de maneira evasiva, ao ideário de valorização dos profissionais da educação, sem sinalizar como se materializaria tal política. Isso, portanto, esvazia tal propósito e põe de escanteio o que a coletividade reunida na CONAE 2024 assume que poderá concretizar a valorização real da profissão docente.

### A “indefinição” da base nacional comum

A ANFOPE (2024) contesta que o Parecer CNE/CP nº 4/2024 ignora a proposição histórica da associação de uma base nacional curricular para a formação de professores, que carrega uma concepção sócio-histórica e emancipadora da educação.

Contrariamente, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 ratifica o que até então estava proposto, como se vê no Capítulo III intitulado “Base Comum Nacional e perfil do egresso da formação inicial”:

Art. 10. Ao final do curso de formação inicial em nível superior o egresso deverá estar apto a:

II - compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e, em particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2024b, p. 7).

Pesquisadores(as) do campo educacional se somaram nas críticas à BNC-Formação, definida na Resolução CNE/CP nº 2/2019, sobretudo pela crítica à “pedagogia das competências” que a nortearam, seguindo o prescrito pela política da BNCC. Cabe destacar que tal fato é reconhecido pelo Parecer CNE/CP nº 4/2024, que aponta como dois grandes problemas “o currículo baseado em competências associado à ideia de avaliação, desempenho e consequente regulação do trabalho docente e a ênfase na formação pragmática” (Brasil, 2024a, p. 3).

Contudo, a ciência de que a formação pautada em competências é problemática pelos motivos apontados não encaminha novos direcionamentos para a reformulação dos pilares da formação docente. Continua-se, pelo contrário, reiterando a lógica eficientista e privatista que operacionaliza o modelo de educação neoliberal implementado no Brasil desde o processo de redemocratização iniciado entre os anos de 1980 e 1990. Tal compreensão é assinalada na nota do ANDES, que sublinha que, ao mesmo tempo em que a Resolução traz expressões como “relação teoria e prática”, “valorização de profissionais de educação”, “articulação entre formação inicial e continuada”, alinhadas historicamente ao campo progressista, mantém a não ruptura com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como fundamento da formação docente.

Nesse sentido, ainda que no Parecer se tenha feito menção à pedagogia das competências, indicando que se tem conhecimento das críticas massivas engendradas pela comunidade de pesquisadores em Educação, pode-se dizer que a indefinição da base nacional comum no texto é apenas aparente, pois o documento da BNCC continua sendo balizador das novas DCN.

### O absenteísmo sobre os cursos EaD

O Parecer CNE/CP nº 4/2024 aparentemente condena a ausência, tanto na Resolução CNE/CP nº 2/2015 quanto na Resolução CNE/CP nº 2/2019, de um enfrentamento à questão do aumento de matrículas em cursos de licenciatura ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD) e à questão da falta de regulamentação rigorosa

---

dos cursos de segunda licenciatura e de formação docente para graduados(as) não licenciados(as).

Decerto, o mais recente Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2024) indica que 17,7% do total de matrículas no ensino superior (cerca de 1,67 milhão de estudantes) são em cursos de licenciatura, dos quais 64,2% estão na modalidade EaD, e, nesta modalidade, 78,2% das instituições de ensino superior (IES) são privadas. O que se coloca então, a partir da Resolução CNE/CP nº 4/2024 que as sucede, é a definição do cumprimento de certa quantidade de carga horária presencial para cursos a distância em relação aos núcleos de conteúdos específicos, às atividades de extensão e ao estágio supervisionado.

Tal medida, por sua vez, independente se a modalidade EaD é ou não custeada por financiamento público, é criticada pela ANFOPE (2024), que explicita o absenteísmo em torno do debate sobre a massificação do ensino, a mercantilização de sua oferta e as condições requeridas pelos cursos de formação de professores(as).

Nota-se que, como expõe a ANFOPE, a oferta de formação docente indiscriminada na modalidade EaD não é posta em xeque, devendo-se salientar, além disso, que a regulamentação – tal como visto na redação do Art. 9º – dá maior peso à configuração dos currículos do que aos grandes questionamentos que historicamente têm perseguido o ensino superior no Brasil. É preciso recordar que a expansão da iniciativa privada nesse setor se iniciou desde a segunda metade da década de 1960 durante o regime militar com a criação de IES privadas e se intensificou com o neoliberalismo nos idos dos anos 1990 na medida em que grandes grupos empresariais passaram a adentrar o campo educacional (Pereira; Brito, 2018). Nesse sentido, a atuação de tais grupos intrinsecamente associados à oferta de cursos de licenciatura em EaD fica desimpedida de maiores ataques e restrições.

Mais recentemente, o MEC regulamentou a Nova Política de Educação a Distância, a partir do Decreto nº 12.456/2025, de 19 de maio de 2025, que vedou a oferta de licenciaturas na modalidade EaD, mas estabeleceu a possibilidade do formato semipresencial. Segundo o Decreto, os cursos semipresenciais deverão alcançar o limite mínimo de 30% de sua carga horária total em atividades presenciais e outros 20% em atividades presenciais ou síncronas mediadas. Entretanto, cabe futuramente analisar como, na prática, essa oferta será operada pelas IES e que impactos trarão à formação docente.

## A formação na perspectiva dos conteúdos específicos

Para a ABdC, embora o Parecer CNE/CP nº 4/2024 faça uma crítica genérica à suposta ênfase teórica (frente à prática) presente nos cursos de formação nas universidades, desconsidera o enfrentamento realizado a essa questão nas DCN de 2015. Também a ABRAPEC questiona se a Resolução CNE/CP nº 4/2024, ao privilegiar que mais de 75% da carga horária dos cursos componham-se de atividades do núcleo I (880 horas de estudos de formação geral) e do núcleo II (1.600 horas de conteúdos específicos da área de atuação profissional), não retome o conhecido e criticado modelo de formação 3+1, em que a formação pedagógica é vista como uma apêndice formativo. Ainda que seja preconizado na Resolução que o estágio curricular supervisionado passe a ter suas horas distribuídas desde o primeiro semestre do programa de formação, o Parecer que o subsidia pontua a necessidade de “Práticas de excelência em sala de aula” e “Práticas formativas que favoreçam a relação orgânica entre teoria e prática”, sem maiores explicações e aprofundamento teórico que permita compreender as concepções que se prezam em torno da articulação teoria-prática.

Libâneo (2012) indica que quando parcias horas da formação pedagógica são destinadas aos cursos de licenciatura, frente a prevalência de disciplinas específicas, ficam dissociados conteúdos e metodologias de ensino desses conteúdos, comprometendo o êxito do elo necessário do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico do conteúdo, dois saberes inseparáveis na atuação de professores. Nesse sentido, vale uma questão que a ANFOPE (2024, p. 6) coloca: “como se reconhecem as práticas de excelência em sala de aula e as práticas formativas que favorecem a relação orgânica entre teoria e prática” se são privilegiados campos de conhecimentos específicos?”.

Ainda, ao alinhar-se à compreensão de um currículo de formação pautado nas competências, a Resolução reforça a fragilização da formação pedagógica porque, ao secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade teoria e prática, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de sólida formação teórica e interdisciplinar, intelectual e política de professores(as), empobrecendo a formação, a autonomia e o exercício profissional (ANPED, 2024).

## Considerações Finais

No contexto das políticas de contrarreformas que temos enfrentado, a publicação de ditames normativos, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais, tem se mostrado como uma ferramenta importante de alteração curricular e do encaminhamento da formação docente que, no contexto em que se apresentam, têm, cada vez mais, servido aos interesses mercantilistas de cunho neoliberal.

Principalmente a partir do cenário de desmonte educacional que se instaurou a partir do golpe à presidência em 2016, grupos que se mobilizam para a publicação de novas DCN têm tanto ignorado vozes destacadas de entidades e movimentos educacionais quanto implementado políticas as quais contrariam conquistas e avanços do campo obtidas. Isso se reflete quando, por exemplo, embora a Resolução CNE/CP nº 4/2024 carregue um ar progressista por ter sido publicada em um contexto de governança diferente daquele da publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, não se afasta dos rastros dessa especialmente no que se refere ao modo como foi promulgada, isto é, sem diálogo e sem consideração com as reivindicações acumuladas desde então.

Neste contexto, destaca-se o papel das associações científicas e entidades do campo educacional que não têm medido esforços para o enfrentamento de questões que se colocam neste embate que envolve dissensos e disputas, advogando pela manutenção de propostas formativas que considerem o volume de conhecimentos adquiridos historicamente, que respeitem processos republicanos, democráticos e dialógicos e que prezem por uma formação capaz de contemplar o desenvolvimento pleno de profissionais críticos(as) aptos(as) a não somente atuar no contexto educacional, mas, também, refletir sobre o mesmo e modificá-lo naquilo em que seja necessário.

Desta maneira, destacamos que tanto o Parecer CNE/CP nº 4/2024 quanto a Resolução CNE/CP nº 4/ 2024 insistem em repetir pontos que têm sido criticados por entidades do campo e que foram apresentados neste trabalho e, nesse sentido, fazemos coro a um coletivo maior que rejeita estas proposições. Juntamente a outros(as) trabalhadores(as) da educação, reivindicamos a imediata retomada da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e, na esteira deste movimento, também a revogação das Resoluções CNE/CP nº 2/2019, nº 1/2020 e nº 4/2024.

## Referências

ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior). **Nota da Diretoria do ANDES-SN sobre a Resolução CNE/CP Nº 04/2024.** Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dA-dIRETORIA-dO-aANDES-sN-sOBRE-a-rESOLUCAO-cNE-cP-no-04-20240>. Acesso em: 09 dez. 2025.

ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). **Nota da ANFOPE sobre o Parecer Nº. 4/2024.** abr. 2024. Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope\\_correcao\\_final.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf). Acesso em: 09 dez. 2025.

ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação). **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica.** 03 nov. 2020. Disponível em: [https://forum.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto\\_15\\_entidades\\_nacionais\\_re\\_pudio\\_a\\_bnc\\_fc.pdf](https://forum.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_re_pudio_a_bnc_fc.pdf). Acesso em: 09 dez. 2025.

AS 20 METAS do PNE e a avaliação do Inep. **Agência Senado**, Brasília, 17 fev. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/02/17/as-20-metas-do-pne-e-a-avaliacao-do-inep>. Acesso em: 09 dez. 2024.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>. Acesso em: 09 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 4, de 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: **Diário Oficial da União**, 27 maio 2024, Seção 1, p. 49. (2024a).

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 Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: **Diário Oficial da União**, 03 jun. 2024, Seção 1, p. 26-29. (2024b).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Proposta de Resolução. Define as Diretrizes Nacionais para o planejamento e a realização de Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de 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). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/marco/texto-referencia-estagio-curricular-supervisionado.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2025. (2025a).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 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: **Diário Oficial da União**, 15 maio 2025, Seção 1, p. 62. (2025b).

CÂMARA aprova prorrogação do Plano Nacional de Educação até 31 de dezembro de 2025. **Portal da Câmara dos Deputados**. Brasília, 03 jul. 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1079890-camara-aprova-prorrogacao-do-plano-nacional-de-educacao-ate-31-de-dezembro-de-2025/>. Acesso em: 09 dez. 2025.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.887>. Acesso em: 09 dez. 2025.

CÁSSIO, F. L.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 09 dez. 2025.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>. Acesso em: 09 dez. 2025.

CONAE (Conferência Nacional de Educação) 2024. **Plano Nacional de Educação 2024-2034**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável (Documento Final). Brasília: Ministério da Educação, 2024.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRENTE REVOGA BNC-Formação. **Formação em Movimento**, v. 5, especial, n. 10, p. 220-237, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/861>. Acesso em: 09 dez. 2025.

LIBÂNEO, J. C. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemáticas e perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012. Porto de Galinhas. **Anais** [...]. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: [https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt04-1936\\_int.pdf](https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt04-1936_int.pdf). Acesso em: 09 dez. 2025.



OSTERMANN, F.; REZENDE, F. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1381-1387. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2021.e85172>. Acesso em: 09 dez. 2025.

PEREIRA, B.; MOHR, A. Prática como Componente Curricular em cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Atas** [...]. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013. p. 1-8. Disponível em: [https://abrapec.com/atas\\_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0449-1.pdf](https://abrapec.com/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0449-1.pdf). Acesso em: 09 dez. 2025.

PEREIRA, T. L.; BRITO, S. H. A. A expansão da educação superior privada no Brasil por meio do FIES. **EccoS**, São Paulo, n. 47, p. 337-354, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n47.7895>. Acesso em: 09 dez. 2025.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 1-20, 2008. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1708>. Acesso em: 09 dez. 2025.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares após 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549/16760>. Acesso em: 09 dez. 2025.

SEMESP (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo). **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 14. ed. São Paulo: Instituto SEMESP, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/04/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2024.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2025.

## NOTAS

### IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

**Jennifer Caroline de Sousa**. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Setor de Educação Científica e Ambiental do Departamento de Biologia da Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil.  
E-mail: [jennifer.sousa@ufla.br](mailto:jennifer.sousa@ufla.br)  
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2701-1263>

**Cristiano Figueiredo dos Santos**. Doutor em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor Adjunto no Campus de Três Lagoas, MS, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, MS, Brasil.  
E-mail: [cristiano.santos@ufms.br](mailto:cristiano.santos@ufms.br)  
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8619-1140>

### AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

**FINANCIAMENTO**

Não se aplica.

**CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM**

Não se aplica.

**APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Não se aplica.

**LICENÇA DE USO**

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

**EDITORES**

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

**HISTÓRICO**

Recebido em: 25/05/2025 - Aprovado em: 18/12/2025 – Publicado em: 31/12/2025.

**COMO CITAR**

SOUSA, J. C.; SANTOS, C. F. 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. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 6, n. 10, p. 261-281. 2025.