

NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA ARTICULAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE

Natália Cíndia Alves do Nascimento¹

Lúcia Helena de Brito²

Sirneto Vicente da Silva³

Marcos Adriano Barbosa de Novaes⁴

RESUMO

A educação e a formação para o trabalho se articulam historicamente no interior das contradições constitutivas da sociabilidade capitalista. A escola, como complexo social, tem desempenhado a função de socializar valores, comportamentos e modos de ser necessários à reprodução ampliada do capital. Neste artigo, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica – CNE/CP n.º 4/2024, compreendendo-as como expressão superestrutural das determinações postas pelo trabalho como categoria fundante do ser social. Fundamentado no materialismo histórico-dialético, este estudo mobiliza pesquisa bibliográfica e documental para desvelar as determinações que orientam as novas diretrizes. Argumentamos que, embora apresentem alterações discursivas em relação às resoluções anteriores, as DCNs reproduzem a lógica pragmático-utilitarista, contribuindo para a precarização da formação, sobretudo na modalidade EaD. Concluimos que as reformas educacionais não são capazes de produzir mudanças substantivas na formação docente, pois se mantêm circunscritas aos limites da sociabilidade capitalista.

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

NEW CURRICULUM GUIDELINES FOR TEACHER FORMATION AND HOW THEY RELATE TO TEACHING WORK

ABSTRACT

Education and vocational training are historically intertwined within the constitutive contradictions of capitalist sociability. The school, as a social complex, has played the role of socializing values, behaviors, and ways of being necessary for the expanded reproduction of capital. In this article, we analyze the National Curriculum Guidelines for Initial Higher Education Teacher Training for Basic Education – CNE/CP No. 4/2024, understanding them as a superstructural expression of the determinations imposed by work as a founding category of social being. Grounded in historical-dialectical materialism, this study employs bibliographic and documentary research to

¹ Universidade Estadual do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6804623478075006>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7256-6578>. Contato: natalia.nascimento@aluno.uece.br.

² Universidade Estadual do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7931653035871659>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0242-0709>. Contato: lhelena.brito@uece.br.

³ Universidade Estadual do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1202524609328424>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4334-1916>. Contato: sirneto.silva@uece.br.

⁴ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1961834033258119>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5003-5418>. Contato: marcos.educare@hotmail.com

unveil the determinations that guide the new guidelines. We argue that, although they present discursive changes in relation to previous resolutions, the National Curriculum Guidelines reproduce the pragmatic-utilitarian logic, contributing to the precariousness of training, especially in the distance learning modality. We conclude that educational reforms are not capable of producing substantive changes in teacher training, as they remain confined to the limits of capitalist sociability.

Keywords: Education; Labor; National Curriculum Guidelines.

INTRODUÇÃO

O debate acerca da formação de professores tem assumido papel central nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente diante das transformações no mundo do trabalho e da crescente ofensiva neoliberal sobre os sistemas educativos. Tomando como referência a ontologia do ser social desenvolvida por Lukács (1981) e apoiada nos fundamentos marxianos, compreendemos o trabalho como categoria fundante da sociabilidade humana, determinando historicamente a constituição dos complexos sociais — dentre eles, a educação (Lima; Jimenez, 2011).

A constituição do ser social é compreendida como a atividade humana que cria, sustenta e reorganiza a totalidade social. Tomando a premissa de que o trabalho é a categoria fundante e estruturante das demais formas de sociabilidade, situamos a educação como um complexo social que, embora dotado de relativa autonomia, emerge historicamente condicionado às determinações da produção material da vida. Assim, a educação institucionalizada, ao invés de operar como instrumento genuinamente emancipatório, tem cumprido majoritariamente, na sociabilidade capitalista, a função de reprodução ampliada do capital, socializando valores e comportamentos necessários à continuidade do sistema, como enfatiza Mészáros (2008).

No interior da sociabilidade capitalista, o trabalho adquire forma alienada, submetido à lógica da produção de mercadorias e da acumulação ampliada do capital (Marx, 2013). Como consequência, a educação — em sua dimensão institucionalizada — torna-se mediação fundamental para a reprodução social, assumindo a tarefa de formar sujeitos ajustados às necessidades sistêmicas do capital. Mészáros (2008) destaca que, enquanto permanecer vinculada estruturalmente ao sistema de reprodução de capital, nenhuma reforma educacional poderá assumir caráter verdadeiramente emancipatório, 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, historicamente, foi se complexificando e se desdobrando em outros 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). No contexto do capitalismo, a educação escolar vem contribuindo para a socialização de valores assentados na função de reforçar a reprodução do capital.

Por conseguinte, os complexos educação e trabalho estabelecem uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa. Lima e Jimenez (2011) explicitam essas duas características, ancorada 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).

Ao analisarmos o desenvolvimento histórico da educação brasileira, percebemos que suas políticas, diretrizes e reformas expressam os limites estruturais de uma formação humana contida pelos imperativos da ordem do capital. A escola, longe de se apresentar como espaço neutro, é convertida em mecanismo de legitimação ideológica, contribuindo para a conformação subjetiva dos indivíduos aos padrões produtivos e às exigências do mercado. Nesse contexto, discutir as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica – CNE/CP n.º 4/2024* implica situá-las no interior das relações contraditórias entre educação, trabalho e Estado.

Diante do exposto, partimos de duas perguntas basilares: Como a sociabilidade capitalista conforma o trabalho docente e sua formação, tomando o trabalho como categoria fundante do ser social? De que modo as novas diretrizes

curriculares expressam — ainda que sob aparência reformista — interesses estruturais de reprodução da força de trabalho docente para o capital?

Compreender criticamente as diretrizes em tela requer analisar o objeto para além de sua forma imediata, buscando suas determinações ontológicas e históricas. Por isso, este artigo adota o materialismo histórico-dialético como método, não apenas declaratório, mas como instrumento capaz de revelar as contradições internas das políticas de formação docente. Mostramos que, embora as diretrizes de 2024 apresentem mudanças discursivas em relação às reformas anteriores, elas preservam a lógica prescritiva e pragmática — marcada pela ênfase em competências, performatividade, racionalização do trabalho e alinhamento às normativas curriculares nacionais —, caracterizando a subsunção do trabalho docente às necessidades do capital contemporâneo sob a ortodoxia neoliberal.

Dito isso, objetivamos compreender como a sociabilidade capitalista conforma o trabalho e a formação docente, analisando de que modo as novas diretrizes curriculares expressam, ainda que sob aparência reformista, os interesses estruturais de reprodução da força de trabalho docente no interior do sistema do capital.

Em suma, este artigo está estruturado em mais três seções 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 seção “Trabalho e educação: a essência do ser social”, discutimos teoricamente a relação do trabalho enquanto categoria fundante do ser social e seu vínculo com a educação. Por conseguinte, analisamos criticamente os DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica – CNE/CP n.º 4/2024. Por fim, nas considerações finais, apresentamos a síntese dos resultados da pesquisa.

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 – ou seja, a categoria trabalho e a sua relação com a sociabilidade humana –, a análise foi conduzida com base no materialismo histórico-dialético, o qual compreende a realidade social como totalidade concreta. Ademais, utilizamos pesquisa bibliográfica e documental, analisando marcos legais da formação docente, com ênfase na Resolução CNE/CP n.º 4/2024.

Cumprе destacar que a análise conduzida com base no materialismo histórico-dialético permite ultrapassar a aparência fenomênica dos fatos e acessar suas determinações ontológicas e históricas — requisito indispensável para compreender políticas educacionais como expressões superestruturais das contradições próprias do modo de produção capitalista.

Para conduzirmos o estudo e dialogarmos com a base teórica, utilizamos técnicas de pesquisa bibliográfica, mobilizando autores clássicos e contemporâneos da tradição marxista amparada nos estudos de Marx (2004), Mészáros (2008), Tonet (2006), Lima e Jimenez (2011), e Kuenzer (2024), entre outros; e pesquisa documental, analisando marcos legais da formação docente, com ênfase na Resolução CNE/CP n.º 4/2024 e em documentos anteriores, como as resoluções de 2015 e 2019.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: A ESSÊNCIA DO SER SOCIAL

A educação, como já sinalizado neste estudo, enquanto complexo social, só pode ser compreendida em sua totalidade quando analisada em sua relação ontológica com o trabalho. Se o trabalho funda o ser social ao produzir não apenas bens, relações e formas de consciência (Marx, 2013), a educação emerge como mediação necessária entre o indivíduo e o patrimônio histórico-cultural produzido pela humanidade (Tonet, 2006). Trata-se, portanto, de uma atividade social que expressa, simultaneamente, a universalidade humana e as formas particulares assumidas pela sociabilidade capitalista. Compreender a relação entre trabalho e educação implica retomar a gênese ontológica do ser social. Dito de outro modo, no capitalismo, a forma histórica específica assumida pelo trabalho — trabalho assalariado, alienado, subordinado à lógica da acumulação — determina o modo pelo qual a educação se organiza.

A educação, ao estabelecer uma relação de dependência ontológica perante o trabalho, como explicitado, 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 ontológica⁵ 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.

Cumprir destacar que, ao retomar as origens dessa categoria fundante, inicialmente o trabalho realizado pela humanidade se dava por meio do trabalho livre, ou seja, era destinado para sua sobrevivência⁶ 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 trabalho⁷.

Sobre esse complexo, Lukács (2013) 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 apropriadas historicamente – são resultado de práxis sociais, como a

⁵ Consultar capítulo I. O trabalho em Lukács (2013)

⁶ Ver mais em Lessa e Tonet (2008).

⁷ 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 a um interesse em comum, enquanto na sociedade capitalista essa 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).

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. [...] 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, esta categoria 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 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 animais⁸, 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 intrinsecamente 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 nos debruçamos nas políticas formuladas para a formação de professores que irão atuar na Educação Básica, especificamente a última resolução vigente, o Parecer CNE/CP n.º 4/2024.

NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES: ENTRE A ESSÊNCIA E A APARÊNCIA

Como dito, no capitalismo, o trabalho assume forma alienada. Nesse sentido, o trabalho do professor situado no interior do modo de produção capitalista torna-se trabalhador assalariado, submetido a processos crescentes de controle, estranhamento e esvaziamento intelectual, e passa a ser uma atividade fragmentada,

⁸ Conceituamos esses exemplos como “funções animais”, pois, no momento que há a separação dessas características da esfera da atividade humana, as torna últimas e exclusivas, ou seja, funções animais.

controlada, mensurável e subalternizada às demandas do mercado. Portanto, o professor, que deveria ser produtor de conhecimento, passa a ser executante de prescrições, vivenciando uma dupla alienação: alienação perante o produto (o processo pedagógico transformado em cumprimento mecânico de competências) e alienação perante a atividade (planejamento prescrito, avaliação padronizada, regulação externa).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9.394/96, cujo título VI trata dos Profissionais da Educação, foi reconhecido 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 e portadores de diploma de graduação com complementação pedagógica. Assim sendo, o art. 62 da referida lei (redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017), explicita que,

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 LDB em tela 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 n.º 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 referida LDB, é definido o Plano Nacional de Educação (PNE), o 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 n 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. 06).

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. 06).

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 (BNCC). 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 desse fato ocorre com a promulgação do Decreto n.º 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, a saber:

META 15 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 n 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. 01).

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-lo 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 locus 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, destacamos a resolução anterior, homologada em 2019, pelo governo presidencial de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, a qual, além de estabelecer as DCNs 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). Essa 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. Essa vertente da resolução é explicitada de forma contundente pelo art. 2º, o qual 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. 01).

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 docente com a sua formação e seu desenvolvimento profissional, suscitando prerrogativas de políticas de responsabilização.

Por fim, essa 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. 07).

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 n.º 4, de 29 de maio de 2024, a qual 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 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.

Desse modo, ao analisarmos esse 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. 02).

O documento não cita as três dimensões da formação de professores, explicitadas na resolução anterior (CNE/CP n.º 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 BNCC é citada na Resolução CNE/CP n.º 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 DCNs e da BNCC. No entanto, esse é o único momento em que a diretriz cita diretamente a BNCC, pois, no restante do documento, são utilizados outros termos para tratar sobre a legislação vigente acerca da 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 a distância, sobre a qual tratamos mais adiante. Cumpre destacar que, até então, os cursos EaD eram ministrados de forma remota/on-line e apenas os estágios obrigatórios ocorriam de forma presencial. A Resolução CNE/CP n.º 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:

Quadro 1 – Características da Resolução CNE/CP n.º 4/2024

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	Corresponde 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 n.º 4, de 29 de maio de 2024.

Nessa conjuntura, os núcleos tiveram as suas cargas horárias definidas, 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, ela totalizava 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. 06).

Cumprido destacar que a resolução atual totaliza 720h (a soma dos núcleos III e IV), portanto, 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 n.º 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 serão ofertadas 50% presencialmente, ou seja, irão deixar de existir todas as licenciaturas 100% EaD.

A análise das diretrizes CNE/CP n.º 4/2024 exige situá-las na totalidade social e na dinâmica da ofensiva neoliberal sobre o trabalho docente. Desde os anos 1990, as políticas de formação de professores no Brasil têm sido fortemente

influenciadas por organismos internacionais (OCDE, Banco Mundial, Unesco), os quais disseminam discursos de eficiência, responsabilização, performatividade e formação por competências — elementos que expressam as exigências contemporâneas do capital globalizado. 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.

Portanto, 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. Sendo assim, 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.

A Resolução de 2019 institucionalizou uma formação docente instrumental, articulada diretamente à BNCC, reforçando a subordinação pedagógica às competências e à lógica de resultados. Embora a Resolução de 2024 suavize o vocabulário prescritivo e introduza termos, como “formação crítica” e “conhecimento pedagógico”, ela mantém os elementos estruturantes da racionalidade neoliberal:

- Integração obrigatória com marcos legais nacionais alinhados à BNCC;
- Aumento da carga horária presencial apenas na parte considerada “operacional”;
- Manutenção da formação teórica em EaD;
- Reforço da articulação entre formação docente e demandas do mercado educacional.

A ampliação de disciplinas presenciais nos cursos EaD parece, à primeira vista, romper com a precarização. Entretanto, quando analisada dialeticamente, revela-se como movimento de aparência: afinal, as disciplinas de formação geral — fundamentais para o desenvolvimento da consciência crítica — permanecem ofertadas na modalidade remota, enquanto as disciplinas consideradas

imediatamente aplicáveis (conteúdos específicos e procedimentos didáticos) são priorizadas para a presencialidade.

Essa lógica traduz o que Mészáros (2008) denomina reformas “intrassistêmicas”: ajustes que mantêm intacta a estrutura social que produz a crise, ao mesmo tempo em que intensificam o controle sobre a força de trabalho docente. A resolução reforça ainda a tendência de proletarização do professor, reduzindo sua autonomia e estreitando a dimensão intelectual da docência.

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 dessa resolução referente aos estágios, os quais devem ter suas horas distribuídas por todo o curso, iniciando desde o primeiro semestre. A partir disso, questionamo-nos: 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.

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, as quais estão sempre predeterminadas ao fracasso. Para Mészáros (2008, p. 26, grifos do autor), isso ocorre porque 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.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2024, apesar de apresentarem elementos discursivos que sugerem avanço, constituem-se como continuidade das reformas educacionais orientadas pelo capital. Mantêm a

centralidade das competências, a racionalidade tecnicista e o alinhamento à BNCC, reproduzindo a lógica de formação de uma força de trabalho docente adaptável, padronizada e funcional às necessidades sistêmicas do capitalismo contemporâneo. São essas contradições imanentes que percebemos ao analisarmos a Resolução CNE/CP n.º 4/2024, 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 n.º 4/2024 foi baseada nos documentos anteriores.

A tentativa de conciliar formação crítica e políticas neoliberais resulta em contradição insolúvel: não é possível desenvolver uma educação verdadeiramente emancipatória dentro dos limites estruturais do capital, pois as reformas educacionais operam sempre como reformas intrassistêmicas, destinadas a corrigir “disfunções” sem transformar as causas profundas da alienação docente (Mészáros, 2008).

A precarização da formação em cursos EaD — agora legitimada como modelo hegemônico —, a desvalorização profissional, a ausência de políticas estruturantes para carreira e condições de trabalho, e a crescente subsunção do trabalho docente à lógica empresarial evidenciam que as diretrizes de 2024 reproduzem a mesma matriz ideológica que orientou as políticas 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 da 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, estando atrelados 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 desses cursos, sem se referir ao monitoramento, regulação e avaliação dessas licenciaturas.

Defendemos, portanto, que compreender criticamente essas diretrizes exige romper com a aparência reformista e explicitar sua função estrutural na reprodução da sociabilidade capitalista. A formação docente que visa à emancipação humana deve ser construída para além do pragmatismo pedagógico e dos imperativos do mercado, reconhecendo que nenhuma reforma restrita ao interior do capitalismo pode produzir transformações substantivas na educação. As DCNs de 2024 mantêm intacta a lógica estrutural que subordina a formação docente ao capital. A precarização persiste.

Por fim, reconhecemos a necessidade de um amplo diálogo com a comunidade de professores e pesquisadores da Educação acerca dessa nova resolução, buscando desvelar 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. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2019a. Seção 1, p. 44.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 14, de 10 de julho de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 3 out. 2022. »http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192

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.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

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.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

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

MARX, Karl. **O capital**: Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

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.