

Formação de professores no Brasil: uma análise crítica da resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024

Teacher Education in Brazil: A Critical Analysis of Resolution CNE/CP No. 4 of May 29, 2024

Caline do Carmo Couto
Maria Jaqueline Giovanini Heidrich
Universidade Estadual do Paraná
Paranavaí-Brasil

Renan Bandeirante de Araújo
Universidade Estadual do Paraná
Maringá-Brasil

Resumo

Este artigo baseia-se na pesquisa que investigou a relação entre o mundo do trabalho e a formação docente requerida hoje. O objetivo do artigo consiste em analisar criticamente a nova resolução de formação de professores, CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024, discorrendo sobre o esvaziamento das práticas apoiadas em uma formação intelectual consistente, pré-requisito essencial para o exercício pleno da atividade docente. Com base no referencial teórico e análise documental, conclui-se que a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 visa adequar o sistema de ensino público às novas demandas do mercado de emprego flexível/precário, impõe uma padronização para as práticas pedagógicas com vistas a alcançar maior eficiência nos resultados, o que implica no esvaziamento do papel docente quando da escolha dos conteúdos estudados, bem como da sua intervenção no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Mundo do trabalho; Formação de professores; Resolução CNE/CP nº 4 de 2024.

Abstract

This article is based on research that investigated the relationship between the world of work and the teacher education required today. The objective of the article is to critically analyze the new teacher education resolution, CNE/CP No. 4 of May 29, 2024, discussing the erosion of practices supported by a solid intellectual education, an essential prerequisite for the full exercise of teaching. Based on the theoretical framework and document analysis, it is concluded that Resolution CNE/CP No. 4 of 2024 aims to adjust the public education system to the new demands of a flexible/precarious labor market. It imposes a standardization of pedagogical practices to achieve greater efficiency in results, which implies a reduction in the teacher's role when choosing the content to be studied, as well as in their intervention in the teaching and learning process.

Keywords: Labor Market; Teacher Education; Resolution CNE/CP No. 4/2024.

Introdução

Nas últimas décadas, as políticas de formação de professores no Brasil coadunaram-se às profundas transformações produzidas pelas reformas educacionais. São mudanças que acompanham a reestruturação do mundo do trabalho e que estão a exigir a correlata adaptação da força de trabalho às novas exigências do mercado de emprego predominantemente precário. O objetivo do artigo consiste em analisar criticamente a nova resolução de formação de professores, CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024 que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Escolar Básica, discorrendo sobre o esvaziamento das práticas apoiadas em uma formação intelectual consistente, pré-requisito essencial para o exercício pleno da atividade docente. O artigo contém os resultados parciais obtidos por meio da pesquisa de mestrado realizada junto ao programa de Pós-Graduação em “Ensino formação docente interdisciplinar – PPIFOR”.

Ao longo do século XX, a reorganização do processo produtivo implicou na gradativa transição do modelo fordista para o toyotismo, impactando profundamente nas relações de trabalho e nas correlatas reformas educacionais iniciadas na esteira desse processo. Com a transição para o modelo flexível toyotista questões relacionadas a escolha dos conteúdos, ao ensino e a aprendizagem também se adequaram aos novos cânones da reestruturação produtiva. Nesse contexto, implementou-se reformas que reforçam a instrumentalização do ensino baseado no desenvolvimento de metodologias para solução de problemas do cotidiano. No bojo do processo, a política para formação de professores passou a conferir ênfase nas competências práticas e habilidades requeridas, distanciando-se ainda mais da busca por uma necessária formação docente intelectual/crítica.

As políticas educacionais contemporâneas, de acordo com Duarte e Derisso (2017), refletem a influência do Estado neoliberal. Nesse contexto, o professor deixa de ser visto como um intelectual crítico e se torna um facilitador, responsável por implementar metodologias pré-definidas por meio de plataforma digitais, conforme orientação emanada por organismos educacionais globais tal qual a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Metodologicamente o artigo foi estruturado como um exercício analítico argumentativo, baseando-se em uma análise documental e bibliográfica. Fundamentado nos

princípios do materialismo histórico-dialético busca-se a compreensão das contradições entre o mundo do trabalho, educação e as políticas para formação de professores na sociedade sob a hegemonia do capital. O princípio da contradição é essencial para a análise da realidade. Parte-se do que é visível em direção à essência, permitindo assim uma compreensão do ser social como um todo, intimamente ligado à vida material e concreta das pessoas. De acordo com Kosik (1976, p. 10),

No trato prático utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo ‘em situação’ cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

Isto posto, o caminho para uma compreensão que ultrapasse o âmbito prático exige uma análise profunda onde as abstrações desempenham um papel fundamental. Esse processo busca alcançar a essência dos fenômenos, permitindo uma interpretação que vai além das aparências e se aprofunda nas estruturas subjacentes da realidade. Através desse processo, torna-se viável alcançar o concreto utilizando a mediação do pensamento científico, rompendo com o senso comum e as limitações do cotidiano.

Aprofundar a análise crítica das mudanças e impactos das políticas educacionais recentes, com foco na Resolução CNE/CP nº 4 de 2024, revela-se uma questão imperiosa. A análise se justificativa na medida em que, as diretrizes emanadas da resolução em questão, impacta veementemente a concepção sobre formação docente no Brasil. O texto está estruturado a partir de dois movimentos de análise: inicialmente, discorre-se sobre a formação docente e sua sintonia com as transformações do mundo do trabalho para, em seguida, debruçar-se criticamente sobre a concepção a modelar a nova resolução para formação de professores em vigor, conforme os fundamentos teórico-epistemológicos sustentados na epistemologia da prática e suas categorias sínteses; formação como atualização, treinamento, padronização e técnica controlada (Zanella; Masson, 2024).

Mundo do trabalho e Formação Docente

O modelo taylorista/fordista, caracterizado pela fragmentação do trabalho e pela busca de eficiência por meio da padronização das tarefas, influenciou diretamente as tendências pedagógicas e a definição do perfil de professor ao longo do século XX. Atualmente, no contexto do trabalho flexível toyotista, o ensino deve novamente ajustar-se as transformações em curso e adotar práticas que valorizem a flexibilidade, a cooperação em

equipe e a integração de novas tecnologias. Para Lima Filho (2010), aparelhos de hegemonia do capital tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial, interferem diretamente na definição das políticas públicas educacionais, a interferência ocorre,

[...] mediante processo políticos diversos e negociações de consórcios de poder que envolvem as elites dominantes nacionais e o capital internacional. Ademais, a consecução das orientações emanadas dos relatórios internacionais se dá por mecanismo de adequação variados, dentre os quais as condicionalidades estabelecidas pelos organismos internacionais para a concessão de financiamentos, pelas quais se estabelecem os eixos conceituais e as diretrizes da política a ser seguida (Lima Filho, 2010, p. 213).

Com o passar do tempo, o aprofundamento do neoliberalismo no Brasil a partir do início do século XXI, tivemos que as políticas educacionais passaram a refletir de forma mais evidente as diretrizes impostas pelos organismos internacionais que, paralelamente às reformas educacionais, impuseram mudanças na concepção sobre a política de formação de professores, agora instados a formar sujeitos flexíveis e multifuncionais, capazes de se adaptar às constantes transformações do mercado de trabalho. Esse cenário evidencia que a escola, fundamentada no paradigma industrial fordista, caracterizado pela rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, já não atende às exigências impostas pela nova etapa de gerenciamento ultraliberal do Estado. Em passo contínuo,

O que se vivencia na educação brasileira é um período de controle, de ausência de diálogo com os pesquisadores, as entidades representativas, sindicatos e os movimentos sociais, cortes sucessivos no financiamento e ampla reforma curricular, sob a ingerência dos interesses empresariais. Nesse sentido, consideramos que houve um processo de intensificação do neoliberalismo que, no bojo dessas ações, a Política Nacional de Formação Continuada serviu ao propósito de formar uma subjetividade demarcada pela perda do controle sobre o próprio trabalho, seus objetivos e suas finalidades, pautada na lógica das competências e habilidades e de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como foco o desenvolvimento de competências que elevam o “protagonismo juvenil”, os projetos de vida, o empreendedorismo, a criatividade, a “cooperação” e a meritocracia (Zanela; Masson, 2024, p. 06).

Em consonância com as mudanças exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocorre a perda do controle dos professores sobre seu próprio trabalho, ao passo em que a política de formação segue acompanhada da disseminação da culpabilização docente.

Se, nos idos da década de 1980, o fracasso escolar era atribuído ao aluno ou às suas famílias conforme análise de Maria Helena Souza Patto (2015), agora, com o novo enfoque pedagógico, o professor passa a ser visto como o principal responsável pelos péssimos resultados educacionais, criando uma cultura de culpabilização docente diante dos insucessos no processo de ensino-aprendizagem. No período neoliberal, de forma mais intensa, por meio da tese do “protagonismo juvenil” nega-se a possibilidade de que a educação escolar, concebida como uma ação fulcral intrinsecamente conectada ao caráter essencial do trabalho educativo seja, de fato, planejada e direcionada com o propósito de disseminar conhecimentos humanizadores com vistas ao desenvolvimento pleno dos indivíduos, considerada sua potencialidade singular/universal imanente.

Segundo Duarte (2013), a construção da individualidade é marcada por uma dinâmica dialética, que envolve o processo de apropriação e objetivação da realidade. Temos um processo de construção da individualidade que vai além das necessidades biológicas da espécie humana, pois está fundamentado nas atividades humanas que transformam a natureza para satisfazer suas necessidades. A produção de linguagem, o desenvolvimento de relações sociais e a criação de meios para a subsistência são elementos centrais que possibilitam essa formação da individualidade. Assim, a individualidade humana não é apenas um reflexo da natureza biológica, mas resulta de uma síntese complexa de atividades de objetivação, em que o ser humano transforma e se relaciona com o mundo, construindo uma identidade que vai além de suas características naturais (Duarte, 2013).

De forma oposta, a “formação humana” no ideário neoliberal está alicerçada em valores que se distanciam das metas de emancipação e de desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos, promovendo uma educação mais voltada para a adaptação à lógica do mercado de emprego do que para o desenvolvimento do sujeito crítico, e isso que explica a concepção de uma educação pautada no binômio eficiência-resultado.

Um exemplo recente que evidencia a limitação da educação escolar e reduz a formação humana a um caráter utilitário e instrumental é a Reforma do Ensino Médio no Brasil, a Lei nº 13.415, aprovada em fevereiro de 2017 a partir da Medida Provisória nº 746/2016. A reforma promove uma abordagem tecnicista e produtivista, especialmente direcionada às escolas públicas, justificando-se, no discurso oficial, como uma modernização essencial para alinhar a educação nacional às demandas contemporâneas (Marchi; Silva; Santos, 2023). Essa modernização está ancorada em princípios de racionalização dos recursos e na otimização da

capacidade competitiva do país no cenário global, processo a denotar a adequação do sistema educacional às exigências do mercado mundial e a correlata subordinação do Brasil ao processo de hegemonia do capital internacional (Alves, 2024).

Conforme apontam Duarte e Derisso (2017), a reforma do Ensino Médio reflete claramente os princípios da teoria do capital humano¹, enfatizando um modelo educacional que ofereça aos jovens uma formação técnica e profissional, com a intenção de contribuir para o desenvolvimento econômico nacional, ao mesmo tempo em que busca preparar jovens como força de trabalho para o mercado. Exige-se uma produtividade incessante e uma atitude proativa, que absorve a subjetividade dos indivíduos e influencia suas relações pessoais e existenciais, trata-se de uma ideologia associada ao metabolismo social de reprodução e controle do capital analisada exaustivamente por István Mészáros (2002).

Nessa conjuntura, o ideal de referência para a escola, conforme apontado por Laval (2004), passa a ser o "trabalhador flexível", moldado pelos princípios da nova gestão e pela doutrina do capital humano. Esse modelo, fundamentado no conceito de "empregabilidade" individual, sugere que a escola deve se alinhar a essa nova subjetividade esperada, formando jovens e futuros assalariados que atendam às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico e precarizado.

A Base Nacional Comum Curricular (2018), acompanhando essas novas tendências, estabelece de maneira clara e direta a preferência pelo ensino baseado em competências: "Competência é definida como a integração de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para enfrentar desafios complexos da vida cotidiana, exercer plenamente a cidadania e atuar no mercado de trabalho" (Brasil, 2018, p. 8). Reforçando o modelo toyotista, ou seja, novas formas de gestão, exigindo um trabalhador flexível que se adapte conforme as necessidades de produção. Esse trabalhador deve estar atento às mudanças, propor melhorias, ter autonomia para resolver problemas e manter-se em constante formação, exigindo "[...] a constituição de polioperadores capazes de assumir multitarefas" (Alves, 2011, p. 50).

Ao restringir os conteúdos ensinados ao utilitarismo, intensifica-se a alienação e a perda do significado do trabalho docente, uma vez que o professor é, essencialmente, um formador. Quando nos referimos ao professor, falamos de um profissional sempre em busca de uma sólida formação pautada na robustez intelectual e cultural. Nesse caso, a formação

desejada deve perspectivar o desenvolvimento da capacidade de entender os processos sociais, a interdisciplinaridade e o conhecimento científico, processo que requer

“[...] um projeto de Formação Continuada de qualidade, socialmente referenciada na classe trabalhadora, está estreitamente vinculado às mudanças nas condições materiais em que a práxis docente se realiza. Sob tal perspectiva, urge a necessidade de criação de um Sistema Nacional de Educação, em que a Formação de Professores, Inicial e Continuada, seja configurada como política pública de Estado, que contemple a concepção sócio-histórica de educação e da formação docente (Zanella; Masson, 2024, p. 14).

De forma oposta, o trabalho flexível toytista reconfigura o papel do professor a determinar não apenas o conteúdo a ser ensinado e aprendido, mas também os métodos e o tempo de execução. No bojo desse processo a formação de professores passou a ser direcionada para a criação de profissionais capazes de se adaptar rapidamente às mudanças no mercado de emprego, daí a razão pela qual oferta-se uma formação teórica superficial em oposição a densa formação requerida, considerada a natureza essencial da atividade docente. Além disso, com o surgimento de novos postos de trabalho e as demandas educacionais crescentes, o papel dos professores foi reconfigurado para se adequar ao perfil de um trabalhador flexível, ao mesmo tempo em que são encarregados de formar seus alunos dentro dessa mesma lógica. De acordo com Zanella e Masson (2024),

Indica-se a reflexão sobre a prática como um exercício de autoavaliação, de autocrítica e de autoconhecimento, o que, segundo os documentos, possibilita ao professor um maior aprofundamento sobre a sua prática, insurgindo em novas ações pedagógicas que atendem às demandas atuais de formação do tipo humano adequado para o mundo do trabalho: proativo, flexível, criativo, ágil e colaborativo (p. 07).

Para Saviani (2013), a escola deveria desempenhar um papel central na socialização do saber sistematizado, sendo o trabalho educativo uma prática intencional que visa formar a humanidade em cada indivíduo. Contudo, em tempos de reestruturação educacional, as políticas e reformas voltadas ao currículo e à formação de professores diluem o caráter formativo da escola, reduzindo-a a um espaço de atividades desconexas e sem foco na transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Saviani (2013), enfatiza que, “[...] divulga-se a ideia de que currículo é o conjunto das práticas desenvolvidas pela escola [...] e abre-se caminho para todo tipo de atividades de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar”

(p. 15). Ao reduzir o currículo a um conjunto de práticas dispersas, perde-se a essência formativa do processo educativo, que deveria estar voltada para a construção crítica e reflexiva dos sujeitos.

Esse movimento, entretanto, resultou na redução da importância dos conteúdos disciplinares “tradicionais”, que cede espaço para o desenvolvimento de múltiplas competências específicas ao atendimento das necessidades do mercado de emprego. Como consequência, o trabalho docente é moldado de maneira a atender às dinâmicas produtivas, reforçando a descaracterização do papel educativo da escola e a subordinação do ensino às demandas relacionadas ao processo de acumulação do capital (Ribeiro; De Araújo, 2018). Com base no que foi exposto até aqui, torna-se crucial avançar para a análise do documento sobre formação de professores.

Formação de professores: resolução CNE/CP nº 4 de 2024

A Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024) estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Escolar Básica. Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2022, candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), houve uma intensificação das discussões sobre o papel de pautas privatistas na Educação Básica e na formação de professores, esta mudança ocorreu em 3 de junho de 2024, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o que ensejou uma nova discussão sobre as diretrizes anteriores.

É importante lembrarmos que, o projeto de resolução apresentado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que substitui a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, foi elaborado de forma apressada, refletindo mais uma tentativa de atender a pressões políticas do que uma decisão cuidadosamente planejada. De plano, o documento mostra-se envolvido em uma complexa rede de conceitos que, apesar de serem citados com base em pesquisas de renomados estudiosos, são desconectados entre si. Tanto o parecer quanto a proposta de resolução apresentam uma colagem de ideias e intervenções desarticuladas, sugerindo uma formação inicial sem bases capazes de conferir suporte aos fundamentos e princípios para a educação pública, distanciando-se ainda mais da concepção de uma formação omnilateralⁱⁱ.

A análise da Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 (Brasil, 2024), indica que o documento mantém o processo de esvaziamento em relação a formação docente na medida em que adequa a “formação” de professores aos imperativos do mercado de emprego

contemporâneo, em acordo com o regime de acumulação flexível na era neoliberal. Ao focar em habilidades práticas e na capacidade de resposta rápida às demandas laborais, a resolução acaba por negligenciar um aprofundamento teórico mais consistente, que seria essencial para a formação de professores no sentido da constituição de profissionais críticos, realmente reflexivos. Esse enfoque é exemplificado no Art. 4º, Inciso II, que privilegia o domínio de competências técnicas e epistemológicas voltadas para a prática.

[...] a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho (Brasil, 2024, p. 3).

Observa-se que a concepção sobre formação docente a constar na Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 prioriza o desenvolvimento de conhecimentos técnicos e práticos em detrimento de uma formação mais densa, centrada na compreensão dos métodos epistemológicos, heurísticos e teleológicos que deveriam nortear as práticas de ensino. Nesse contexto, há uma clara desvalorização do conhecimento científico, frequentemente rotulado como conteudista e ultrapassado, ao mesmo tempo em que se confere maior ênfase à prática pedagógica baseada nas novas metodologias de ensino.

Surge, assim, a ideia de que o conhecimento teórico-científico é irrelevante para a realidade prática do ensino e que os profissionais formados com essa base teórica não conseguem aplicá-la efetivamente em sala de aula. Diante dessa concepção, a prática profissional passa a ser vista como o foco principal da formação docente, em detrimento de uma compreensão mais ampla e crítica dos processos educacionais. Neste contexto, é importante destacar que, nos incisos II e III do Art. 6º da Resolução CNE/CP nº 4 de 2024, dá-se ênfase ao fato de que a formação dos profissionais da educação precisa estar pautada pela concepção de,

[...] reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática; e III - pela necessidade de assegurar a socialização profissional inicial dos licenciandos, considerando às múltiplas realidades e contextos sociais em que estão inseridas as instituições de Educação Básica [...] (Brasil, 2024, p. 05).

O documento ao tentar ajustar a formação docente sem alterar profundamente os princípios que regem o processo educativo, busca integrar teoria e prática, enfatizando a

práxis como elemento central no trabalho pedagógico. No entanto, ainda que a Resolução aborde no seu texto a valorização da teoria na formação dos professores, as mudanças propostas permanecem limitadas por uma lógica de governança ainda com traços neoliberais, que se apoia em rearranjos previamente acordados.

Esse desequilíbrio é evidente na própria construção do texto das diretrizes, onde a prática é mencionada 32 vezes, enquanto a teoria é citada apenas 5 vezes. Essa disparidade reflete uma orientação que privilegia a prática pedagógica como conhecimento essencial, em detrimento de uma formação teórica sólida. Conforme salientado anteriormente, a ênfase no ensino que prioriza a prática é imanente a lógica do capital, Marx e Engels (2006) a despeito da reivindicação do embrionário movimento operário acerca do direito ao acesso a instrução pública alertaram para o fato de que a educação da classe trabalhadora deveria ser compreendida como parte do custo de produção da força de trabalho.

Visto assim, temos que ao professor é reservado o papel de agente formador da força de trabalho, daí que sua atividade também é reduzida a um simples executor de tarefas, reconhecido como “profissional”. Ou seja, não se altera a natureza desse processo independente das formas de organização e gestão da força de trabalho, seja no período de predomínio do taylorismo/fordismo ou como na época atual predominantemente toyotista.

Um aspecto relativo a esse tipo de profissionalismo a desqualificar os professores que merece destaque, diz respeito ao fato de que o professor é responsável apenas por cumprir ordens de instâncias superiores, o que resulta na perda de sua autonomia e, consequentemente, do controle sobre o trabalho que realiza (Kuenzer, 1999). Isso ocorre dentro de uma lógica em que, embora não seja explicitamente abordada na resolução, temos que a mesma mantém um alinhamento estreito com a BNCC, com o objetivo de garantir que a prática pedagógica seja integrada de forma consistente desde o início da formação dos professores. Conforme exposto no Art. 10 da resolução, ao final do curso de formação inicial em nível superior, o egresso deverá estar apto a:

II - compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e, em particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2024, p. 08).

Essa integração é destacada como essencial para a preparação dos docentes, que devem ser capacitados para atuar de maneira eficiente e pragmática, porém “[...] associar o

“conhecimento” a interesses pragmáticos implica desvinculá-lo das relações que influenciam a ação educativa” (Zanella; Masson, p. 12-13). Embora as diretrizes curriculares de 2024 evidenciem uma relativa preocupação com a formação de professores voltada para uma “[...] educação como processo emancipatório e permanente [...]” (Brasil, 2024, p. 05), existe uma lacuna evidente no que se refere à preparação mais ampla e profunda dos docentes da Educação Básica “[...] incluindo o domínio e manejo de conteúdos e *metodologias*, diferentes linguagens, *tecnologias*, evidências científicas e *inovações* (Brasil, 2024, p. 02, grifos nosso).

O mero domínio de metodologias, conteúdos e tecnologias, por si só, não é suficiente para assegurar que os professores desenvolvam uma visão crítica e emancipatória da educação. Para isso, é necessário transcender o domínio técnico e metodológico, promovendo uma formação que integre, de maneira orgânica, valores éticos, estéticos, políticos e culturais, pois a atividade docente requer uma ampla e sólida formação, considerada a natureza intelectual intrínseca ao exercício pleno da atividade.

Assim, temos que a resolução de 2024 alinha-se aos preceitos neoliberais, momento em que o capital intensifica o controle sobre os recursos para investimentos públicos por meio das interferências da mão visível do gerente de ocasião, o executivo. Todavia, vale salientar que

O gerencialista, que surgiu no âmbito das reformas neoliberais, foi gestado nos governos de direita. Contudo, os governos de centro-esquerda promoveram a sua continuidade sem contestar a lógica do capital e apenas se adequaram às relações com o mercado, deixando como legado uma ambiguidade em relação à formação e ao trabalho do professor (Pereira; Jardimino, 2024, p. 10).

Nesse contexto a escola distancia-se do seu papel social na medida em que a precarização do ensino nega a possibilidade do acesso ao processo de humanização e desenvolvimento do indivíduo, tanto em sua singularidade quanto como parte da espécie humana. Sob a égide do neoliberalismo, de forma mais intensa, a escola deixa de ocupar espaço enquanto ambiente para a organização e sistematização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. O pragmatismo prático atua para desconstruir a ideia da escola enquanto lugar da Ciência, cuja função seria transmitir os saberes sistematizados pelo gênero humano na medida em que,

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à

Formação de professores no Brasil: uma análise crítica da resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024

identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2013, p. 17).

Portanto, é necessário que um conjunto específico de conhecimentos seja assimilado pelos membros de uma comunidade. Isso exige a definição clara de quais conteúdos serão considerados essenciais para a formação dos indivíduos, configurando os conteúdos escolares. Mas, considerada a natureza da sociedade capitalista onde toda forma de riqueza socialmente produzida, incluindo os conhecimentos sistematizados, também são convertidos em mercadoria, a própria concepção que baliza e organiza a bases da educação pública, particularmente as políticas para formação de professores, reflete essa mesma dinâmica mercadológica.

Observa-se, então, uma realidade na qual a escola pública enfrenta um esvaziamento de conteúdo, promovido por uma pedagogia que justifica essa ausência. Tal abordagem é sustentada por uma visão que privilegia a ideia de "construção do conhecimento" em detrimento da transmissão direta de saberes. Exemplos disso são as pedagogias emergentes centradas nos pressupostos das competências e no conceito de "aprender a aprender", em tese, uma resposta às concepções "ultrapassadas" do ensino tradicional. Ou seja, há um fracasso da educação escolar em sua função de assegurar à classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos sistematizados, pois aprender a aprender é preferível a dominar a língua portuguesa, matemática e a história (Borges, 2024).

A análise do documento destaca a sugestão de que a metodologia de ensino deve se apoiar no método didático onde o professor deve assumir apenas o papel de mediador, desconstruindo a sua figura enquanto agente com sólida formação teórica para o exercício de uma atividade a requerer rigor intelectual, pois agora o ensino deve estimular a curiosidade dos alunos, ignorando a busca permanente de superação do senso comum, questão nodal para o ensino escolar sistematizado. Essa visão sugere que a aprendizagem é um processo essencialmente individual, em que o aluno é o principal responsável por construir seu próprio conhecimento. Com base nisso, o Art. 3º entende por educação escolar básica:

II - educação escolar básica: a que se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições de Educação Básica, em processos pedagógicos mediados pelos profissionais de magistério em interação com estudantes [...] (Brasil, 2024n, p. 02, grifos nosso).

Nesse viés, o que se constata é que a resolução nº 4 de 2024 redefine o papel do professor configurando como um mediador. A essência e a função tradicional da escola foram reconfiguradas, resultando na desconstrução da identidade clássica do professor. Assim, emerge um novo perfil, alinhado às demandas neoliberais, que finda em afastar o docente da figura de transmissor de conhecimento. O termo "transmissão" é evitado no discurso pedagógico atual, visto como um desrespeito à autonomia do aluno e associado à autoridade opressora da escola tradicional. Dessa forma, o professor é reclassificado como mediador, colaborador e facilitador, mas não mais como aquele que detém e transmite o saber, e mais além, é considerado na resolução nº 4 de 2024 que os professores “IX – [...] são agentes motivadores e impulsionadores de formação e transformação das identidades” (Brasil, 2024, p. 04, *grifos nosso*).

A desvalorização da figura do professor como um intelectual ativo reflete uma das expressões contemporânea da barbárie social. A visão histórica do que significa ser professor, construída ao longo do tempo pela humanidade é gradualmente desconstruída. O papel do professor, que outrora ocupava uma posição de destaque no processo educacional ao deter o conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, tem sido relegado a um status secundário, onde se espera que ele atue apenas como um facilitador, um agente impulsionador das curiosidades motivadoras dos alunos. Nessa perspectiva, sua participação no processo de aprendizagem é reduzida ao apoio pontual às descobertas dos alunos, apenas quando solicitado, limitando-se a acompanhar ou redirecionar, se necessário, o caminho que os próprios estudantes escolhem seguir para sua formação.

Outro aspecto crucial a ser debatido no contexto das competências docentes se refere ao desenvolvimento das competências digitais. A Resolução nº 4 de 2024 destaca a necessidade do “[...] uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, possibilitando o desenvolvimento de competências digitais docentes, visando o aprimoramento das práticas pedagógicas e a ampliação da formação cultural de professores e licenciandos” (2024, p. 05).

Nesse cenário, Souza, Favaro e Semzezem (2023) descrevem que é necessário analisar o uso de tais tecnologias sob a sociedade de classes, pois tem impactado nas práticas de trabalho como um todo, principalmente no fato que tais tecnologias têm afetado as práticas de trabalho em si e também na determinação de seu valor. Assim, o que se observa é que a

introdução das TIC, que poderiam ser ferramentas de libertação, é, sob o capitalismo, utilizada para alienar e controlar a população e os processos de trabalho. Tal fator no cotidiano dos professores se manifesta de várias maneiras, influenciando tanto suas práticas pedagógicas quanto seu desenvolvimento profissional e as diretrizes políticas que orientam a educação. A maneira como tem ocorrido a inserção tecnológica no ensino tem gerado uma maior flexibilidade nas estruturas laborais, o que, por sua vez, contribui para um processo de proletarianização, caracterizado pela perda de autonomia e condições mais instáveis para os docentes, refletindo diretamente na precarização de sua profissão, conforme analisou Contreras (2012) ao refletir criticamente sobre a precarização do trabalho docente e a perda da autonomia dos professores.

No bojo da busca pela padronização é que se aplica no Estado do Paraná o uso das plataformas o Livro de Registro de Classe Online (LRCO). Esse modelo de gestão/ensino do trabalho docente paranaense tende a estender-se para o Estado de São Paulo com potencial de servir como modelo ao Brasil. Esse projeto-piloto foi implementado nas escolas estaduais do Paraná em 2013 e, a partir de 2022, expandiu-se para as redes municipais de ensino por meio do programa Educa Juntosⁱⁱⁱ. Em 2021, o LRCO passou por uma reformulação e foi atualizado para a versão LRCO+aulas 2.06, que organiza os conteúdos por turma e série de cada componente curricular. O sistema exige que, ao registrar a frequência, o professor selecione o conteúdo previsto a ser trabalhado. Caso um conteúdo diferente seja inserido, o sistema gera um relatório destacando essa discrepância, exigindo justificativa por parte do docente.

Essa medida amplia o controle sobre o trabalho do professor e o monitoramento do trabalho docente vai além do controle de frequência e dos conteúdos obrigatórios. A Resolução nº 4 de 2024 no parágrafo VII, legitima e consolida a aplicação dessas plataformas digitais nas escolas desenvolvendo no professor essas competências digitais, estabelecendo as bases para a incorporação dessas ferramentas como parte fundamental da prática docente, quando permite e impulsiona:

[...] a incorporação de espaços virtuais de aprendizagem para aprimoramento das práticas de ensino, permitindo dinamicidade e interatividade para exploração de métodos inovadores de ensino que se adaptem às necessidades diversificadas dos alunos, desenvolvendo o pensamento crítico e a habilidade de navegar eficazmente no vasto universo da informação digital (Brasil, 2024, p. 5).

A adoção dessas plataformas digitais, embora possa ser visto como um avanço na gestão educacional, também consolida uma ferramenta de controle sobre o trabalho docente e o gerenciamento das atividades educacionais. Assim, essas tecnologias, ao invés de promoverem uma autonomia maior na prática pedagógica, acabam por intensificar a fiscalização do trabalho docente, submetendo-o a uma lógica de produtividade e eficiência que contribui para a precarização e desumanização dos processos de ensino e aprendizagens, da simplificação da ação pedagógica e pleno controle sobre o conteúdo a ser ensinado pelo professor. Ao fim, a busca pela otimização do ensino recorrendo-se a simplificação que controla e reduz a autonomia docente no exercício do seu ofício de ensinar, contradizem as próprias ideias de Perrenoud (2001, p. 16), que destaca como a primeira competência do professor a de “organizar e animar situações de aprendizagem”.

Vê-se, portanto, que a padronização dos conteúdos e das práticas com o uso das plataformas restringem a autonomia do professor. Ato contínuo, a adequação das aulas, como bem ressalta Gotardo (2022), reduz a possibilidade de se explorar o conteúdo de forma mais ampla, reflexiva/crítica de fato. Isso compromete a personalização do ensino e a flexibilidade necessária para lidar com diferentes contextos educacionais, considerada a relevância docente na fase de seleção/elaboração dos conteúdos a serem ensinados e procedimentos didáticos adotados. Como resultado, dissemina-se uma formação acrítica e menos conectada com os desafios em se compreender as contradições do tempo presente para além do ambiente escolar.

Considerações finais

Por meio da análise desenvolvida no artigo constatamos que a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 promove uma redefinição no papel do professor, configurando-o como um facilitador, cuja função primordial de transmissor de conhecimento é desconstruída. Estamos diante de uma evidente des (formação) de professores, historicamente reconhecido como um agente intelectual fundamental na construção do conhecimento.

Concluimos que a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 opera sob a lógica do mercado de trabalho ao direcionar a educação para uma abordagem que busca esvaziar o sentido pleno que se deve conferir à essência da formação docente fundada no binômio robustez intelectual e cultural. O exemplo pode ser observado no caso do Paraná onde o uso obrigatório pelos professores da plataforma digital Livro Registro Classe Online - LRCO pré-estabelece os conteúdos, metodologia de ensino e modelos de avaliação a serem adotados.

Esse modelo reduz a autonomia, tolhe/controla a atuação docente resultando na desqualificação da profissão, um quadro de deterioração da função em que a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 não rompe, mas aprofunda essa lógica de gerenciamento neoliberal a pautar as políticas educacionais das últimas décadas.

Trata-se de um movimento de reformas na educação que implica na desconstrução do professor enquanto sujeito formador, detentor de conhecimento na medida em que o exercício da atividade requer uma formação teórica sólida. Contudo, temos que agora a formação inicial proposta pela Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 visa converter os professores em figuras facilitadoras/mediadoras da espontaneidade dos alunos em detrimento da formação intelectual prévia. Por fim, em sintonia com o processo de (des) formação docente caminha-se a passos largos para o distanciamento do conhecimento científico na medida em que a escola perde a sua centralidade enquanto espaço de ensino responsável em promover a disseminação das Ciências por meio da adoção de metodologia capazes de operar a transição dos saberes típicos do senso comum ao conhecimento filosófico. Negar a formação teórica e consistente ao professor, negar o acesso dos alunos aos conhecimentos produzidos pela humanidade na perspectiva humanizadora constituem alguns dos elementos a delinear as formas de barbárie social em nosso tempo.

Referências

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, Giovanni. **O Novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES, Giovanni. **O Estado neoliberal no Brasil**: uma tragédia histórica. Marília: Projeto Editorail Praxis, 2024.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 55, n. 45, p. 101–126, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Brasília: **Diário Oficial da União**, p. 1-18, 03/jun, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 15 jun. 2024.

CONTRERAS. José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DUARTE, Newtom. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Rita de Cássia; DERISSO, José Luis. A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 132-141, 2017. Acesso em: 11 nov. 2024.

GOTARDO, Cleissiane Aguido. **A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o processo de uberização do trabalho docente**. 2022. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª ed. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

LIMA FILHO, Domingos. Reformas educacionais e redefinição da formação do sujeito. In: SOUZA, J. dos S.; ARAÚJO, R. (Orgs.). **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá: Práxis, 2010. p. 227-254.

MARCHI, Maurício; DA SILVA, Madalena Pereira; DOS SANTOS, Adelcio Machado. Do discurso ao percurso da reforma do ensino médio no Brasil: análise de conflitos e interesses. **Revista Cocar**, Belém, v. 18, n. 36, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5875>. Acesso em: 01 mar. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4º Edição, revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, Renato José Dias; JARDILINO, José Rubens Lima. As políticas de formação de professores sob os efeitos do modelo gerencial: consequências e visão prospectiva.

Revista Cocar, Belém, n.28, p. 1-18, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9164>. Acesso em: 04 mar. 2025.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. **Revista**

pedagógica, Porto Alegre, Brasil, n. 17, p. 8-12, maio/jul. 2001. Disponível em:

[http://penta3.ufrgs.br/MEC-](http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/etapa2_as_novas_competencias.pdf)

[CicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/etapa2_as_novas_competencias.p](http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/etapa2_as_novas_competencias.pdf)
df. Acesso em: 22 dez. 2023.

RIBEIRO, Amanda Cristina; DE ARAÚJO, Renan Bandeirante. As transformações do trabalho docente: ser professor hoje. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 407-424, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2013. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7311446/mod_resource/content/1/Sav.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

SOUZA, Maria Eduarda Rissatti de; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; SEMZEZEM, Priscila. Análise crítica da EAD no ensino médio brasileiro atual. **Revista Humanidades &**

Inovação, Palmas, v. 10, n. 21, p. 24–42, 2023. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7018>. Acesso em: 24 set. 2024. Acesso em: 02 mar. 2025.

Notas

ⁱ Segundo o sociólogo Oswaldo Lopez-Ruiz, em sua obra intitulada “Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais” (2017), o conceito de capital humano abrange um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas que, com o avanço do capitalismo, são transformadas em valores de troca. Para que isso ocorra, esses atributos precisam ser, de alguma forma, abstraídos dos indivíduos que os possuem e reorganizados para servir a objetivos externos a essas pessoas.

ⁱⁱ Marx (2004), o homem se apropria da sua essência unilateral de uma maneira unilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana (p. 108).

ⁱⁱⁱ “É o programa em regime de colaboração do Paraná, para todo o território, com o intuito de ampliar o suporte pedagógico oferecido aos municípios ao promover ações colaborativas na educação. A Lei n.º 21.323, de 20 de dezembro de 2022, dispõe sobre a criação do Programa Educa Juntos no âmbito do Estado do Paraná e dá outras providências. Essa Lei, em seu Art.

1º cria o Programa Educa Juntos no âmbito do Estado do Paraná, com relevância de programa social, em regime de colaboração com os municípios, sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - Seed” (Paraná, s/d, n.p, online).

Sobre os autores

Caline do Carmo Couto

Mestra em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), do Centro de Ciências Humanas e Educação, da Universidade Estadual do Paraná - (Unespar) - Campus Paranavaí. Professora do Ensino Fundamental (anos iniciais) da Secretaria Municipal de Educação de Guairaçá, Paraná, Brasil.

E-mail: calinecarmo03@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2891-2047>

Renan Bandeirante de Araújo

Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Campus Araraquara). Professor Associado Unespar. Docente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus Paranavaí).

E-mail: renanbandeirante@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6199-1061>

Maria Jaqueline Giovanini Heidrich

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), do Centro de Ciências Humanas e Educação, da Universidade Estadual do Paraná - (Unespar) - Campus Paranavaí. Professora do Ensino Fundamental (anos iniciais) da Secretaria Municipal de Educação de Paraíso do Norte. Paraná, Brasil.

E-mail: mariajaquelineheidrich@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7675-3271>

Recebido em: 03/02/2025

Aceito para publicação em: 10/03/2025