

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.086

FORMAR A PARTIR DAS MARGENS: SABERES DOCENTES, DECOLONIALIDADE E CRÍTICA ÀS DIRETRIZES DE 2024

Cleidiane Lemes de Oliveira¹

Teodoro Adriano Costa Zanardi²

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro³

RESUMO

A teoria decolonial, formulada a partir da América Latina por teóricos do coletivo Modernidade-Colonialidade (MC), trouxe para o centro do debate a construção de saberes produzidos na resistência à colonização e à colonialidade em seus diversos âmbitos. Partimos, então, do pressuposto decolonial de que a concepção crítico-reflexiva da experiência profissional tem o potencial de construção de um saber que reflita criticamente tanto sobre os aspectos filosóficos e políticos da profissão quanto os aspectos que envolvem a prática de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, objetivamos identificar e analisar em quais bases teóricas a concepção de prática é assumida no Parecer CNE/CP N°: 4/2024 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (2024). Logo, optamos pela pesquisa documental, uma vez que a fonte principal de produção de dados se restringiu aos documentos mencio-

- 1 Doutora em Educação pela PUC Minas. Professora no Departamento de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. cleidi.lemes@gmail.com
- 2 Doutor em Educação pela PUC São Paulo. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas. zanardi@pucminas.br
- 3 Doutora em Educação pela PUC Minas. Professora Adjunta na Universidade Federal de Lavras. leticiamendonca@yahoo.com.br

nados, em diálogo com as demais bibliografias consultadas, orientadas para a produção deste estudo (Gil, 2002, e Lakatos e Marconi, 2003). Mediante essa análise, identificou-se que ambos documentos trazem, de maneira recorrente, o questionamento sobre a falta de integração entre teoria e prática, em uma perspectiva que apenas reforça uma concepção dicotômica, hierárquica e colonial, uma vez que compreende a prática como aplicação da teoria, e não um campo de produção de saberes que dialogam com os saberes teóricos. Essa perspectiva sinaliza para a grande necessidade de contrariar a imposição, feitas pelas Diretrizes e seu Parecer, em individualizar os processos educativos que ora colocam o professor (individualmente) como centro dos processos de ensino-aprendizagem e ora responsabilizam os estudantes por não “se esforçarem” para utilizar as ferramentas oferecidas pela escola e assim garantir uma vida digna, o que perpetua o discurso neoliberal.

Palavras-chave: Formação docente, Decolonialidade, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial.

INTRODUÇÃO

A teoria decolonial, formulada a partir das margens da América Latina por teóricos do coletivo Modernidade-Colonialidade (MC), trouxe para o centro do debate a construção de saberes produzidos na resistência à colonização e à colonialidade em seus diversos âmbitos. Esses saberes questionam a razão moderna em sua pretensão de universalidade e a historicidade, propondo, em seu lugar, saberes contextuais e experienciais. Ao problematizar a hegemonia de um conhecimento universal, fruto da razão moderna, a perspectiva decolonial abre caminho para formas outras de construção do conhecimento. Tais formas não negam a teoria, mas a articulam, em um movimento dialético, à prática, como demanda real para a construção de um conhecimento corporificado.

Embora essa abordagem venha sendo amplamente utilizada para refletir a respeito da (re)existência de epistemologias de sujeitos historicamente marginalizados pela colonialidade, entendemos que ela também possui grande potencial para favorecer o pensar sobre o trabalho docente. A formação docente, historicamente atravessada pela colonialidade dos saberes, enfrenta tensionamentos quanto à centralidade da transmissão de um conjunto de conhecimentos acadêmicos considerados universais e sua redução, no cotidiano escolar, à dimensão técnica. Esse modelo, ancorado na lógica da educação bancária, conforme teorizado por Paulo Freire (1996), insiste em “depositar” conhecimentos acadêmicos nos docentes em formação como forma de garantir uma atuação técnica eficiente, retirando da docência seu potencial de pesquisa e reinvenção da/na prática. Ou seja, na concepção bancária de educação, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68). Nesse contexto, há a redução do processo de formação a um espaço tutelado pelo espaço acadêmico, retirando a autonomia dos docentes para (re)pensarem sua prática profissional por meio de uma relação dialógica com os saberes pessoais, acadêmicos e da experiência (Tardif e Raymond, 2000).

Nesse sentido, a articulação entre a teoria decolonial e a perspectiva dos saberes docentes (Tardif e Lessard) torna-se potente para defender uma concepção de trabalho docente que valorize a relação teórico-prática da profissão em seu potencial de construção de um saber situado, compartilhado e integrado à experiência dos professores como elemento basilar da profissionalidade docente. A práxis no trabalho docente constrói um saber fundamentado em paradigma distinto daquele proposto pela razão moderna, pois confere aos professores a capacidade crítico-reflexiva de elaborar conhecimento profissional a partir de sua própria experiência. Ao trazer a experiência docente para o centro do trabalho docente, a teoria não é apenas apreendida, mas interpretada e apropriada pelos professores em seus contextos de trabalho e formação, permitindo um saber que possa romper com uma percepção colonizada do trabalho docente. Esse deslocamento epistemológico questiona a pretensão de universalidade do saber acadêmico e fortalece uma formação centrada nos professores. Numa perspectiva decolonial, os professores passam a ser sujeitos ativos na construção dos sentidos e objetivos da educação, problematizando a totalidade do espaço e do saber acadêmico colonial.

É a partir dessas bases que nos propomos a analisar especificamente a perspectiva da prática contida no Parecer CNE/CP nº 4/2024 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (2024). O objetivo é identificar quais bases teóricas a concepção de prática é assumida no documento, bem como analisá-las.

Nesse sentido, partimos do pressuposto decolonial de que a concepção crítico-reflexiva da experiência profissional tem o potencial de construção de um saber que reflita criticamente tanto sobre os aspectos filosóficos e políticos da profissão quanto os aspectos que envolvem a prática de ensino-aprendizagem. Logo, a existência de processos reflexivos que incidem apenas sobre as práticas de ensino-aprendizagem em detrimento das dimensões éticas e políticas reforçam a dimensão técnica e colonial da profissão.

Para tanto, optamos pela pesquisa documental, uma vez que a fonte principal de produção de dados se restringiu às análises do Parecer CNE/CP nº 4/2024 e das DCN para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (2024). Essas fontes estabeleceram diálogo e oposições com os estudos sobre saberes docentes, Tardif e Lessard (2008), Tardif e Raymond (2000) e as questões que envolvem o desenvolvimento profissional docente e a decolonialidade, Frazão e Sá (2023), o que permitiu uma produção coerente a partir dessas fontes (Lakatos e Marconi, 2003).

Nesse sentido, o presente texto será dividido em três grandes momentos seguido das considerações finais. No primeiro momento, teorizamos o conceito de colonialidade, reconhecendo na colonialidade do saber o centro de uma proposta de formação que a concebe como doação de conhecimentos universais para a proposição de uma formação baseada na neutralidade e na eficiência. Seguimos com uma apropriação da perspectiva teórica dos saberes docentes, reconhecendo a necessidade de uma perspectiva formativa que articule teoria e prática numa perspectiva decolonial, isto é, que reivindique a prática como espaço de reflexão crítica, construtora de uma dimensão libertadora da educação. Por fim, analisamos os documentos normativos referentes à formação de professores, buscando estabelecer distanciamentos e aproximações com a perspectiva teórica que inicialmente apresentamos. Encerramos o texto com as considerações finais.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Os teóricos do coletivo MC questionam a razão moderna ao evidenciar a persistência das estruturas coloniais por meio da colonialidade. Um dos eixos principais desse debate é a colonialidade dos saberes (Lander, 2005), que estrutura o campo científico de modo amplo, afetando especialmente as ciências humanas e sociais. A razão moderna, fundamentada no dualismo do cogito cartesiano, instituiu uma separação entre mente

e corpo, na qual a primeira se sobrepõe à segunda. Essa seria uma das bases para o paradigma universal de construção do conhecimento, que conferiria ao conhecimento sua validade e metodologia universais. Como consequência, a experiência subjetiva e histórica dos sujeitos foi marginalizada, para garantir a construção de um saber que seria “puro”.

No percurso colonial, apenas aqueles a quem a Europa conferia plena existência – isto é, corpo e mente – eram considerados capazes de produzir conhecimentos legítimos e passíveis de serem integrados à proposta de “emancipação” humana. Dado que, na América Latina, a existência dos sujeitos negros e nativos foi negada a partir do questionamento de sua racionalidade; e sua corporalidade foi reduzida a processos de escravidão ou de servidão, a produção de conhecimento por esses sujeitos também foi negada, assim como sua existência como plenamente humanos.

Legitima-se, nesse contexto moderno-colonial, os pressupostos fundamentais de “todo o edifício dos conhecimentos sociais modernos” (Lander, 2005, p.13). A partir da dicotomização e da superioridade da mente sobre o corpo, a noção progressiva da história universal se daria pelo desenvolvimento do intelecto, com base no modo científico de construção do conhecimento. Esse conhecimento perde seu status de particularidade e passa a ser entendido como conhecimento universal hegemônico. Por se apresentar como superior aos demais conhecimentos, ele seria o responsável por elevar os povos primitivos (colonizados) à modernidade, estabelecendo um único futuro possível para todas as outras culturas e civilizações: a sociedade liberal.

O que se percebe é que há uma dupla acepção na colonialidade dos saberes. A ciência, como método próprio do conhecimento europeu, passa a estabelecer uma metodologia que define como se pode construir conhecimentos válidos e, concomitantemente, a Europa define um conjunto de saberes que passam a ser legitimados como “conhecimento historicamente acumulado” – constituindo a base dos conhecimentos considerados únicos e legítimos a serem repassados às próximas gerações

pelas escolas. A sociedade neoliberal é a expressão concreta do desenvolvimento deste conhecimento.

A prática da experiência histórica, as vivências coletivas e todas as outras formas de integrar o conhecimento por meio da relação corpórea e de construir uma sociedade pós-colonial não capitalista foram entendidas como formas de produção de saberes inferiores. É o caso dos nativos da Ameríndia, que, ao construírem suas epistemes, não buscam se colocar “fora da natureza” para analisá-la, mas integrá-la, numa afirmação corporal, espiritual e epistêmica. A postura colonial europeia classificou esse conhecimento como distante do universal e buscando impor, via colonialidade, que a especificidade do saber europeu seja estabelecida como discurso civilizador.

A naturalização, via hegemonização (Apple, 2006), desse conhecimento colonial é a base da colonialidade do saber. Esse saber é discutido e apropriado pelos espaços acadêmicos, escolares e das artes como o único legítimo, atribuindo à teoria acadêmica uma superioridade sobre a prática e sobre as experiências históricas. Entretanto, esse saber não potencializa a construção de um conhecimento que, nas palavras de Dussel (1993), permita a libertação dos sujeitos colonizados. Ele tende apenas a legitimar a Europa como lócus de produção de conhecimento, a hierarquizar os saberes produzidos na Europa e na América Latina, e a **negar a experiência histórica como meio legítimo de construção de conhecimento**.

Por isso, Dussel nos alerta para a importância da problematização da razão moderna. O autor não abre mão da razão como construtora de conhecimentos importantes para o desenvolvimento das sociedades e dos sujeitos, mas nega sua dimensão universal. A transmodernidade, teorizada por ele, defende a construção de uma racionalidade relacional, dialógica e intercultural, que abandone a noção de emancipação dos sujeitos a partir de um conhecimento europeu, para defender a libertação da América com base em um conhecimento **corporificado** na nossa história. Antes de propor a substituição de uma forma de conhecimento por outra, a questão reside na relação e articulação das diferenças presentes

nas distintas formas racionais de produção de conhecimento, retirando as hierarquias que lhes foram impostas.

Por isso, um saber decolonial atua em duas frentes. Ele é construído de modo integrado à **experiência histórica dos sujeitos**, sendo **racional e experiencial** de maneira simultânea. A experiência histórica, antes de ser um dificultador na construção do conhecimento, estabelece bases relacionais e contextuais a partir das quais os saberes são construídos. Ao conferir à prática e à experiência o lugar de reflexão e integração teórico-prática, os sujeitos podem construir conhecimento de forma contextual, alterando sua realidade e rompendo com a estrutura dicotômica do conhecimento europeu. Essa perspectiva supera a noção tecnicista do conhecimento e permite repensar a construção do saber a partir do “chão da história”.

Igualmente importante é a dimensão coletiva da construção desse conhecimento. A desqualificação epistêmica da América Latina se converteu em uma **negação ontológica** dos sujeitos. A reflexão crítica sobre a realidade como meio para a construção de saberes afirma a dimensão corpo-política (hooks, 1995) de um conjunto de sujeitos na construção do conhecimento. Numa perspectiva freireana, o conhecimento passa a ser produzido entre sujeitos que estão mediatizados pelo mundo e que, por estarem integrados a ele, possuem a agência histórica de transformá-lo, dialeticamente, a partir da produção de saberes.

A construção do conhecimento — escolarizado ou não — na perspectiva decolonial demanda a ruptura com um saber universal, pronto e superior, que deve ser aprendido, memorizado ou incorporado. A prática destaca-se como o lugar que ressignifica a epistemologia da educação, transformando a maneira como o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem acontecem. Ao reestruturar as formas de conhecer, rompendo com os binarismos coloniais academicistas, novas formas de aprendizado e de estar no mundo são produzidas.

Nesse sentido, Frazão e Sá (2023) teorizam sobre as aproximações entre o desenvolvimento profissional docente e a decolonialidade,

apontando duas questões que entendemos ser centrais. Romper com a colonialidade dos saberes implica uma reflexão crítica sobre os conhecimentos que constituem a própria formação dos professores. Os espaços acadêmicos, concomitantemente aos espaços escolares, devem pluralizar os saberes que os constituem, propondo uma decolonialidade no processo formativo docente. Ao mesmo tempo, é preciso questionar a dualidade mente/corpo e teoria/prática imposta pela perspectiva do conhecimento moderno, demonstrando a potencialidade da experiência histórica e da reflexão crítica para unificar esses binarismos que pretendiam criar uma educação hegemônica e um trabalho docente pautado na superioridade da teoria sobre a prática.

Por isso, como afirmam as autoras, ao conceber criticamente a hegemonia do conhecimento ocidental (Frazão; Sá, 2023), a profissionalidade docente passa a ampliar o referencial teórico que alicerça a construção de seus conhecimentos. Assim, os saberes construídos em uma relação corpo-política (hooks, 2017) – como é o caso dos saberes profissionais docentes – passam a se articular ao conhecimento acadêmico, devendo ser explicitadas suas distintas e dialéticas formas de construção crítica.

SABERES DOCENTES E PROFISSIONALIDADE: A EXPERIÊNCIA CRÍTICO-REFLEXIVA COMO FUNDAMENTO DO CONHECIMENTO

A crítica à colonialidade do saber, conforme discutimos no tópico anterior, permite articular uma concepção de professor que vá além da visão técnica, burocrática e moderna da docência. A colonialidade, como estrutura que sustenta uma racionalidade superior à experiência, nega ao docente a possibilidade de construção de saberes, atribuindo à academia o poder exclusivo de definir os saberes legítimos sobre a profissionalidade docente. Essa perspectiva é problemática porque desconsidera que, na prática cotidiana da escola, o professor interpreta, recria, seleciona e articula diferentes saberes – produzindo saberes profissionais que atribuem

sentido tanto ao seu trabalho pedagógico quanto aos sentidos por ele atribuídos ao seu fazer profissional.

Como afirmam Tardif e Lessard (2005), os professores constroem, em suas práticas cotidianas, um saber próprio e social. Ao observarem, dialogarem, planejarem e avaliarem a ação pedagógica, os docentes não apenas aplicam saberes “prontos” vindos da universidade, mas constroem novos saberes no confronto e na articulação com a realidade escolar. Essa perspectiva rompe com a racionalidade técnica e com a dicotomia teoria/prática, recolocando a docência no centro da construção do conhecimento sobre a educação. Nesse processo, os saberes docentes se organizam em torno da experiência profissional, da relação com os colegas, com os estudantes e com o saber acadêmico, sendo, portanto, um saber híbrido e situado.

Esse saber construído na e pela prática é, muitas vezes, negado nas propostas de formação docente que insistem em uma racionalidade tecnicista e disciplinar, como se o saber acadêmico, por si só, fosse suficiente para orientar a ação do professor. Essa lógica, além de desconsiderar os sujeitos concretos da escola, ignora a complexidade do trabalho docente e a pluralidade de saberes que o constituem. Para hooks (2017), esse saber negado é, muitas vezes, um saber corpo-político, que integra a experiência, a história, o contexto e a subjetividade do sujeito.

Ao defender os saberes docentes como fundamento da profissionalidade, não estamos negando a importância da teoria. O que propomos é a superação de uma concepção dicotômica, hierárquica e colonial entre teoria e prática. A prática não deve ser compreendida como aplicação da teoria, mas como um campo de produção de saberes que dialogam com os saberes teóricos, estabelecendo um processo formativo dialético, em que o professor é agente do próprio processo de formação. É a prática que confere sentido à teoria, e é a teoria que potencializa a leitura crítica da prática.

Essa perspectiva nos aproxima do conceito de experiência como prática formativa. Como afirma Jorge Larrosa (2002), a experiência é aquilo

que nos acontece, que nos transforma, que nos atravessa. No trabalho docente, a experiência é central porque é nela que se produzem os sentidos, as compreensões e as aprendizagens sobre o próprio ato de ensinar e de pensar sobre a educação. Quando o professor se debruça sobre sua experiência, ele é capaz de aprender com ela e de produzir sentidos próprios sobre o ensinar e o aprender.

A profissionalidade docente, nesse sentido, não se confunde com a mera execução técnica de tarefas, mas implica um compromisso ético, político e epistêmico com a construção de uma escola pública, democrática e emancipadora. Reduzir o professor a uma noção de eficiência e eficácia nos processos de ensino-aprendizagem implica numa fratura na própria estrutura crítica da profissão, corroborando uma proletarização do trabalho docente (Enguita, 1991), no qual o educador não pode ter controle sobre os sentidos que atribui a sua prática de ensino-aprendizagem.

A valorização dos saberes docentes é, portanto, uma insurgência decolonial. Ao reconhecer o professor como produtor de saberes, rompe-se com a lógica colonial da formação docente que insiste em submeter os professores a um modelo único, eurocentrado e descontextualizado de saber. Em vez disso, propõe-se uma formação enraizada na experiência, nas lutas populares e na luta contra-hegemônica, capaz de construir conhecimentos que deem sentido à prática pedagógica e promovam o protagonismo dos professores na construção dos sentidos atribuídos à educação escolarizada.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como documental e bibliográfica, conforme a classificação proposta por Gil (2002), uma vez que tem como principal fonte de análise o *Parecer CNE/CP nº 4/2024* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica* (2024), em diálogo com referenciais teóricos selecionados. A investigação adota como pro-

blema a seguinte questão: de que modo as Diretrizes de 2024 concebem a prática docente e em que medida essa concepção reforça ou tensiona a colonialidade dos saberes na formação inicial?

O objetivo geral da pesquisa é analisar a concepção de prática docente presente nas Diretrizes de 2024 à luz da perspectiva decolonial e dos saberes docentes. Para tanto, foram definidos como objetivos específicos: identificar os fundamentos teóricos mobilizados pelo Parecer e pelas Diretrizes; confrontar tais fundamentos com a perspectiva dos saberes docentes; e discutir as implicações da colonialidade no campo da formação de professores. Parte-se do pressuposto de que os documentos analisados mantêm uma concepção dicotômica e tecnicista da relação teoria-prática, reforçando a colonialidade dos saberes e limitando a emancipação docente.

As fontes da pesquisa compreenderam documentos normativos oficiais, bibliografia especializada em saberes docentes (Tardif, Raymond, Lessard) e na teoria decolonial (Dussel, Quijano, Walsh), além de estudos sobre formação docente e o desenvolvimento profissional. O procedimento metodológico adotado foi a análise documental, fundamentada em Lakatos e Marconi (2003) e em Gil (2002), que prevê as seguintes etapas: leitura exploratória, para o reconhecimento do material; leitura seletiva e analítica, com ênfase nos trechos que tratam da noção de “prática” na formação docente; e leitura interpretativa, que confrontou os achados com os referenciais teóricos, de modo a identificar tanto elementos de colonialidade quanto possibilidades de ruptura.

A delimitação do estudo recaiu sobre a concepção de prática docente nos documentos normativos, não abrangendo a totalidade da política de formação de professores. Os resultados são apresentados em três eixos: a colonialidade dos saberes e a técnica como projeto formativo; os saberes docentes e a experiência crítico-reflexiva; e a análise crítica das Diretrizes de 2024 e de seu Parecer, buscando evidenciar contradições, limites e potencialidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO - A TÉCNICA COMO PROJETO DE FORMAÇÃO? ANÁLISE CRÍTICA DAS DIRETRIZES DE 2024

Tendo como base a discussão empreendida até aqui, partimos nesta seção para a análise de alguns pontos de atenção na concepção de formação elaborada pelas Diretrizes (2024) e seu Parecer. Queremos focar em trechos que nos ajudem a compreender como os documentos normativos compreendem a relação teórico-prática em articulação com as dimensões da noção de ensino-aprendizagem e da produção da atribuição de sentidos, políticos e filosóficos, ao trabalho desenvolvido.

Ambos documentos trazem, de maneira recorrente, o questionamento sobre a falta de integração entre teoria e prática. Nos termos do Parecer, essa dicotomia representa uma “mumificada discussão” no campo da formação de professores. Apesar de concordarmos com os Documentos de que esta é uma discussão já amplamente desenvolvida, a própria proposição contida no Parecer nos mostra o quanto ainda é atual discorrer sobre o tema.

Segundo o Parecer:

A formação inicial deve ocorrer a partir de uma relação orgânica entre teoria e prática, a partir do esbatimento da segunda, com base na primeira, que fornece ferramentas essenciais para o planejamento de práticas futuras. (Parecer, 2024, p.13)

A frase pode nos levar a compreender, ainda que sutilmente, que a prática só ganha valor por estar fundamentada em uma teoria. Isso ressalta a ideia de que a interação entre ambas não se dá por concomitância, mas por hierarquia. Numa perspectiva decolonial, é preciso problematizar como essa ideia pode sustentar a concepção de teoria como um conhecimento seguro e superior, no qual a prática precisa estar baseada para ser realizada. Retira-se a concepção política e histórica da construção dessas teorias, dando margem à manutenção de uma colonialidade do saber nas teorias que fundamentam o saber profissional. Igualmente, essa concepção parece descartar a própria noção da epistemologia da prática – para

a qual a própria prática é local de construção de saberes e de produção de conhecimentos teórico-práticos.

A hierarquização entre teoria e prática acarreta outra questão relevante: a desvinculação do processo formativo da construção de sentidos mais amplos sobre a educação, em favor de uma ênfase nas chamadas “ciências da aprendizagem”. Apesar de essa expressão não aparecer de forma recorrente no Parecer, ele informa: “O diálogo, a troca de experiências e a busca por consensos **baseados em evidências** podem ajudar a superar as dificuldades e promover uma formação de professores mais alinhada com as necessidades da educação brasileira.” (Parecer, 2024, p. 24) As “necessidades da educação brasileira”, às quais o texto faz menção, estão associadas a processos de ensino-aprendizagem “baseados em evidências científicas”. Ainda que o termo “científicas” seja ocultado da formulação. O que percebemos é a tentativa de construção de consensos educativos a partir de parâmetros científicos (neurocientíficos?) externos à educação? Isso evidencia uma dicotomia no processo educativo. Cabe ao professor apropriar-se de um conhecimento técnico e alinhar-se a uma perspectiva que ensine de modo mais efetivo. A “troca de experiências”, tal como mencionada, não deveria contemplar a dimensão política, social e intelectual do trabalho pedagógico (Giroux, 1997), mas parece ater-se exclusivamente à dimensão dos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, quando o Parecer (2024) aponta para a necessidade de que os professores devem adquirir e aprofundar “(...) [nos] conhecimentos profissionais para atender às demandas educacionais (...)”, (2024, p.14) percebemos que novamente essa demanda parece se referir exclusivamente a processos de ensino-aprendizagem, descontextualizados das concepções teóricas e profissionais formadas pelos coletivos docentes por meio de um conhecimento corpo-político (hooks, 1995). Por corpo-políticos estamos defendendo a abordagem da construção de um conhecimento profissional que englobe tanto as práticas de ensino-aprendizagem quanto às dimensões mais filosóficas dos sentidos construídos em torno da educação escolarizada de modo integrado, dialético e vin-

culado a reflexão profissional como caminho para a união reflexiva de ambas as dimensões.

A presença da noção de competências nas Diretrizes (2024) reforça a discussão sobre a construção de sentidos profissionais criados fora dos contextos profissionais concretos nos quais os professores atuam e sobre os quais o professor tem pouco controle. Elege-se como problema prioritário da educação a suposta incapacidade dos professores em fazer com que seus alunos atinjam determinadas competências. Essa concepção impõe, no campo da formação, uma lógica de responsabilização/culpabilização docente, ao mesmo tempo em que os saberes construídos pelos professores não são valorizados como referência na elaboração das competências. Além disso, reforça-se uma visão individualizante dos processos educativos, pois não alcançar determinadas competências tende a ser interpretado como um desajuste apenas nas relações de ensino-aprendizagem, seja pelo professor ou pelo educando.

Nesse sentido, lembrando Giroux (1997), é necessário observar que esse processo retira o potencial intelectual da docência de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Diferente da concepção de experiência, por meio da qual o sujeito é capaz de conhecer, apreender, elaborar, questionar e reformular a experiência escolar - a partir da construção coletiva de um saber profissional - a dimensão técnica partilha mais proximidades com o conhecimento moderno-colonial que se quer ser a-histórico, científico e eficiente.

Por isso, a proposição do uso dos “diários de aula” como recurso formativo comparece, no Parecer (2024), vinculada à noção de “**aplicar os conhecimentos teóricos em contextos reais de aprendizagem**” (2024, p.16), ou à ideia de oportunizar aos professores “**práticas de excelência**” (2024, p.16), por meio do exercício de “**praticarem o ensino em situações reais (...)**” (2024, p.16). A dicotomia teoria-prática, percebida nos documentos normativos, reforçam a centralidade de conhecimentos baseados em evidências científicas e resume os saberes profissionais à prescrição construída pela aplicação prática. Em uma roupagem neoliberal, vemos

ressurgir o discurso do tecnicismo educacional, agora disfarçado sob a ênfase no desempenho individual nos processos de ensino-aprendizagem que querem ser reflexivos. Pois, nessa perspectiva, um bom profissional é aquele que reflete sobre as formas de ensinar e aprender, mas que não questiona os destinos, sentidos ou porquês de se ensinar o que a prescrição exige ensinar.

Nesse contexto, as Diretrizes (2024) também delimitam os conhecimentos profissionais necessários aos professores. Em um dos tópicos é elencado: “Conhecimento sobre educação para valores: Compreensão da importância da formação ética, cidadã e valores morais na educação, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes.” (Parecer, 2014, p.15). Diante da individualização e da presença do discurso neoliberal constituintes dos documentos, torna-se necessário perguntar: quais seriam esses valores necessários ao “desenvolvimento integral”? Como afirma Zanardi (2024), no contexto do Novo Ensino Médio, muitas disciplinas acabaram por reafirmar um “novo-velho” conhecimento, que se distancia dos movimentos sociais e dos saberes construídos numa perspectiva decolonial para apregoar a lógica liberal da capacidade individual frente à estrutura capitalista. Logo, é possível questionar se essa formação para o desenvolvimento integral não carrega em si os sentidos construídos pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) para a construção de subjetividades mais atentas às demandas do mercado de trabalho e que sejam reflexivas somente para aplicar as demandas impostas pelo mercado.

Ainda nesse sentido, é preciso observar que o Parecer (2024) faz a opção pelo uso do termo “conhecimentos” que os professores devem possuir do que pelo termo “saberes”. São elencados: “conhecimentos pedagógico”, “conhecimentos disciplinar”, “conhecimentos pedagógico do conteúdo”, “conhecimentos sobre psicologia da aprendizagem”, “conhecimentos sobre diversidade e inclusão”. Essa série de conhecimentos vem acompanhada de verbos de ação muito objetivos e quase prescritivos como: “lidar”, “utilizar”, “formular”, “compreender” e “apresentar”. Talvez a opção

pelo termo conhecimento venha justamente para trazer essa perspectiva mais objetiva e técnica do conhecimento e distanciar de uma perspectiva que reconhece a subjetividade docente na construção do seu saber profissional.

Por fim, é preciso dizer que o Parecer (2024) apresenta uma concepção mais ampliada de educação e de sentidos destinados à educação escolarizada. No entanto, quando o documento se propõe a ir além das relações de ensino-aprendizagem, ele faz uso de uma concepção de educação que atribui à escolarização responsabilidades superiores àquelas que as estruturas sociais de fato permitem:

A educação como um serviço de atenção básica é essencial para garantir a equidade, a inclusão social e o desenvolvimento sustentável das sociedades. Ela proporciona aos indivíduos as ferramentas necessárias para uma vida digna, autônoma e funcional, contribuindo, assim, para o progresso social e econômico do país. (2024, p. 7)

Para além da estranheza provocada pela expressão “educação como um serviço de atenção básica”, que parece pretender atrelar à escola a função de resolver todos os problemas sociais, há uma ênfase na responsabilização dos indivíduos, que, munidos de boas estruturas de ensino-aprendizagem, supostamente conseguirão construir o progresso social do país – a partir de uma lógica meritocrática e individualista.

Essa individualização dos processos educativos ora coloca o professor (sozinho) como centro dos processos de ensino-aprendizagem – o único responsável pelo desenvolvimento educacional –, ora responsabiliza os sujeitos educandos por “se esforçarem” para utilizar as ferramentas oferecidas pela escola e assim garantir uma vida digna. Em ambos os casos, vemos o traço claro de um discurso neoliberal, que exime o Estado e o sistema capitalista da responsabilidade por construir outras respostas para os problemas criados por fatores externos à escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria decolonial é potente para oferecer ferramentas importantes para analisar a formação docente, pois ao deslocar o eixo da reflexão da razão moderna para a relação entre a teoria e prática, a partir da experiência histórica dos sujeitos, ela questiona toda a estrutura que retira dos professores a dimensão crítica e reflexiva do seu saber profissional. Os professores são sujeitos que não podem prescindir da teoria em nome de uma prática “de excelência”, pois uma noção de excelência desvinculadas das noções crítica e filosófica dos sentidos que atribui ao seu fazer profissional resultaria em simples proletarização.

Apesar do documento do Parecer vinculado às Diretrizes fazer alusão a discussão teórico-prática como já superada no campo formativo, a análise do documento nos mostrou ser muito atual a importância dessa discussão. Reforçando a ideia de uma docência que construa pelas margens e pelas brechas uma educação emancipatória. Essa educação deve se dar problematizando discursos e práticas formativas que desconsidere o docente como um sujeito e que o seu processo formativo deve estar mais vinculado a uma noção de autoformação e de reflexão crítica do que o mero depósito de conhecimentos.

Por fim, é importante defender uma leitura das Diretrizes que não responsabilize o professor por todo o processo educacional presente na escola. A redução do espaço escolar ao alcance de competência pelos alunos ou pelos professores, retira a compreensão histórica e social dos processos educacionais vivenciados no Brasil, principalmente nas escolas públicas. Reduzir ao indivíduo questões mais complexas do que ele seria uma saída fácil para um problema muito complexo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência.

Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CP n° 4, de 2024.

Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário

Oficial da União: seção 1, Brasília, [data de publicação]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265001-pceb004-24&category_slug=novembro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2024.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 22 set. 2025.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro – a origem da modernidade.**

Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ENGUITA, Mariano Fernández. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, n.4, 1991.

FRAZÃO, Lucenir da Silva. SÁ, Luciana Passos. Decolonialidade e desenvolvimento profissional docente: questões (im)pertinentes à educação científica.

Revista Educação Em Questão, 61(69). 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais.** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In.: LANDER, Edgardo (ORG.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.21-53.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas.** N. 2, p. 464-478, 1995.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 209, dezembro/00.