

POLÍTICAS DE CURRÍCULO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS POR HEGEMONIA

Cíntia Aparecida Oliveira de Medeiros ¹

RESUMO

RESUMO

Esta investigação problematiza as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024a, 2024b). Para tanto, debruça-se sobre os discursos da profissionalização docente, hegemonicamente significados como tentativas de instituir, com precisão, modos de subjetivação alinhados a determinadas racionalidades. Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa ancora-se em preceitos pós-estruturalistas e pós-fundacionalistas, sustentados na Teoria Política do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), compreendendo o sujeito como enunciador de significados produzidos por instituições e contextos diversos. Apoia-se, ainda, nas contribuições de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) no campo dos estudos curriculares. Argumenta-se que os discursos curriculares explicitados na superfície textual do Parecer CNE/CP n.º 04/2024 endereçam sentidos de uma formação discursiva permeada pela ilusão de consenso, na qual se disputam negociações e estratégias de padronização da produção curricular para a docência, articuladas a modelos lineares, homogêneos e ancorados na lógica gerencialista do mercado econômico. Conclui-se que a padronização curricular desconsidera as diferenças e a diversidade nacional, deslegitimando a autonomia pedagógica e a consciência crítica das instituições formadoras ao propor medidas simplistas, restritivas e instrumentais para a formação docente. Ressalta-se, portanto, a necessidade de valorizar perspectivas não dicotômicas e não essencialistas, apostando por outras narrativas possíveis.

Palavras-chave: Políticas de currículo; Formação docente; Padronização curricular; Subjetividade; Hegemonia.

INTRODUÇÃO

A força normativa das políticas públicas e educacionais, expressa em distintos discursos pedagógicos, tem buscado produzir sentidos acerca do que seria o “bom currículo” e o “bom professor” no cenário educacional contemporâneo. Desde a

¹Mestra e Doutoranda em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/PPGECC, cintiaoliveirademedeiros@gmail.com. Bolsista Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ).



redemocratização brasileira, reformas curriculares vêm evocando, de modo incisivo, a centralidade do conhecimento nos textos normativos voltados à educação básica e à formação de professores (Brasil, 2002, 2006, 2014, 2015, 2018, 2019, 2024), sustentadas em discursos que objetivam o conhecimento como instrumento para a formação de sujeitos plenos e socialmente comprometidos (Lopes, 2018).

Essa busca por uma suposta finalidade social do ensino tem produzido disputas em torno do currículo, naturalizando e cristalizando sentidos sobre o que se entende por avaliação, ensino, aprendizagem, formação e trabalho docente, entre outros significantes. Tais disputas articulam interesses, influências e negociações provisórias e contingentes nas arenas discursivas, marcadas por complexas relações de poder (Medeiros, 2025a, 2025b, 2025c; Medeiros; Figueiredo; Medeiros, 2023).

Com o retorno da democracia, a partir da década de 1980, esses discursos passaram a subjetivar tanto o campo da formação de professores quanto o da educação básica, reforçando articulações hegemônicas alicerçadas em promessas de uma racionalidade teleológica e prescritiva. Assim, as disputas políticas passaram a reivindicar uma forte centralização do conhecimento curricular nas políticas de currículo, com o intuito de fixar um perfil docente normatizador e prescritivo de um futuro desejado (Figueiredo, 2024).

A formação docente tem ocupado, cada vez mais, o centro das discussões sobre políticas públicas, tensionando um movimento que enfatiza a formação como eixo estruturante da orientação educacional. Esses debates são atravessados por questionamentos relativos à intensificação das estratégias de controle e representação da docência (Lopes; Macedo, 2011).

Nos tempos atuais, as políticas de currículo têm tomado a formação de professores como campo estratégico, incidindo sobre aspectos relacionados às metodologias de ensino, à centralidade do saber-fazer, à prática docente, à produtividade e à eficiência — dimensões vinculadas a processos avaliativos comprometidos com demandas de responsabilização e controle da educação por meio dos currículos de formação. Isso tem contribuído para compreender por que as questões relativas à formação docente ocupam posição central nos debates curriculares.

Com isso, a estrutura discursiva que associa um perfil idealizado de professor a promessas de padronização da docência e de superação das desigualdades educacionais — evidenciadas, sobretudo, pelos baixos desempenhos dos estudantes em avaliações de



larga escala — manifesta-se nas políticas voltadas à formação de professores da educação básica em nível superior (Medeiros, 2025a, 2025b; Figueiredo, 2024).

Tais discursos, ao privilegiarem uma racionalidade prescritiva e teleológica, operam mecanismos de controle curricular e de normatização do exercício docente, alinhando-se a estratégias totalizantes que buscam fixar identidades e performances consideradas desejáveis. Desde as reformas curriculares implementadas no Brasil na década de 1990, o campo da formação docente tem sido atravessado por essa lógica, que enfatiza a mensuração, a padronização e o controle dos processos e resultados educacionais (Garcia, 2015).

Diante desse cenário, esta investigação se insere no campo dos estudos curriculares a partir de uma perspectiva discursiva pós-estrutural, propondo-se a problematizar as concepções estruturais que entrelaçam significações em torno do conhecimento curricular enquanto eixo organizador da educação básica e da formação de professores. Parte-se do entendimento de que os discursos sobre “qualidade da educação” têm sido hegemonicamente preenchidos por uma concepção tecnicista e gerencial de qualidade, vinculada à provisão e ao domínio instrumental do conhecimento (Medeiros, 2025a).

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E EPISTEMOLÓGICA

A discussão das políticas de currículo sob uma perspectiva pós-estrutural e discursiva, especialmente a partir das contribuições de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), articuladas à teoria da hegemonia de Ernesto Laclau (2011), permite compreender o currículo como um campo aberto à disputa e à constante (re)significação. Tal abordagem evidencia as dimensões instáveis da linguagem e o caráter contingente das produções de sentido, reconhecendo que as políticas curriculares são construções discursivas sujeitas à negociação, à tradução e à iteração de significados.

Ao investir nesse debate, busca-se interpelar o movimento de desnaturalização das verdades curriculares, reconhecendo o caráter disjuntivo e indeterminado da linguagem, o que implica admitir a impossibilidade de significações fixas. Nessa perspectiva pós-estrutural, a ausência de um significado originário e transcendental implica que todo sentido se constitui apenas dentro de um sistema de linguagem ou de significação (Lopes; Macedo, 2011, p. 202), o que confere à linguagem um caráter aberto, inacabado e submetido à contingência histórica. Assim, a produção de sentido é sempre parcial e



provisória, emergindo de práticas discursivas que buscam momentaneamente estabilizar significações.

O discurso, portanto, é tomado como categoria teórico-analítica fundamental, constituindo o terreno primário de construção da objetividade social e se mostrando produtivo para problematizar o funcionamento do social, bem como para compreender a hegemonia enquanto prática articulatória (Laclau, 2011). A noção de prática articulatória evidencia o caráter relacional e processual das identidades discursivas — identidades que não são dadas, mas construídas nas tramas de significação permeadas por incompletude e contingência (Laclau; Mouffe, 2015).

A hegemonia, conceito central na teoria política do discurso, é compreendida, conforme Lopes (2018, p. 144), como “equivalente ao discurso”, uma vez que “um discurso, constituinte de uma hegemonia, é efeito de uma prática articulatória”. Laclau e Mouffe (2015, p. 37) afirmam que a hegemonia ocorre quando “uma força social particular assume a representação de uma totalidade que lhe é radicalmente incomensurável”. Essa compreensão exige pensar a decisão política como um ato que se realiza em terreno indecível, no qual o caráter contingente das articulações se revela por meio da desconstrução e do deslocamento das estruturas fixadas.

A escolha pela teoria discursiva de currículo está, assim, ancorada no esforço de dessedimentar fundamentos e pressupostos que sustentam as políticas curriculares. Como sublinha Lopes (2014, p. 59), “não se atua no presente para alcançar no futuro identificações do currículo e do social concebidas previamente, mas decidimos hoje por uma significação que não está determinada e que produzirá efeitos imprevistos no futuro”. Tal perspectiva distancia-se de certezas e horizontes pré-determinados, rejeitando fundamentos fixos, direções homogeneizantes e teleológicas nas políticas de currículo (Lopes, 2017).

A política curricular, nesse sentido, é concebida como campo de negociação com a diferença e de abertura ao imprevisto, à contingência e à multiplicidade de discursos. Reconhece-se, portanto, a importância de problematizar políticas que pretendem normalizar os processos de ensino e aprendizagem, prescrevendo o que os sujeitos devem aprender e como devem ser. Em lugar disso, propõe-se uma política curricular plural, capaz de acolher o dissenso, a heterogeneidade e o caráter inacabado da linguagem, dimensões constitutivas das práticas educativas.



CONTEXTO DISCURSIVO DO PARECER CNE/CP N.º 4 DE 2024

A discussão sobre as políticas curriculares voltadas à formação de professores, bem como as tentativas de hegemonização e centralização curricular que implicam diretamente na atuação e na autonomia docente, constitui uma marca das reformas educacionais iniciadas no período da redemocratização brasileira. Tais reformas alinham-se a princípios e objetivos convergentes com tendências internacionais (Brasil, 2024a, p. 4), evidenciando a crescente influência de discursos de padronização e de regulação sobre a docência.

A defesa da profissionalização docente e as disputas em torno de sua significação tornaram-se centrais no campo educacional (Dias, 2014), na medida em que diferentes grupos e instituições buscam fixar sentidos particulares como universais, com o intuito de alcançar um arranjo curricular hegemônico para a formação de professores. Contudo, esse processo é atravessado por uma contingência radical, inerente às dinâmicas discursivas que sustentam as políticas educacionais.

Desde a reforma educacional dos anos 1990, os cursos de licenciatura vêm sendo objeto de intensos debates e reestruturações. O Parecer CNE/CP n.º 4/2024, que institui as mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, apresenta-se como um discurso de “avanços, tensões e contradições” (Brasil, 2024a, p. 4) no campo das políticas públicas de formação docente (Brasil, 2002, 2015, 2019). Historicamente, o texto identifica diferentes problemas nos cursos de formação, considerados obstáculos à qualidade da educação, entre os quais se destacam: “a dicotomia entre disciplinas específicas e pedagógicas; a dicotomia entre bacharelado e licenciatura; e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática do trabalho docente nas redes de ensino” (Brasil, 2024a, p. 2).

Nas trilhas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002, 2015 e 2019, emergem disputas em torno da definição do perfil docente e da própria significação da formação. As políticas educacionais desses períodos buscaram, em diferentes momentos, superar “deficiências da estrutura curricular” e a “abreviação indevida dos cursos” (Brasil, 2001, p. 17), bem como promover a “superação da fragmentação das políticas públicas e da desarticulação institucional” (Brasil, 2015, p. 21). De modo semelhante, o texto de 2019 enfatiza a necessidade de romper com “as dicotomias entre teoria e prática” e de promover “um



currículo que supere a atual fragmentação e ausência de articulação dos diferentes saberes” (Brasil, 2019a, p. 13).

No interior dessas disputas, é possível identificar demandas recorrentes: a constituição de uma licenciatura com identidade própria; a exigência de formação superior para todos os docentes; a associação entre teoria e prática; a padronização da organização curricular; a garantia de um padrão nacional de qualidade; a redução das assimetrias regionais e institucionais; e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulada ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas (Brasil, 2001, 2015, 2019).

A política curricular de 2024, expressa no Parecer CNE/CP n.º 4/2024 e na Resolução n.º 4/2024 (Brasil, 2024a, 2024b), mobiliza um discurso que posiciona os futuros professores como sujeitos que precisam “superar uma abordagem fragmentada do conhecimento” (Brasil, 2024a, p. 13). Para tanto, defende a necessidade de integração e diálogo constante entre as disciplinas, apresentando essa proposta como a “única saída” (p. 13) para enfrentar a complexidade da docência contemporânea. O documento enfatiza que a formação inicial deve ser “menos dispersa, menos difusa e com ancoragens teóricas e epistemológicas mais profundas”, assegurando que os docentes adquiram e aprofundem conhecimentos profissionais capazes de atender às demandas educacionais atuais (Brasil, 2024a, p. 14).

Essa política constitui-se, discursivamente, como um argumento em prol do fortalecimento das didáticas e metodologias específicas, concebidas como mediadoras entre teoria e prática. Contudo, ao fazê-lo, reafirma uma racionalidade técnica que tende a reduzir a docência à dimensão do saber-fazer, reforçando o ideário da eficiência e da performatividade. Assim, entre “avanços, tensões e contradições”, as DCNs de 2024 assumem a representação contingente de uma totalidade discursiva, instituindo a suposição de um consenso fundante que busca ordenar, de forma plena e absoluta, um perfil docente ideal.

O Parecer CNE/CP n.º 4/2024 sustenta-se em uma retórica de redefinição da profissão docente, operando por meio da subjetivação de consensos articulados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e de análises comparativas com políticas anteriores (Brasil, 2002, 2015, 2019). Ainda que reconheça uma expressiva produção científica sobre formação inicial e continuada, o documento argumenta que “os avanços ainda não são significativos no resultado de aprendizagem



dos alunos” (Brasil, 2024a, p. 5), o que reforça a lógica de responsabilização docente e o deslocamento da atenção para o desempenho mensurável.

Ao colocar o professor como protagonista de mais uma reforma, a política tenta fixar e projetar um perfil docente que garanta o êxito dos estudantes — e, consequentemente, da escola e da própria educação —, sob a lógica da eficiência e da eficácia. Nesse contexto, o discurso da política curricular se organiza em torno de uma “pluralidade de demandas”, dentre as quais sobressai a ênfase no conhecimento, apresentado como “a única saída” (Brasil, 2024a, p. 13) para uma “transformação séria” (ibid.) da formação inicial.

O documento corrobora, ainda, uma visão harmônica e consensual da formação docente, ao afirmar que “sem o estabelecimento de um consenso nacional, torna-se praticamente impossível superar a visão estereotipada da docência como ‘missão’ ou ‘vocação’ e fortalecê-la como uma profissão respeitada e essencial para o desenvolvimento nacional” (Brasil, 2024a, p. 14). Para elevar o prestígio social do magistério, a política propõe, portanto, o investimento em um “desenvolvimento profissional docente que ganhe em qualidade”, o que, segundo o texto, provocaria “a melhoria dos processos de formação centrados nas escolas e em seus contextos” (Brasil, 2024a, p. 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como argumentamos ao longo desse estudo de caráter exploratório e descritivo, as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024a, 2024b) têm sido apontadas como uma promessa racional garantidora da profissionalização dos professores para o alcance da qualidade socialmente referenciada dos estudantes da educação básica. As articulações discursivas que representam as demandas para formação nas DCNs de 2024 apresentam traços e fragmentos de sentidos da racionalidade tyleriana ao apostarem num saber-fazer técnico relacionando-o ao uso social dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos como tentativa de projetar comportamentos padronizados mediante a condição indispensável ao exercício da prática docente.

Ao longo desse artigo, destaquei os discursos produzidos nas políticas curriculares para formação inicial e continuada de professores da educação básica, entendendo que esses discursos sedimentam sentidos universais de professor e de docência a serem



formados. As considerações aqui apresentadas não têm a pretensão de trazer respostas, clareza ou chegar a uma conclusão sobre o objeto estudado. Esse trabalho se constitui como uma tentativa de identificar os sentidos de professor e de formação, questionando o caráter universal das políticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 de nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada). Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 07 nov. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso: em 15 de ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 4, de 12 de abril 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, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília, 2024a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2024/256291-rcp004-24/file>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 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). Brasília, 2024b. Disponível em:



http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 28 mar. 2025.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva (2024). Política Nacional de Alfabetização: disputas pelo controle da formação para padronizar a docência. **Revista Exitus**, v. 14. <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v14/2237-9460-exitus-14-e024064.pdf> (acesso em 22/02/2025).

GARCIA, Maria Manuela. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Educação Unisinos**. 19(1): 57-67, janeiro/abril, 2015.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casmiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, A. C.; ALBA, A. (orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 43-62, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, G. G. S. (orgs.). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 133-168.

MEDEIROS, C. A. O.; FIGUEIREDO, M. P. Política, currículo e formação docente: em torno das novas bases profissionais do saber-fazer. **Revista Teias**, v. 24, n. 74, p. 84-94, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052023000300084&script=sci_arttext. Acesso em: 04/05/2025.

MEDEIROS, C. A. O. Sentidos em disputa em torno das significações da docência nas políticas de currículo pós-BNCC. In: **"Eu escrevo para um mundo no qual possa viver": criações docentes e reinvenções curriculares**. Anais...João Pessoa (PB) UFPB, 2025a. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xicipc/889841-sentidos-em-disputa-em-torno-das-significacoes-da-docencia-nas-politicas-de-curriculo-pos-bncc>. Acesso em: 06/10/2025.

MEDEIROS, C. A. O. Formação inicial e a profissionalização docente: demandas da produção curricular. **EduSer**, v. 17, n. ESP, 2025b. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/311>. Acesso em: 05/09/2025.

MEDEIROS, C. A. O. Por políticas curriculares pluriversais nos espaços educativos/formativos: descentrando projeções e desvinculando identidades. In: **Actas Completas e Resumos do Encontro Ibero-americano das Diversidades - DIVERSITÀ - 2025** [recurso eletrônico] / Thiago S. Reis, Maria Ferreira (org.). – Porto Editora Cravo, 2025. Disponível: <https://conjugare.pt/publicacoes/>. Acesso em: 05/10/2025.

