

Novas diretrizes curriculares para a formação de professores e sua articulação com o trabalho docente

New curriculum guidelines for teacher formation and how they relate to teaching work

Nuevas directrices curriculares para la formación del profesorado y su relación con la labor docente

Lúcia Helena de Brito¹
Universidade Estadual do Ceará, Brasil.

Natália Cíndia Alves do Nascimento²
Universidade Estadual do Ceará, Brasil.

Sirneto Vicente da Silva³
Universidade Estadual do Ceará, Brasil.

Resumo

Educação escolar e a formação para o trabalho se relacionam entre si e na contemporaneidade a escola vem se concretizando como mediação na socialização de valores necessários à reprodução do capital. Amparados nessa compreensão, o objeto de reflexão apresentado neste artigo situa-se no âmbito das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica (DCNs) – CNE/CP nº 4/2024”. Nosso objetivo é compreender a implementação das DCNs na formação de professores em nível superior, entendendo-as como resultado da ação humana, partindo da premissa do trabalho como categoria fundante do ser social. Para tanto, metodologicamente, esta pesquisa apoia-se no materialismo histórico-dialético e utiliza como técnicas, a pesquisa bibliográfica, amparada nos estudos de Marx (2004); Mészáros (2008); Tonet (2006); Lima e Jimenez (2011); Kuenzer (2024), entre outros, bem como, a pesquisa documental, abrangendo os principais marcos legais da formação de professores em nível superior, com ênfase na Resolução CNE/CP nº 4/2024. As diretrizes atuais tratam exclusivamente do caráter formativo, desconsiderando vertentes que atuam diretamente na formação e no trabalho do professor, como a sua valorização, o plano de cargos e carreira, as condições de trabalho, formas de contratação, bem como a educação continuada.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Diretrizes Curriculares Nacionais.

¹ Doutorado em Sociologia. Universidade Estadual do Ceará. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0242-0709>. Contato: lhelena.brito@uece.br.

² Mestrado em andamento em Educação e Ensino (Maie). Universidade Estadual do Ceará. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7256-6578>. Contato: natalia.nascimento@aluno.uece.br.

³ Doutorado em Educação.. Universidade Estadual do Ceará. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4334-1916>. Contato: sirneto.silva@uece.br.



Abstract

School education and training for work are interrelated and, in contemporary times, the school has become a mediator in the socialization of values necessary for the reproduction of capital. Supported by this understanding, the object of reflection presented in this article is located within the scope of the “National Curricular Guidelines for Initial Training at Higher Level of Teaching Professionals for Basic School Education (DCNs) - CNE/CP No. 4/2024”. Our aim is to understand the implementation of the DCNs in teacher training at higher education level, understanding them as the result of human action, based on the premise of work as the founding category of social being. To this end, methodologically, this research is based on historical-dialectical materialism and uses bibliographical research as techniques, supported by the studies of Marx (2004); Mészáros (2008); Tonet (2006); Lima and Jimenez (2011); Kuenzer (2024), among others, as well as documentary research, covering the main legal frameworks for teacher training at higher education level, with emphasis on CNE/CP Resolution No. 4/2024. The current guidelines deal exclusively with training, disregarding aspects that act directly on the training and work of teachers, such as their appreciation, the job and career plan, working conditions, forms of hiring, as well as continuing education.

Keywords: Education. Work. National Curriculum Guidelines.

Resumen

La educación escolar y la formación para el trabajo están interrelacionadas y, en la época contemporánea, la escuela se ha convertido en mediadora en la socialización de valores necesarios para la reproducción del capital. Apoyado en esta comprensión, el objeto de reflexión presentado en este artículo se sitúa en el ámbito de las “Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Nivel Superior de los Profesionales de la Enseñanza para la Educación Escolar Básica (DCNs) - CNE/CP nº 4/2024”. Nuestro objetivo es comprender la implementación de las DCNs en la formación de profesores de nivel superior, entendiéndolas como resultado de la acción humana, a partir de la premisa del trabajo como categoría fundante del ser social. Para ello, metodológicamente, esta investigación se basa en el materialismo histórico-dialéctico y utiliza como técnicas la investigación bibliográfica, apoyada en los estudios de Marx (2004); Mészáros (2008); Tonet (2006); Lima y Jiménez (2011); Kuenzer (2024), entre otros, así como la investigación documental, abarcando los principales marcos legales de la formación docente en el nivel de educación superior, con énfasis en la Resolución CNE/CP Nº 4/2024. Los lineamientos actuales abordan exclusivamente la formación, dejando de lado aspectos que inciden directamente en la formación y el trabajo docente, como la valoración del docente, los planes de trabajo y carrera, las condiciones laborales, las formas de contratación, así como la formación continua.

Palabras clave: Educación. Trabajo. Directrices Curriculares Nacionales.

1 INTRODUÇÃO

Com a finalidade de investigar como se constitui o ser social, Lucács (1981, apud Lima e Jimenez, 2011), amparado nos estudos de Marx, desvela o trabalho como categoria fundante do ser social, ou seja, todas as demais determinações da vida social surgem a partir do trabalho como categoria central. Esta premissa que irá subsidiar as nossas compreensões acerca da educação, no presente artigo. Além disso, partimos da compreensão-chave de que a educação institucionalizada está cada vez mais distante de cumprir a função social emancipatória do ser social, ser uma alavanca de mudança, um instrumento de emancipação humana, ao contrário, vem objetivando

[...] gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou

através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2008, p. 35, grifos do autor).

A *priori*, importa compreendermos que o trabalho, ao longo dos anos foi se complexificando e se desdobrando em outros distintos complexos sociais, como a linguagem, o direito, a educação, dentre outros, “[...] com os quais estabelece relações e forma uma totalidade social, um complexo de complexos, em cujo cerne pode se efetivar” (Lima; Jimenez, 2011, p. 74). Diante disso, educação e trabalho se relacionam entre si. No contexto do capitalismo, a educação escolar vem contribuindo para a socialização de valores assentados na função de reforçar a reprodução do capital. Tonet (2006) enfatiza a centralidade do trabalho, por ser esta a atividade que funda o ser social, logo se torna uma ação social, isto é, necessita da mediação e cooperação entre os indivíduos e, desse modo, estabelece a relação entre educação e trabalho.

Por conseguinte, os complexos educação e trabalho, estabelecem uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa. Lima e Jimenez (2011) explicitam essas duas características, com base em Lukács, afirmando carácter prioritário do trabalho perante os demais complexos, por isso, a educação só apresenta autonomia perante um contexto sociabilizado pelo trabalho, “[...] mas tal autonomia não pode se configurar de forma absoluta. Ela é sempre relativa, justamente por conta da dependência ontológica que está na base da sua relação com o trabalho” (Lima; Jimenez, 2011, p. 78).

Amparados nessa compreensão de educação e trabalho, pretende-se aqui refletir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica – CNE/CP nº 4/2024, a última diretriz acerca a formação de professores em nosso país. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a formação docente tornou-se questão central nos debates educacionais, resultando em posteriores diretrizes e políticas públicas voltadas para a formação desses profissionais. Kuenzer (2024) destaca que nos últimos anos, vem ocorrendo uma

[...] crescente precarização da formação, mediante duas dimensões que se articulam: a proliferação de cursos de licenciatura com qualidade discutível, decorrente do empresariamento da educação, e a progressiva desqualificação decorrente das diretrizes curriculares da formação de professores [...] (Kuenzer, 2024, p. 5).

Nessa perspectiva, propomos as seguintes problemáticas: Como a influência da sociabilidade capitalista afeta a constituição do trabalho docente, partindo do pressuposto

do trabalho como categoria fundante do ser social? Como as novas diretrizes curriculares para formação de professores são inseridas no contexto da sociabilidade do capital?

Torna-se necessário, perante essas questões norteadoras, compreender a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica (DCNs), entendendo-as como resultado da ação humana, partindo da premissa do trabalho como categoria fundante do ser social.

Para tanto, além desta introdução, este artigo está estruturado em mais 03 sessões principais e as considerações finais. O primeiro tópico descreve e contextualiza a metodologia utilizada na pesquisa, no qual explicitamos os procedimentos utilizados para a coleta de dados. Logo em seguida na sessão “Trabalho e educação: a essência do ser social” analisamos, com base na pesquisa bibliográfica, a relação do trabalho enquanto categoria fundante do ser social e sua ligação com a educação. Por conseguinte, discutimos e analisamos criticamente o nosso objeto de investigação que se trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica (DCNs) – CNE/CP nº 4/2024”. Por fim, nas considerações finais apresentamos uma síntese dos resultados da nossa pesquisa.

2 METODOLOGIA

Para desvelar o real, compreendendo-o como “[...] complexo porque é resultado de múltiplas determinações, de muitas relações sociais, históricas, econômicas (de produção), políticas, culturais, ideológicas etc.” (Araújo, 2003, p. 265), e considerando que toda relação entre os complexos sociais apresenta um denominador em comum - a categoria do trabalho como fundante da sociabilidade humana. Assim, a metodologia utilizada, nos propicia desvelar o fenômeno para além da aparência, em busca dos elementos constitutivos do real, em sua essência histórica, ou seja, a realidade histórica e singular das relações sociais que nem sempre estão visíveis á superfície dos fatos.

Para tanto, metodologicamente, esta pesquisa apoia-se no materialismo histórico-dialético e utiliza como técnicas, a pesquisa bibliográfica amparada nos estudos de Marx (2004); Mészáros (2008); Tonet (2006); Lima e Jimenez (2011); Kuenzer (2024), entre outros. Ademais, iremos realizar uma pesquisa documental, abrangendo os principais marcos legais da formação de professores, com ênfase na Resolução CNE/CP nº 4/2024

(Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica).

3 TRABALHO E EDUCAÇÃO: A ESSÊNCIA DO SER SOCIAL

A educação, ao estabelecer uma relação de dependência ontológica perante o trabalho, como explicitado anteriormente, torna-se um complexo primordial para a reprodução do gênero humano, ou seja, o “[...] caráter social a ela inerente também constitui característica especificamente humano-genérica e se traduz num aspecto que distingue o ser social da esfera precedente” (Lima; Jimenez, 2011, p. 80).

Essa característica ontológica diferencia o ser humano dos outros animais, pois o trabalho por estes realizado não se configura como uma ação planejada, uma prévia ideação. Assim, na espécie animal, os adultos influenciam seus filhotes, por meio da atualização de características naturais, seguindo os padrões de desenvolvimento biológico, determinados. Já o ser social, conforme Lima e Jimenez (2011) consegue produzir o novo, perceptível pelo caráter histórico da sociabilidade, da ação intencional criada pelos homens e não imposta naturalmente.

Ao retomar às origens desta categoria fundante, inicialmente o trabalho realizado pela humanidade se dava por meio do trabalho livre, ou seja, era destinado para sua sobrevivência imediata. Com a evolução dessa condição posteriormente surge a linguagem, com a finalidade da comunicação: mediar as relações entre o homem e a natureza, bem como entre seus pares, na divisão social do trabalho⁴.

Sobre este complexo, Lukács ressalta três aspectos fundamentais da linguagem: a universalidade, ou seja, ocorre em todo o planeta, de diferentes formas; a mediação, pois apenas a linguagem media concomitante a relação do homem com a natureza e a relação entre si mesmo; por fim, a espontaneidade, pois “[...] é realizada por todos os membros que compõem a sociedade, atendendo necessidades surgidas espontaneamente na vida cotidiana.” (Lima; Jimenez, 2011, p. 77).

Assim, “[...] consciência, linguagem, autodomínio, enfim, características especificamente humanas – as quais não são dadas com o nascimento, mas produzidas e

⁴ O termo divisão do trabalho refere-se à sociedade capitalista, já que nas sociedades primitivas, a divisão do trabalho era predeterminada pela tradição, com a finalidade de atender um interesse em comum. Enquanto que na sociedade capitalista, esta divisão se dá com o objetivo de atender a interesses individuais. Nesse momento histórico surgem as classes sociais antagônicas e o complexo do Direito, para regulamentar essas especificidades do trabalho, que não são produzidas espontaneamente, nem tampouco amparadas nos costumes e tradições (Lima; Jimenez, 2011).

apropriadas historicamente – são resultado de práxis sociais, como a educação [...]” (Lima; Jimenez, 2011, p. 82). Concordamos com Tonet (2006) ao defender que a constituição do humano, enquanto ser social resulta da apropriação do patrimônio histórico do gênero humano.

Nesse sentido, ao longo dos anos, vem ocorrendo uma complexificação da educação, para a apropriação dos quesitos sociais constituintes da essência humana. Ou seja, a educação está sempre sofrendo influências da sociabilidade capitalista na qual vivemos. Consoante a isso, Tonet (2006, p. 16) conceitua a educação pela finalidade em “[...] permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano”. Então, “[...] a educação representa uma forma de ajuste das decisões individuais às necessidades e aos valores da sociedade” (Lima; Jimenez, 2011, p. 90).

Com o surgimento das classes sociais e, conseqüentemente, da divisão do trabalho, a categoria do trabalho vai adquirindo novas nuances e se sobrepõe acima das relações humanas e sociais. Nesse sentido, o “[...] trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência [...]” (Marx, 2004, p. 79). Em outras palavras, o trabalhador quanto mais produz riqueza (mediante sua força de trabalho), mais pobre se torna, ou seja, sua mercadoria (força de trabalho) torna-se mais barata conforme mais mercadorias cria. Nesse contexto surgem as duas classes antagônicas, conforme Marx (2004), a classe dos proprietários e a classe dos trabalhadores sem propriedade.

Por conseguinte, os indivíduos que até então produziam para a sua subsistência imediata, de forma artesanal, passam a deter apenas de uma mercadoria, que é sua própria força de trabalho, quer dizer, o capitalismo se alicerça na compra e venda de força de trabalho, criando uma nova forma de compreensão da categoria trabalho. Para Marx (2004) a partir desse sistema metabólico social, passou a existir uma interconexão entre a propriedade privada, a divisão do trabalho, a ganância, o capital e a propriedade privada, a troca e a concorrência, e, por fim, o valor e a desvalorização do homem.

A partir disso, nas relações trabalhistas no molde capitalista, ocorre um processo de estranhamento entre trabalhador e mercadoria: “O trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções” (Marx, 2004, p. 81). Concomitante a isso, o trabalho se torna externo ao trabalhador, isto é, este só se realiza enquanto ser social, fora do trabalho,

realizando funções animais⁵ como comer, procriar, beber, entre outras. Já nas atividades especificamente humanas, o homem não se vê como um sujeito livre. Assim, “[...] o animal se torna humano, e o humano, animal” (Marx, 2004, p. 83).

Seguindo esse modelo do capitalismo mundializado, a educação está intrinsicamente ligada aos processos econômicos que garantem a continuidade desse sistema. Destarte, Mészáros (2008) afirma a impossibilidade de se consubstanciar uma reforma verdadeiramente significativa na educação, enquanto estiver inserida na sociedade capitalista. Assim, é possível ocorrer, conforme o autor, apenas alguns ajustes de caráter reformista:

As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução (Mészáros, 2008, p. 25, grifos do autor).

Sob essa égide da ênfase em reformas no Brasil, principalmente na década de 1990, influenciado pelas imposições dos organismos internacionais, foram instituídas diversas leis, com o objetivo de reformar os processos educativos. Aqui iremos nos debruçar nas políticas formuladas para a formação de professores que irão atuar na Educação Básica, especificamente a última resolução vigente, o parecer CNE/CP nº: 4/2024.

4 NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES: ENTRE A ESSÊNCIA E A APARÊNCIA

Em 1996, é sancionada a lei nº 9.394/1996, a Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional no qual pela primeira vez na história brasileira, tratou especificamente sobre a formação de professores, no “Título VI – Dos Profissionais da Educação”, reconhecendo que os professores devem ser formados por cursos reconhecidos, os quais são: a habilitação em nível médio ou superior para a docência, portadores do diploma de Pedagogia, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica, profissionais com notório saber, portadores de diploma de graduação com complementação pedagógica. Para sintetizar isso, o art. 62 da referida lei (redação dada pela lei nº 13.415, de 2017), explicita

⁵ Conceituamos estes exemplos como “funções animais”, pois no momento que há a separação destas características da esfera da atividade humana, as torna últimas e exclusivas, ou seja, funções animais.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, p. 20).

Assim, a última LDB despertou a atenção para a formação dos docentes da Educação Básica, estabelecendo a necessidade da graduação em licenciaturas, contudo, ainda permaneceu a formação mínima, em nível normal, para os professores de Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Ainda no art. 62, o §3 (incluído pela lei nº 12.056 de 2009) define que a formação inicial docente deve ser, preferencialmente, na modalidade presencial, com auxílio de recursos da educação a distância.

Posteriormente, em 2014, em consonância com a LDB, é definido o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual em sua meta 15 estabelece,

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014, p. 6).

Para tanto, em uma das estratégias da meta 15, ressalta-se a necessidade da promoção de reformas curriculares nas licenciaturas,

[...] de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (Brasil, 2014, p. 6).

Nessa conjunção histórica a formação docente passa a ser vista em correlação com a qualidade da Educação Básica, assim, nas leis supracitadas há uma ênfase em relacionar a Política Nacional de Formação de Professores, com a Base Nacional Comum Curricular. Essa percepção nos remonta ao entendimento de que a formação de professores está totalmente atrelada às necessidades impostas pela manutenção do sistema econômico vigente, com isso “[...] a totalidade social é responsável pela produção das necessidades e das possibilidades relacionadas ao complexo da educação.” (Lima; Jimenez, 2011, p. 90).

A concretização deste fato ocorre com a promulgação do Decreto nº 8.752, de 2016, ao estabelecer a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, abrangendo as estratégias, objetivos e propondo ações integradas e complementares, por meio do ministério da educação, Estados, Distrito Federal e municípios, para atender a meta 15 do PNE.

De acordo com Lessard (2006), esse processo que vem ocorrendo pode ser denominado de “mão-de-obra docente qualificada”, uma vertente cada vez mais presente no centro das preocupações do Estado, com a finalidade de “[...] garantir a coerência e a sinergia de suas ações e inseri-los no âmbito mais global das políticas educativas focadas na economia do saber, na globalização da concorrência e na ética da responsabilização e do desempenho” (Lessard, 2006, p. 204).

Nesse viés, ocorre uma institucionalização da profissão docente, ou seja, as universidades estão se tornando o lócus principal de formação desses profissionais, bem como, há uma crescente vinculação entre as IES e as escolas, com o objetivo de vincular a teoria e a prática na formação de professores.

Assim, para examinar a última diretriz de formação de professores, iremos citar brevemente a resolução anterior, homologada em 2019, pelo governo presidencial de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que além de estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, também instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta resolução assumiu um caráter pragmático-utilitarista, no qual foram enfatizadas as competências, explicitando-se a necessidade de normatizar a formação de professores de acordo com as competências da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Essa vertente da resolução é explicitada de forma contundente, pelo art. 2º que diz:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p. 1).

Além disso, a resolução divide as competências em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Sobre este último, destaca-se a ligação entre o professor e os resultados de aprendizagem adquiridos pelos alunos, bem como, a autorresponsabilidade do professor com a sua formação e seu desenvolvimento profissional, suscitando prerrogativas de políticas de responsabilização.

Por fim, esta resolução aborda uma nova categoria: a ciência para Educação, com reforço substancial para o caráter pragmático-utilitarista, ou seja, prioriza os conteúdos correspondentes às competências da BNCC e as formas metodológicas que serão utilizadas para atingir esses resultados. Destarte, “[...] se conhece apenas o que é útil: o saber escolar e as metodologias (Kuenzer, 2024, p. 7).

Com isso, ressaltamos que as diversas reformas educacionais resultam em um processo de estranhamento entre o trabalhador e a mercadoria, aqui especificamente na sociedade capitalista, o professor e a educação, pois há um crescente distanciamento do professor de atividades até então inerentes à sua profissão, como o planejamento e avaliação de aulas e sua autonomia docente. Com isso, vem se tornando recorrente a formação docente com o objetivo único de formar um mero executor de tarefas, esse viés é bem presente na BNC-Formação.

No ano de 2024, mediante o contexto educacional pós-pandemia do Covid-19, e expressiva liderança da EaD nos cursos de licenciatura, bem como a preocupação com os resultados do Enade (2021), a Comissão Bicameral formada pelo Conselho Nacional de Educação propôs a nova proposta de Diretrizes para Formação de Professores, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que foi aprovada e publicada no Diário Oficial da União, em junho de 2024. *A priori*, concordamos com Kuenzer (2024) ao explicitar que a proposta e aprovação dessa resolução segue a mesma lógica da resolução anterior, na qual é enfatizada a necessidade de rever as diretrizes, sem levar em consideração as condições de trabalho dos professores, a qualidade dos cursos ofertados, entre outras questões.

Deste modo, ao analisarmos este documento, percebemos a permanência na ênfase dada aos conhecimentos da ciência para a educação, contudo, passa a descrever elementos mais amplos e críticos, ao compararmos com a resolução de 2019. Isso é perceptível, no art. 4:

A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá ser organizada de forma a assegurar a socialização profissional inicial, mediante a construção e apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e a capacidade de participar de modo ativo e crítico nos processos de inovação educacional concernentes à profissão docente (Brasil, 2024, p. 2).

O documento não cita as três dimensões da formação de professores, explicitadas na resolução anterior (CNE/CP nº 2/2019). Nesse sentido, ao longo do texto é perceptível notar um breve rompimento com a ênfase da formação baseada nas competências, contudo ainda é bem visível o caráter pragmático-utilitário. Concomitante a isso, ocorre uma defesa da relação entre teoria e prática desde o início do curso de licenciatura, por meio de parcerias com as escolas de Educação Básica.

Nesse viés, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é citada na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, em seu art. 10, ressaltando a necessidade de o egresso das licenciaturas estar apto a compreender criticamente os marcos normativos, em

particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular. No entanto, esse é o único momento em que a diretriz cita diretamente a BNCC, no restante do documento, é utilizado outros termos para tratar sobre a legislação vigente sobre a questão curricular, deixando o termo “BNCC” nas entrelinhas, fato que, a nosso ver, sugere uma tentativa de ocultar a ênfase nas competências da base nacional.

Por conseguinte, a resolução insere mudanças na questão da distribuição da carga horária presencial dos cursos de licenciatura à distância, sobre a qual trataremos mais adiante. Cumpre destacar que até então, os cursos EaD eram ministrados de forma remota/online e apenas os estágios obrigatórios ocorriam de forma presencial. A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, definiu a carga horária total mínima para as licenciaturas de 3.200 horas. Sendo estas divididas em 4 núcleos expostos a seguir:

Tabela 1: Descrição dos Núcleos de Formação nas Licenciaturas

Núcleo I - Estudos de Formação Geral – EFG	Abrange os conhecimentos presentes na base comum de todas as licenciaturas, ou seja, corresponde aos conhecimentos científicos, filosóficos, sociológicos, históricos e pedagógicos que subsidiam a compreensão da educação.
Núcleo II - Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional – ACCE	Composto pelos conteúdos específicos de cada licenciatura inclui os componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento definidos pela BNCC e pelos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico desses conteúdos.
Núcleo III - Atividades Acadêmicas de Extensão – AAE	Correspondem às práticas realizadas em instituições de Educação Básica, vinculadas aos componentes curriculares.
Núcleo IV- Estágio Curricular Supervisionado – ECS	Objetiva estabelecer uma ligação entre o currículo acadêmico e a atuação profissional do futuro professor, ocorre inicialmente, por meio da observação das aulas para, posteriormente, o licenciando atuar diretamente na sala de aula.

Fonte: Elaborada pelas autoras, conforme a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

Nessa conjuntura, cada núcleo teve a sua carga horária definida, sendo distribuídas da seguinte forma: núcleo I – 880h; núcleo II – 1.600h; núcleo III – 320h e por fim, núcleo IV- 400h. Com isso, a primeira mudança brusca que percebemos, trata-se da carga horária das práticas pedagógicas, pois na Resolução de 2019, estas totalizavam 800h:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

- a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
- b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, p. 6).

Enquanto a resolução atual totaliza 720h (a soma dos núcleos III e IV), portanto, percebemos que as 80h excluídas das práticas, foram transferidas para a carga horária dos conhecimentos da base comum/formação geral:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I - 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I, de que trata o art. 13, inciso I, desta Resolução, conforme o PPC da instituição formadora;
- II - 1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II, de que trata o art. 13, inciso II desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora;
- III - 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão conforme Núcleo III, de que trata o art. 13, inciso III desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora; e
- IV - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV de que trata o art. 13, inciso IV desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora. (Brasil, 2020, p. 12).

Ademais, com relação aos cursos de licenciatura EaD, a resolução CNE/CP nº 04/2024 estabelece, para além das práticas presenciais, a extensão e os estágios. Os cursos a distância devem se reorganizar para ofertarem, no mínimo, 880h do núcleo II, na modalidade presencial, obrigatoriamente. Assim, as licenciaturas EaD seriam ofertadas 50% presencialmente, ou seja, irão deixar de existir todas licenciaturas 100% EaD. Contudo, ao examinarmos essa situação criticamente, percebemos que os cursos EaD, antes dessa resolução, legalmente já ofertavam 800h de atividades presenciais, correspondentes aos estágios e práticas pedagógicas, ou seja, 25% do curso.

Então, a nova resolução, apenas ampliou essa carga horária, ao incluir as 880h presenciais nas disciplinas. Se considerarmos a carga horária total do curso, percebemos que 2.480h são destinadas às disciplinas tanto no núcleo I quanto no núcleo II, então nos cursos a distância, apenas 35% da carga horária das disciplinas seriam presencialmente.

Desse modo, os cursos EaD continuarão ofertando majoritariamente as disciplinas na modalidade a distância. Já os conhecimentos de formação geral (filosofia da educação,

sociologia, histórias da educação, políticas educacionais, psicologia da educação, entre outros) fundamentais à formação crítica dos docentes, serão ministrados remotamente.

Nesse sentido, apesar da resolução prometer um avanço nos cursos de licenciatura, para melhorar os resultados posteriores do ENADE, não se questiona sobre a qualidade dos cursos, a formação dos professores, os ambientes de trabalho, entre tantos outros aspectos que consideramos relevantes.

Cabe ressaltar outra novidade desta resolução referente aos estágios, que devem ter suas horas distribuídas por todo o curso, iniciando desde o primeiro semestre. A partir disso nos questionamos como esses alunos recém-matriculados no Ensino Superior irão exercer a prática, sem acesso a uma base teórica de fundamentos. Assim, percebemos que a nova resolução oferta uma formação com defasagem curricular, ao considerar apenas a formação dos professores, como a única vertente capaz de melhorar os índices educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociabilidade de acumulação do capital por meio da expropriação do trabalho alheio, ou seja, da mais-valia dos trabalhadores, as reformas educacionais agudizam falhas ao minimizarem conteúdo de fundamentos teórico-pedagógicos. Isso fica nítido, ao passo que percebemos as incontáveis reformas impostas ao complexo da educação no qual estão sempre predeterminadas ao fracasso, para Mészáros (2008, p. 26, grifos do autor), isso ocorre, pois as reformas educacionais são pensadas e elaboradas, sem “[...] eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados”. Com isso, é evidente que todas as tentativas de reformas ao se conciliarem com a ordem capitalista, tornam-se irreformáveis.

São essas contradições iminentes que percebemos ao analisarmos a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica), formulada em uma tentativa de conciliar as duas diretrizes anteriores, a Resolução de 2019 e 2015, inclusive isso fica claro em seu parecer, no qual afirma-se que a base teórica para a CNE/CP nº 4/2024 foi baseada nos documentos anteriores.

Concordamos com Kuenzer (2024) ao retratar que a noção de competência continua presente na nova resolução, apesar de não citar explicitamente a BNCC e a BNC-Formação, pois as diretrizes tratam exclusivamente da formação, desconsiderando tantas

outras vertentes diretamente relacionadas à formação e às condições de trabalho do professor, a exemplo da valorização profissional, do plano de cargos e carreira, das formas de contratação, bem como sobre a educação continuada, entre outras questões.

Além disso, essa nova resolução para os cursos EaD vem apenas para reafirmar seu caráter pragmático-utilitarista, pois as únicas disciplinas a serem ofertadas presencialmente, são os conhecimentos específicos, de caráter pedagógico, considerados úteis para a prática docente, então atreladas à BNCC. Assim, os professores formados pelas IES privadas na modalidade EaD continuarão sem uma base sólida de conhecimentos gerais basilares para a compreensão crítica dos processos sociais e históricos, essenciais na função social da formação emancipatória e para a compreensão dos complexos constituintes da realidade em sua totalidade, sua dinâmica histórica, dialética.

Ademais, é possível notar uma fragilidade nesse quesito, pois a Diretriz apenas cita a distribuição da carga horária presencial e a distância, argumentando melhoraria da qualidade destes cursos, sem referir-se ao monitoramento, regulação e avaliação dessas licenciaturas.

Por fim, reconhecemos a necessidade de um amplo diálogo com a comunidade de professores e pesquisadores da Educação acerca dessa nova resolução, buscando desvelarmos os interesses que estão para além da aparência, em defesa de uma formação para professores crítica, para além do pragmatismo pedagógico, e por uma real valorização profissional dos docentes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Liana Brito de C.. A questão do método em Marx e Lukács: o desafio da reprodução ideal de um processo real. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de (org.). **Trabalho, sociabilidade e educação**: uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: Editora Ufc, 2003. p. 259-274

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 out. 2024.

KUENZER, A. Z.; Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-15, e17282, Jun. 2024.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, abr. 2006.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lucács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 73-94, ago. 2011.

MARX, Karl. Manuscritos Econômicos-Filosóficos. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p. 9-21, ago. 2006.