


**RACIONALIDADE, CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL:  
TENSÕES, DISPUTAS E CONTRIBUIÇÕES PARA UMA LEITURA CRÍTICA DA  
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

**RATIONALITY, KNOWLEDGE AND TEACHER EDUCATION IN BRAZIL: TENSIONS,  
DISPUTES AND CONTRIBUTIONS TO A CRITICAL READING OF TEACHER  
PROFESSIONALIZATION**

**RACIONALIDAD, CONOCIMIENTO Y FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL:  
TENSIONES, DISPUTAS Y APORTES PARA UNA LECTURA CRÍTICA DE LA  
PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE**

 <https://doi.org/10.56238/arev8n2-075>

**Data de submissão:** 12/01/2026

**Data de publicação:** 12/02/2026

**Thais Oliveira Duque**

Doutoranda em Educação

Instituição: Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Formiga

E-mail: [adm.thaisduque@gmail.com](mailto:adm.thaisduque@gmail.com)

**Eliane Gazire**

Doutora em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)

E-mail: [egazire@gmail.com](mailto:egazire@gmail.com)

---

**RESUMO**

Este artigo analisa como racionalidade e conhecimento estruturam a formação docente no Brasil entre 1988 e 2022, interpretando legislações e políticas públicas à luz de dois constructos teóricos elaborados para este estudo: a pirâmide dos conhecimentos e a articulação microcosmo–macrocosmo. A partir da aproximação entre a tipologia de racionalidades discutida por Diniz-Pereira e as categorias de conhecimento sistematizadas por Shulman, argumenta-se que a hegemonia da racionalidade técnica permanece como força estruturante dos currículos, restringindo a ascensão formativa e comprimindo os saberes necessários à profissionalização docente. Metodologicamente, desenvolveu-se uma análise qualitativa e documental do conjunto normativo pós-1988, examinando limites e possibilidades para o desenvolvimento da racionalidade crítica nos cursos de licenciatura. Os resultados evidenciam que períodos de avanço democrático permitiram maior distensão da pirâmide — com fortalecimento da prática, integração teoria–prática e valorização da escola como espaço formativo —, enquanto momentos de inflexão tecnicista intensificaram a padronização, a lógica das competências e o controle sobre o trabalho docente. Conclui-se que superar a recorrente compressão formativa exige políticas públicas estáveis e articuladas, capazes de sustentar práticas críticas e reconhecer o professor como sujeito intelectual inserido em tensões permanentes entre macroestruturas normativas e práticas cotidianas.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Racionalidade. Conhecimento Profissional. Currículo. Políticas Educacionais.

## ABSTRACT

This article examines how rationality and knowledge structure teacher education in Brazil between 1988 and 2022, interpreting legislation and public policies through two theoretical constructs developed for this study: the knowledge pyramid and the microcosm–macrocosm articulation. Drawing on Diniz-Pereira’s typology of rationalities and Shulman’s framework of teacher knowledge, the paper argues that the dominance of technical rationality continues to shape curricula, restricting formative development and compressing the knowledge required for teacher professionalization. A qualitative and documentary analysis of post-1988 normative frameworks was conducted, focusing on the tensions that limit or enable the advancement of critical rationality in undergraduate licensure programs. The findings indicate that democratic periods allowed greater expansion of the pyramid — strengthening practice, enhancing theory–practice integration, and recognizing schools as formative spaces — whereas technicist cycles intensified standardization, competency-based models, and control over teaching work. The study concludes that overcoming the persistent compression of teacher education requires stable and articulated public policies capable of supporting critical practices and recognizing teachers as intellectual agents situated within ongoing tensions between macro-level regulation and micro-level pedagogical practice.

**Keywords:** Teacher Education. Rationality. Professional Knowledge. Curriculum. Educational Policy.

## RESUMEN

Este artículo analiza cómo la racionalidad y el conocimiento estructuran la formación docente en Brasil entre 1988 y 2022, interpretando las legislaciones y políticas públicas a partir de dos constructos teóricos elaborados para este estudio: la pirámide de los conocimientos y la articulación microcosmo–macrocosmo. Con base en la tipología de racionalidades discutida por Diniz-Pereira y en las categorías de conocimiento sistematizadas por Shulman, se argumenta que la hegemonía de la racionalidad técnica continúa actuando como fuerza organizadora de los currículos, restringiendo el desarrollo formativo y comprimiendo los saberes necesarios para la profesionalización docente. Se realizó un análisis cualitativo y documental del marco normativo posterior a 1988, examinando tensiones, límites y posibilidades para el fortalecimiento de una racionalidad crítica en las licenciaturas. Los resultados muestran que los períodos de ampliación democrática permitieron una mayor distensión de la pirámide — con valorización de la práctica, integración teoría–práctica y reconocimiento de la escuela como espacio formativo—, mientras que los ciclos tecnicistas intensificaron la estandarización, la lógica por competencias y el control del trabajo docente. Se concluye que superar la compresión formativa requiere políticas públicas estables y coherentes que apoyen prácticas críticas y reconozcan al profesor como sujeto intelectual situado entre las tensiones permanentes del macrocosmos normativo y del microcosmos pedagógico.

**Palabras clave:** Formación Docente. Racionalidad. Conocimiento Profesional. Currículo. Política Educativa.

## 1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a formação docente no Brasil permanece atravessado por disputas políticas, epistemológicas e curriculares que definem quais saberes são legitimados e quais racionalidades orientam o processo formativo. Desde a Constituição de 1988, inaugurou-se um novo marco regulatório que, embora ampliasse direitos e ampliara a discussão sobre a função social da educação, não eliminou tensões históricas entre modelos prescritivos e propostas de formação crítica.

Nesse cenário, compreender como racionalidades e conhecimentos se articulam às legislações torna-se fundamental para interpretar avanços, permanências e retrocessos que marcaram a formação docente entre 1988 e 2022. A articulação entre a tipologia das racionalidades discutida por Diniz-Pereira e as categorias de conhecimento docente sistematizadas por Shulman oferece um conjunto analítico robusto para essa tarefa, permitindo identificar como determinadas políticas reforçam a hegemonia da racionalidade técnica, enquanto outras abrem espaço para racionalidades práticas e críticas.

Para aprofundar esse diálogo teórico e compreender sua expressão nas normativas, foram desenvolvidos dois constructos analíticos: a pirâmide dos conhecimentos, que sintetiza a hierarquia dos saberes docentes, e o modelo microcosmo–macrocosmo, que diferencia esferas da prática docente e das estruturas político-normativas que a moldam. Esses constructos permitem iluminar as tensões entre currículo prescrito, condições reais de formação e racionalidades predominantes.

Com base nesses referenciais, o objetivo deste artigo é analisar como racionalidade e conhecimento operam como categorias estruturantes da formação docente no período pós-1988, interpretando como legislações reforçam, tensionam ou silenciam saberes e práticas essenciais ao desenvolvimento profissional dos professores.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste artigo, discute-se a relação entre racionalidade e conhecimento na formação docente. O ponto de partida é a articulação entre uma racionalidade crítica de formação docente, mobilizada por Diniz-Pereira, e a discussão sobre os conhecimentos necessários ao exercício profissional do magistério, sistematizada por Shulman. A intenção é evidenciar que, para compreender a formação de professores no Brasil, não basta descrever currículos ou normativas: é preciso analisar que racionalidade sustenta essas propostas e que tipo de conhecimento docente se pretende legitimar.

A formação docente costuma ser colocada, de forma recorrente, como centro do problema educacional no Brasil. Quando se fala em “crise da educação”, é comum que o foco recaia sobre os professores, como se a melhoria da qualidade do ensino dependesse quase exclusivamente da

formação inicial e continuada desses profissionais. Essa leitura desconsidera o conjunto de condições objetivas que atravessam o trabalho docente, como remuneração, jornada, número de alunos por sala e infraestrutura física das escolas. Diniz-Pereira (2015) chama atenção precisamente para essa operação ideológica:

Procura-se difundir a ideia de que a educação escolar está ruim porque os professores estão mal preparados para o exercício da profissão. Pouco se fala a respeito da necessidade da melhoria das condições de trabalho dos professores, desde o salário, a jornada de trabalho, a autonomia profissional, o número de alunos por sala de aula, até a situação física dos prédios escolares em que trabalham (Diniz-Pereira, 2015, p. 144).

Ao deslocar o problema para os indivíduos, esse discurso reduz a complexidade do processo educativo e encobre as determinações estruturais que incidem sobre a escola. Ao mesmo tempo, abre espaço para que propostas de reforma curricular apareçam como solução rápida e aparentemente neutra: ajusta-se o currículo, acrescentam-se disciplinas, reorganizam-se cargas horárias e, assim, supostamente, resolvem-se as lacunas da formação docente. Como diz o senso comum, “o papel aceita tudo”.

Mesmo com sucessivas mudanças, no entanto, os professores continuam sendo formados, majoritariamente, sob a influência do modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é concebido como um técnico, um executor de diretrizes e prescrições produzidas por instâncias externas, cuja função central consiste em aplicar, de maneira correta, métodos e conteúdos previamente definidos. Diniz-Pereira (2011, p. 46) sintetiza essa visão ao afirmar que “o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas”.

Esse modelo reduz o trabalho docente à aplicação de um repertório de técnicas, desconsiderando as bases, circunstâncias e crenças que atravessam o ensino: quais conteúdos são considerados centrais ou periféricos, como os alunos podem refutá-los, que hierarquias se estabelecem entre disciplinas, de que modo as experiências e histórias de vida dos sujeitos interferem na aprendizagem. Em outras palavras, a racionalidade técnica empobrece a compreensão da docência ao tratá-la como atividade essencialmente instrumental.

Ao lado da racionalidade técnica, Diniz-Pereira (2014) discute ainda a racionalidade prática e a racionalidade crítica. A racionalidade prática enfatiza o professor como sujeito reflexivo, capaz de interpretar situações concretas, adaptar-se ao contexto, dialogar com a experiência e construir respostas a partir do cotidiano escolar. Já a racionalidade crítica compreende o professor como agente de transformação social, articulando educação, política e emancipação Diniz-Pereira (2014).

A formação docente contemporânea precisaria romper com abordagens conservadoras e simplistas e articular, de forma mais orgânica, teoria e prática, de modo a construir um conhecimento profissional distinto daquele do bacharel. Nessa direção, as contribuições de Shulman (1986, 1987, 2015) são essenciais, pois permitem explicitar que tipo de conhecimento está em jogo quando se fala em profissionalizar a docência.

Para Shulman (1986), não basta que o professor domine o conteúdo disciplinar; é necessário que seja capaz de transformar esse conteúdo em algo ensinável, considerando as dificuldades dos alunos, as diferentes formas de representar conceitos, as analogias, exemplos e explicações possíveis. Em suas palavras, o professor precisa elaborar “as formas mais úteis de representação dessas ideias, as mais poderosas analogias, ilustrações, exemplos, explicações e as maneiras úteis de representar e formular o assunto” (Shulman, 1986, p. 6, tradução nossa).

Essa perspectiva aproxima-se da racionalidade crítica ao indicar que a docência não pode ser reduzida à mera repetição de conteúdos. Ao contrário, exige uma atuação que envolva análise, interpretação, escolha, julgamento e sensibilidade às condições concretas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o conhecimento docente envolve, simultaneamente, dimensões cognitivas, afetivas, sociais e políticas.

A racionalidade crítica, conforme explicitado por Freire (1967), pressupõe um movimento contínuo de reflexão e ação, no qual os sujeitos tomam consciência de sua capacidade de refletir e intervir na realidade. Para o autor, seria necessária “uma educação, que propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção” (Freire, 1967, p. 57).

Em outra passagem, ao descrever características de uma postura crítica, Freire (1967) aponta elementos como a substituição de explicações mágicas por princípios causais, a disposição para revisões, a recusa à transferência de responsabilidade, a prática do diálogo e a receptividade ao novo.

Transposta para a formação de professores, essa perspectiva aponta para a necessidade de uma racionalidade crítica na formação inicial, que possibilite reconfigurar as práticas docentes e romper com modelos autoritários, prescritivos e naturalizados. Entretanto, como observa Carbonera (2020), a mudança de um estilo de pensamento é um processo complexo, que demanda tempo, reflexão e disposição para reconsiderar práticas e crenças estabelecidas.

A crítica à racionalidade técnica ganha concretude quando se observa a organização dos currículos de licenciatura. Em muitos cursos, a formação permanece centrada na transmissão de conteúdos teóricos, frequentemente desvinculados da realidade escolar, enquanto a prática

pedagógica aparece de forma tardia, residual ou pouco valorizada. Em análise de 44 cursos de Licenciatura em Matemática a distância, Witt (2019) identificou que 58% não contavam com a disciplina de Didática da Matemática em seus currículos, evidenciando a predominância de abordagens teóricas e a fragilidade da articulação com a prática.

Nascimento (2019), ao estudar processos de reformulação curricular, mostra que a carga horária destinada às disciplinas específicas de Matemática supera a destinada à prática como componente curricular, ficando aquém do previsto na legislação nacional. Além disso, boa parte da carga horária permanece concentrada na categoria “Prática científica”, privilegiando disciplinas teóricas. Em vez de reconfigurar estruturalmente o currículo, as mudanças acabam operando como ajustes que mantêm intocada a lógica central.

Esses resultados dialogam com a análise de Diniz-Pereira (2015, p. 146), segundo a qual os estágios supervisionados e as práticas de ensino ocupam “espaços pouco prestigiados nos currículos: em geral, aparecem bastante tardiamente nesse percurso, alimentando a ideia de que ‘chegou a hora de aplicar os conhecimentos aprendidos (ou supostamente aprendidos)’”. Em outras palavras, mantém-se a separação entre teoria e prática, na qual a segunda é vista como momento de aplicação linear da primeira.

É nesse ponto que as categorias de conhecimento propostas por Shulman (1987, 2015) se tornam fundamentais. Ao sistematizar uma base de conhecimento para o ensino organizada em sete categorias (conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento de contextos educacionais e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação), o autor evidencia que a docência exige uma articulação complexa de saberes, apoiada em múltiplas fontes: formação acadêmica, materiais e estruturas educacionais, pesquisa empírica e sabedoria prática dos próprios docentes.

Ao mesmo tempo, Shulman (2015) apresenta um modelo de ação e raciocínio pedagógicos organizado em etapas (compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão), compondo um ciclo em que o professor compreende o conteúdo e os propósitos educacionais, transforma esse conteúdo em formas ensináveis, implementa estratégias de ensino, avalia as aprendizagens e reflete sobre a própria prática, produzindo novas compreensões.

Esse modelo aproxima-se da racionalidade crítica por enfatizar a dimensão reflexiva e investigativa da docência. O professor não é um mero executor, mas alguém que interpreta, julga, decide, adapta e recria sua prática à luz das respostas dos estudantes, dos limites institucionais e das demandas sociais.



Porém, para que esse tipo de conhecimento seja efetivamente valorizado, é preciso enfrentar o problema da desvalorização do chamado “capital pedagógico” no interior das instituições formadoras. Com base em Bourdieu (1986), Conceição e Diniz-Pereira (2022) propõem esse conceito para designar o conjunto de saberes e disposições que permitem ao professor dominar estratégias de ensino, estabelecer boas relações com os estudantes, criar ambientes de aprendizagem significativos e exercer a docência com responsabilidade e compromisso.

O capital pedagógico é acumulado em vivências pessoais e profissionais, na participação em espaços formativos, em colegiados, comissões acadêmicas e avaliações institucionais. No entanto, relatos de professores indicam que atividades de formação pedagógica são, muitas vezes, consideradas pouco relevantes em termos de progressão na carreira, o que leva alguns docentes a não as registrar sequer em seus currículos. O reconhecimento desse capital tende a vir muito mais dos estudantes (por meio de avaliações, homenagens e convites) do que de políticas institucionais estruturadas (Conceição; Diniz-Pereira, 2022).

Esse quadro se articula com os achados de Costa (2020), que evidenciam a desconexão entre os conteúdos específicos de Matemática trabalhados em cursos de licenciatura e aqueles efetivamente mobilizados na Educação Básica. Muitos discentes afirmam não compreender a relação entre determinados conteúdos universitários e a matemática que ensinarão; muitos egressos, por sua vez, relatam usar pouco da matemática aprendida no curso em sua prática cotidiana. Isso revela a necessidade de reorganizar os currículos de modo que os conteúdos específicos sirvam ao propósito de qualificar a atuação profissional do professor, e não apenas de reproduzir a lógica do bacharelado.

Ao mesmo tempo, Diniz-Pereira, Torres Gamez e Correa (2024) chamam atenção para a complexidade da prática docente, que articula quatro campos: o Campo Educacional, a Dimensão Pessoal, o Contexto e os Saberes. O Campo Educacional está marcado por uma herança histórico-pedagógica e por forte regramento de cima para baixo, o que frequentemente limita a autonomia docente. A Dimensão Pessoal envolve a trajetória, as experiências, as crenças e a cultura dos professores. O Contexto diz respeito à cultura escolar, às condições materiais, à qualidade da educação, às mediações sociais. Os Saberes, por fim, englobam os conhecimentos disciplinares e pedagógicos que sustentam a prática.

Essa configuração mostra que a prática docente é produzida na interseção de múltiplos fatores subjetivos e objetivos, herdados e transformados nos contextos educacionais. Por isso, “as práticas docentes não podem ser definidas de forma estanque, pois [...] surgem experiências cotidianas prontas para a criação e inovação no ser e no fazer docente” (Diniz-Pereira; Torres Gamez; Correa, 2024, p. 20).

Diante dessa complexidade, a racionalidade técnica revela-se claramente insuficiente. A docência não é uma sequência de tarefas a serem executadas, mas um processo permanente de construção e reconstrução de conhecimentos, em diálogo com contextos, sujeitos e políticas. Valorizar os saberes docentes significa reconhecer que o professor é um intelectual que interpreta, problematiza e reinventa sua prática, e não um “mero ‘dador de aulas’; um mero ‘tarefeiro’” (Diniz-Pereira, 2015, p. 148).

Em síntese, a discussão sobre racionalidade e conhecimento evidencia que a formação docente no Brasil segue tensionada entre modelos que reforçam a prescrição e modelos que buscam a emancipação. A hegemonia da racionalidade técnica, reforçada por políticas normativas, avaliações em larga escala e lógica de responsabilização, convive com esforços acadêmicos e institucionais de afirmação de uma racionalidade crítica, comprometida com a justiça social e com a profissionalização da docência. A articulação entre Diniz-Pereira e Shulman, tal como desenvolvida na tese e reorganizada neste artigo, permite compreender que a transformação da formação docente passa, necessariamente, pela valorização do professor, pela superação da dicotomia entre teoria e prática e pelo reconhecimento da complexidade da prática docente como eixo estruturante dos currículos de licenciatura.

### **3 METODOLOGIA**

A metodologia adotada neste artigo foi delineada para interpretar como racionalidade e conhecimento operam como categorias estruturantes da formação docente e como tais categorias permitem analisar as legislações brasileiras pós-1988. Desenvolveu-se um estudo qualitativo de caráter interpretativo, adequado ao exame de fenômenos educacionais atravessados por disputas políticas, epistemológicas e curriculares, cujos sentidos não podem ser reduzidos a abordagens quantitativas ou descritivas.

O corpus documental é composto pelas principais normativas que regulamentam a formação de professores desde a Constituição Federal de 1988, incluindo a LDB/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, 2015 e 2019, pareceres do CNE e documentos estruturantes que orientaram as licenciaturas ao longo do período. A seleção teve caráter analítico, priorizando documentos que expressam racionalidades predominantes e impactos efetivos sobre o desenvolvimento profissional docente.

A interpretação dessas normativas foi orientada por dois constructos teórico-analíticos elaborados para esta pesquisa: a pirâmide dos conhecimentos, que organiza a hierarquia entre saberes docentes e evidencia quais níveis são legitimados ou comprimidos pelas políticas; e o modelo



microcosmo–macrocosmo, que diferencia a dimensão prática da docência das estruturas político-normativas que a condicionam. Esses constructos permitiram identificar tensões, deslocamentos e persistências nos modos de compreender e regular a formação docente.

A análise seguiu três movimentos integrados: leitura estrutural das normativas; classificação das racionalidades predominantes (técnica, prática ou crítica) com base na pirâmide; e articulação dessas racionalidades às relações entre microcosmo e macrocosmo, examinando como legislações ampliam ou restringem a formação crítica dos professores. As leituras foram conduzidas de forma contextualizada, respeitando as especificidades históricas de cada período.

Por se tratar de estudo qualitativo, reconhece-se que os resultados não têm pretensão de exaustividade documental. O foco recaiu sobre a profundidade analítica das normativas mais relevantes e influentes, iluminando disputas estruturais que configuram a formação docente no Brasil. A abordagem escolhida permitiu evidenciar como políticas educacionais materializam racionalidades, legitimam determinados saberes e impactam diretamente o desenvolvimento profissional docente.

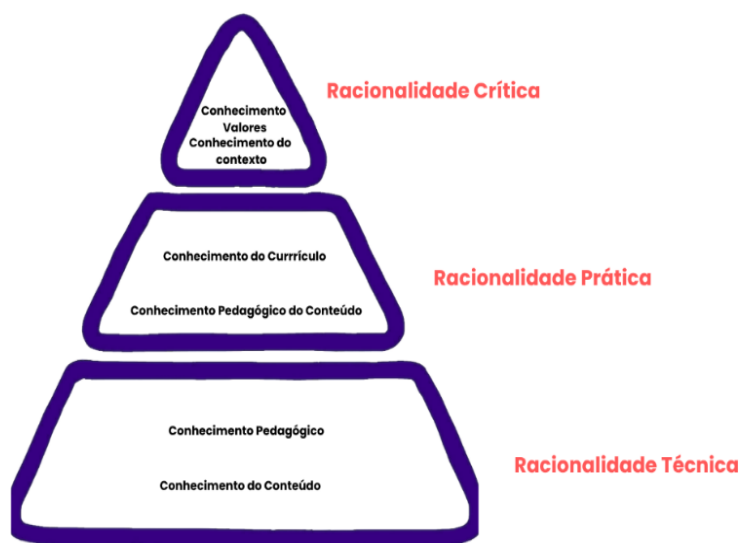
#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A análise apresentada nesta seção mobiliza dois constructos teóricos elaborados especificamente para a pesquisa: a pirâmide dos conhecimentos e a articulação microcosmo–macrocosmo. Ambos foram concebidos como ferramentas analíticas para interpretar as racionalidades que orientam a formação docente e para compreender como essas racionalidades se manifestam, se tensionam e se entrecruzam nos diferentes níveis da prática e da política educacional.

Esses constructos não aparecem como modelos importados, mas como criações teóricas derivadas do diálogo entre o material empírico, as legislações analisadas e a literatura discutida. São, portanto, dispositivos originais para organizar o pensamento, sintetizar tensões e evidenciar relações que, de outro modo, permaneceriam dispersas ou fragmentadas.

A pirâmide dos conhecimentos (Figura 1) foi desenvolvida como uma representação hierárquica das camadas formativas que compõem a profissionalização docente. Sua função é sintetizar como diferentes saberes se articulam a diferentes racionalidades.

Figura 1. Racionalidades e Conhecimentos



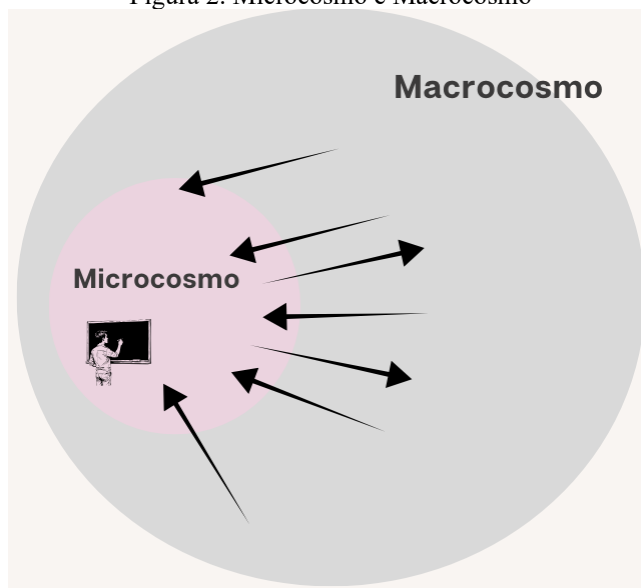
Fonte: autoras, 2025

A construção desse modelo partiu da necessidade de evidenciar que os currículos de formação não legitimam todos os tipos de conhecimento da mesma forma e que determinadas racionalidades restringem ou ampliam essa legitimidade. A pirâmide, portanto, é um recurso para visualizar como o percurso formativo se organiza e onde ocorrem bloqueios, tensões ou avanços.

Ao organizar os saberes em três grandes blocos (técnico, prático e crítico), o constructo torna visível o movimento de ascensão formativa e a forma como determinadas políticas comprimem ou permitem a expansão desse movimento. Assim, a pirâmide funciona como síntese interpretativa dos elementos discutidos, permitindo analisar currículos e políticas como expressões de racionalidades.

O segundo recurso teórico criado para a análise é a articulação entre microcosmo e macrocosmo (Figura 2). Esses termos foram construídos para sintetizar duas esferas que, embora distintas, são inseparáveis na dinâmica da formação docente.

Figura 2. Microcosmo e Macrocosmo



Fonte: autoras, 2025

O microcosmo representa o espaço da prática cotidiana, dos saberes experienciais, das interpretações docentes e da dimensão pessoal que atravessa o trabalho. O macrocosmo, por sua vez, sintetiza políticas, legislações, orientações oficiais, ideologias, condições econômicas e estruturas que moldam o campo educacional.

A criação desse constructo buscou evidenciar que a formação docente não é determinada apenas por políticas ou apenas por práticas individuais, mas pelo movimento tensão–complementaridade entre essas esferas. Seu papel no artigo é tornar compreensível a dinâmica pela qual racionalidades institucionais são incorporadas, resistidas, reinterpretadas ou transformadas no exercício docente.

A força analítica desses dois constructos (pirâmide e micro/macrocosmo) reside no fato de que eles permitem observar como o nível político e o nível prático se atravessam.

A pirâmide revela o caminho formativo necessário para que a docência alcance uma postura crítica. Já o micro/macrocosmo evidencia que esse caminho não depende apenas da intencionalidade formativa, mas das condições reais nas quais a formação ocorre.

Ao relacioná-los: i) o macrocosmo define até onde a pirâmide pode se expandir (ou ser comprimida); ii) o microcosmo expressa, na prática, o ponto da pirâmide no qual o professor se encontra; e, iii) a pirâmide, por sua vez, torna visíveis as consequências formativas das tensões entre esses planos. Assim, a articulação desses constructos permite compreender por que avanços curriculares não se traduzem automaticamente em avanços formativos e por que retrocessos políticos atingem diretamente o desenvolvimento profissional.

A utilização desses dispositivos teóricos explicita que: racionalidades técnicas comprimem a pirâmide e limitam a ação docente; racionalidades práticas permitem pequena expansão, mas ainda mantêm amarras institucionais; racionalidades críticas só se desenvolvem quando o macrocosmo sustenta políticas amplas, democráticas e participativas; o microcosmo, ao mesmo tempo que reproduz condições, também cria brechas de transformação; e, a profissionalização docente depende tanto da ascensão na pirâmide quanto da distensão das pressões macroestruturais.

Dessa maneira, os constructos criados funcionam como lentes que tornam visíveis aspectos estruturais da formação que, sem esse enquadramento, apareceriam como fenômenos isolados ou desconectados.

A análise das legislações educacionais entre 1988 e 2022, quando lida à luz dos constructos teóricos da pirâmide dos conhecimentos e da articulação microcosmo–macrocosmo, evidencia a coerência interna dos movimentos de avanço, estagnação e retrocesso que configuram a formação docente no Brasil. Esse enquadramento analítico permite compreender não apenas o conteúdo normativo, mas sobretudo as racionalidades que orientam cada ciclo legislativo e seus impactos concretos no desenvolvimento profissional dos professores.

Quando interpretadas sob o constructo do macrocosmo, as legislações aparecem como instâncias que delimitam o teto formativo possível em cada período histórico. Em contextos em que prevalecem políticas de caráter prescritivo, tecnicista ou alinhadas a modelos gerencialistas, a pirâmide de conhecimentos é comprimida na base, restringindo-se aos saberes operacionais e ao cumprimento de competências padronizadas. Isso ocorre porque o macrocosmo normativo impõe limites estreitos para a construção de saberes críticos, reduzindo a docência à aplicação de conteúdos e técnicas.

Por outro lado, legislações orientadas por princípios democráticos, ampliados e formativos tendem a distender a pirâmide, permitindo que práticas e currículos se aproximem dos níveis intermediários e superiores do modelo. Nesses períodos, encontram-se diretrizes que fortalecem estágios supervisionados, práticas de integração teoria–prática, valorização da escola como campo formativo e reconhecimento do professor como agente intelectual.

Assim, a legislação funciona como instrumento de definição da racionalidade hegemônica, ora reforçando a técnica, ora permitindo a ascensão ao patamar prático, e em raros momentos abrindo espaço para aproximações com a racionalidade crítica.

A leitura das normas com base no constructo da pirâmide permite identificar em que camada do conhecimento o currículo prescrito se fixa em cada período:

- 1988–1996 (Inércia): ausência de regulamentação efetiva; predomínio da racionalidade técnica; pirâmide comprimida na base; formação centrada na transmissão de conteúdos e na prática tardia.
- 1996–2002 (Regulamentação): fortalecimento de políticas prescritivas; avanço normativo acompanhado de racionalidade técnica; centralização curricular; práticas pautadas pelo controle; expansão limitada aos níveis intermediários.
- 2003–2016 (Progresso): expansão de políticas integradas; fortalecimento institucional; abertura para a racionalidade prática; distensão significativa da pirâmide; valorização da formação crítica; maior reconhecimento da escola como espaço formativo.
- 2016–2022 (Destruição): retomada profunda da racionalidade técnica; imposição de competências e padronização; regressão curricular; restrição da autonomia; compressão extrema da pirâmide.

Essa interpretação evidencia como cada ciclo legislativo atua diretamente sobre a hierarquia formativa, influenciando a capacidade do professor de avançar para níveis reflexivos e críticos.

Quando se considera o microcosmo, percebe-se que a legislação não age de modo mecânico: ela é incorporada, reinterpretada, resistida e vivida pelos professores. Assim, o constructo permite compreender por que:

- avanços normativos, quando não sustentados por condições materiais, não produzem efeitos duradouros;
- currículos críticos dependem da existência de políticas que permitam sua consolidação;
- retrocessos legislativos têm impacto imediato no cotidiano escolar e na formação docente;
- as práticas pedagógicas expressam, ao mesmo tempo, limites estruturais e possibilidades de resistência.

A articulação entre microcosmo e macrocosmo deixa claro que a formação depende tanto do que está prescrito quanto da capacidade institucional e docente de transformar essas prescrições em práticas significativas. Contudo, o macrocosmo possui força estruturante maior, e períodos marcados por racionalidade técnica reduzem drasticamente a possibilidade de ascensão formativa.

## 5 CONCLUSÃO

A análise realizada permitiu evidenciar que a formação docente no Brasil, ao longo do período pós-1988, tem sido marcada pela oscilação contínua entre forças de prescrição e forças de

emancipação. A leitura das legislações à luz das racionalidades formativas e das categorias de conhecimento docente mostrou que o predomínio histórico da racionalidade técnica atua como mecanismo de contenção da ascensão profissional, restringindo a formação à base da pirâmide e limitando a autonomia intelectual do professor.

Por outro lado, momentos de ampliação democrática e de fortalecimento das políticas públicas evidenciaram movimentos de distensão da pirâmide, permitindo que cursos de formação se aproximassem de racionalidades práticas e, em certos momentos, críticas, ainda que de forma não linear ou contínua. Esses momentos revelam que a construção de uma formação docente crítica depende simultaneamente da existência de políticas que sustentem esse horizonte e de condições materiais e institucionais que possibilitem sua concretização.

A articulação entre microcosmo e macrocosmo mostrou-se essencial para compreender as tensões presentes no campo. Enquanto o macrocosmo normativo estabelece diretrizes, limites e racionalidades hegemônicas, o microcosmo expressa interpretações, resistências e práticas que, mesmo diante de restrições estruturais, evidenciam a potência transformadora da docência. A formação docente, portanto, emerge como espaço de disputa e de criação, atravessado por condicionamentos externos, mas também por possibilidades concretas de reflexão e emancipação.

Conclui-se que superar a hegemonia da racionalidade técnica e consolidar uma formação crítica exige políticas consistentes, continuidade histórica, valorização institucional das licenciaturas e reconhecimento do professor como sujeito intelectual. A pirâmide dos conhecimentos e o modelo micro/macrocosmo mostraram-se constructos analíticos capazes de iluminar esse percurso, oferecendo referenciais potentes para interpretar legislações, currículos e práticas formativas. Assim, reafirma-se que o desenvolvimento profissional docente é um processo profundamente político, dependente de escolhas institucionais e de projetos societários que ultrapassam o espaço da sala de aula.

### **AGRADECIMENTOS**

Agradece-se à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro por meio do PROSUC e ao Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), pelo afastamento para qualificação, que viabilizou a dedicação às atividades de pesquisa e formação.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (org.). Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Westport, CT: Greenwood, 1986. p. 241-258. Trad. Richard Nice.

CARBONERA, Rosmeri Legnaghi. Estilo de pensamento dos professores de matemática e a relação com as práticas pedagógicas curriculares. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9307342](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9307342). Acesso em: 04 mar. 2024.

CONCEIÇÃO, Juliana Santos da; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O campo universitário na UFMG (Brasil) e na UBA (Argentina): o embate entre capital científico e capital pedagógico. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023011, 2022. DOI: <http://doi.10.20396/riesup.v9i00.8661946>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8661946>. Acesso em: 27 jan. 2025.

COSTA, André Fernandes da. Currículo do curso de matemática da FFP e a formação do professor de matemática: uma reflexão acerca das disciplinas de conteúdos específicos. 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10772532](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10772532). Acesso em: 04 mar. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. Revista Eletrônica de Educação, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. DOI: <http://doi.10.14244/%198271991355>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355>. Acesso em: 18 jun. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 34-42, 12 jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 29 jan. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812011000100003&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812011000100003&script=sci_abstract). Acesso em: 14 jun. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; TORRES GAMEZ, Ingrid Lorena; CORREA, Regina Aparecida. Diferentes abordagens teóricas sobre o conceito de “práticas docentes”: primeiras aproximações. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 68, p. 01-24, nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.vi68.27174>.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.



NASCIMENTO, Mayara Permanhane. O currículo da Licenciatura em Matemática da UFV frente às Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores de 2015. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9202653](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9202653). Acesso em: 04 mar. 2024.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec | Nova Série, [s. l.], v. 4, n. 2, 2015. Traduzido de: Harvard Educational Review, 1987. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 6 maio 2024.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, [s. l.], v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2024.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X015002004>. Acesso em: 6 abr. 2024.

WITT, Claudia Maria. A Didática da Matemática como disciplina: um estudo em cursos de Licenciatura em Matemática a Distância. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8890022](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8890022). Acesso em: 04 mar. 2024.