



**ENTRE POLÍTICAS, NORMATIVAS, CURRÍCULOS E REALIDADES:
a tríade tecnologias, educação e formação inicial de professores no Brasil**

**BETWEEN POLICIES, REGULATIONS, CURRICULA, AND REALITIES:
The technology, education, and initial teacher education triad in Brazil**

Karolina Batista Castro

Mestre em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2026

Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7692-2162>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3590522138751092>

E-mail: karolina.castro@ifg.edu.br

Cláudia Helena dos Santos Araújo

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2453-4456>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8571856189474847>

E-mail: claudia.helena@ifg.edu.br

Resumo

O presente artigo analisa a tríade educação–tecnologias–formação inicial docente no Brasil, por meio de um percurso histórico-sintético centrado em iniciativas políticas e normativas desde a década de 1980. A pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentada em revisão bibliográfica assistemática, examina como marcos recentes — como a PNED, a BNCC-Computação e as novas DCNs (Resolução CNE/CP nº 4/2024) — reconfiguram os projetos formativos. Observa-se que tais políticas emergem sob a influência de organismos multilaterais e de agendas globais, estabelecendo uma tensão entre a educação como direito social e visões mercadológicas pautadas pela lógica da performatividade. Conclui-se que, em um movimento pendular entre incentivos e intervenções, a inserção das tecnologias digitais na formação docente permanece, majoritariamente, atrelada a um viés tecnicista e instrumental. Diante desse cenário de pressões externas e de fragilização da autonomia pedagógica, torna-se indispensável uma análise crítica pautada na epistemologia da práxis que reivindique uma formação humana e integral.

Palavras-chave: Formação docente; políticas educacionais; tecnologias digitais; marcos regulatórios.

Abstract

This article examines the education–technology–initial teacher education triad in Brazil through a synthetic historical overview focused on policy and regulatory initiatives since the 1980s. This qualitative research, grounded in an unsystematic literature review, analyzes how recent frameworks—such as the National Digital Education Policy (PNED), the BNCC-Computing, and the new National Curriculum Guidelines (CNE/CP Resolution No. 4/2024)—reconfigure educational projects. The study observes that such policies emerge under the influence of multilateral organizations and global agendas, establishing a tension between education as a social right and market-oriented perspectives driven by the logic of performativity. The findings suggest that, within a pendular movement of incentives and interventions, the integration of digital technologies in teacher education remains predominantly tied to a technical and instrumental bias. Given this scenario of external pressure and the weakening of pedagogical autonomy, a critical analysis based on the epistemology of praxis is essential to advocate for a

holistic and humanistic training capable of overcoming pragmatism and strengthening the professional identity of future teachers.

Keywords: Teacher education; educational policies; digital technologies; regulatory frameworks.

Introdução

O presente artigo propõe examinar a tríade educação–tecnologias–formação inicial docente no Brasil, por meio de um percurso histórico-sintético, centrado nas iniciativas, políticas e normativas que, desde a década de 1980, vêm estruturando a inserção do digital na educação e reconfigurando projetos de formação docente (Gordiano; Andriola, 2022; Araújo, 2023). Para materializar esta proposta, realizamos uma revisão bibliográfica assistemática da literatura vigente sobre o tema (Yin, 2016).

Tais políticas educacionais se constituem em diálogo com organismos multilaterais, agendas globais, empresas e instituições e com recomendações que reorientam o papel do Estado, a gestão e as finalidades formativas impondo mecanismos de avaliação e governança na educação. Nesse cenário, a educação brasileira é atravessada por ideais neoconservadores e submetida a lógicas de mercado, conjuntura na qual ações que fragilizam a formação de professores ganham força e legitimidade, impondo a necessidade de refletir criticamente sobre o que significa ser e tornar-se docente na atualidade e sobre que processos formativos devem sustentar essa construção profissional (Hypólito, 2019).

No plano nacional, essas orientações são apropriadas e disputadas em políticas públicas e marcos regulatórios - como planos, programas e diretrizes curriculares - que reconfiguram tanto a educação básica quanto a formação docente (Felipe; Cunha; Brito, 2021). Elencam-se políticas como a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC), Lei nº 14.180/2021, o complemento à BNCC por meio da BNCC-Computação, via Resolução CNE/CEB nº 1/2022, e a Política Nacional de Educação Digital (PNED), Lei nº 14.533/2023, Estratégia Nacional de escolas Conectadas (ENEC), e a própria Resolução CNE/CPE nº 4/2024 que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica (Brasil, 2021; 2022a; 2022b; 2023a; 2023b; 2024a).

Todos esses movimentos incidem sobre os rumos da formação docente (Alves Filho; Oliveira; Echalar, 2024; Diniz-Pereira, 2025). Ao serem formuladas e implementadas, tais políticas expressam tensões entre a educação como direito social e a educação como serviço, frequentemente marcada por mecanismos de regulação, performatividade e abertura a arranjos

de parceria que podem deslocar a formação para lógicas pragmáticas e de mercado (Hypólito, 2019; Felipe; Cunha; Brito, 2021; Colares; Colares, 2022).

No plano institucional, tais normativas se recontextualizam em projetos, políticas e currículos institucionais (Diniz-Pereira, 2025). E, por fim, no âmbito dos cursos, essa orientação se concretiza nos projetos pedagógicos, documento em que se materializam a organização curricular, as concepções de formação, de conteúdos, de práticas, de estágios e de formas de articulação com a escola básica (Diniz-Pereira, 2025).

Considerando tal trajetória, apresentaremos a seguir uma breve síntese histórica da relação entre educação e tecnologias, com enfoque à formação docente, em especial em nível inicial. Compreender a historicidade da formação e as premissas e contextos que se fazem presentes nas constituições das diretrizes para formação auxilia-nos a entender como as relações com as concepções de tecnologias entrelaçam-se nesse campo.

2.1 Educação e Tecnologias: um olhar para a formação docente no Brasil

O percurso das tecnologias digitais na educação brasileira não é linear nem cumulativo. Ele se organiza em movimentos de implantação, reconfiguração e descontinuidades, alternando ênfases entre equipar escolas, conectar redes, produzir e organizar conteúdos e formar professores para usos pedagógicos das tecnologias digitais; o que nem sempre se efetiva na realidade escolar.

Partindo da década de 1980, marcada na educação brasileira tanto pelo início da consolidação da formação de professores como um campo do saber. Esse reconhecimento decorre de uma mobilização da comunidade científica, com destaque para ANPEd e ENDIPE, diante da insatisfação com o contexto educacional e, sobretudo, com uma formação marcada pelo autoritarismo e pela racionalidade técnica (Peixoto; Luquetti, 2024).

Em paralelo, a tecnologia aparece ainda em um estágio de gênese e experimentações, anterior a políticas nacionais robustas. Nesse período, destacam-se programas e projetos como o EDUCOM, em 1983, e, posteriormente, o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), em 1994, que compuseram uma base de experiências que tentavam articular universidades, redes de ensino e formação para o uso educacional das tecnologias (Gordiano; Andriola, 2022; Araújo, 2023).

No período 1996-2002 os movimentos iniciais desdobraram-se em políticas públicas mais robustas e legislações, num cenário de redemocratização do país. Marcando a educação por uma consolidação de uma racionalidade neoliberal e gerencial nas políticas educacionais (Reis; André; Passos, 2020; Felipe; Cunha; Brito, 2021). Esse movimento se expressa, no plano

da educação em geral, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 1996, e no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) (2001); no âmbito da formação docente, na instituição das Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2 (Gordiano; Andriola, 2022); e no campo das tecnologias educacionais, na criação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) (1997).

Como observam Oliveira e Queiroz (2022), as propostas de formação docente elaboradas desde a década de 1990, por serem fundamentadas na epistemologia da prática, resultaram na desintelectualização e na despolitização dos professores. Isto é, uma formação, fragilizada no que se refere aos conhecimentos científicos e historicamente acumulados, tornando os docentes recursos humanos úteis às reformas de mercado, mas desprovidos de um posicionamento crítico.

O ProInfo foi instituído em 1997 e passou a operar a partir de 1998, com foco em oferta de infraestrutura, como computadores de mesa e softwares educativos, e em promover o uso pedagógico da informática no ensino (Gordiano; Andriola, 2022). Entretanto, manteve-se uma tensão recorrente entre a presença material do equipamento e sua efetividade pedagógica, frequentemente limitada por problemas de manutenção, descontinuidade administrativa e por uma formação docente que oscilou entre o instrumentalismo e a resistência às demandas do mercado (Araújo, 2023).

O período seguinte, que compreende os anos de 2003 a 2015, a formação docente, como observa Gatti (2013), recebeu uma ampliação de políticas e programas federais que visam enfrentar o déficit formativo e induzir a profissionalização do magistério sob a égide da Política Nacional de Formação de Professores, em articulação com iniciativas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com oferta de ensino superior público na modalidade a distância, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como fomento a iniciação à docência na licenciaturas, e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que buscava oferecer licenciatura a docentes em exercício na rede pública.

Gatti (2013, p. 58) considera que a formação apresentava “currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa”, configurando um modelo “3+1” instituído no início do século 20.

Na relação com as tecnologias, em 2007, o ProInfo é reconfigurado ampliando seu escopo para além do computador, reforçando a intenção de promover a inovação nos processos pedagógicos (Araújo, 2023). Paralelamente, emergiram iniciativas como o Projeto Um Computador por Aluno (UCA), iniciado experimentalmente em 2007 e institucionalizado como

PROUCA em 2010, visando consolidar uma solução técnico-pedagógica em maior escala (Gordiano; Andriola, 2022; Araújo, 2023).

Em conjunto, essas medidas respondiam a necessidades do sistema educacional, mas se desenvolveram em meio à intensificação da mercantilização do ensino superior e à expansão privada, tensionando o caráter público da formação e as condições do trabalho docente (Reis; André; Passos, 2020; Felipe; Cunha; Brito, 2021). Colares e Colares (2022) situam essas mudanças no contexto da crise capitalista iniciada em 2007, destacando os impactos do neoliberalismo, que reconfigura o papel do Estado e transforma serviços públicos, como a educação, em mercadorias sujeitas à lógica de mercado.

Mais adiante, é promulgada a Resolução CNE/CP nº 2/2015, nascida de um processo democrático e participativo, fruto de amplo debate nacional e legitimando um projeto de formação criado a partir das entidades científicas do campo da educação (Diniz-Pereira, 2025). Ao tensionar a visão de formação como treinamento e por recolocar a docência como atividade intelectual e socialmente situada, essa diretriz buscou a superação da dicotomia teoria-prática, articulando a formação inicial e continuada às condições de trabalho, remuneração e carreira em um único documento (Brasil, 2015; Reis; André; Passos, 2020; Curado Silva, 2017).

Entretanto, na contramão disso, o ciclo 2016-2020 foi inaugurado por uma profunda ruptura institucional e por austeridade estrutural, marcado pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu um teto aos gastos públicos por 20 anos, asfixiando o orçamento educacional e reforçando o "movimento pendular" de descontinuidade das políticas de Estado (Reis; André; Passos, 2020).

Nesse período, o PIEC-2017, instituído pelo Decreto nº 9.204/2017, foi criado com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Porém, como nos apresentam Alves Filho, Oliveira e Echalar (2024), o programa tende a operar por uma lógica tecnocentrada: toma a tecnologia como ferramenta pedagógica cotidiana e assume que sua adoção, por si, impulsiona qualidade e melhoria.

Acrescenta-se a esse cenário outra ruptura normativa, agora na formação docente: revogou-se a Resolução CNE/CP 2/2015 e impõe-se a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação), seguida da Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2019; Brasil, 2020). Alinhada à BNCC e retomando a pedagogia das competências - marcando um retorno de ideias presentes nas DNCs de 2002 (Felipe, Cunha, Brito, 2021) - subordinaram, mais uma vez, a formação docente a métricas e resultados.

O movimento de intensificação das tecnologias digitais na educação encontrou um marco decisivo na pandemia de Covid-19 com a implementação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Em um movimento que Araújo, Oliveira e Echalar (2020) apresentam como um cenário de ‘inclusão excludente’, a ruptura vivenciada no período pandêmico não inaugura o digital, mas expõe seu ‘esqueleto no armário’: desigualdades de acesso, precariedade de equipamentos e de conectividade, intensificação do trabalho docente e uso acelerado de plataformas para manter vínculos escolares.

O REANP generalizou, em curto prazo, práticas mediadas por tecnologias que antes eram mais localizadas, frequentemente transferindo para professores e estudantes a responsabilidade por viabilizar condições materiais mínimas (dispositivo, dados móveis, ambiente doméstico), ao mesmo tempo em que reconfigurou tempos, espaços e formas de acompanhamento pedagógico (Araújo; Oliveira; Echalar, 2020).

Esse cenário reforça um diagnóstico que já aparecia nas políticas anteriores: instalar tecnologia e prescrever uso não garante apropriação pedagógica, sobretudo quando formação docente, suporte e equidade de acesso permanecem desiguais (Araújo, 2023). Além de evidenciar que o “papel crucial da relação professor-aluno, em que se observa que materiais e mídias não suprem todas as necessidades cognitivo-interativas que propiciam processos de mediações facilitadoras para aprendizagens significativas” (Gatti, 2022).

2.2 Recomposição tensionada: educação digital, competências e novo marco formativo

O período 2021-2025 aparece como uma fase de recomposição tensionada e de maior densidade normativa. Ao articular educação, tecnologias e formação docente, o cenário que se delineia atualmente é o de uma institucionalização mais robusta do digital, que incide diretamente sobre as licenciaturas e sobre o trabalho docente.

Esse movimento se materializa em políticas públicas que posicionam o digital como dimensão cada vez mais normativa da educação básica com as políticas e normativas como PIEC-2021, a BNCC-Computação, a PNED e a Enec (Brasil, 2021; 2022a; 2023a; 2023b). Em comum, tais documentos apresentam o digital ora como infraestrutura necessária, ora como componente curricular, ora como integração nacional de programas e de produção de resultados padronizados.

Em primeiro plano, a PIEC-2021, que antes era um programa e foi atualizada para política, opera prioritariamente sob as condições materiais e organizacionais de funcionamento, embora inclua previsões de apoio à implementação e de cursos de capacitação (Brasil, 2021).

O programa articula em torno da ideia de formação e capacitação docente princípios (art. 3º) e ações (art. 4º) que visam

[Art 3.º] VIII - incentivo à formação dos professores e gestores em práticas pedagógicas com tecnologia e para uso de tecnologia.

[Art 4.º] III - oferta de cursos de capacitação:

a) de professores, para a utilização de tecnologias digitais em sala de aula;
b) do conjunto de profissionais da educação, para apoiar a implementação da Política;

IV - Publicação de:

d) referenciais para o uso pedagógico da tecnologia;

(Brasil, 2021)

Esse modo de enunciar a formação centrado na categoria “capacitação” e na finalidade de “utilização” tende a reforçar uma concepção instrumental de desenvolvimento profissional, aproximando a formação da lógica do “saber-fazer” e do treinamento para implementação (Alves Filho; Oliveira; Echalar, 2024).

Tal desenho dialoga com diagnósticos prévios de outras políticas que apontam o avanço de um viés praticista e procedimental nas políticas educacionais (Alves Filho; Oliveira; Echalar, 2024). A atividade docente é progressivamente orientada por prescrições de uso e por repertórios técnicos, com risco de desintelectualização do trabalho pedagógico que coadunam com a epistemologia da prática (Oliveira; Queiroz, 2022).

Além disso, ao prever a publicação de referenciais para o uso pedagógico da tecnologia (art. 4º, IV), a política amplia dispositivos de orientação normativa sobre o que conta como uso pedagógico adequado. Referenciais, embora possam apoiar redes e escolas, também podem reduzir a autonomia das instituições, sem considerar as contradições da realidade brasileira e o acesso desigual e precário às tecnologias nas instituições de educação brasileiras (Araújo, 2023; Alves Filho; Oliveira; Exalar, 2024).

Outro aspecto relevante é o modo como a lei admite formas de custeio provenientes de entidades públicas e privadas (art. 12, III) (Brasil, 2021), o que se aproxima de um padrão recorrente nas reformas educacionais contemporâneas: a abertura institucional para parcerias e financiamento privado sob a justificativa de viabilizar infraestrutura, inovação e escala.

Esse desenho pode intensificar processos de mercantilização ao produzir dependência de soluções, serviços e ecossistemas tecnológicos ofertados por atores privados, impondo à educação uma lógica de provisão mediada por mercado e por arranjos de governança que reconfiguram prioridades pedagógicas (Alves Filho; Oliveira; Echalar, 2024; Lima; Peixoto, 2025).

Em articulação, a BNCC-Computação, resolução instituída pela CNE/CEB nº 1/2022, como complemento à BNCC de 2017, desloca o debate da infraestrutura para curricularização do ensinar com e sobre tecnologias, incidindo também sobre a formação docente. Apresenta em seu texto que:

Art. 1º [...]

§ 1º Processos e aprendizagens referentes à Computação na Educação Básica devem ser implementados considerando a BNCC, o disposto na legislação, nas normas educacionais e no aqui disposto.

§ 2º O desenvolvimento e formulação dos currículos deve considerar as tabelas de competências e habilidades anexas.

§ 3º A formação inicial e continuada de professores deve considerar o aqui disposto. [...]

Art. 4º [...]

§ 1º Formação nacional para o desenvolvimento dos saberes docentes para o ensino de Computação na Educação Básica.

§ 2º Apoio ao desenvolvimento de currículos considerando as tabelas de competências e habilidades anexas.

§ 3º Apoio ao desenvolvimento de recursos didáticos compatíveis com as tabelas de competências e habilidades anexas.

Art. 5º [...]

§ 1º Política de avaliação para o Ensino de Computação na Educação Básica. (Brasil, 2022a, grifo nosso)

Ao articular currículo, formação e avaliação em um mesmo dispositivo, o documento reforça uma tendência de curricularização e regulação do digital por meio de prescrições detalhadas, com potencial de orientar tanto o conteúdo a ser ensinado quanto o modo de implementação nos sistemas e redes. Essa combinação aproxima-se de dinâmicas de padronização e responsabilização, consolidando mecanismos de controle do trabalho pedagógico (Hypolito, 2019).

A tabela de referência da BNCC-Computação, que acompanha a resolução, abrange desde a educação infantil até o ensino médio, reforça a tendência de curricularização do digital, estruturada em três eixos: Pensamento Computacional, Mundo Digital, Cultura Digital. Estes se desdobram em objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento, competências e habilidades, perpassando todas as etapas da educação básica, desde o ensino infantil até o ensino médio (Brasil, 2022b).

O documento intensifica a orientação do currículo e da atividade docente por “afazeres” e procedimentos, o que tende a sobrepor o componente prático em detrimento da reflexão teórico-crítica, contribuindo para a consolidação de uma epistemologia da prática e para processos de desintelectualização do trabalho pedagógico (Oliveira; Queiroz, 2022; Alves Filho; Oliveira; Echalar, 2024; Curado Silva; Lopes, 2024).

Embora a resolução esteja em vigor desde 2022, a implementação da BNCC Computação nas escolas será compulsória a partir de 2026. Essa alteração faz parte da Resolução CNE/CEB nº 2/2025, que estabelece diretrizes operacionais para formulação e implementação de políticas para estabelecimentos escolares no que tange ao uso de dispositivos digitais, integração curricular da educação digital e midiática, acompanhamento, monitoramento e avaliação, além de direcionamentos para a formação docente (Brasil, 2025).

Quanto à formação de profissionais da educação, essa resolução coloca, em seus artigos 40 e 41, a formação continuada como condição de implementação, sempre correlacionada ao uso pedagógico das tecnologias, além de prever também conteúdos sobre uso consciente e responsável de dispositivos e estabelecer etapas como avaliação diagnóstica do perfil de competências digitais, admitindo a coleta de dados via Autodiagnóstico de Saberes Digitais Docentes do MEC (Brasil, 2025).

Na sequência, a PNED busca articular programas, projetos e ações existentes entre União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal para potencializar e padronizar os resultados de tais políticas públicas. Explicitando como eixos nacionais: Inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e Especialização Digital, Pesquisa e Desenvolvimento (P & D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (Brasil, 2023a).

Em sua superfície, apresenta um projeto para sistematizar a educação digital, conectando infraestrutura e acesso a objetivos de aprendizagem e a diretrizes para desenvolvimento de competências digitais ao longo da escolarização, com ênfase em orientar ações públicas continuadas e integradas, evitando que a temática fique restrita a projetos pontuais e descontínuos (Brasil, 2023a). Ademais, a PNED estabelece em seu Eixo Educação Digital os componentes que integram os eixos expostos na tabela da BNCC-Computação, sendo eles o Pensamento Computacional, o Mundo Digital e a Cultura Digital e suas respectivas concepções, demonstrando um movimento de articulação entre as políticas.

No eixo Capacitação e Especialização Digital (art. 4º), o objetivo declarado é capacitar a população em idade ativa para inserção no mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento de competências digitais (Brasil, 2023a). A formação docente entra como subitem desta arquitetura, sendo prevista com enfoque em fundamentos da computação e em tecnologias emergentes e inovadoras (Brasil, 2023a, art. 4º, inciso III). Esse enquadramento tende a rebaixar a formação em treinamento funcional e a reforçar a separação teoria-prática, convertendo o professor em executor de agendas externas (Felipe; Cunha; Brito, 2021).

Buscando articular tais projetos, em 2023, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Enec), instituída pelo Decreto nº 11.713/2023, com

a finalidade de articular ações voltadas à universalização da conectividade significativa nas escolas públicas de educação básica e ao uso pedagógico sustentável das tecnologias digitais (Brasil, 2023b). A Enec se apresenta como um passo de maior coordenação federativa na agenda de transformação digital da educação, operando em complementaridade com marcos anteriores ao buscar alinhar investimentos, monitoramento e orientações para a incorporação pedagógica do digital (Brasil, 2025).

A ENEC, em seu eixo Formação, define como foco o desenvolvimento dos saberes digitais dos profissionais da educação básica, articulando diagnóstico e oferta formativa. A estratégia disponibiliza um referencial de competências associado a uma ferramenta de autodiagnóstico e amplia a oferta de cursos gratuitos e autoinstrucionais no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (Avamec). Essa oferta é organizada em quatro blocos temáticos: (1) Práticas pedagógicas com tecnologias; (2) Educação digital e midiática; (3) Inteligência artificial na educação; e (4) Apoio à gestão e infraestrutura digital¹.

De modo geral, essas normativas buscam consolidar a entrada do digital como objeto curricular regulado, articulando currículo, formação e avaliação, e recolocam a disputa entre uma formação docente orientada à implementação procedimental e uma formação orientada pela epistemologia da práxis (Curado Silva, 2017), capaz de compreender criticamente as determinações sociais do digital e sustentar decisões pedagógicas contextualizadas (Araújo, 2023).

Entre 2023 e 2024, com a reabertura de espaços de diálogos e disputas na educação, a insurgência da Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024a) aparece como resposta político-acadêmica frente à rejeição às diretrizes anteriores. Entretanto, o texto nasce como uma recomposição híbrida, uma espécie de “bricolagem” nas palavras de Diniz-Pereira (2025), que combina elementos de 2015 e de 2019. Por um lado, se afasta de alguns marcadores explícitos da pedagogia das competências que orientavam a BNC-Formação.

Diniz-Pereira (2025) aponta como oportunidades e avanços dessa nova diretriz a exigência de um projeto institucional específico e articulado para as licenciaturas, o que fortalece a identidade desses cursos (Brasil, 2024a, art. 7º). Destaca também a criação de uma base comum pedagógica para todos os cursos e a possibilidade de encerrar o modelo “3+1” advindo da tradição bacharelesca. Além disso, aponta que a resolução reconhece formalmente as escolas de educação básica como instituições formadoras indispensáveis, cujos docentes

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas>. Acesso em: 6 jan. 2026.

atuam como agentes fundamentais na socialização profissional dos licenciandos (Diniz-Pereira, 2025).

Porém, entidades representativas consideram que sua construção repetiu um padrão criticado anteriormente nas resoluções que revogou: a falta de participação efetiva da sociedade civil, de associações e entidades acadêmicas e científicas (ANDES-SN, 2024; Anfope, 2024; ANPEd, 2024). As entidades apontam que o documento adota uma perspectiva neotecnicista, focada excessivamente em metodologias e no ‘fazer’ docente, em detrimento da reflexão intelectual e da indissociação entre teoria e prática (ANPEd, 2024).

Ao definir que o exercício da docência inclui o “domínio e manejo” de tecnologias (Brasil, 2024a, art. 2º, § 2º), a diretriz desloca a tecnologia do estatuto de recurso eventual para o de saber profissional esperado. Ademais, apresenta, dentre as expectativas de aptidão do egresso, que ele deve “ [...] recontextualizar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias digitais de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem [...]” (Brasil, art. 10. XIII, 2024a).

O problema não é reconhecer essa dimensão, posto que ela é real no cotidiano escolar, e sim o modo como isso se converte em orientação formativa: se “manejo” e “domínio” forem tratados como finalidade em si, a formação tende a ser empurrada para uma racionalidade instrumental, reforçando leituras neotecnicistas e esvaziando a docência como trabalho intelectual (Curado Silva, 2017; Araújo, 2023; Peixoto, 2023).

Consideramos, portanto, que a presença das tecnologias não é acessória, mas ela funciona como dispositivo de regulação curricular e critério de profissionalidade. Ao enquadrar tecnologias digitais, ambientes virtuais e competências digitais docentes como exigências a serem asseguradas institucionalmente, a diretriz tende a deslocar a formação para uma racionalidade de implementação: o foco passa a ser garantir que o licenciando aprenda a operar e integrar tecnologias segundo um repertório esperado.

Nesse contexto, destaca-se a atuação de organismos multilaterais, em especial a Unesco, na produção e difusão de diretrizes educacionais, com forte incidência nas agendas de tecnologias na educação, o que tende a orientar prioridades e repertórios de política pública em países latinos (Hypólito, 2019). De tal forma que, em março de 2024, soma-se ao cenário nacional o Planejamento Orientado à Agenda 2030, elaborado pela Secretaria Nacional de Planejamento, que explicita como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas se articulam ao principal instrumento de planejamento de médio prazo do governo federal, o Plano Plurianual (PPA) 2024-2027 (Brasil, 2024b).

Como exemplo, este PPA apresenta o programa “Educação Básica Democrática, com qualidade e equidade” e incorpora objetivos e metas associados à Agenda 2030, orientando ações formativas que podem nem sempre dialogar com as especificidades histórico-sociais da realidade educacional brasileira. Entre as metas projetadas, prevê-se a abertura de 423.031 vagas em cursos de licenciatura até 2027 e 64.856 vagas para profissionais da educação básica em programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Objetivos que se articulam diretamente à Meta 4.c da Agenda 2030, que propõe, até 2030, aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio de cooperação internacional para formação docente em países em desenvolvimento (Brasil, 2024b).

Como asseveram Curado Silva e Lopes (2024, p. 9-10), na formação docente, assim como observado nas políticas de educação e tecnologias, repete-se o quadro de políticas de Governo descontinuadas a revelia, sem uma sólida política de Estado, com frequentes cortes de recursos, configurando-se num cenário de

ausência de um sentido emancipador e transformador da formação de professores; mecanização por meio da nova gestão que coaduna com a desintelectualização, intensificação do trabalho e autoresponsabilização, além de reclamos de “resiliência” psicológica aos professores ante a precariedade objetiva-subjetiva do trabalho docente no país.

Diante das intermitências, permanece a questão central: políticas mais estáveis podem reduzir descontinuidades, mas não eliminam, por si, a distância entre norma e escola real, sobretudo quando a equidade de acesso, o suporte e a formação didático-pedagógica teoricamente fundamentada para usos críticos e consistentes das tecnologias seguem como problemas estruturais (Araújo, 2023; Curdo Silva; Lopes, 2024).

Conclusões

Quando o digital é tratado apenas como domínio técnico e traduzido em competências e procedimentos, abre-se espaço para uma leitura neotecnista, em que a docência se aproxima do treinamento funcional e se afasta da formação intelectual crítica. Isso se articula com a lógica mais ampla de governança educacional na qual normas recentes tendem a acoplar currículo-formação-monitoramento, produzindo padrões da dimensão do ensinar, que se tornam auditáveis e comparáveis.

A formação inicial de professores é desafiada, portanto, a ultrapassar a mera aquisição de competências e habilidades técnicas proposta pelas políticas educacionais. Exigindo uma formação dos futuros docentes que os possibilite ler criticamente as disputas que atravessam currículo, formação e trabalho docente, atuando nas dimensões sociais, políticas, técnicas e

pedagógicas que atravessam a realidade escolar, numa perspectiva de práxis crítica emancipadora, isto é crítica e transformadora da realidade, utilizando a educação como meio para a construção de uma consciência crítica e de uma ação educativa autônoma.

Referências

ALVES FILHO, M. A.; OLIVEIRA, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F. Programa de Inovação Educação Conectada: política de ampliação do capital. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10079, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410079>. Acesso em: 17 out. 2025.

ARAÚJO, C. H. dos S. Discussões Político-Pedagógicas Das Tecnologias Digitais Na Educação Escolar No Brasil. **Revista Sapiência**, v.12, n. 2, p. 70 - 87, 2023. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/14335>. Acesso em: 17 out. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). Uma DCN da formação de professores(as) que não avança e nem representa conciliação: posicionamento do GT 8 da ANPEd sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. [S. l.]: **ANPEd**, 2024. Disponível em: <https://anped.org.br/gt-08-analisa-em-posicionamento-diretrizes-curriculares-para-a-formacao-inicial-docente/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). Nota da Diretoria do ANDES-SN sobre a Resolução CNE/CP nº 04/2024. Brasília, DF: **ANDES-SN**, 2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dA-DIRETORIA-dO-aNDES-sN-sOBRE-a-rESOLUCAO-cNE-cP-no-04-20240>. Acesso em: 28 jan. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 04/2024. [S. l.]: **ANFOPE**, 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf. Acesso em: 28 de jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021**. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14180.htm. Acesso em: 6 jan. 2026.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de janeiro de 2022**. Define normas para a implementação da Base Nacional Comum Curricular da Computação na educação básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2022a. Disponível em: https://www.computacional.com.br/docs_oficiais/resolucao_ceb_012022.pdf. Acesso em: 6 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: computação [recurso eletrônico]. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/BNCCComputaoCompletoDiagramado.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União, Brasília, 11 jan. 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm. Acesso em: 6 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.713, de 26 de setembro de 2023**. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2023/decreto-11713-26-setembro-2023-794745-publicacaooriginal-169447-pe.html>. Acesso em: 6 jan. 2026.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica e define a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2024a. 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: 25 de jan. 2025.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. Secretaria Nacional de Planejamento. **Planejamento orientado à Agenda 2030**. Brasília, DF: Ministério do Planejamento e Orçamento, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/planejamento/plano-plurianual/paginas/planejamento-orientado-a-agenda-2030>. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 25 de março de 2025**. Institui diretrizes para a educação digital e o uso pedagógico das tecnologias digitais na educação básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/marco/rceb002_25.pdf. Acesso em: 6 jan. 2026.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S.. Questões estruturais e desafios das políticas educacionais para além do contexto da excepcionalidade. In: VEIGA, I. P. A.; SANTOS, J. S. (org.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p. 15-38.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, p. 121-135, set./dez. 2017.[S. l.], v. 18, n. 02, p. 121-135, 2017. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 4 abr. 2026.

CURADO SILVA, K. A. P. C.; LOPES, C. A. N. Políticas e reformas educacionais: enfrentamentos na formação e atuação de professores da educação básica. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 28, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9165>. Acesso em: 4 abr. 2026.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Aqui jaz o “3+1”. A Resolução 4/2024 e o novo contexto de reforma das licenciaturas: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 17, n. 36, p. e909, 2025. Disponível em: <https://mail.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/e909>. Acesso em: 4 abr. 2026.

FELIPE, E. da S.; CUNHA, E. R.; BRITO, A. R. P. de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127-151, jul. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300127&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 abr. 2026.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000400004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 ago. 2025.

GATTI, B. A. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, p. e022009, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763>. Acesso em: 30 ago. 2025.

GORDIANO, C. A. S. G.; ANDRIOLA, W. B. Percurso histórico do uso de tecnologias digitais na escola pública brasileira: do EDUCOM ao PROUCA. **Educação & Linguagem**, ano 9, n. 3, p. 140-157, set./dez. 2022. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2023/02/4_REdLi_2022.3.pdf. Acesso em: 04 abr. 2026.

HYPÓLITO, Á. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Retratos da Escola**, 2019, p. 187-201. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 20 jan. 2025.

LIMA, M. dos S.; PEIXOTO, J. O tecnocentrismo na Política Nacional de Educação Digital: algumas reflexões. **Revista Sapiência**, v. 14, n. 2, p. 224-235, 2025. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/16615>. Acesso em: 04 abr. 2026.

OLIVEIRA, D. J. de; QUEIROZ, V. R. de F. Epistemologia e formação de professores: entre a prática e a práxis. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 20, p. 4-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/74070>. Acesso em: 4 abr. 2026.

PEIXOTO, J. Notas para compreender relações contemporâneas entre tecnologia e educação. **Linhas Críticas**, v. 29, e48540, 2023. DOI: 10.26512/lc29202348540.

PEIXOTO, P. de A. B.; LUQUETTI, E. C. F. Formação de professores: histórico, delimitação do campo e sua perspectiva para a área da educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, e290084, 2024. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782024000100261&lng=pt&nrm=iso. acessos em 04 abr. 2026.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.