



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DANIMAR FRANCISCO BAVARESCO

**TRABALHO DOCENTE EM MOVIMENTO, PERSPECTIVAS E LUTAS:
UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
CONTEXTO BRASILEIRO**

CHAPECÓ-SC

2024

DANIMAR FRANCISCO BAVARESCO

**TRABALHO DOCENTE EM MOVIMENTO, PERSPECTIVAS E LUTAS:
UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
CONTEXTO BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Maria Alves

CHAPECÓ-SC

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Bavaresco, Danimar Francisco
TRABALHO DOCENTE EM MOVIMENTO, PERSPECTIVAS E LUTAS::
UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO CONTEXTO BRASILEIRO / Danimar Francisco Bavaresco. --
2024.

98 f.

Orientadora: Prof. Dra. Solange Maria Alves

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2024.

1. Trabalho Docente. 2. Formação de Professores. 3.
Educação. 4. Diretrizes nacionais de Formação de
Professores. I. Alves, Solange Maria, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

DANIMAR FRANCISCO BAVARESCO

**TRABALHO DOCENTE EM MOVIMENTO, PERSPECTIVAS E LUTAS:
UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
CONTEXTO BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de pesquisa: Formação de professores.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 10/05/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **SOLANGE MARIA ALVES**
Data: 14/05/2024 10:55:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Solange Maria Alves – UFFS
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **DERLAN TROMBETTA**
Data: 14/05/2024 11:14:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Derlan Trombetta - UFFS
Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **ANA MARIA DE OLIVEIRA PEREIRA**
Data: 14/05/2024 11:01:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr.^a Ana Maria de Oliveira Pereira - UFFS
Avaliadora

Dedico esta pesquisa à nobre causa da
educação pública, cujo papel é
indubitavelmente vital no progresso e
prosperidade de uma nação.
Que este estudo possa contribuir, mesmo que
modestamente, para o fortalecimento e
aprimoramento desse pilar essencial da
humanidade.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de dedicar este espaço para expressar minha profunda gratidão a todos que desempenharam papéis fundamentais na concretização desta etapa tão significativa da minha vida acadêmica.

Em primeiro lugar, expresso minha sincera gratidão aos meus pais, cujo apoio desde os primeiros passos da minha jornada educacional foi uma luz orientadora.

Às divindades que regem os caminhos da vida, agradeço aos orixás, pela plenitude, paz, harmonia, abertura de caminhos que permearam meu percurso acadêmico.

Agradeço a mim mesmo pelo grande esforço e dedicação investidos nessa jornada desafiadora. Chegar até aqui foi um teste de perseverança, e este é um testemunho da minha determinação e superação pessoal.

Ao meu amado marido, Jonathan, expresso minha sincera gratidão pela companhia constante durante este período desafiador.

Aos meus colegas de jornada, verdadeiros parceiros de trajetória, agradeço por estarem sempre disponíveis para conversar e compartilhar experiências de pesquisa.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, estendo meu profundo agradecimento pela viabilidade proporcionada para a realização desta pesquisa.

Não posso deixar de expressar minha sincera gratidão à minha orientadora, a Professora Solange, pela dedicação, parceria e paciência exemplares ao longo deste processo. Suas orientações e *insights* foram cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Além disso, gostaria de estender meus agradecimentos aos professores do Mestrado em Educação que contribuíram significativamente para minha formação, com sua disposição em compartilhar materiais valiosos e conhecimentos que enriqueceram nossa caminhada.

Aos ilustres membros da banca, Professor Derlan e Professora Ana, agradeço sinceramente pelas contribuições valiosas que iluminaram e enriqueceram minha pesquisa.

A todos, meu mais profundo agradecimento. Este é um marco que compartilhamos juntos, e cada um de vocês tem um lugar especial em minha jornada acadêmica.

Axé a todos.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus de Chapecó, integrante da linha de pesquisa em Formação de Professores: Conhecimentos e Práticas Educacionais. Também se insere no projeto de pesquisa "Desenvolvimento Humano e Educação na Perspectiva Histórico-cultural", coordenado pela professora orientadora, e filia-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI). O objetivo desta pesquisa é investigar as concepções de trabalho docente no contexto das diretrizes de formação de professores no Brasil, com ênfase nas Resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019. Assim, o principal propósito é evidenciar as concepções de trabalho presentes nas diretrizes nacionais de formação de professores. Os objetivos específicos são: (I) Compreender a concepção de trabalho a partir do referencial marxista e sua relação com a natureza do trabalho docente; (II) Investigar as concepções de trabalho docente que emergem das atuais diretrizes de formação de professores; e (III) Identificar as mudanças em curso no trabalho docente, em consonância com os movimentos e debates atuais. No âmbito metodológico, a pesquisa adota o Materialismo Histórico-dialético como matriz de referência, aliado às contribuições de autores como Shiroma, Campos e Garcia (2005), e Evangelista (2012), que oferecem orientações para a análise documental. Além disso, para a coleta de dados, toma como referência a estratégia da Análise de Conteúdo de Bardin (2019). Teoricamente, a pesquisa se fundamenta em autores como Marx (1978; 2004; 2007; 2008; 2013; 2017), Engels (1999), Leontiev (2004), Lukács (2012; 2013), Saviani (2005; 2008; 2011; 2021), Duarte (2001; 2006; 2020), entre outros. Este estudo busca contribuir, por um lado, para uma compreensão mais aprofundada do trabalho docente a partir de uma concepção de atividade vital humana e, por outro, para analisar como o trabalho docente é concebido no âmbito das políticas nacionais de formação de professores. Os resultados revelam concepções divergentes de trabalho docente, oscilando entre a valorização da educação emancipadora e a influência de políticas neoliberais. Essa disputa reflete-se na visão do trabalho docente, ora como uma atividade criadora e transformadora/libertadora, ora como uma prática alienada, reduzida à dimensão praticista e tecnicamente instrumentalizada. Tais achados ressaltam a necessidade de uma reflexão crítica sobre políticas educacionais para formar professores que atendam às demandas sociais e educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Educação. Formação de Professores. Diretrizes nacionais de Formação de Professores.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research linked to the Graduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), Chapecó campus, part of the research line in Teacher Education: Knowledge and Educational Practices. It also fits into the research project "Human Development and Education from the Historical-Cultural Perspective," coordinated by the supervising professor, and is affiliated with the Vigotski School Studies and Research Group (GEPEVI). The aim of this research is to investigate conceptions of teaching work within the context of teacher training guidelines in Brazil, with emphasis on Resolutions CNE/CP 02/2015 and 02/2019. Thus, the main purpose is to highlight the conceptions of work present in the national teacher training guidelines. The specific objectives are: (I) To understand the conception of work from the Marxist framework and its relation to the nature of teaching work; (II) To investigate the conceptions of teaching work that emerge from the current teacher training guidelines; and (III) To identify ongoing changes in teaching work, in line with current movements and debates. In the methodological scope, the research adopts the Historical-Dialectical Materialism as a reference framework, allied with the contributions of authors such as Shiroma, Campos, and Garcia (2005), and Evangelista (2012), who provide guidance for document analysis. Additionally, for data collection, it uses Bardin's Content Analysis strategy (2019) as a reference. Theoretically, the research is based on authors such as Marx (1978; 2004; 2007; 2008; 2013; 2017), Engels (1999), Leontiev (2004), Lukács (2012; 2013), Saviani (2005; 2008; 2011; 2021), Duarte (2001; 2006; 2020), among others. This study seeks to contribute, on one hand, to a deeper understanding of teaching work from a conception of human vital activity and, on the other hand, to analyze how teaching work is conceived within the scope of national teacher training policies. The results reveal divergent conceptions of teaching work, ranging from the valorization of emancipatory education to the influence of neoliberal policies. This dispute is reflected in the perception of teaching work, sometimes as a creative and transformative/liberating activity, and at other times as an alienated practice, reduced to a pragmatic and technically instrumental dimension. Such findings underscore the need for critical reflection on educational policies to train teachers who meet contemporary social and educational demands.

Keywords: Teaching Work. Education. Teacher Education. National Teacher Education Guidelines.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
GEPEVI	Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
PNE	Plano Nacional de Educação
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 MINHAS CIRCUNSTÂNCIAS HISTÓRICAS.....	11
1.2 O OBJETO E O MÉTODO: GÊNESE, RAZÃO DE SER E AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	17
1.2.1 Sobre o método: um caminho de apreensão, análise e síntese do objeto.....	24
2 TRABALHO DOCENTE: CONCEITOS E DISCUSSÕES.....	28
2.1 O TRABALHO COMO FORÇA FUNDAMENTAL DA VIDA HUMANA.....	28
2.1.1 As múltiplas dimensões do trabalho: breve exploração conceitual.....	31
2.2 O TRABALHO ALIENADO E O TRABALHO CRIADOR.....	33
2.3 EDUCAÇÃO: DA SOBREVIVÊNCIA À DIVISÃO TÉCNICA DO TRABALHO..	38
2.4 A CONTRADIÇÃO CAPITALISTA NA EDUCAÇÃO.....	40
2.5 DA NATUREZA PARA A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE.....	49
3 AS DIRETRIZES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO DOCENTE.....	54
3.1 A RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2015.....	59
3.2 A RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2019.....	66
3.2.1 O parecer CNE/CP 22/2019.....	66
3.2.2 A proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.....	72
3.2.3 A análise da Resolução CNE/CP 02/2019.....	74
3.2.4 O manifesto em movimento: a luta continua.....	82
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	91

1 INTRODUÇÃO

Este texto faz parte de uma pesquisa viabilizada pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *campus* de Chapecó, por meio de seu Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e está inserida na Linha de Formação de Professores do programa, com o objetivo de investigar como o trabalho docente é concebido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

Compõe também o projeto de pesquisa “Desenvolvimento Humano e Educação na perspectiva histórico-cultural”, coordenado pela professora orientadora desta pesquisa e, filia-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski - GEPEVI. A base teórica adotada se alinha à abordagem histórico-cultural, partilhando a mesma matriz conceitual do Materialismo Histórico Dialético (MHD) com base nas obras de Karl Marx. Embora não explore diretamente a intersecção das perspectivas histórico-cultural e vigotskiana nesta pesquisa, destaco a importância de autores como Leontiev e outros da escola de Vigotski, que enriquecem a reflexão sobre o papel do trabalho docente na promoção do desenvolvimento integral do indivíduo. Assim, ao conectar as contribuições do GEPEVI com os alicerces teóricos de Vigotski, embora não o cite diretamente, busco ampliar a compreensão dessas perspectivas na formação de professores e no cenário educacional.

Inspirado por vivências profissionais, minha busca pela pesquisa na área da educação se orienta por dois propósitos que se complementam. O primeiro reside na busca do papel emancipador do conhecimento, visando aprofundar minha compreensão sobre o trabalho docente enquanto uma categoria ontológica¹. Em segundo plano, almejo contribuir para a construção da minha formação intelectual como pesquisador no campo da educação.

Ao explorar essa temática, pretendo contribuir para o debate acadêmico sobre a formação de professores e o trabalho docente, proporcionando uma análise crítica das diretrizes e suas influências na formação de professores e em específico no que se refere ao trabalho docente. Além disso, espero que os resultados desta pesquisa possam subsidiar futuras reflexões e aprimoramentos nas políticas e práticas de formação de professores, visando uma educação de qualidade e uma valorização adequada do trabalho docente.

Nesta introdução, explico o processo histórico que me constituiu professor e me preparou para ser pesquisador. Trago elementos centrais que contribuíram para a definição e

¹ Com base em Lukács (2012), a concepção de categoria ontológica envolve a análise das categorias fundamentais que definem a natureza da realidade social e como elas se relacionam entre si.

os recortes do objeto, e persigo uma explanação sobre o método ou, sobre o campo teórico-metodológico que media a análise pretendida do objeto.

1.1 MINHAS CIRCUNSTÂNCIAS HISTÓRICAS

[...] Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado [...] (Marx, 2000, p. 6).

Essa poderosa reflexão de Marx ressoa profundamente em minha jornada histórica, marcando o ponto de partida para o relato de minha experiência. Em alusão ao magistral "O 18 Brumário de Luís Bonaparte", essa citação é como uma bússola, orientando-me na compreensão da intrincada trama histórica que se desenrola em minha vida.

Navegar por minha história é enfrentar um território em que as escolhas individuais se entrelaçam de maneira intrincada com as circunstâncias legadas pelo passado. É reconhecer que, muitas vezes, a trama da vida é tecida não apenas pelos fios da vontade individual como algo isolado do mundo material, mas também pela complexa rede de eventos que se desdobram diante de nós gerando interfaces com as condições concretas de existência histórica.

Ao lançar luz sobre essa realidade, Marx nos convida a transcender a visão simplista de que somos mestres absolutos de nosso destino. Em vez disso, somos participantes ativos em um palco histórico, em que o enredo é moldado por eventos progressos, cujas sombras persistem, moldando os contornos de nossas escolhas presentes.

Assim, abro as páginas de minha narrativa pessoal reconhecendo a interconexão entre minha vontade e as contingências históricas. Consciente de que, mesmo quando não sou o arquiteto direto de minha história, posso, no entanto, influenciar o curso dos eventos e moldar o significado de minha jornada. Em cada página, encontro a oportunidade de transformar as circunstâncias herdadas, atribuindo-lhes um propósito mais profundo em minha busca por compreensão e autenticidade.

Minha caminhada teve início no município² de Maravilha, situado no oeste de Santa Catarina. Ele é simbolicamente conhecido como a "cidade das crianças", um apelido derivado da presença constante das centenas delas em eventos locais, como os desfiles cívicos. Esse

² Utilizo a denominação "município" por conta de minha formação em Geografia, pois enquanto o município abrange a totalidade, a denominação "cidade" abarca somente a porção urbana.

título ganhou destaque a partir do censo de 1970, que revelou uma alta taxa de natalidade. Todavia, somente em 2012, por meio da Lei nº 12.596, foi oficialmente reconhecida como a "cidade das crianças" (Câmara [...], 2015).

O município está situado a uma distância de 71 km de Chapecó e a 626 km de Florianópolis, sendo atravessado pela interseção de duas importantes rodovias, as BRs 282 e 158. Foi povoado por imigrantes de origem italiana e alemã, cuja influência cultural se destaca de maneira marcante, especialmente nas celebrações festivas e na gastronomia local (Portal [...], [s.d]). O mapa 1 mostra o município em destaque na região oeste do estado de Santa Catarina.

Mapa 1 - Localização do município de Maravilha



Fonte: Wikipédia (2006).

Como observado no mapa 1, o município fica no interior do estado e por muitas vezes afastado de novidades e agitações que costumam acontecer nos grandes centros urbanos, ademais o município tem uma baixa população, conforme registrado pelo Censo 2022, com 28.251 habitantes (IBGE, 2022).

No entanto, essa realidade não exerceu uma influência negativa, pois mesmo sendo proveniente de família trabalhadora, desde cedo tive o privilégio de aprender a ler e escrever graças ao apoio de meus pais. Essas habilidades desempenharam um papel essencial em minha jornada acadêmica, que resultou ter completado o Ensino Médio aos dezesseis, ingressado no Ensino Superior aos dezessete e o título de licenciado aos vinte.

Minha trajetória na Educação Básica transcorreu inteiramente em escolas públicas, permeada por uma série de desafios, desde a infraestrutura precária até a falta de valorização dos professores, a escassez de materiais pedagógicos e a ausência de livros didáticos. Além disso, a necessidade de contribuir financeiramente para adquirir esses materiais foi uma realidade constante. Essas experiências se tornaram os alicerces da minha indagação por uma educação pública de qualidade.

Pelo que me lembro, desde cedo nutri o desejo de me tornar professor. Durante o Ensino Médio, tive a oportunidade de trabalhar brevemente como estagiário na secretaria da escola onde estudava. Foi então que, impulsionado pelo meu interesse na língua inglesa, decidi fazer meu primeiro vestibular para o curso de Letras Inglês. Conquistei a aprovação, mas, naquela época, enfrentava dificuldades financeiras que me impediram de efetivar a matrícula. Na minha família, era meu pai quem sustentava o lar, e apesar de que eu também já estava trabalhando, o valor do curso correspondia ao meu salário que, por coincidência, equivalia a um salário mínimo. Isso não deixava margem para outras despesas, especialmente considerando que o curso ficava localizado a cerca de 100 km de onde eu morava, em Chapecó (SC).

Esta realidade me fez procurar por outras alternativas e assim, acabei fazendo o cadastro no Programa Universidade Para Todos (PROUNI), e consegui minha aprovação para o curso de Letras Português. Mas o curso já estava adiantado e não pude ingressar, foi neste momento que consegui a transferência para o curso de História, oferecido no Polo Celer Faculdades (extinta) em Xaxim, pela Universidade Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) de Indaial, SC.

Assim, fui beneficiado por políticas públicas direcionadas à classe trabalhadora. Essas medidas permitiram que indivíduos sem recursos para custear uma graduação dessem os primeiros passos na vida acadêmica. O PROUNI, implementado pelo governo federal em 2004 durante a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi essencial nesse sentido. Ele foi concebido para ampliar o acesso ao ensino superior, oferecendo bolsas integrais ou parciais em instituições privadas. Essa iniciativa visou e tem visado reduzir as disparidades educacionais, concedendo apoio financeiro a alunos que, de outra forma, não teriam meios para arcar com os custos de uma educação superior privada.

Sobre esta questão, Dias Sobrinho (2010) comenta que, na época, havia uma saturação de vagas no setor privado de ensino superior, o que evidenciava não apenas uma oferta abundante, mas também uma demanda reprimida por acesso à educação. O autor relata ainda que um dos principais empecilhos eram as dificuldades financeiras de muitos jovens,

estimadas em cerca de 25%, para arcar com as mensalidades e garantir sua permanência nos cursos. Essas dificuldades financeiras provêm de uma construção histórica que ressalta as barreiras econômicas limitando o acesso à educação superior. Essa realidade refletiu diretamente na alta evasão, especialmente no segmento privado, em que as carências econômicas eram (e ainda são) uma das principais causas.

A conexão com o PROUNI tornou-se evidente, pois o programa surgiu como uma tentativa de mitigar essas desigualdades. No entanto, mesmo com o PROUNI, as vagas no setor privado permaneceram subutilizadas devido às restrições econômicas das classes menos favorecidas. Apesar das políticas de inclusão como o PROUNI, a incapacidade de muitos jovens devido às restrições financeiras, destaca a necessidade de uma intervenção mais ampla do Estado para garantir o acesso equitativo à educação superior, especialmente em instituições que priorizam a pesquisa e a formação de pesquisadores (Dias Sobrinho, 2010).

Apesar do curso que frequentei, Licenciatura em História, ser ministrado na modalidade semipresencial, um modelo ainda em seus primórdios na época³, contávamos com uma professora mestre em História, Valdirene Chitolina, que hoje detém o título de doutora em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Sua presença foi crucial, graças à sua vasta experiência e à qualidade das aulas, garantiu assim uma formação sólida.

No ano de 2009, ano de ingresso no curso, o Censo da Educação Superior trazia que a porcentagem de docentes com mestrado equivalia a 36%, seguido de especialistas com 29% e doutores com 27%. Já no ano em que me tornei egresso, 2012, o Censo da Educação Superior apontava uma escolaridade de 31,7% como doutores, 38,9 % mestres e 29,3% com especialização. Demonstrando assim um pequeno crescimento em relação ao nível de escolaridade dos docentes, número que traz um impacto positivo na qualificação proporcionada aos discentes.

Enquanto reflito sobre minha trajetória acadêmica e suas influências, é importante destacar que a minha formação inicial em História exerce uma influência significativa no meu modo de escrever. Carrego influências historiográficas que, embora, posteriormente eu busque articular com o método escolhido nesta pesquisa, se manifesta de forma mais tênue ao longo do caminho traçado.

Não obstante, em meio a este percurso, antes mesmo de minha titulação, começo a carreira de professor. Muito novo, 19 anos, inexperiente, motivado pelas necessidades

³ A Uniasselvi teve “o início da operação do EAD, em 2005, sendo a primeira instituição a implantar unidades educacionais e oportunizar o acesso ao ensino superior para moradores de municípios do interior”. Disponível em: <https://portal.uniasselvi.com.br/institucional/historia>. Acesso em 05 dez. 2023.

financeiras dou o primeiro passo e faço a escolha de 10 aulas em uma escola no município de Xanxerê, no ano de 2011. Neste momento muitos problemas começaram, dada a falta de experiência e a falta de suporte por parte da escola em que, após quatro meses acabei desistindo, ficando um tempo afastado e buscando trabalho em outras áreas.

Posteriormente, em 2014, retornei ao campo da educação, abraçando o ofício docente, o qual tenho mantido desde então. Exerci minha atividade em várias escolas, distintos municípios e ministrei um amplo leque de disciplinas⁴ mesmo sem possuir formação específica. Durante esse percurso, encontrei-me diante de múltiplas situações: algumas difíceis, outras angustiantes e desafiadoras, porém também algumas que se revelaram verdadeiramente inspiradoras.

Passado algum tempo, decidi me aperfeiçoar e buscar cursos de pós-graduação *lato sensu*. Fiz dois cursos, um direcionado na metodologia do ensino de História e outro para Docência no Ensino Superior. Ambos novamente sendo orientados pela mesma professora da graduação. Neste momento tive meu início na pesquisa propriamente dita, realizando-a com entrevista a professores para compor minhas monografias. As temáticas principais foram: os desafios da prática docente, a relação do professor com a escola e o estudante e os subsídios recebidos da formação inicial para a prática docente.

Os problemas identificados no primeiro prospecto de pesquisa incluem: (I) dificuldades de aprendizagem que refletem tanto o desenvolvimento quanto as dinâmicas de trabalho; e (II) os desafios enfrentados dentro das instituições onde os professores atuam, os quais estão sujeitos a diversas sistemáticas para organizar suas atribuições. Estas dificuldades persistem entre os profissionais, questionando a eficácia do sistema educacional atual em atender às necessidades apresentadas.

Mais tarde, optei por seguir uma segunda graduação em Geografia, decisão motivada pela necessidade de aprimoramento, já que anteriormente havia lecionado a disciplina sem possuir a formação adequada. Além disso, o grande número⁵ de colegas com formação em História sobrecarregava (e ainda faz) a lista de habilitados, o que dificultava a seleção de aulas. Isso revela as frágeis condições de trabalho que, embora idealmente deveriam ser mais proeminentes no início da carreira devido à falta de experiência, se estendem por um longo período.

⁴ Até hoje encontramos professores que lecionam um variado leque de disciplinas diferentes, esta necessidade se dá por vários motivos, desde a falta de habilitados até as necessidades pessoais dos próprios docentes.

⁵ A maioria dos professores na rede estadual de Santa Catarina são admitidos em caráter temporário (o famoso ACT), segundo as informações do portal da transparência (<https://www.transparencia.sc.gov.br/>), indicam um percentual de mais de 60% na composição dos professores em atividade nas escolas estaduais. Dados coletados em agosto de 2023.

No ano de 2022, realizei a matrícula para uma disciplina isolada do mestrado em educação: Esfera Pública, Formação Humana e Políticas Educacionais, ministrado pelo professor Dr. Bruno Antonio Picoli, no qual despertou-me interesse sobre a polarização entre esfera pública e privada na educação. Assim, a busca de conhecimentos mais intelectuais teve seu início e decidi me candidatar a mais uma disciplina isolada: Política Educacional no Brasil, o campo acadêmico em construção, com o professor Dr. Oto João Petry.

Em seguida, redigi meu pré-projeto de pesquisa para adentrar na pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado. No texto inicial, tinha a intenção de pesquisar a formação continuada de professores que acontece na Rede Estadual de Santa Catarina. Fui avaliado em banca pelo professor Dr. Odair Neitzel e a professora Dra. Solange Maria Alves, e posteriormente aprovado sob a orientação da referida professora.

Ao entrar no mestrado, os componentes estudados contribuíram de forma elementar para a construção de meu projeto de pesquisa, que, com as costuras de meus aprendizados e sob a orientação da professora Dra. Solange, tomou forma aos poucos. Embora no meio do caminho ainda não tivesse certeza do que pesquisar, como e do porquê, a temática principal se manteve firme desde minha especialização, “o trabalho docente”.

O exercício do magistério moldou significativamente minha identidade como professor e como indivíduo. Ao longo desse percurso, deparei-me com desafios que se tornaram oportunidades de crescimento. A incessante busca por conhecimento foi uma constante, impulsionando-me a enfrentar obstáculos como a necessidade de cursar múltiplas graduações para me manter ativo na docência. Além disso, investi em especializações visando aprimorar minha didática e competir por posições mais promissoras em processos seletivos.

A luta por uma educação de qualidade também tem sido uma batalha constante nesta jornada. Enfrentei escassez de materiais didáticos, desafios logísticos como a falta de transporte e a distância entre as escolas. Estas experiências, embora desafiadoras, reforçaram meu compromisso com a construção de um ambiente educacional mais propício ao aprendizado, motivando-me a buscar soluções e aprimorar minhas práticas pedagógicas. Esta trajetória pelo universo educacional foi fundamental na formação do professor que sou hoje.

A busca por uma educação pública de excelência permeia toda a minha jornada. Originada na minha própria formação em escola pública, essas experiências continuam a influenciar meu percurso. Agora, no papel de docente, confronto diariamente as disparidades do sistema educacional, enfrentando não apenas desafios pedagógicos, mas também as complexidades burocráticas que o envolvem. É nesse contexto que reconheço minha posição essencial nesta batalha contínua pela melhoria da educação pública.

Como professor de formação e carreira, trago a temática para o meu cotidiano, que se encontra na escola, no trabalho docente e no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, esta pesquisa que se insere a partir de concepções teóricas e de caráter investigativo qualitativo, é fruto de minha dedicação ao campo da educação.

Ainda estou me familiarizando com o termo "pesquisador", já que minha dedicação principal sempre foi o ensino na Educação Básica. No entanto, percebo agora que minha caminhada como pesquisador teve início durante minha especialização. Guardo com carinho os incentivos constantes que recebia da minha orientadora na época, que sempre acreditou em minha capacidade de ingressar no mestrado. Esses elementos representam uma parte importante da minha trajetória e são fundamentais para meu crescimento pessoal, profissional e intelectual.

Esta reflexão sobre minha trajetória não é apenas um exercício de autocontemplação, mas também essencial para compreender as nuances e características que moldam minha perspectiva como pesquisador. A perspectiva, enraizada em minha história pessoal, permeia todo o escopo deste texto, delineando não apenas as bases do projeto de pesquisa, mas também as motivações profundas por trás de minhas escolhas.

No segmento subsequente, adentro detalhadamente nas escolhas teóricas e metodológicas que guiaram a elaboração desta pesquisa. Aqui, delimito as bases conceituais que sustentam minha abordagem, destacando as razões por trás da seleção específica de determinados referenciais teóricos. Além disso, exploro minuciosamente as decisões metodológicas, descrevendo a estrutura da investigação, a seleção dos métodos utilizados e a justificativa por trás dessas escolhas. Esse exame crítico não apenas revela a estrutura técnica da pesquisa, mas também demonstra a profundidade da reflexão que permeou cada etapa deste processo.

1.2 O OBJETO E O MÉTODO: GÊNESE, RAZÃO DE SER E AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Há um amplo consenso em relação aos enormes desafios enfrentados pelos professores no Brasil, evidenciado pela extensa gama de estudos sobre o tema. Expressões como "professor-reflexivo", "crítico-reflexivo", "profissionalidade docente", "profissão docente" e "saberes da docência" têm sido frequentes em diferentes abordagens que buscam

compreender o significado de ser professor. No entanto, é notável a escassez de reflexões que abordam a docência como uma atividade com profundas raízes ontológicas.

Neste contexto, destaco uma das principais prerrogativas para esta pesquisa: a atividade humana, essencial, que através do trabalho, influencia a sociedade e as identidades individuais e coletivas. Torna-se, portanto, crucial explorar as complexas interações do trabalho humano em diversos contextos. Diante disso, é essencial que as pessoas estejam preparadas para construir sentido e identidade através do trabalho, com a educação emergindo como uma ferramenta indispensável para moldar o futuro em um mundo em constante mudança.

No cerne da educação está a missão de perpetuar o conhecimento e os valores fundamentais para a continuidade da humanidade. É através da educação que são transmitidos os conhecimentos necessários para que as novas gerações possam contribuir para o desenvolvimento e a sustentação da sociedade.

Nesse contexto, o papel do professor é absolutamente vital. Ele é o mediador entre o conhecimento acumulado ao longo dos séculos e os jovens aprendizes. O professor não apenas transmite informações, mas também inspira, orienta e motiva os alunos a se tornarem membros ativos e responsáveis da sua comunidade. Portanto, é de suma importância que esses profissionais estejam adequadamente preparados e apoiados para desempenhar esta nobre função. Isso envolve não apenas possuir os conhecimentos técnicos e pedagógicos necessários, mas também ter acesso a recursos adequados, apoio institucional e reconhecimento social e financeiro pelo seu trabalho crucial na construção do futuro da sociedade.

Nesta pesquisa específica, o trabalho docente adquire um caráter singular e de suma relevância. Semelhante aos meus estudos anteriores, tenho a oportunidade de aprofundar a base teórica e apresentar novas abordagens que ressaltam sua singularidade. Minhas contribuições são enriquecidas pelo meu ponto de vista pessoal, baseado nas experiências profissionais, vivenciadas em diversas situações dentro das escolas que trabalhei. É a partir desta posição privilegiada que busco ampliar o entendimento sobre o trabalho docente, explorando suas nuances e desafios, bem como propondo abordagens inovadoras. Por meio desta interseção entre teoria e prática, busco contribuir para a compreensão aprofundada do trabalho docente, fornecendo *insights* valiosos que podem enriquecer as discussões acadêmicas e impulsionar melhorias na prática educacional.

Para o início desta pesquisa, recorro ao trabalho como uma categoria ontológica. Marx, um estudioso do final do século XIX, oferece contribuições que transcendem sua

época, tornando-se atemporais ao ajudar a desvendar a intrincada teia que compõe nossa realidade. Seu conceito de trabalho e sua relação com o desenvolvimento da humanidade são notáveis. Assim, o trabalho assume uma importância crucial na formação do ser humano conforme o conhecemos, sendo a atividade primordial a partir da qual todas as outras se desdobram. É a base fundamental que molda e dá origem a diversas esferas da existência humana. Na sua obra "O Capital", ele enfatizou a importância do trabalho como um elemento fundamental na transformação da natureza e na criação de novos valores. Ele argumentou que o trabalho desempenha um papel central na formação da identidade humana e na construção da sociedade. Segundo Marx, é através do trabalho produtivo e criativo que os seres humanos desenvolvem suas capacidades, estabelecem relações sociais e se distinguem das outras espécies animais. É a partir desta posição que começo a refletir sobre o trabalho docente, suas nuances, suas concepções.

Primeiramente, minha intenção com a pesquisa tinha uma relação direta com o trabalho do professor, pois esta relação, a experiência e os temas de estudo, relacionavam à maior parte das problemáticas já vivenciadas. O foco não estava bem claro e foi necessário recorrer a um estudo mais profundo de certas temáticas que ainda estavam em desalinho. Na medida em que aprofundei estudos e reflexões, os elementos centrais emergiram com maior evidência. Esse processo mediou a compreensão de que, para o objeto de pesquisa em tela e no escopo das relações desse, algumas categorias prévias se colocam como demanda fundamental.

A categoria **trabalho**, expressava um desejo de pesquisa, e a partir do estudo mais direcionado na vertente marxista, com a posse de novos elementos, acabo considerando como a prévia categoria a ser analisada. Pois “a importância da categoria trabalho está em que ela se constitui como fonte *originária, primária*, de realização do ser social, *protoforma da atividade humana*, fundamento ontológico básico da omnilateralidade humana” (Antunes, 2009, p. 165).

De acordo com Marx (2013), quando analisamos o processo de trabalho, podemos identificar três elementos fundamentais que também se aplicam ao contexto educacional e ao trabalho docente. Primeiramente, há a atividade orientada a um fim, que corresponde ao próprio trabalho docente. Neste ponto, o educador se empenha em transmitir conhecimento, desenvolver habilidades e fomentar o pensamento crítico nos alunos, tudo com o objetivo de alcançar determinados objetivos educacionais. Em segundo lugar, encontramos o objeto do trabalho, que no caso da educação seria o conhecimento a ser transmitido e aplicado nas práticas sociais. Este objeto é moldado e transformado pelo trabalho do educador, que o

adapta às necessidades e características dos estudantes, visando sua aplicação e relevância nas experiências e interações sociais dos aprendizes. Por fim, temos os meios do trabalho, que englobam tanto os recursos materiais quanto os métodos e estratégias pedagógicas utilizados pelo docente para alcançar seus objetivos educacionais. Estes meios incluem desde materiais didáticos e tecnológicos, até abordagens de ensino-aprendizagem, avaliação e acompanhamento do progresso dos alunos. Assim como no processo de trabalho produtivo, no contexto educacional, esses três elementos - atividade, objeto e meios - interagem de forma dinâmica e complexa, moldando a experiência educativa e influenciando o desenvolvimento dos estudantes.

Admito uma segunda categoria prévia: **educação**, pois surge como forma de educar as novas gerações para que perpetue o trabalho, passando a reter nela esta finalidade. Embora seja necessário, nesta pesquisa, um recorte mais direcionado, recorro ao **trabalho docente**, como categoria principal, que tem como elemento importante o professor na função de trabalhador da educação. O trabalho docente não apenas transmite conhecimento, mas também desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos para a participação ativa na sociedade. Portanto, ao considerar o processo educacional como um todo, é imprescindível reconhecer o trabalho docente como uma peça fundamental na construção do conhecimento e na preparação das futuras gerações para os desafios e oportunidades que encontrarão ao longo de suas vidas

O desejo na pesquisa, não nasce de devaneios, mas sim de uma concretude, uma materialidade ligada a uma experiência, a vivência como professor que parte do sincrético (caótico, abstrato) para o concreto pensado. Assim, as categorias surgem apoiadas nas leis da dialética⁶ por apresentarem formas de conscientização das relações do homem com o mundo refletindo a essência das teorias que surgiram. Embora não estejam completamente definidas, uma vez que, a cada atividade humana, podem surgir novas ideias que são enriquecidas com propósitos observáveis desde a filosofia antiga (Triviños, 1987, p. 52-56). Estas categorias se manifestam na vida em sociedade, pois a relação entre trabalho, sociedade, natureza humana e educação é intrínseca.

Ao ponderar sobre estas categorias, emergiram diversos questionamentos para situar o objeto de pesquisa. Surgiu a indagação se o trabalho docente, resultante da união entre trabalho e educação formal, configura-se como uma divisão técnica do trabalho e a qual tipo

⁶ “As leis da dialética são, por conseguinte, extraídas da natureza, assim como da história da sociedade humana. Não são elas outras senão as leis mais gerais de ambas as fases do desenvolvimento histórico, bem como do pensamento humano” (Engels *apud* Triviños, 1987, p. 65).

de trabalho ele se assemelha. Além disso, há reflexões acerca dos requisitos para atuar nesse campo, indagando sobre a formação dos professores e se existem diretrizes orientadoras desse processo.

Nesse sentido, realizei várias investigações prévias sobre esses conceitos, levantando questões pertinentes a serem analisadas. Sintetizo, portanto, que a formação atual do professor está vinculada a diretrizes que regem esse processo, embora não se limite apenas a elas. A pesquisa preliminar evidenciou a presença de duas diretrizes importantes, que são foco das discussões na atualidade e merecem ser analisadas. Uma diretriz de 2015 foi gradualmente substituída por outra mais recente, em 2019.

Portanto, esta temática instiga uma categoria adicional de análise: a **formação de professores**. Compreender esta esfera torna-se crucial, pois abordar exclusivamente o trabalho docente sem considerar como esse profissional foi formado resulta em uma lacuna significativa na compreensão desse contexto. Resumindo, **as categorias anunciadas são: trabalho docente e formação de professores**. Embora tenha sido mencionada anteriormente a categoria prévia trabalho, é importante lembrar que esta é o ponto de partida, juntamente com a educação, para a chegada à categoria do trabalho docente. Assim, o trabalho e a educação surgem como categorias prévias; o trabalho docente e a formação de professores elenco como categorias principais de análise dentro deste estudo.

Esses pontos levantam uma série de questionamentos fundamentais para a compreensão do tema em análise: Quais são as diversas concepções de trabalho e como se relacionam com o campo da educação? Como essas concepções influenciam a prática educacional e a formação de professores? Qual é a especificidade do trabalho docente e qual seu propósito dentro do contexto educacional? Como os desafios atuais impactam essa especificidade? Como ocorre o processo de formação de professores e quais são as diretrizes nacionais que o orientam? Quais são os principais desafios enfrentados na implementação dessas diretrizes? Em que concepções de trabalho estão ancoradas essas diretrizes? Reunir essas questões busca não apenas ampliar o entendimento sobre o tema, mas também traçar conexões significativas entre os diferentes elementos abordados, visando assim uma análise abrangente e aprofundada.

Reunindo as categorias e questionamentos, com a intenção de não fugir do proposto, na busca de uma forma de relacionar todos os desejos e demonstrar o interesse na pesquisa, determinei, em conjunto com minha orientadora, o objeto. Embora tenha havido alguns entraves no meio do caminho, como a insatisfação após uma longa jornada em um objeto anterior alinhado a outra problemática, e o desejo de evidenciar a categoria trabalho docente

como peça-chave da pesquisa, o que exigiu o redesenho de alguns elementos desta pesquisa, acabo por considerar que é profícuo problematizar **como o trabalho docente é concebido no âmbito das diretrizes de formação de professores no Brasil a partir das Resoluções CNE/CP nº 02/2015 e 02/2019**.

Para um recorte importante acerca do que realmente será estudado, trago diretrizes que versam sobre a formação de professores em âmbito nacional e estipulam as principais características dos currículos de cursos de licenciatura. Escolhidas as últimas duas, pois se encontram em meio a um processo de substituição da anterior pela nova, que marca uma acirrada política de governo. Em que, muitas entidades estão se envolvendo nesta discussão e neste momento, há uma frente nacional, movida pela ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade) e ForumDir (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras), entre outras, pela revogação da nova resolução e retomada da anterior.

Nesse contexto, é essencial ressaltar que a discussão em torno das diretrizes de formação de professores e das mudanças na política educacional no Brasil não apenas delinea o escopo desta pesquisa, mas também representa um tópico de relevância para o debate na atualidade.

Embora minha busca em bases de dados não tenha revelado produção semelhante à minha investigação, me deparei com conceitos recorrentes, como "trabalho docente", "trabalho alienado" e "trabalho criador", bem como com referências específicas às resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019. Todavia, minha abordagem metodológica visa não apenas preencher lacunas na literatura, mas também introduzir contribuições originais, destacando a singularidade desta pesquisa. Embora existam textos que abordam as resoluções e sua relação com a formação de professores, minha abordagem, iniciada a partir da categoria ontológica trabalho, busca oferecer uma perspectiva diferenciada.

Para a condução desta pesquisa, é imprescindível estabelecer determinados objetivos e delimitações. Uma abordagem abrangente de todas as categorias e documentos a serem investigados não é viável, portanto, a definição de recortes se torna essencial para direcionar a pesquisa e estabelecer uma linha de raciocínio coerente. Assim, para objetivo geral desta pesquisa, minha intenção é **evidenciar as concepções de trabalho docente que emergem das diretrizes de formação de professores no Brasil**. Este, se desdobra em outros mais

específicos, que com base nesta discussão central, dimensionam o estudo desta pesquisa. O primeiro consiste em: **compreender as concepções de trabalho a partir dos fundamentos marxistas**, com base na premissa de que, nesta concepção de trabalho, há uma forte base teórica de apoio para pensar e propor percursos formativos de professores que tenham em consideração o trabalho como elemento criador do qual resultam artefatos que se modificam e modificam os sujeitos que os criam. Neste sentido, tomo como referência a concepção de Saviani (2011a, p. 6) sobre a natureza do trabalho docente cujo resultado é, em última instância, a produção da humanidade em cada indivíduo singular.

Para o segundo objetivo, por meio da análise das Resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019, trago a importância de **investigar as concepções de trabalho docente que emergem das atuais diretrizes de formação de professores**. Esta análise visa examinar os documentos em busca de nuances e correlações com as referências identificadas no primeiro objetivo da pesquisa.

Neste mesmo âmbito, complemento um terceiro objetivo: **identificar as mudanças em curso no trabalho docente, em conjunto com os movimentos e debates atuais**. Isso levanta questões essenciais sobre a quem a escola e a educação atendem na sociedade em que estão inseridos e o que está em disputa nesse contexto.

Em resumo, a pesquisa se concentra na análise do movimento inerente ao trabalho docente, que não está estático em uma única abordagem, mas sim em constante evolução. Por vezes, se encontra imerso em uma determinada concepção de ensino, enquanto em outros momentos adota uma filosofia de trabalho diferente. Além disso, observo que o trabalho docente é influenciado pelos movimentos educacionais e sociais atuais, absorvendo ideias e práticas relevantes. Ao mesmo tempo, o trabalho docente também exerce impacto sobre esses movimentos, contribuindo para moldar e transformar as tendências educacionais do momento. Destaco ainda que, esse movimento ocorre também a partir das diretrizes de formação de professores, que fornecem orientações e estratégias para o desenvolvimento profissional, influenciando assim sua atuação em sala de aula e sua visão sobre o processo educativo.

Nesse contexto, identifico e denomino esse fenômeno como "trabalho docente em movimento". Optei por destacá-lo no título desta dissertação, pois considero que esta expressão reflete adequadamente a natureza dinâmica e em constante transformação das concepções de trabalho docente que emergem das diversas facetas presentes nesta totalidade de elementos. Além disso, utilizo a expressão "perspectivas" para demonstrar a diversidade de abordagens analíticas empregadas ao longo deste estudo. Em relação às lutas, abordo esta nuance explicitamente no último tópico desta dissertação, todavia, elas permeiam todo este

processo ao longo de minha escrita, sendo forjada desde o início desta pesquisa, juntamente com minha caminhada na educação.

Para explorar adequadamente os elementos em questão e obter uma compreensão clara do objeto de pesquisa, é essencial ter um método adequado. Nesse sentido, no segmento a seguir, trago reflexões acerca dos métodos e instrumentos de pesquisa empregados.

1.2.1 Sobre o método: um caminho de apreensão, análise e síntese do objeto

O enfoque marxista que delineio estabelece claramente o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como estrutura conceitual. No entanto, para enfrentar os desafios, é crucial empregar recursos de investigação apropriados. Nesse sentido, em termos procedimentais, considero as contribuições de autores como Shiroma, Campos, Garcia (2005) e Evangelista (2012); e da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2019).

A exemplo de um método, a dialética materialista apresenta subsídios importantes para a produção científica embasada em uma contextualização social ampla, determinada pelas produções históricas e o desenvolvimento do gênero humano ao longo do tempo. A base para a compreensão do MHD, está apoiada em autores como Trivinhõs (1987) e Gamboa (1998). Ao pensar em uma pesquisa dialética, baseada no materialismo histórico, os autores afirmam que o pesquisador deve conhecer e entender a materialidade dos fenômenos que são existentes, em que os princípios básicos devem ser calcados em uma realidade objetiva que posteriormente entende a consciência como resultado da transformação material. Assim, para um pesquisador da área educacional, é necessário ter ideia clara dos conceitos tanto do materialismo histórico como do dialético, para instrumentalizar e traçar um desenvolvimento da pesquisa a ser executada⁷.

Com o objetivo de realizar uma pesquisa embasada em documentos de políticas públicas, algumas considerações fundamentais se apresentaram. Inicialmente, trago a definição clara do escopo da pesquisa, identifico quais documentos são explorados para contribuir com a pesquisa e quais são utilizados na elaboração final. É crucial salientar que ao estabelecer limites, não se excluem automaticamente outros documentos, e é preciso ter em

⁷ Embora a corrente marxista e o método do MHD sejam referenciados nesta pesquisa, ainda é um caminho em construção para meu raciocínio. A tarefa de apreensão do método e da epistemologia marxista, requer uma série de estudos e análises das mais diversas referências, sendo necessário um tempo maior do que a simples conjuntura de uma dissertação de mestrado. Grande parte das temáticas, conceitos, teorias, posicionamentos e compreensões partem do referencial de leitura utilizado para a construção dessa pesquisa e, portanto, são fatores construtores entre método e teoria.

mente que mesmo aqueles considerados secundários podem desempenhar um papel de suma importância na compreensão global almejada.

Ao estudar textos documentais, é crucial considerar a realidade local e temporal, comparando-os com outros contemporâneos, uma vez que as características mencionadas podem estar vinculadas a eventos específicos, como instabilidades políticas ou outras circunstâncias. Desse modo, o período em que se lê ou compara tais textos constitui-se em uma época distinta, com suas próprias particularidades. Além disso, os conhecimentos e a localização do leitor também são elementos relevantes para uma análise discursiva precisa desses textos.

Além de que, os textos de política educacional podem não estar claramente escritos, pois retratam uma realidade objetiva em que foram redigidos e se forem “separados dos contextos políticos em que foram produzidos, os discursos oficiais tendem a ocultar também a dimensão valorativa que os informa” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 438).

Outra característica analisada refere-se à posição teórica do pesquisador. Assim como nesta pesquisa apresento uma sequência de fundamentos para compreender o trabalho a partir da teoria marxista, esses elementos influenciam um posicionamento e uma visão da realidade, os quais são objetivados na fase de análise dos documentos. É importante considerar a temporalidade das tarefas realizadas e a conceituação das ideologias. Nesse sentido, compartilho a ideia de Evangelista (2012, p. 58) a referir que o papel do pesquisador como intelectual, é “construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que [...] estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história”.

Tudo o que se lê em um documento parte de um contexto teórico, seja do autor que o escreveu ou do leitor que o interpreta, no qual categorias do pensamento dialético são objetivadas para a compreensão do texto. Elas não representam um fim em si mesmas, mas são um guia para a obtenção dos significados. Como afirmou Marx (2017, p. 950), "toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente".

Assim, a intenção é conciliar os métodos com os instrumentos de pesquisa que no âmbito dos procedimentos de coleta, análise e síntese, me sirvo também da “Análise de Conteúdo”, sobretudo a de que trata Laurence Bardin (2016) e no que refere aos passos que, para esta autora, podem ser organizados em pré-análise, codificação, categorização e inferência. A análise de conteúdo tem um leque de apetrechos que podem ser usados para encontrar os significados presentes nas mensagens que os documentos informam.

Como a análise de conteúdo lança luz sobre as hipóteses a partir de uma leitura inicial, ao longo dos capítulos de análise, busco inferir e propor algumas delas de forma oportuna. A técnica de análise de conteúdo permite explorar as nuances do material estudado, identificando padrões, tendências e possíveis relações entre os dados coletados.

O método do MHD, traz suas contribuições para a tessitura dos elementos destacados, de forma que em primeira instância, “o movimento que vai da síncrese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’)” (Saviani, 2008, p. 59), constitui-se como elemento norteador do método de pesquisa escolhida⁸.

Após esta reflexão, traço um roteiro para a análise, embasado nos princípios anunciados que abrange etapas específicas: na primeira, uma leitura minuciosa dos textos para destacar termos cruciais; na segunda, a codificação para conectar termos e estabelecer relações entre categorias, seguida pela segmentação do documento e contagem das palavras relevantes. A terceira etapa consiste em agrupar elementos em categorias pertinentes e, na última etapa, busco inferências para compreender as concepções de trabalho docente presentes nos documentos analisados.

Saliento que, embora estabeleça os passos metodológicos da pesquisa, sua execução está moldada pelas exigências do objeto e pela progressão da investigação. Não adoto um método rígido, uma vez que o objeto em questão está vinculado a um movimento em curso e em meu próprio aprendizado como pesquisador.

Para abordar esta tarefa, o texto está estruturado conforme o progresso da pesquisa, seguindo uma lógica que compreende os estudos realizados até o momento. O primeiro capítulo se concentra na construção de uma reflexão teórica sobre a categoria trabalho e sua interação com a educação, a escola e o trabalho docente. Busco, assim, elucidar os conceitos e trajetórias dentro da vertente marxista, e utilizar esta teoria como base para análise e síntese. Também exploro a relação entre a concepção do trabalho docente a partir da contradição entre trabalho alienado e criativo, para dialogar sobre sua relevância na qualidade da educação e abordo a constituição da natureza específica do trabalho docente.

No segundo capítulo, realizo a análise das Resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019, para identificar as concepções de trabalho nelas presentes. Por meio desta análise dos documentos, busco compreender de forma direta ou indireta as visões sobre o trabalho

⁸ Nesse contexto estão presentes as leis da dialética (tal como conceituadas por Hegel e adotadas por Marx e Engels em suas obras), que introduzem a essencial noção de totalidade dos elementos, promovendo uma compreensão mais abrangente. Além disso, enfatizam a contradição inerente aos elementos constitutivos e destacam a mediação como o processo para superar estas contradições.

docente expressas nesses textos. Esta análise contribui para compreender as implicações das diretrizes na formação de professores, explorando os artigos e entrelinhas em busca das concepções de trabalho nelas contidas. Além disso, faço uma expansão para abordar as mudanças que afetam a formação de professores e, conseqüentemente, o trabalho docente.

Na seção de considerações finais, avalio a efetividade na consecução dos objetivos propostos e exploro as hipóteses que emergiram durante a análise dos documentos. Meu foco principal permanece em obter uma compreensão aprofundada da categoria "trabalho docente", elemento central desta pesquisa. Assim, ao verificar se os objetivos foram alcançados e analisar as novas perspectivas que surgem, proporciono uma visão mais esclarecedora sobre o tema e sua relação com o trabalho docente, oferecendo *insights* valiosos para a pesquisa educacional.

2 TRABALHO DOCENTE: CONCEITOS E DISCUSSÕES

A definição de "trabalho" tem evoluído ao longo do tempo, influenciada por diversos teóricos em resposta aos contextos sociais em que viveram. Da mesma forma, a educação e o trabalho docente passaram por transformações, debates e nuances ao longo de suas histórias. Neste capítulo, meu objetivo é explorar o significado desses termos, mesmo que isso envolva trajetórias complexas que possam oferecer novas perspectivas ao longo do caminho.

É crucial destacar que, ao investigar a concepção de trabalho, é imperativo construir um alicerce sólido com base na teoria. Portanto, como já anunciado, minha abordagem se fundamenta na teoria marxista. Lukács (2012, p. 210) enfatiza que "se o marxismo deseja retomar seu papel como uma força vital no desenvolvimento filosófico, deve retornar às raízes de Marx em todas as questões". Desta forma, busco estabelecer conexões com outros autores que também abordam esta temática, embora o ponto crucial reside na exploração das origens, um retorno ao próprio Marx, a fim de forjar uma compreensão sólida.

Devo salientar que minha intenção não é questionar a validade dos conceitos existentes, mas sim iluminar a temática em discussão, de modo que esse processo possa, posteriormente, relacioná-la de maneira mais profunda com o âmbito desta pesquisa. Assim sendo, neste capítulo, inicio com uma série de reflexões sobre o conceito de trabalho. Em seguida, exploro a interseção com a educação e, mais adiante, especificamente, com as concepções de trabalho docente. Esta abordagem multifacetada visa oferecer uma compreensão abrangente e enriquecedora para que seja compreendido o objeto pretendido nesta pesquisa.

2.1 O TRABALHO COMO FORÇA FUNDAMENTAL DA VIDA HUMANA

O trabalho, segundo Engels (1999), é a pedra angular e o alicerce da existência humana, pois foi por meio dele que a humanidade emergiu. O ser humano iniciou sua jornada dominando a natureza, desenvolvendo ferramentas para atender às suas necessidades, e, assim, manifestou a singularidade do gênero humano em relação aos animais. Ao extrair da terra mais do que esta naturalmente provê, o homem não apenas modifica a natureza, mas também a subjuga, forçando-a a servi-lo, tornando-se, assim, seu mestre.

Lembro que esta primeira definição, não tem a intenção de abstrair todos os conceitos antropocentricamente, visto que há diversos elementos constitutivos do ser humano e sua

ligação com a natureza. Trago nos próximos parágrafos uma breve discussão de como este processo é materializado e acaba transformando o trabalho humano no constituinte do próprio gênero humano.

Marx (2008, p. 85), lembra que primeiramente, o trabalho humano era um propósito pelas suas necessidades mais básicas, como “meio para a satisfação de uma carência”. Porém com o passar do tempo, dadas as necessidades do próprio trabalho vão se desenvolvendo complexidades que causam uma estranheza (trabalho estranhado⁹, alienado) nesta operação.

Alexis Leontiev (2004), ao estudar sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, afirma que o trabalho desenvolveu tanto a aparência física quanto cognitiva do homem. Então, a necessidade de adaptação às condições do trabalho, proporciona ao homem novas habilidades que vão evoluindo para a anatomia humana.

Existe uma conexão intrínseca com a natureza, a partir da qual o trabalhador dá vida ao seu trabalho. É lógico enfatizar a essencialidade desse papel, uma vez que ele se torna imperativo para garantir a própria subsistência. Este elo com a natureza deve ser preservado ininterruptamente, mesmo diante da atualidade tão dominada pela concretude e pela tecnologia.

György Lukács (2012, p. 200) em seu estudo “Para uma ontologia do ser social I”, expõe que o ser humano se desenvolve a partir do ser natural, concomitante com a prática social, em um processo dialético, a partir do salto ontológico¹⁰ pelo ato do pôr teleológico¹¹ no trabalho. Já no seu (2013, p. 34) segundo texto, “Para uma ontologia do ser social II”, afirma que “essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produto de sua autoatividade”.

Esta ideia explora como o trabalho desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano. Através do trabalho, as capacidades psicológicas do homem se realizam. A linguagem, a consciência e a habilidade de interagir com outros membros da sociedade são aspectos que se desenvolvem por meio das experiências e das atividades laborais. Esse processo não apenas aprimora as habilidades práticas, mas também influencia a forma como percebemos o mundo ao nosso redor, como nos comunicamos e como nos relacionamos com os outros na sociedade. Em suma, o trabalho desempenha um papel vital na construção de

⁹ O trabalho estranhado será discutido juntamente com o alienado, posteriormente em tópico à parte.

¹⁰ Salto ontológico: Lukács (2013, p. 36) cita Engels para relembrar a transição qualitativa, “superação de princípio”, da “mão do macaco para a mão do homem”.

¹¹ Pôr teleológico: A objetividade do trabalho como modelo de prática social (Lukács, 2013, p. 37).

nossa identidade psicológica e social. Tudo isso se forma “na ontogênese¹² durante o processo de apropriação das formas historicamente constituídas da sua atividade relativamente ao mundo humano que o rodeia” (Leontiev, 2004, p. 213).

Então, o ser humano através do “trabalho, no pôr do fim¹³ e de seus meios [...], com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente” e se torna a peça que modifica a natureza que envolve o ser humano, proporcionando a solvência das necessidades que o gênero possui (Lukács, 2013, p. 48).

Assim, novas experiências e a interação do homem com seus pares vão fortalecendo a apropriação de modo que, “a atividade especificamente humana tem um caráter produtivo, contrariamente à atividade animal. Esta atividade produtiva dos homens, fundamental entre todas, é a atividade do trabalho” (Leontiev, 2004, p. 176).

Leontiev (2004), ao versar sobre esta experiência, reitera os estudos de Engels e Marx, e situa o trabalho sob dois elementos importantes: os instrumentos e a relação com os pares de sua sociedade, em que se envolve na cooperação de indivíduos e assim adquire uma divisão técnica, no qual cada pessoa desenvolve uma tarefa. É neste contexto que surgem as “ligações objetivas sociais” determinadas pela adaptação do trabalho em meio a um grande grupo.

Marx (2008, p. 149-156) lembra que a divisão do trabalho é uma expressão social no “interior do estranhamento”, em que o trabalho humano é apenas uma expressão da atividade humana enquanto forma de exteriorização no assentamento estranhado da atividade, incorporado como motor principal da produção de riqueza. Também, que esta divisão é uma característica inerente à própria propriedade privada, e circunscrita pelo mercado na “nulidade da produção individual” para a riqueza em massa.

Retornando à questão anterior, “o trabalho, portanto, é a forma fundamental, mais simples e elementar cuja interação dinâmica constitui-se na especificidade do ser social”. Assim, constitui-se, a partir de elementos básicos relacionados com a “intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo” (Antunes, 2009, p. 141).

Coletivamente, o trabalho ganha forma, mas também a linguagem surge, como elemento de comunicação entre os pares para a definição das tarefas a serem executadas e contribui para a evolução e surgimento da consciência. Assim, Leontiev (2004, p. 94) acentua

¹² Ontogênese: História do ser. Termo relacionado aos estudos de Vigotski sobre os planos genéticos do desenvolvimento. Com base em: Vigotski, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007; e Wertsch, J. V. Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge: Harvard Ed., 1985.

¹³ O “pôr do fim” de Lukács se refere a uma análise que vai além das aparências superficiais e considera os propósitos, os desfechos e as implicações mais amplos de um processo ou fenômeno.

que “a consciência é o reflexo da realidade”, aparecendo “ao mesmo tempo que a linguagem em meio ao processo de trabalho”.

A consciência como um produto do trabalho, assim como a linguagem, se torna um dos mecanismos para o entendimento e separação das tarefas, que se tornam cada vez mais complexas pelo conjunto dos homens. Em que, deixa “[...] de ser uma mera adaptação ao meio ambiente e configura-se como uma atividade autogovernada” (Antunes, 2009, p. 138). A partir disso o ser humano vai desenvolvendo tarefas intrínsecas às suas necessidades, uma vez que as necessidades básicas já estão resolvidas, e começa o processo de desenvolvimento de novas atividades para a busca de experiências mais complexas.

Ou seja, embora sejam experiências mais complexas, tudo que for necessário para o pôr teleológico do trabalho será desenvolvido, trazendo novas particularidades, as dimensões do trabalho, que, a partir daqui, separo em um novo subtópico para a discussão.

2.1.1 As múltiplas dimensões do trabalho: breve exploração conceitual

À medida que o trabalho humano evolui, ele se torna mais complexo devido ao próprio progresso do trabalho e às relações que se desenvolvem entre os trabalhadores. Com esse avanço, diversas dimensões começam a emergir, uma delas sendo a divisão técnica do trabalho. Isso significa que, à medida que as tarefas se diversificam e se tornam mais especializadas, os trabalhadores passam a desempenhar funções específicas dentro de um processo produtivo maior. Esta divisão técnica é caracterizada pela distribuição das atividades de acordo com as habilidades e conhecimentos de cada indivíduo, contribuindo para uma produção mais eficiente e detalhada. Embora a divisão seja tratada como processo pelo qual as tarefas e funções na produção são divididas e especializadas entre diferentes indivíduos ou grupos na sociedade, as dimensões referem-se a diferentes aspectos do trabalho dentro da análise de Marx sobre a economia política.

Para abordar a lógica do trabalho em diversas dimensões, emerge uma ampla discussão que se desenrola em múltiplas facetas. Frequentemente, esta discussão se vale de termos sinônimos que se entrecruzam a fim de viabilizar uma compreensão abrangente. Neste sentido, esboço alguns elementos cruciais para a reflexão sobre esses conceitos, embora este não seja o foco primordial desta pesquisa, tais considerações são necessárias para alcançar uma compreensão das várias facetas do trabalho.

Para inaugurar a explanação, faço menção a Ricardo Antunes, que aborda algumas destas questões. Antunes (2009) ao discorrer sobre o trabalho produtivo afirma que o âmbito do trabalho improdutivo abarca uma considerável parcela de trabalhadores provenientes de distintas esferas, particularmente aqueles atuantes no setor de serviços (inclusive a esfera da educação pública). Posteriormente, define que, independentemente das diversas denominações, o conceito de trabalhador abrange aquele que desempenha uma atividade laboral e comercializa sua mão de obra em troca de uma remuneração, englobando assim uma diversidade destes termos sinônimos. “Nesse sentido, o valor que aparece no trabalho enquanto processo que reproduz valor de uso é sem nenhuma dúvida objetivo” (Lukács, 2013, p. 82).

Para que não haja confusão entre os termos, trago uma breve síntese das distinções do trabalho. Porém, vale ressaltar que elas nem sempre são absolutas e podem variar dependendo do contexto ou definição utilizada por diferentes sistemas de classificação do trabalho. Além disso, o valor e a importância de cada tipo de trabalho também são subjetivos e podem ser percebidos de forma diferente por diferentes pessoas e sociedades.

Para compreensão da contradição entre trabalho produtivo e improdutivo, assim como analisado por Marx em várias de suas obras, esta distinção toma forma juntamente com as características do próprio sistema capitalista, ou seja, “só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital” (Marx, 2013, p. 382).

Apesar de algumas ocupações parecerem inicialmente não produtivas, é importante considerar que, de certa forma, elas ainda podem gerar valor, mesmo que de maneira indireta. Portanto, a definição de trabalho produtivo não pode ser considerada exclusiva em sua forma, mas está intrinsecamente relacionada ao contexto das relações capitalistas.

Esta distinção é importante para compreender a complexidade dos conceitos presentes e entender a função do trabalho aqui mencionado. Ao analisar o trabalho em suas diversas formas e contextos, percebo que seu valor vai além do simples resultado tangível, pois também envolve aspectos sociais, culturais e econômicos.

Uma das outras dimensões (experiências complexas), segundo Leontiev (2004), é o surgimento do trabalho intelectual, que organiza as relações de trabalho entre os pares e proporciona novas atividades que serão cada vez mais desenvolvidas.

Antunes (2009, p. 129) também versa que o trabalho imaterial apesar de não produzir produtos, acaba interagindo na produção material de modo que está “aprisionado pelo metabolismo social do capital”.

Todavia, retomando o que Lukács (2013, p. 62) traz sobre o trabalho, é importante observar o “processo entre atividade humana e natureza”, ou seja, a orientação, o pôr teleológico do trabalho acaba transformando “objetos naturais em valores de uso”. Assim desenvolvendo sua prática social, e as mais variadas formas de divisões sociais do trabalho.

Aqui neste recorte, trouxe de modo sucinto algumas considerações sobre as dimensões do trabalho. No próximo tópico abordo outra questão, que apesar de parecer uma das dimensões do trabalho, parte mais de uma concepção, de tal modo que nesta pesquisa possui seu valor de análise, dado ao que se espera do objeto de pesquisa e seus objetivos.

2.2 O TRABALHO ALIENADO E O TRABALHO CRIADOR

Ao buscar as concepções do trabalho e como ele está condicionado entre uma contradição (na sociedade em que está sendo analisada: contemporânea, ocidental, brasileira), alienada e criadora, em referência ao próprio capitalismo, é importante que se tenha uma conceituação destas duas concepções.

Nos manuscritos de Marx, são delineados dois sentidos distintos desta contradição a respeito da atividade do trabalhador. O primeiro surge da economia política, revelando um sentido de atividade negativa e alienada quando contextualizado dentro da esfera da propriedade privada. Por outro lado, o segundo sentido se manifesta na análise filosófica presente na obra "O Capital", que emerge o conceito de "trabalho criador". Nesta perspectiva, há uma conexão direta com a natureza e sua utilização, resultando em uma atividade intrinsecamente humana nesta relação.

Para melhor explicar esta discussão, trago a conceituação a que se refere ao trabalho alienado em Marx (1932), a partir da seguinte assertiva: “ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo”. Marx refere a este descolamento entre trabalho e produto, na usurpação do tempo do trabalhador para que exerça uma tarefa que não se subordina às suas necessidades, aquilo que se considera essencial e que faz parte do desejo daquele trabalhador.

Em relação ao trabalho criador¹⁴ Marx não o explicita diretamente em suas obras como uma esfera objetiva, mas sim sobre a subjetividade do trabalho na produção de mais valia (por exemplo). Assim, na apresentação do livro “O Capital vol. 1”, Jacob Gorender (Marx, 1996, p. 30) explica que “o trabalho criador de valor é o trabalho socialmente necessário, executado segundo as condições médias vigentes da técnica, destreza do operário e intensidade do esforço na realização da tarefa produtiva”.

Desse modo, ao extrair contribuições dos manuscritos¹⁵ de Marx que trata do conceito de trabalho alienado, busco subsídios para compreender as diferenças que direcionam a atividade vital em direção à criação. Para dar início a esse entendimento, Marx (1932) expõe a necessidade de pensar a partir:

De um fato econômico contemporâneo. O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento de valor do mundo dos objetos. O trabalho não cria apenas objetos; ele também se produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e, de veras, na mesma proporção em que produz bens.

Então, o trabalho humano é visto como atividade vital, porém, “o produto do trabalho humano é trabalho incorporado em um objeto e convertido em coisa física; esse produto é uma objetificação do trabalho”. Esta objetificação conduz o primeiro momento de entendimento do trabalho alienado, pois apresenta o objeto do trabalho, trazendo sua alienação à medida que o trabalhador produz. Ou seja, quanto mais ele produz menos ele tem, ficando dominado pelo próprio produto, em um sistema capitalista de produção. Assim, este produto que o ser humano produziu, “volta-se contra ele como uma força estranha e hostil” (Marx, 1932).

Na lógica capitalista, o trabalho adquire uma função de produzir valores e produtos, como Marx argumenta, porém, torna-se uma atividade forçada, uma vez que o que é produzido destina-se a outros, não ao próprio trabalhador, mas sim aos proprietários dos meios de produção. Isso resulta em um trabalho alienado em vários níveis, distanciando-se do voluntarismo. Esta alienação chega ao ponto de obscurecer os princípios da atividade vital,

¹⁴ Durante a explicação, pode parecer “metafísico” a utilização da expressão “trabalho criador”, porém, traço a partir de uma premissa de contradição ao trabalho alienado, que assim diverge da natureza do trabalho humano voltado às necessidades, de valor ontológico.

¹⁵ O texto de Marx que discute o trabalho alienado, se encontra em meio aos Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. Apesar de uma diversidade de traduções e edições, foi difícil encontrar uma que fosse elementar, oficial. Alguns livros, principalmente o da editora Boitempo, não dispõem desta primeira parte. Portanto, a utilizada aqui neste texto é a de domínio público, edição de 1932, disponível no site “<https://marxists.org>”.

desvalorizando-os em prol de uma valorização que não é detida pelo trabalhador. Então, o “trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*” (Marx, 2008, p. 83, grifo do autor).

O trabalho alienado, se dá em diversos níveis, em que o ser humano além de alienar o seu trabalho acaba alienando a si mesmo, perante ao seu trabalho e aos demais homens. Isto cria uma outra esfera ao longo dos tempos, a “*propriedade privada* é, portanto, o produto, o resultado inevitável, do *trabalho alienado*, da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo” (Marx, 1932).

No contexto apresentado, a propriedade privada adquire significado ao fazer referência aos detentores dos meios de produção. Ainda que nos dias atuais essa dinâmica possa parecer menos evidente, é crucial lembrar que a estrutura da sociedade permanece organizada de maneira em que a classe dominante mantém o controle enquanto a classe trabalhadora desempenha o trabalho. Os métodos empregados para atingir os objetivos perduram, embora estejam cada vez mais distantes, a sensação prevalecente é que essa realidade está se obscurecendo progressivamente. Assim, como afirmou Marx (1932), “o trabalho humano produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador”.

Esta atividade alienante, tira muitas coisas do trabalhador, este “que *apropria* a natureza por intermédio de seu trabalho, [...] a atividade própria como atividade para outrem e de outrem, a vida como sacrifício da vida, e a produção do objeto como perda deste para uma força estranha, um homem estranho” (Marx, 1932). O trabalhador se sacrifica, para continuar sua sobrevivência, e não reconhece outra possibilidade nesta configuração de sociedade.

Reitero, apoiado em Marx (2004, p. 79-90 e 2008, p. 81) que durante este processo, o trabalhador se torna a própria mercadoria a ser negociada, perdendo seu valor à medida que os processos são desencadeados, tornando-se um “servo do seu objeto”. Porém, lembro que é por meio do trabalho que os seres humanos desenvolvem a sociedade. Todos os processos se materializam e toda atividade humana passa pelo trabalho.

É a partir desta premissa que, também, a cultura é construída. Ela faz parte da materialidade construída e transformada pelo homem, embora pareça pertencer a uma condição subjetiva ou imaterial. No entanto, como resultado do próprio trabalho humano, conforme categorizado por Marx (2008, p. 81), “[...] se torna um objeto, do qual o trabalhador, só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções”. Então se a cultura é parte deste trabalho, também entra pelo escopo de produto e alienação.

A essência do trabalho, embora seja considerada como atividade vital, acaba sendo distorcida no contexto do capitalismo, resultando na alienação do ser humano dentro de um conjunto de variáveis que limitam sua liberdade. Esta alienação também acarreta uma perda do poder criativo do trabalhador, uma vez que seu produto e seu próprio trabalho estão aprisionados e delimitados.

Embora esteja ciente que apesar de considerar o trabalho alienado uma contradição do trabalho humano, lembro que “[...] objetivamente o trabalho alienado, ao mesmo tempo que produz mercadorias, produz também o próprio operário como mercadoria” (Saviani, 2005, p. 226), sendo parte integrante deste emaranhado de configurações que o próprio ser humano criou.

A alienação nada mais é que uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo, na qual o efeito – que modifica e desenvolve o homem — da atividade humana apresenta-se apenas como relação social global, mas não como elemento capaz de provocar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da personalidade e de sua atividade. Logo, a alienação é — no sentido marxista dessas noções — a ruptura, a contradição entre a essência e a existência do homem (Markus, 1974, p. 99 *apud* Duarte, 2001, p. 344).

Em outra passagem Duarte (2001, p. 44, grifo do autor) traz a ideia originária de Marx ao distinguir o trabalho enquanto *labour* (na reprodução do indivíduo) e *work* (na reprodução da sociedade), ao exprimir que o trabalho enquanto alienação pode atingir os dois aspectos, na medida em que,

Quanto mais a divisão social do trabalho se aguça, mais unilaterais são as habilidades das quais o indivíduo se apropria para a realização do trabalho. Nesse caso, o trabalho como *work* produz desenvolvimento da sociedade na somatória dos trabalhos individuais, mas o trabalho como *labour*, ou seja, na relação entre o trabalho e a reprodução do indivíduo, não necessariamente produz o desenvolvimento do indivíduo (Duarte, 2001, p. 46, grifo do autor).

E continua:

Assim, na sociedade alienada temos uma contradição entre o trabalho como reprodução da sociedade (*work*) e o trabalho como reprodução do indivíduo (*labour*), mas essa não é uma característica ineliminável do trabalho, ela pode ser superada com a superação das relações capitalistas de produção (Duarte, 2001, p. 48, grifo do autor)

No entanto, a intenção aqui é tentar desdobrar esta temática para que se volte ao trabalho humano concebido para o fim de sua atividade vital, no seu “pôr do fim”. Pois, o trabalho alienado não é uma condição inerente à natureza humana, mas sim uma consequência das relações sociais e econômicas estabelecidas pelos seres humanos.

Para esta tarefa, recorro a pensar a partir da constituição do próprio trabalho que com o passar do tempo e com a “nova forma de acumulação e de transmissão da experiência filogênica (ou, mais exatamente, histórica)¹⁶ deve o seu aparecimento ao fato da atividade característica dos homens ser uma atividade produtiva criadora” (Leontiev, 2004, p. 252).

No entanto, esta atividade produtiva "criadora" encontra sua contradição ao ser absorvida pelas relações sociais que os seres humanos estabelecem. Como Leontiev (2004, p. 144) explica sobre o estranhamento do trabalho, este, como resultado da atividade vital, revela que "o motivo e o produto objetivo do trabalho não são estranhos um ao outro, pois não trabalha para os exploradores, mas sim para si mesmo, para sua classe, para a sociedade".

Este estranhamento do trabalho é uma característica derivada da atividade que não tem uma relação direta com as necessidades do próprio sujeito, mas sim “encomendadas” por uma relação construída pelo capitalismo. Em que há, uma certa separação/descolamento entre o processo e o produto, já que o trabalhador não está construindo algo para seu próprio prazer, mas sim criando mais valia para ter o pagamento de seu tempo e força.

Trago aqui o conceito do trabalho estranhado, para a reflexão e a busca de entendimento da alienação do trabalho humano. Pois quando se torna estranho às suas necessidades, às suas condições humanas, se torna diferente, estranhado, e conseqüentemente a partir das relações que o ser humano cria, alienado.

Assim o trabalho alienado se constitui, que como Marx afirma, o trabalhador se vende em troca de salário, isto adquire uma nova perspectiva, de separar o processo pelo qual desempenha suas atividades que antes eram de vital importância, agora aparecem descoladas em prol de outras alienadas à uma condição econômica.

É nesta posição que o trabalho alienado diverge do criador, através de sua contradição e separação entre processo e produto, uma vez que no criador, as atividades são desencadeadas com base nas necessidades do indivíduo. O trabalho criador possui um objetivo determinado que não é estranho ao gênero humano, pois é inerente às suas próprias necessidades, com recorte às ideias de trabalho para sua classe, para os seus fins, para as necessidades que o próprio gênero identifica.

Assim voltando a pensar sobre a questão filosófica de trabalho criador elencada por Marx, na relação do homem com a natureza, encontra-se o trabalho criador, que deriva de

¹⁶ Na citação de Leontiev, ele sugere que uma nova forma de acumulação e transmissão de experiência está surgindo devido à natureza produtiva e criativa da atividade humana. Ele usa "filogênica" para indicar a conexão com a experiência acumulada através das gerações, mas ao mesmo tempo, ele ressalta que essa conexão também está profundamente enraizada na história registrada da sociedade humana. Portanto, embora os termos se aproximem em certos contextos, eles mantêm distinções importantes que refletem a complexidade das influências biológicas e sociais na formação da experiência humana.

suas próprias necessidades em criar as condições para a sua sobrevivência, mas deixa de ser criador quando encontra a esfera privada e vende sua força de trabalho para outrem.

Até este ponto, conceituei várias dimensões e características do trabalho como atividade humana, ao analisar suas relações e objetivações intrínsecas. Esta abordagem visou empregar tais conceitos como referencial teórico fundamental nesta pesquisa. Agora, trago a discussão sobre educação, para que, posteriormente, conecte estas duas categorias, trabalho e educação, ao trabalho docente, ponto central desta pesquisa.

2.3 EDUCAÇÃO: DA SOBREVIVÊNCIA À DIVISÃO TÉCNICA DO TRABALHO

A educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento da divisão técnica do trabalho, constituindo-se como um meio de instruir o ser humano sobre o trabalho, e esta relação se entrelaça com a própria origem do trabalho.

Para compreender o surgimento da educação, é essencial voltar ao passado, embora minha intenção aqui não seja analisar exaustivamente todas as teorias que permeiam a história da educação. Prefiro relacionar meu entendimento aos referenciais deste estudo, ao elencar elementos que guiem as análises na pesquisa. Nesse sentido, “a origem da educação coincide com a origem do próprio homem. Isso se dá porque, não tendo o homem sua existência garantida pela natureza, ele precisa criá-la” (Saviani, Duarte, 2021, p. 241).

No começo da formação da humanidade, em que todos eram semelhantes e tinham as mesmas condições sociais, a tarefa de educação era ensinar às novas gerações coisas básicas, como se cuidar e adquirir o alimento para a sua sobrevivência. Apesar desta centralidade na sobrevivência humana, esta conexão da natureza com o trabalho e posteriormente incorporando a educação acaba condicionando o ser humano a construir sua própria história. E este “movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (Leontiev, 2004, p. 291).

Logo, o homem é produto de sua própria existência, a partir de suas relações com a matéria em um mundo objetivo, posteriormente enquadrado por sua consciência, em segundo plano, reage conforme o rol de situações que ele mesmo cria, remetendo a uma condição materialista dialética de formador da história. “Considerando que a educação é uma atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem, é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação” (Saviani, 2005, p. 224).

Lombardi (2011, p. 353-355) comenta que a visão marxiana e engelsiana de educação está enraizada nas dependências entre “trabalho produtivo e formação intelectual”, pois eles não abordaram sobre a educação como uma abstração, mas dentro de um processo de trabalho. Em que, desde cedo as crianças deveriam ser apresentadas ao trabalho e assim pudessem entender a importância que a categoria trabalho teria na construção da humanidade.

Então, para que a educação fosse possível, se tornou indispensável criar novas ferramentas para que fosse possível a transmissão de informações. É a partir dessa ênfase no trabalho humano e o consequente desenvolvimento da linguagem, que a sociedade evoluiu e foi necessário que a transmissão do conhecimento às futuras gerações tivesse um caráter mais elucidativo e “representativo” do mundo.

Durante muito tempo, a educação assumiu a tarefa essencial de ensinar às novas gerações os conhecimentos básicos para garantir sua sobrevivência. No entanto, sua evolução não possui um marco singular; ela se desenvolve em paralelo com a própria evolução da sociedade. Portanto, não é possível determinar com precisão quando ocorreu esta transição, quando deixou de ser apenas uma troca de informações para se tornar uma divisão técnica do trabalho.

À medida que a sociedade avançou, a educação acompanhou esse progresso, embora esta transição não tenha ocorrido uniformemente em todos os lugares. É importante lembrar que a educação sempre foi moldada pelas necessidades da humanidade.

Para contextualizar trago o exemplo de que “a escola é uma invenção (política) específica da polis grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga” (Masschelein; Simon, 2021, p. 26). A ideia é de que o professor leva a criança a conhecer o mundo (tornar o tempo livre), mas sem caminhar por ela, expondo informações, dialogando, questionando, fazendo com que ela construa seus conceitos de mundo. E quando este ato de ensinar passa para uma outra esfera, encontramos a “suspensão” do mundo (da comunidade, ou do convívio familiar) para um novo mundo (o mundo da criança, ou aquele que virá a ser construído por ela).

Em outro tempo, mais ao presente, é encontrado o local de transformação, de “iniciação” de uma nova geração para o convívio em sociedade, e outras questões se tornam importantes na busca da reflexão de como ela se tornou o que é hoje, e para tanto, “a divisão da sociedade em classes introduziu, também, uma divisão na educação” (Saviani, Duarte, 2021a, p. 243).

Em outras palavras, a escola surgiu como parte integrante do sistema vigente e com o surgimento da sociedade moderna de cunho capitalista e burguês, a educação escolar,

previamente acessível apenas a uma minoria, tende a se difundir, transformando-se na modalidade predominante de ensino. Neste contexto, cabe à escola, a reprodução de normas para a continuidade e fortalecimento de percursos formativos voltados à formação de seres humanos mais obedientes do que cidadãos ativos, para ocupar um lugar a eles destinado na estrutura da lógica social hegemônica. Ela acaba formando cidadãos que são ideologicamente preparados “para ocupar os postos que lhes são destinados pela estrutura da sociedade de classes” (Saviani, 2005, p. 248-251).

Assim, a educação além de servir ao propósito de formar novos trabalhadores, “cumprir a função fundamentalmente política” (Lombardi, 2011, p. 363), pois é com base nela que são formados novos cidadãos que irão intervir no mundo, esta seria uma consequência de toda a produção material existente.

Nesta abordagem, tanto a temática tratada quanto a sequência de ideias apresentadas neste texto suscitam reflexões sobre a dinâmica do capitalismo e, inevitavelmente, sobre a educação, esta última intrinsecamente ligada a esse contexto. No entanto, é perceptível a existência de certos obstáculos entre as expectativas depositadas na educação e a herança legada pelo sistema. No próximo tópico, trago um desses obstáculos como exemplo para melhor compreender esta intrincada teia de contradições.

2.4 A CONTRADIÇÃO CAPITALISTA NA EDUCAÇÃO

A pesquisa no campo educacional, pode ser embasada em alguns princípios, dentre eles: a contemplação viva do fenômeno, a análise do fenômeno e a realidade concreta do fenômeno. As leis da dialética, que são princípios fundamentais na filosofia marxista, também se aplicam à pesquisa e análise educacional. A dialética marxista enfatiza o papel das contradições internas nos processos de mudança e desenvolvimento.

A transformação dos sistemas educacionais e a busca por uma educação que atenda às necessidades das classes trabalhadoras são vistos como parte integrante da transformação social mais ampla. Portanto, os princípios de contemplação viva, análise profunda e consideração da realidade concreta no campo educacional estão alinhados com as leis da dialética marxista, que procuram compreender e transformar a realidade através da análise crítica das contradições e do desenvolvimento histórico.

Para entendimento do conceito de contradição, e do proposto neste tópico, é importante ressaltar que “o pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é

obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade, que dão ‘vida’ a cada totalidade” (Konder, 2008, p. 44).

Deste modo, a dialética reconhece a contradição como um princípio fundamental que impulsiona o movimento da existência dos seres (Konder, 2008). Imerso nesta abordagem, trago-a para o contexto da educação com o propósito de examinar os elementos antagônicos ao conceito com o qual ela está envolvida. Nesse segmento, a intenção é facilitar a reflexão sobre a função do trabalho docente, considerando tanto os aspectos constitutivos quanto os que podem levar à alienação, conforme discutido na seção anterior. Isso se dá por meio da análise da interação entre as polaridades inerentes ao âmbito educacional, ou seja, as mesmas que condicionam toda a existência humana.

A partir de Trivinhos (1987, p. 74), que destaca a "contradição básica que existe entre o capitalismo e o socialismo" e argumenta que "outras contradições derivam dessa situação essencial", proponho uma reflexão sob esta perspectiva. No entanto, é importante notar que a contradição não se limita unicamente no âmbito do capitalismo, como Trivinhos sugere. Ao abordar a contradição como um princípio fundamental da dialética, que por sua vez permeia os processos históricos, sociais e culturais, é essencial reconhecer que uma multiplicidade de situações e fenômenos estão intrinsecamente condicionados por esse conceito central.

Portanto, surgem certas contradições oriundas desta sistemática, que são importantes e diretamente ligadas com a educação, sendo importante mencionar a luta de classes que está intrinsecamente ligada ao trabalho docente. Por se tratar de uma contradição, uma luta entre a igualdade e desigualdade, centra-se no pressuposto de uma educação pública que contrarie a lógica do sistema capitalista, da separação de classes. Isso resultou no fato de que a materialização da humanidade e a obtenção dos frutos desse processo acontecem de maneiras que obstaculizam a utilização completa da riqueza material e imaterial para promover a realização e o avanço abrangente de todos os indivíduos (Saviani, Duarte, 2021).

Quando se pensa sobre o trabalho docente em uma lógica capitalista, também há uma análise se este trabalho está vinculado à mesma lógica, a do lucro, a da produção de mais-valia. Para refletir sobre isso, Antunes (2009, p. 177), traz uma visão de que o “sistema do capital, desprovido de uma orientação humano-societal significativa, configurou-se como um sistema de controle no qual o valor de uso foi totalmente subordinado ao seu valor de troca, às necessidades reprodutivas do próprio capital”. Ou seja, ao pensar sobre a educação escolar, ela também está subordinada à lógica de mercado capitalista, e esta situação pode ser enquadrada como uma contradição de sua própria natureza.

Conforme discutido anteriormente, Marx (1978, p. 70-80) ressalta que na lógica capitalista, a produtividade está primordialmente vinculada à geração de mais-valia, o que demanda um "elemento criador de valor de troca". Nesse contexto, as atividades não materiais, como as desempenhadas por professores, frequentemente são assimiladas mais como ocupações assalariadas do que como trabalho produtivo, sem uma clara distinção entre o produto resultante e o próprio ato de produção.

Embora em outra passagem ele faz uma comparação ao trabalho intelectual afirmando uma interligação entre os elementos, em que “assim como no sistema natural a cabeça e as mãos estão interligadas, também o processo de trabalho conecta o trabalho intelectual ao trabalho manual. Mais tarde, eles se separam até formar um antagonismo hostil” (Marx, 2013, p. 382).

É visto que para Marx há uma importância no trabalho intelectual, embora haja esta confusão, que pode ser ocasionada por momentos de fala distantes e mesmo em tempos distintos, evidenciando a realidade ou a evolução do pensamento do próprio Marx, ou também de minhas leituras parciais. Sousa Sobrinho (2014, p. 159) lembra que esta questão, sobre a

Educação, para Marx, é tanto trabalho concreto, que produz um valor de uso, quanto trabalho abstrato, que produz valor, como também cumpre um papel preponderante em sua teoria do valor quando a sua dimensão qualitativa de trabalho é o fundamento gerador da distinção entre trabalho simples e complexo.

Porém, há que se notar que “a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material”. Assim a educação através da dialética marxista pode ser observada segundo alguns movimentos, que se encontram a partir da “crítica ao ensino burguês”, nas nuances da educação do proletariado e nas premissas do que se esperar para a educação no futuro, em tratando-se de solvência das necessidades do proletariado (Lombardi, 2011, p. 347-353).

Adiante, segundo Lukács (2013), a base da objetividade do valor econômico reside na natureza do trabalho como um processo de intercâmbio entre o homem e a sociedade. Contudo, a realidade objetiva do valor ultrapassa esta conexão elementar. Em outras palavras, embora o valor econômico seja fundamentado na relação entre o trabalho e a sociedade, sua materialização e compreensão vão além desta relação básica. Há complexidades e fatores adicionais que influenciam a realidade objetiva do valor econômico.

Nesta mesma direção, para que não haja confusão, Gert Biesta (2020, p. 44) lembra que “a educação não é uma relação econômica, entre um provedor e um consumidor”, porém,

ao relacioná-la ao modo de produção capitalista, a mesma entra em contradição de sua própria natureza ao tornar-se alienada a certos modelos econômicos.

Se o produto do trabalho é o que contém a atividade humana, quando este trabalho ocorre em uma sociedade capitalista, temos uma relação entre mercadoria que pertence ao capital, está aí uma contradição direta com a educação, pois uma sociedade plenamente educada compreende a disparidade entre os princípios capitalistas (Saviani, Duarte, 2021).

Entretanto, “as mais importantes operações do trabalho são reguladas e dirigidas segundo os planos e as especulações daqueles que aplicam os capitais; e o objetivo que eles pressupõem em todos esses planos e operações é o *lucro*” (Marx, 2008, p. 46, grifo do autor).

Discorrendo sobre trabalho no presente, Antunes (2009, p. 249), traz uma hipótese a ser analisada, em que não somente sobre o trabalho produtivo, mas também “os serviços públicos [...] também sofreram, como não poderia deixar de ser, um significativo processo de reestruturação, subordinando-se à máxima da mercadorização, que vem afetando fortemente os trabalhadores do setor estatal e público”.

Assim sendo, a contradição fundamental é que a educação possui um caráter humanizador, porém quando observada a partir da lógica capitalista, ela se torna alienante a uma educação que objetiva o lucro, que requer que as bases da sociedade de classes não mudem. Este tipo de educação fragmentada, tecnicista que ainda resiste, está fundado na ideia que o agente educador é o capital (Saviani, Duarte, 2021).

Na sociedade capitalista, a noção de luta de classes e o conhecimento humanizador são frequentemente rejeitados. No entanto, quando o estudante alcança uma compreensão mais profunda e percebe que a educação é, em si, uma arena de conflito entre classes, e que a verdadeira essência humanizadora se manifesta na educação como uma força revolucionária, capaz de transformar sua maneira de pensar, ele rompe com esse paradigma. Saviani (2005, p. 257) alerta que somente quando esta forma de sociedade em que vivemos for superada, é que teremos uma qualidade na educação, pois “a luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo, por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada”

Ou seja, a educação escolar acontece no âmbito da luta de classes, e quando se ignora tal situação, se está agindo em consonância com os interesses da classe dominante, uma vez que é esta a organização da sociedade a qual, o capitalismo, almeja. Uma sociedade dividida em classes, longe de incorporar a igualdade entre os pares requer que sejam criados mecanismos para sua continuidade, então opta-se por fragmentar a educação e a propositar

normativas, mesmo que anunciadas medidas contra hegemônicas, só na propaganda mesmo (Saviani, Duarte, 2021).

Em que esta condição, traz a “cisão entre aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo”, por imbricar na escola um caráter meramente reprodutivista e não criador de humanidade, e isto acaba tornando-a contraditória com a própria natureza do trabalho e da educação (Saviani, 2011, p. 215).

A escola, portanto, é “uma instituição cuja tendência essencial é a socialização do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas” (Saviani, Duarte, 2021, p. 181), sendo uma instituição inerentemente voltada para atender à sociedade e embora pareça destinada às necessidades deste todo (a sociedade), acaba fazendo parte de um todo maior, administrado pela sistemática vigente. Ou seja, acaba sendo administrada pelo próprio capital, mesmo em instituições públicas, pois como comentado anteriormente, acaba se fundamentando pela mesma lógica.

Entretanto,

O elemento educativo por excelência é a própria história, pois é nela que objetivamente os homens se constituem como homens. À educação formal, institucionalizada, cabe elevar esse fenômeno objetivo a plenitude da consciência subjetiva operando a catarse, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens (Saviani, Duarte, 2021, p. 197).

Neste sentido, observo a educação como uma construção do homem que tem como origem sua prática social, em que se reproduzem as esferas da sociedade de modo a contextualizar a ideologia dominante. Inclusive, na escola, lugar em que os anseios, angústias, as desigualdades e outras injustiças sociais se encontram e almejam um futuro melhor.

De certo modo, como a educação é produzida pelos homens, a partir de sua prática social, para o próprio gênero humano, é indiscutível elencar que a superestrutura da sociedade seja também concebida dentro da escola, pois é lá que se formam as futuras gerações à convivência social. “Isso quer dizer que não nascemos com o essencial de nossa individualidade nem de nossa humanidade, mas aquilo que precisamos para desenvolver essa individualidade e essa humanidade já existe na sociedade, ou seja, na cultura” (Saviani, Duarte, 2021, p. 175).

Em resumo, a finalidade que a educação escolar está encontrando, consiste na repetição sistemática do próprio modelo de sociedade estabelecido por uma classe dominante. Isso significa que, dentro de uma estrutura hierarquizada e socialmente definida, o objetivo é manter a continuidade dos padrões. Ao seguir esta abordagem, reproduzem-se aquilo que é

imposto, muitas vezes favorecendo uma minoria que manipula, generaliza e distorce a realidade para seu próprio ganho. É evidente perceber esta dinâmica quando na educação voltada para interesses burgueses. Portanto,

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classe capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizá-la plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação [...] assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista (Saviani, Duarte, 2021, p. 250).

E são precisamente estas frestas de contradição que podem ser ampliadas por meio da ação na pesquisa, conferindo significado ao escopo de estudos delimitados. Portanto, é essencial buscar a compreensão da lógica de todo esse sistema.

Assim, a educação passou por diversas fases, uma certamente impactante, e ainda permeando, que é a da educação burguesa, que como o próprio nome já diz, busca a limitação dos homens para manter o *status quo* da divisão social. A escola pública e gratuita foi uma idealização deste tipo de educação, que trouxe uma bagagem da educação feudal, e simplesmente mudou a nomenclatura de súditos para cidadãos, quis instrumentalizar mais fortemente a divisão social, na transformação da emancipação política dos membros da sociedade, de um lado burgueses e de outro proletariados. Além disso, é evidente o desejo dos indivíduos de buscar uma igualdade social por meio de suas lutas. Para tanto, a proposta de educação socialista, que Saviani traz em seus textos, reside na superação desta contradição capitalista, para que o homem tome consciência dos fenômenos sociais e da organização de sua sociedade (Saviani, 2005).

Estas aspirações têm sua raiz nas inúmeras contradições inerentes ao sistema atual e nos graves problemas sociais que têm um impacto direto na condição humana. A constatação de que o capitalismo, a cada dia que passa, demonstra sua incapacidade em resolver questões como a fome e a desigualdade social, priorizando unicamente o lucro, é motivo mais do que suficiente para considerar uma nova forma de organização social. É imperativo que esta nova abordagem enfrente e supere a concepção burguesa da educação, tornando o acesso ao ensino universal e capacitando os indivíduos a explorar plenamente suas faculdades intelectuais e espirituais. Uma transformação radical na estrutura de organização é fundamental para romper com estas problemáticas profundamente arraigadas.

Para abordar este desafio, Saviani (2005) destaca a relevância da educação socialista, uma abordagem pedagógica explicitamente orientada para superar as divisões mencionadas.

No entanto, é importante lembrar que não existe um modelo único, uma vez que as condições se moldam constantemente dentro do contexto social em evolução. Dado que vivemos em uma sociedade capitalista, a construção de um novo modelo educacional deve ser fundamentada nas realidades atuais e deve ser concebida considerando uma ampla variedade de possibilidades, evitando assim qualquer rigidez de um modelo pronto.

Nas últimas décadas, se tem observado o desenvolvimento do neoliberalismo e sua visão de mundo, que se mantém arraigada na ideia de que o mundo existente só precisa de ajustes conforme a evolução das relações sociais já estabelecidas. Nesta fase atual de expansão do capitalismo, o neoliberalismo busca promover ainda mais o empreendedorismo competitivo como a chave para a sobrevivência individual. Ele abraça uma perspectiva em que as relações sociais atuais servem como referência para a formação da juventude e da educação (Freitas, 2023).

Assim, o modelo de escola dentro da sistemática do neoliberalismo, “considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (Laval, 2019, p. 23), perpetuando as características desta sistemática, destinada à produção de trabalhadores rentáveis para as empresas que usam do capital humano para tanto.

Em nada o sucesso da ideologia neoliberal é tão evidente como na identidade que existe entre a “reforma” da escola e sua transformação em mercado ou quase mercado. Uma das mudanças mais importantes na evolução dos sistemas educacionais, em geral encoberta pela massificação do corpo discente, está relacionada precisamente à adoção, pelo discurso interno da instituição escolar, de uma ideologia subserviente às lógicas de mercado, a ponto de assimilar a própria escola a um mercado escolar por meio de uma eficaz operação de metaforização (Laval, 2019, p. 138).

Apesar de ser uma tendência, como Laval (2019, p. 26-33) pontua, este modelo de escola acaba se materializando por meio das regulamentações impostas pela “elite” que gesticula as regras do sistema. Em que o mesmo se destina a servir “à competitividade econômica” baseando-se nas regras do sistema capitalista e administrado como se fosse uma empresa que deriva lucro, este que é o capital humano preparado para o trabalho gerador deste lucro. Esta tendência não se restringe apenas ao cenário interno; trata-se de uma característica geral do sistema capitalista, desencadeando crises intrínsecas ao próprio sistema. Em que,

nos últimos 50 anos, após uma fase de desenvolvimento que vai do final da segunda guerra mundial até a década de 1970, o capitalismo vive um “interregno”, em que as crises tornam-se permanentes, motivadas pelas contradições geradas por barreiras endógenas e estruturais do capital ou pelas contradições que de longa data operam no próprio “motor do capital”, produzindo “falhas” constantes que se convertem em crises permanentes (Anfope, 2023, p. 13).

Neste percurso, os profissionais da educação acabam perdendo seu valor como “produtores do conhecimento” e tornando-se trabalhadores submetidos às mesmas lógicas neoliberais do trabalho, sub-rogando sua autonomia docente em prol da continuidade da sistemática envolvida (Laval, 2019, p. 69).

Isso resulta em uma desvalorização do trabalho do professor, que acaba se limitando a meramente reproduzir conhecimentos que apenas uma minoria da sociedade absorve por meio do currículo escolar. Esse cenário não é coincidência, pois também leva à desprofissionalização do magistério, enfraquecendo a profissão e levando à deterioração das suas organizações associativas, especialmente os sindicatos, deixando cada docente entregue a si mesmo. Esse processo é o cerne da "uberização" do ensino, que já está em estágio avançado no setor privado (Freitas, 2023).

Para evitar que a educação sucumba à alienação, ao estranhamento ou a qualquer tipo de contradição, é crucial destacar a importância de enfrentar a contradição inerente ao neoliberalismo, por meio de currículos escolares e professores que estejam comprometidos com a orientação dos alunos no processo de assimilação da cultura “científica, artística e filosófica” (Duarte, 2020, p. 42).

Assim como Duarte (2020, p. 35-37) suscita, é necessário que a educação seja de fato, pública, democrática, laica, gratuita e universalizada para que se torne um ato político levando conhecimentos científicos importantes, no qual as pessoas possam se livrar do “utilitarismo pragmático da cotidianidade alienada”. Devendo socializar a cultura dos povos, sua ciência, sua arte e sua filosofia, para que as pessoas tenham o devido conhecimento da realidade que as cercam, tornando-se parte desta.

Esta socialização acontece em meio a sociedade, mas isto não quer dizer que o sistema deve ser o socialista, Duarte explicita o conceito de que tanto ele quanto Saviani discutem ao abordar sobre a função da educação escolar:

O conceito de “socialização do saber sistematizado” contém duas noções igualmente importantes: a de socialização e a de saber sistematizado. A socialização, nesse caso, não se refere aos processos pelos quais as crianças e os jovens aprenderiam a se relacionar com outras pessoas, a viver em sociedade. Saviani emprega o conceito de socialização por oposição ao de privatização, ou seja, socialização, nesse sentido, é um processo por meio do qual um bem se torna propriedade socializada, incorporando-se às atividades e à vida de todas as pessoas, não se limitando a beneficiar apenas uma parte da sociedade. Então, se entendermos que a educação tem essa tarefa socializadora no que se refere ao conhecimento, ela deve ser essencialmente universalizante, democrática e não discriminadora. Não é objetivo da educação escolar democrática a seleção de alguns poucos indivíduos que farão parte de uma elite. Os sistemas escolares não deveriam existir com a finalidade de “selecionar os melhores”, mas sim de promover o pleno desenvolvimento de todas as

peças. É por essa razão que a educação democrática precisa ser pensada como um sistema público, gratuito, laico e universal, de maneira a que todas as crianças e jovens aprendam aquilo que de melhor a humanidade tem produzido ao longo da história nos campos da ciência, da arte e da filosofia (Duarte, 2020, p 36).

Uma teoria pedagógica foi conceituada por Saviani (2011a), que em seu manifesto de concepção denominou-a de “revolucionária” e com o passar do tempo tornou-se a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) trazendo elementos importantes para pensar o papel da educação e do professor na centralidade do ensino-aprendizagem. Esta abordagem no sentido de questionadora das pedagogias não críticas, vêm em contrapartida ao movimento escolanovista que surgiu em meados dos anos 1930, abarcando uma série de considerações importantes para se pensar esta questão (este assunto será tratado em momento oportuno).

Todavia, esta socialização do saber, mencionada por Saviani e Duarte, pode não ser suficiente frente às amarras do neoliberalismo que lança sua mão sobre a sistemática escolar. Pois este modelo de escola acaba transformando o gênero humano em uma objetificação econômica, alienada, perdendo seu valor à medida que este novo modelo se alastra pelas entranhas da sociedade (Laval, 2019).

Em outro contexto, Laval (2019, p. 143) discute uma outra faceta desta “modernização liberal da escola”, destacando a dissolução das fronteiras entre os domínios público e privado. Esta dissolução contrasta com o princípio inicial da emancipação da escola pública, que preconizava a necessidade de separar o conhecimento transmitido nesses espaços do poder econômico. Esta separação visava evitar que o capital se tornasse determinante no valor atribuído ao desempenho do aluno.

Diante desse embate entre a influência do capital na educação e a necessidade de preservar a integridade do ensino, emerge a complexidade intrínseca desta questão. A vinculação entre educação e capitalismo revela uma contradição que demanda reflexão contínua e ação direcionada. Assim como comenta Laval (2019, p. 320), “há dois tipos de contradições”, a que se refere a parte econômica e a de caráter cultural que “embasam a instituição escolar”. Desta forma, a escola transita dos domínios dos princípios culturais para uma lógica centrada no valor econômico.

Reconheço que a resolução desse impasse não ocorre de forma imediata ou simplista. No entanto, é crucial reavivar o debate em torno do papel central da educação como parte fundamental da solução para estas adversidades.

É imperativo reconhecer que é por meio da atividade docente que as novas gerações são orientadas, preparadas e guiadas na jornada da construção e perpetuação da humanidade.

Portanto, no próximo tópico, amplio as discussões desta pesquisa, com o objetivo de obter uma compreensão mais profunda e abrangente do trabalho docente como uma atividade vital intrinsecamente humana, central na formação e evolução das sociedades, e assim entender de que e qual a finalidade do trabalho de um professor deriva.

2.5 DA NATUREZA PARA A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE

Nos tópicos anteriores, explorei várias características relacionadas ao trabalho e à educação. Agora, meu objetivo é investigar os elementos que conectam estas duas esferas. Especificamente, pretendo analisar a divisão técnica do trabalho, com foco no trabalho docente, para entender sua natureza e singularidade como ponto de partida. Em seguida, farei uma conexão com a especificidade do trabalho docente, formando assim uma linha contínua de análise. Para isso, é crucial recapitular alguns conceitos fundamentais. Esta revisão é essencial para aprofundar a compreensão da interseção entre trabalho e educação.

A premissa inicial, é que o trabalho humano é tido como uma atividade vital, pois é por meio dele que as necessidades são atendidas e o sentido da criação é desenvolvido. No entanto, é importante lembrar que o conceito de trabalho alienado, que se limita a um viés puramente mercantil, reproduz conhecimentos sem efetivamente criar algo novo. Portanto, é essencial reconhecer o valor do trabalho que realmente contribui para a criação e o progresso, indo além da mera repetição ou conhecimentos pré-estabelecidos, quando pensado principalmente sob a ótica do trabalho docente, que é cerne desta pesquisa.

Seguindo nesta linha encontra-se o trabalho docente incumbido, assim como Saviani o compreende, produtor de humanidade. Não há como produzir humanidade somente reproduzindo-as, mas sim promovendo um terreno fértil para que os educandos possam trilhar suas próprias humanidades, então deve ser ele, o criador de oportunidades para que elas cresçam.

O trabalho docente não emerge instantaneamente, mas sim como resultado de uma série de eventos que sinalizam a necessidade de alguém que já internalizou uma visão da sociedade, ajudando a nova geração a adquirir esse conhecimento ou fornecer os meios para construí-lo.

O trabalho docente surge juntamente com a divisão de tarefas socialmente atribuídas, o que não deixa de estar sujeito às mesmas condições das possíveis configurações do trabalho. A partir disso, se a sociedade capitalista interfere no trabalho humano e torna-se alienado,

estranhado, o trabalho docente assim, poderá ser enquadrado desta maneira. Todavia, como o trabalho docente entra em uma dimensão do trabalho intelectual, diferente do manual, ele sim pode tecer outros mecanismos para ser diverso à alienação.

Porém, apesar do trabalho docente estar mais relacionado ao trabalho intelectual, do que manual, ele faz parte do trabalho produtivo, não obstante do que o próprio Marx (2013, p. 382) propõe ao afirmar que “é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão”. Esta perspectiva lembra que, apesar das diferenças no tipo de trabalho, o trabalho docente continua sendo uma parte essencial da produção social, contribuindo para a formação e desenvolvimento da sociedade como um todo

O trabalho docente é concebido dentro da esfera da educação e ela compreendida como o instrumento de garantia da sobrevivência humana, mas, se esta sobrevivência está alienada para ideais que garantam somente a continuidade do capitalismo, por exemplo, logo desvirtua-se da finalidade própria que é a produção de humanidade entre os homens proposta por Saviani (2011a). Assim, o trabalho docente alienado está intrinsecamente ligado aos princípios do modelo econômico estabelecido, resultante da restrição de liberdade, submetendo-o a uma série de regulamentações que perpetuam o ciclo de alienação.

Por outro lado, o trabalho docente criativo segue a mesma lógica inerente ao trabalho humano em seu pôr teleológico. Ele se baseia na premissa de criar condições que atendam às suas necessidades na ligação intrínseca entre o processo e o produto (educação/ensino-aprendizagem). O objetivo é garantir que o resultado da educação esteja ligado a um construto específico de uma nação que preza pela liberdade e autonomia.

Para tanto, é fundamental ter um sistema educacional que garanta o desenvolvimento multilateral e harmonioso de todos, permitindo que cada indivíduo participe como “criador de todas as manifestações da vida humana” (Leontiev, 2004, p. 302). Porque, a educação alienada não permite desfrutar plenamente destas manifestações, pois aliena o próprio produto da educação, restringindo o ensino-aprendizagem a apenas uma vertente do conhecimento, quando está submetida à lógica capitalista, por exemplo.

Logo, formar professores em uma perspectiva crítica, com conhecimento destas realidades, é premissa fundamental para a excelência da educação. Pois somente com um trabalho criador é que se torna possível o desenvolvimento de todas as manifestações da vida humana. Por este motivo, é que traço a análise das políticas de formação de professores nesta pesquisa em que trato a partir do segundo capítulo.

Outro ponto fundamental, está em considerar a educação como ponte entre o trabalho e a sociedade, pois deveria ser a partir dela que há a construção da humanidade e o professor é o profissional que vai lidar com esta tarefa.

Porém, para um entendimento da identidade da profissão docente, não retorno à toda sua gênese por trás da história da educação, mas sim a partir de uma constituição a partir das teorias pedagógicas a qual ela teve acesso.

Vários autores versam sobre esta temática, assim como Carlos Roberto Jamil Cury, Gaudêncio Frigotto, José Carlos Libâneo, José Claudinei Lombardi, Newton Duarte, Nilda Alves, Paulo Freire, entre outros. Todavia, para que não sejam feitas comparações, o que necessitaria um amplo espaço/tempo, recorro ao olhar de Saviani neste momento, devido a toda a lógica presente nesta pesquisa, que se insere a partir do olhar marxista para a natureza do trabalho docente.

Então, é importante retomar alguns princípios fundamentais para compreender o papel dos professores em meio às diferentes teorias pedagógicas que se desenvolveram ao longo do tempo. Desta forma, é possível compreender melhor as teses de Saviani (2008) sobre a educação, como ele discursou em seu livro "Escola e Democracia".

Ao abordar as teorias não-críticas da educação, Saviani (2008) menciona que, a partir do momento em que a burguesia se tornou a classe dominante, ela passou a defender a ideia de que a educação deveria ser destinada a todos os membros da sociedade, pois acreditava que o povo ao seu lado poderia transformar a sociedade em mais democrática, escolarizando os servos para torná-los cidadãos. Mas isso tinha uma intencionalidade marcante que era a fuga das garras do antigo regime, para que assim a “escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática” (Saviani, 2008, p. 33).

Esta intencionalidade burguesa assume na característica da pedagogia tradicional, educação para todos como dever do Estado, a centralidade do papel do professor como detentor de todo o conhecimento, nos métodos lógicos, sendo o adulto que conhece os conteúdos e acaba repassando as informações de modo expositivo aos seus educandos.

Porém, “ocorre que a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia” (Saviani, 2008, p. 33-35). E a partir de então a escola tradicional começa a não servir mais aos seus propósitos e requer um novo tipo de pedagogia.

Em um momento de efervescência da ciência, a pedagogia não queria ficar de fora e tomou sua proposta pela Escola Nova (“mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa”). Tornando “possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às

elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares”. Esta nova pedagogia, traz consigo seus métodos em que “privilegiam-se os processos de obtenção dos conhecimentos, enquanto lá, nos métodos tradicionais, privilegiam-se os métodos de transmissão dos conhecimentos já obtidos” (Saviani, 2008, p. 37-52).

Apesar desta diferença, o papel do professor que segundo Saviani (2008, p. 40-45) o mencionou, se torna garantidor de que o conhecimento seja adquirido pelos educandos, com o domínio da cultura se constituindo em “instrumento indispensável para a participação política das massas”.

Esta exposição se torna necessária, pois é no entendimento de como as teorias pedagógicas estavam organizadas no passado, que a função do professor aparece, que apesar de ter sua natureza no ensinar as novas gerações o sentido do trabalho ontológico, foi se tornando específico ao longo do tempo com uma série de exigências, que relacionadas às “condições de trabalho e expectativas, [...] faz com que o próprio professor tenda a cuidar mais daqueles que têm mais facilidade, deixando à margem aqueles que têm mais dificuldade” (Saviani, 2008, p. 46).

Este processo acaba se acentuando na sociedade capitalista, com a nítida separação entre a classe trabalhadora e a burguesia elitizada, em que prevalecem as melhores condições para que esta última continue sua manobra de perpetuação dos mesmos princípios aos quais toda uma sociedade está organizada. Ou seja, impedindo que a maioria (da sociedade) tenha o mínimo de condições para garantir sua sobrevivência e a luta pelas desigualdades seja menosprezada.

A indagação de Saviani em suas teses sobre as teorias não críticas aponta para a constatação de que elas funcionam como instrumentos que, de certa forma, perpetuam as desigualdades promovidas pelo sistema. Assim, Saviani propõe a pedagogia “revolucionária” (PHC), na superação de tais desigualdades que se encontram em meio tanto às pedagogias tradicionais e as novas. Saviani (2008, p. 56) explica que “o ponto de partida do ensino não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos”.

No entanto, é importante destacar que a profissão de professor já existia há muito tempo no Brasil, com registros desde os tempos dos jesuítas no século XVI. Somente mais tarde, a Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, conhecida como Lei Geral da Instrução Pública, organiza o sistema educacional formal e regulamenta a profissão de professor,

estabelecendo diretrizes para a educação no país. Esta lei também consagrou o Dia do Professor em 15 de outubro, com um marco significativo na história da educação no Brasil.

Uma contribuição significativa pode ser identificada nas legislações mais recentes. A consolidação do papel da docência como pilar fundamental da identidade de todos os profissionais da educação foi um marco conquistado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esta mudança legislativa reverbera não apenas como um reconhecimento, mas também como um fortalecimento da importância do papel do educador dentro do sistema educacional. Esta ênfase legal não apenas reafirma o valor da docência, mas também promove uma redefinição do seu papel central no processo educativo, reconhecendo seu impacto fundamental no desenvolvimento e no aprendizado dos alunos.

Apesar de enfrentar desafios na precariedade das condições de trabalho na atualidade, a profissão docente mantém sua nobre função como peça central da educação pública, embora, ainda influenciada por teorias educacionais tradicionais ou novistas, ela busca sua própria revolução, progredindo lentamente.

Porém, assim como comenta Lombardi (2011, p. 365) é preciso que os professores sejam “formados numa perspectiva a um tempo histórica e crítica (ou marxista)”. Em que, muito embora reconheça que foram formados em uma lógica burguesa de sociedade, representada pela lógica capitalista na atualidade, defende a ideia que seja necessário “formar quadros que técnica e politicamente estejam preparados para a implementação de uma pedagogia revolucionária, professores e intelectuais que tenham condições de disputar hegemonia com as concepções pedagógicas burguesas”.

A compreensão sólida desses princípios é crucial, pois fortalece as bases para a análise seguinte, em que permite uma reflexão mais profunda sobre os desafios e avanços do trabalho docente. Para lembrar, o foco principal desta pesquisa reside na concepção do trabalho docente, destacando sua dualidade entre atividade criadora e sua dimensão alienada.

Até o momento, explorei as principais concepções relacionadas ao trabalho e ao trabalho docente, conforme previamente delineado. No capítulo seguinte, conduzo uma análise detalhada dos documentos selecionados, buscando estabelecer conexões significativas com as concepções aqui discutidas.

3 AS DIRETRIZES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

A relevância do aprimoramento de professores transcende à mera capacitação individual, exercendo influência em múltiplos âmbitos da estrutura educacional de uma nação. A advocacia por uma formação de professores sólida está intrinsecamente ligada à necessidade de cultivar profissionais aptos a atenderem às demandas da sociedade, portanto, os professores constituem uma ampla e essencial comunidade no processo de construção e avanço de uma nação nos dias atuais. Sua preparação apropriada se mostra indispensável para enfrentar os obstáculos educacionais e contribuir de modo substancial para o progresso e a prosperidade da humanidade.

Partindo disso e das premissas anteriormente apresentadas nesta pesquisa, o objetivo central deste capítulo é realizar uma análise das diretrizes nacionais de formação de professores que regulamentam a estrutura e o currículo dos cursos de licenciatura no país. Esta análise se concentra também na busca das concepções de trabalho docente que surgem a partir destas resoluções.

Este capítulo está estruturado em duas seções principais. A primeira aborda a resolução CNE/CP 02/2015, enquanto a segunda se concentra na resolução CNE/CP 02/2019, que substituiu a anterior. Dentro destas seções, realizo uma análise dos documentos principais e outros secundários, com objetivo de organizar, categorizar e inferir as nuances presentes, de forma a compreender as diretrizes que regulamentam a formação de professores no Brasil e assim ter subsídios para evidenciar a qual concepção de trabalho docente elas se pautam.

É crucial compreender que o trabalho docente vai além do simples cumprimento das diretrizes educacionais estabelecidas. Ele é profundamente influenciado por uma miríade de fatores que se entrelaçam, em que os modelos políticos de sociedade desempenham um papel de destaque. Além disso, há outras forças externas que exercem impacto significativo, incluindo pressões corporativas e contextos socioeconômicos específicos. Estes elementos coletivos, junto com a história pregressa que moldou a profissão ao longo do tempo, contribuem para a singularidade do trabalho docente.

Ao examinar o trabalho dos professores, é essencial considerar não apenas as diretrizes formais, mas também o contexto político, econômico e social em que operam. Esse contexto influencia diretamente as práticas pedagógicas, as relações com os alunos e até mesmo as condições de trabalho dos professores.

No entanto, dentro deste vasto campo de influências, este prospecto de pesquisa concentra-se especificamente em uma parte desta equação: o movimento do trabalho docente (ou as concepções que são evidenciadas) em resposta às diretrizes estabelecidas. Ao analisar as resoluções destas diretrizes, é possível identificar os desafios, as mudanças e as adaptações que os professores enfrentam ao longo do tempo, especialmente no período entre a formulação das diretrizes de 2015 e 2019. Este enfoque permite explorar de forma mais detalhada e específica como as políticas educacionais impactam diretamente o trabalho dos professores, fornecendo *insights* valiosos para entender a dinâmica complexa do sistema educacional contemporâneo.

Sem dúvida, diversas diretrizes, tanto de âmbito nacional quanto local, influenciam o trabalho docente, juntamente com as teorias pedagógicas e as convicções individuais dos próprios professores. No entanto, ressalto a premissa inicial como ponto de partida: a formação dos professores, seja inicial ou continuada. Esta é uma etapa crucial em suas trajetórias profissionais, pois é a partir dela que começam a construir os alicerces de sua prática docente.

Ao considerar as diversas influências sobre o trabalho dos professores, é inegável que as diretrizes nacionais, as políticas das redes de ensino e até mesmo as expectativas da comunidade ou da escola onde atuam desempenham papéis significativos. Inclusive, as teorias pedagógicas e as convicções pessoais dos professores também moldam suas abordagens de ensino e interações com os alunos.

No entanto, é na fase de formação que os professores adquirem os conhecimentos teóricos e práticos fundamentais para sua profissão, além de desenvolverem habilidades essenciais para enfrentar os desafios do ambiente educacional. Seja durante a formação inicial na universidade ou ao longo de programas de desenvolvimento profissional contínuo, essa fase estabelece as bases para o desenvolvimento contínuo de sua identidade profissional e sua capacidade de adaptação às demandas em constante evolução da prática educacional. Portanto, compreender a importância e o impacto da formação docente é essencial para entender a dinâmica do ensino e aprendizagem em nossa sociedade.

As diretrizes de formação carregam consigo um histórico permeado por lutas e esforços de diversos agentes em prol de sua concretização. Embora o exato ponto de partida das discussões sobre a formação de professores no Brasil não possa ser precisamente determinado, os registros o datam desde 1827 com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que estabelecia a formação dos professores nas capitais das províncias. Desde então, escolas foram criadas, recriadas e reformadas em todo o país, culminando, em

1911, com o Decreto 9.070, que passou a exigir a comprovação de competências para o exercício da docência (Saviani, 2011b).

Mais tarde, um dos prospectos das resoluções de formação de professores é encontrado na Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, ao exigir que a formação de professores deveria “[...] ser feita em cursos apropriados” (Brasil, 1942, art. 54, § 1º).

Depois, com a promulgação da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), trazia uma distinção entre a formação de professores a depender do nível de ensino ministrado. Contudo os primeiros cursos de formação de professores foram criados a partir dos anos 1963 com a aprovação do Conselho Federal de Educação, regulamentados pelo Parecer CFE 12/1967 (Orso, 2011).

Muitas normativas foram feitas durante as décadas seguintes, na tentativa de regulamentar a profissão docente e autorizar o funcionamento dos cursos de licenciatura no país. Todavia, somente mais tarde com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, esta preocupação tornou-se mais presente, devido a falta de professores habilitados para o exercício da profissão (Orso, 2011).

Sendo a partir da LDBEN, que as primeiras resoluções para dar conta de todas as normativas da formação de professores tornaram-se mais efetivas. Assim, a Resolução CNE/CEB 02/1997, “foi aprovada em caráter emergencial como uma das alternativas para a formação de professores licenciados na tentativa de suprir a falta de docentes qualificados para atuarem nas diversas modalidades da educação básica” (Orso, 2011, p. 103).

Com base na LDBEN, surgiu a necessidade da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, tendo seu primeiro prospecto a partir da Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, constituindo-se em “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2002, Art. 1º). Esta que vem a ser revogada somente pela Resolução CNE/CP 02, de 1º de julho de 2015, objeto de estudo neste capítulo.

Para delinear esta trajetória complexa, empreendi uma pesquisa complementar em textos e documentos que abordam as leis educacionais do Brasil e a formação de professores. Diversos textos e documentos foram examinados e, para evitar prolixidade neste momento, desenvolvi uma breve (que embora denotou uma grande quantia de tempo para sua execução) linha do tempo representada no quadro 1, destacando os principais eventos catalogados ao longo da execução da pesquisa.

Quadro 1 - Breve linha do tempo legislativa da Formação de Professores no Brasil

- 1827: Lei das escolas de primeiras letras: introduziu o ensino mútuo e estabeleceu a formação de professores nas capitais;
- 1834: Ensino elementar e o preparo dos professores ficou descentralizado a cargo das províncias;
- 1835: Primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, Rio de Janeiro. O Curso Normal tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário;
- 1890: Reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo e criação da Escola-Modelo como escola de prática de ensino e experimentação dos alunos-mestres;
- 1893: Reforma do Ensino Primário com a criação dos Grupos escolares (escolas graduadas).
- 1909: Criação dos primeiros cursos profissionalizantes com as Escolas de Aprendizes Artífices.
- 1911: Decreto nº 9.070, novo regulamento às escolas de aprendizes artífices exigindo professores de comprovada competência.
- 1918: Decreto nº 13.064, novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices, determinou a contratação de professores mediante provas práticas.
- 1932: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendia a formação acadêmica e a valorização dos profissionais da educação.
- 1932-1933: Reformas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, criação de escolas laboratórios para formação de novos professores. Ênfase na experimentação pedagógica e práticas inovadoras na formação.
- 1935: Criação da Universidade do Distrito Federal, fortalecimento da formação de professores.
- 1939: Decreto-Lei nº 1.190 que instituiu os cursos de Pedagogia e de licenciatura.
- 1942: Decreto-Lei nº 4.073 - Lei Orgânica do Ensino Industrial. Ênfase na formação de professores para o ensino industrial.
- 1947: Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, iniciativa da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial.
- 1961: A Lei nº 4.024, estabeleceu diferentes requisitos para a formação de professores em diversos níveis educacionais.
- 1968: Lei n. 5540 reformulou o ensino superior, determinando que a formação de professores para atuar no segundo grau se daria em instituição de ensino superior.
- 1971: Lei 5692, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, trazendo novas exigências para a formação de professores;
- 1972: Parecer 45, trouxe as qualificações e habilitações para professores;
- 1982: Criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - Projeto CEFAM.
- 1988: A Constituição Federal de 1988 trouxe avanços para a formação de professores no Brasil, destacando a valorização do magistério, a igualdade de condições no acesso à educação, a elaboração de um Plano Nacional de Educação, a gestão democrática, a autonomia universitária, e a promoção da educação inclusiva.

- 1993: Gestado o Plano Decenal de Educação que enfatizava a importância da formação inicial e continuada de professores.
- 1994: Celebrado o Pacto de Valorização do Magistério,
- 1996: Promulgação da LDB nº 9.394, enfatizando a preocupação com a falta de professores qualificados, abordou diversos aspectos, entre eles: Formação Inicial, Pluralidade de Abordagens, Estágio, Formação Continuada e Flexibilidade Curricular.
- 1997: Resolução CNE/CEB nº 2/1997, alternativa emergencial para formação de professores licenciados.
- 2002: Resolução CNE/CP nº 1, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular.
- 2015: Resolução CNE/CP nº 2, atualiza e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Fonte: Elaboração do autor (2024) com base em Brasil (1993, 1996, 1998, 2002, 2015), Saviani (2011b), Souza (1998), Tanuri (1970), Teixeira (1984) e Petrucci (1994).

Ressalto que, apesar da tentativa de abranger todas as principais prerrogativas na síntese apresentada no quadro 1, algumas questões precisaram ser omitidas devido à falta de uma relação direta com a formação de professores. Ademais, saliento que a compreensão integral desta cronologia pode não ser assegurada, pois sua elaboração dependeu da coleta de documentos suplementares, que muitas vezes demonstraram lacunas, ao longo da pesquisa. A execução desta tarefa proporcionou uma reflexão mais aprofundada sobre a totalidade da construção das diretrizes nacionais para a formação de professores no Brasil.

A compreensão destas nuances presentes nos documentos analisados revelou-se fundamental para enriquecer a investigação sobre a natureza e os desafios inerentes à profissão docente no contexto das diretrizes de formação de professores. Esse entendimento mais profundo contribuiu para uma análise mais abrangente e embasada, permitindo uma abordagem mais completa e esclarecedora sobre as complexidades envolvidas no cenário educacional e nas orientações para a formação de profissionais da educação no país.

Neste momento, ao refletir sobre as concepções de trabalho docente, levo em conta toda a base teórica mencionada no primeiro capítulo deste texto. Um exemplo ilustrativo é a relevância de considerar a contradição intrínseca entre o trabalho docente alienado e o criador, o que se torna fundamental ao evidenciar as concepções que trato.

Outro aspecto relevante, é que as leituras prévias dos textos já revelam algumas hipóteses que apresento, de certa forma, para evidenciar o proposto nesta pesquisa. Nesse sentido, estas hipóteses iniciais fornecem um ponto de partida para aprofundar a análise dos

documentos selecionados, auxiliando na identificação de elementos pertinentes à natureza do trabalho docente presentes nas resoluções.

Partindo do roteiro previamente estabelecido, no tópico “1.2.1: a reflexão teórica do método”, lembro que um dos pontos de partida, as categorias prévias elencadas, trabalho, educação, e as principais desta pesquisa, trabalho docente e formação de professores, se tornam um norte para a análise pretendida.

No entanto, nesta pesquisa não tenho a intenção de realizar uma análise abrangente de todo o histórico, características e inter-relações das resoluções, uma vez que isso envolveria uma discussão extensa que impediria sua conclusão neste momento. Assim, meu foco primordial reside na busca das concepções de trabalho docente. Logo, este capítulo se concentra especificamente neste tema, sendo esta a preocupação central durante sua elaboração. Na sequência que segue, apresento sínteses, análises e inferências dos textos que compõem o objeto desta pesquisa, em ordem cronológica de implementação.

3.1 A RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2015

Certamente há uma variada gama de textos acadêmicos centrados nesta resolução, que por conta da quantidade de debate nos últimos anos teve palco para uma série de discussões importantes relacionadas à formação de professores. Um excelente texto, é o do Professor Dr. Derlan Trombetta (2022) que aborda especificamente esta política instituinte a partir de sua tese¹⁷ de doutorado, na qual faz uma análise investigativa acerca da implementação desta resolução.

Além disso, outras pesquisas têm se dedicado a examinar o impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais na formação docente, buscando compreender os desafios e as possibilidades que surgem com sua aplicação. Esses estudos têm sido fundamentais para aprimorar e atualizar as práticas de formação de professores no país.

A Resolução CNE/CP 02, de 1º de julho de 2015, tem como propósito estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, abrangendo cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura, bem

¹⁷ TROMBETTA, Derlan. **A Resolução CNE/CP N° 02/2015 e o processo instituinte das políticas de formação de professores nas universidades federais**. 2022. 246 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/258746/001169403.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

como para a formação continuada de professores. A elaboração desta resolução culminou de diversas considerações legais, principalmente as nuances da Constituição Federal de 1988 e da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Esse documento reflete um processo complexo, permeado por debates e discussões, envolvendo diferentes atores e grupos de interesse. A história por trás desses marcos legais é extensa e reflete as lutas e as negociações que culminaram na redação final da resolução. Mesmo que o texto final não represente necessariamente a vontade da maioria, ele se torna um importante instrumento de política pública, estabelecendo a sequência de ações a serem seguidas no campo da formação de professores no país.

Assim como anunciado pelo próprio documento, há uma série de considerações que precedem a tomada dos artigos que vão compor as diretrizes. Por sua vez estas considerações anunciam a grande complexidade em que esta resolução foi criada, demonstrando ser um texto mais democrático na medida em que explicita diferentes concepções em disputa na elaboração da lei e possibilita debate e flexibilidade na organização curricular orientada.

Em que pesem controvérsias e contradições, esta legislação anuncia a necessidade de uma “forte formação teórica” como princípio de formação de professores, anuncia a docência como profissão e foco formativo e possibilita a compreensão de práxis, ou seja, de teoria e prática como unidade dialética. Neste sentido, parece possível inferir que há um tratamento cuidadoso com a formação de professores e com o trabalho docente. Se aproximando assim do trabalho docente criador. A hipótese é de que a Resolução tem aportes teóricos e metodológicos mais abertos, sintonizados com o que, segundo Saviani (2011a), é a natureza do trabalho docente.

Com base na leitura prévia, foi possível identificar uma grande preocupação com o trabalho docente e com a valorização dos profissionais em educação. A primeira característica marcante é a grande sequência de considerações para a escrita da resolução, pesando uma série de valores fundamentais em relação à educação, ao trabalho docente, à relação da formação, currículo e o ensino-aprendizagem.

A resolução está organizada de acordo com características em comum abordadas, que são trazidas em separado pelo próprio texto, em seus capítulos, conforme trago a seguir:

- I. Disposições gerais: A preocupação do capítulo é fornecer subsídios e normativas legais para a implantação da referida resolução, enquadramento nos PPCs dos cursos

- de licenciatura, observância da relação com o MEC, e os princípios formativos essenciais;
- II. Base Comum Nacional¹⁸: O capítulo traz relevância a ser assegurada a base comum nacional e no reconhecimento da especificidade da função docente (sinalizando um posicionamento favorável à concepção de docência como profissão, o que implica saberes específicos da profissão e, oferece pistas importantes para uma perspectiva de trabalho docente como trabalho criador, tal como discutido anteriormente);
 - III. Egressos da formação inicial e continuada: O excerto traz as informações, conhecimentos e habilidades que são esperadas para todos os profissionais que concluem a etapa de formação, tanto inicial quanto continuada;
 - IV. Formação inicial em nível superior: O trecho traz a organização da formação inicial, com os núcleos do conhecimento a serem dispostos nas grades curriculares e a compreensão das atividades do magistério;
 - V. Formação inicial em nível superior: estrutura e currículo; O capítulo dispõe da organização curricular, carga horária e as especificidades da formação superior;
 - VI. Formação continuada: Traz a concepção de formação continuada e estabelece a relevância da mesma para a valorização do trabalho docente;
 - VII. Profissionais do magistério e sua valorização: O capítulo se preocupa em buscar subsídios para a garantia da valorização dos profissionais, estipulando metas e compreensões da importância desta valorização; e
 - VIII. Disposições transitórias: outras regras relacionadas à questão regimental da resolução e revogação de outras leis anteriores.

A coesão entre os elementos do texto desta resolução é notável, em que cada parte se conecta de maneira orgânica, formando um conjunto que ecoa em uma única voz.

Voltando a refletir sobre a técnica de análise, um aspecto crucial desta pesquisa é a identificação e exploração das categorias que emergem do documento, com o objetivo de extrair os conceitos-chave. Nesse sentido, inicio esta atividade contabilizando a frequência de palavras no texto, o que pode ser facilitado com o uso de ferramentas disponíveis na internet.

¹⁸ Os princípios delineados durante o Primeiro Encontro Nacional da CONARCFE (Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador), em 1983, que incluíam a promoção de uma base comum nacional para programas de formação de professores, passaram a servir de guia para o movimento educacional representado pela ANFOPE, continuando a exercer influência até os dias atuais.

Assim, apresento abaixo uma lista que demonstra a quantidade que determinadas palavras aparecem no texto. Esta contagem inicial desempenhou um papel essencial ao guiar a análise subsequente e direcionar os esforços de pesquisa de maneira mais precisa e eficiente.

O documento completo contém 5640 palavras, com aproximadamente 1320 palavras distintas. Embora algumas palavras se repitam, trago elementos alinhados à perspectiva atual, focada nas categorias preexistentes relacionadas diretamente ao trabalho docente e à formação de professores. Esta relevância é representada na Tabela 1 a seguir, para uma melhor exemplificação:

Tabela 1 - Repetição de palavras presentes na Resolução CNE/CP nº 02/2015

Posição	Palavra	Ocorrências
1	educação	202
2	formação	128
9	magistério	56
14	profissionais	47
25	trabalho	31
29	profissional	30
51	docente	21
85	docência	13
97	professores	12

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Ao examinar a Tabela 1, destaco uma característica notável: a frequência de repetição dos termos, especialmente aqueles selecionados que estão diretamente relacionados à presente pesquisa. A partir desta observação preliminar, é possível inferir que o documento aborda, de diversas maneiras, a temática do trabalho docente, posicionando o profissional da educação como uma categoria a ser reconhecida e valorizada. As palavras destacadas, podem servir para uma categorização do documento, que com base nas categorias principais, a partir da análise nesta etapa, podem trazer mais categorias a esta análise.

Assim sendo, seguindo na lógica da tabela 1, as palavras profissional, profissionais, trabalho, docente, docência, professores e magistério, podem ser enquadradas dentro da perspectiva da categoria trabalho docente. A partir destas, a análise dos termos seguintes se constitui, da seguinte forma: uma nova verificação pelo documento de termos (duas ou três palavras sequenciais) que se relacionem diretamente às categorias anunciadas.

O termo **trabalho docente** aparece junto, duas vezes. Na primeira vez, durante a frase “reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão

da articulação entre teoria e prática” (BRASIL, 2015, cap. II, art. 5º); na segunda aparição, consta em um dos núcleos de formação pedagógica inicial, como definido na alínea “g” do artigo 12º:

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:
 I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:
 [...] g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, **trabalho docente**, políticas de financiamento, avaliação e currículo; (BRASIL, 2015, cap. IV, art. 12º, grifo meu).

Na sequência, o termo profissionais do magistério se repete 37 vezes, vinculando-se diretamente aos professores, embora este termo possa ser genérico para designar-se exclusivamente aos professores, havendo algumas funções que podem não ser professor de sala, por exemplo.

Para a categoria prévia, **educação**, assim como nas 202 ocorrências da palavra em meio ao texto, se torna necessário identificar, juntamente de quais termos mais aparecem. Visto que é utilizada em diversos momentos, alguns mais relacionados com as modalidades de educação (8 ocorrências), com menção principal à educação superior em 21 oportunidades. Já para a menção sobre a educação básica surgem 73 ocorrências, destacando-se a preocupação com esta etapa, e retendo a quantia de 18 menções à educação escolar, como uma esfera importante da própria educação, já que ela, não acontece somente no ambiente escolar, mas se torna uma preocupação para com a formação de profissionais para esta.

Na categoria **formação de professores**, surgem 2 menções, acompanhadas de 7 repetições de formação docente, formação inicial com 32 ocorrências, formação continuada com 15 menções, 5 situações de formação de profissionais, e 10 situações encontradas com formação pedagógica. Inclusive, podem-se unir os termos que possuam uma ligação sinônima (formação docente, formação de professores, formação de profissionais e formação pedagógica), por apresentarem características que são destinadas ao mesmo pôr do fim, ou seja, a formação de professores, que somadas trazem 20 oportunidades. As etapas de formação inicial e continuada, se enquadram em outra esfera e não constituem paridade para o com termo, o que não quer dizer que não sejam importantes, porém, para o proposto nesta terceira categoria é a relevância de se pensar sob a formação de professores em si e não nas etapas da mesma.

Para compreender a relação entre estas categorias e termos, torna-se necessário evidenciar a qual tipo de concepção de educação, a referida resolução está amparada. Para tanto alguns termos requerem a pesquisa sob esta delimitação, para início desta fase do percurso, a resolução cita conhecimentos (22 repetições), na “[...] concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática [...]” (BRASIL, 2015, cap. II, art. 5º).

Nesta evidência, uma concepção educacional baseada nos conhecimentos traz premissas muito importantes sobre o tipo de trabalho que o professor deve desempenhar, alinhada com a teoria e prática traz uma ideia de trabalho docente que permite a criação, que sugere a especificidade do trabalho como atividade vital humana.

Em outro ponto do documento, destaca-se a importância da socialização dos conhecimentos, em que não há predominância de uma única visão, mas sim uma interação com diversas perspectivas de mundo (Brasil, 2015, cap. I, art. 2º, § 1º). Isso significa que o conhecimento não está limitado a uma única concepção, mas sim abraçando uma diversidade que forma uma base educacional robusta.

Nesse contexto, o conceito de "socialização do saber sistematizado", baseado na interpretação de Duarte (2020, p. 36) dos estudos de Saviani, se assemelha à ideia de transformar o conhecimento em um bem coletivo, em oposição à privatização. Isso implica que a educação deve ser universal, democrática e sem discriminação, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral de todas as pessoas. A abordagem democrática defende um sistema educacional público, gratuito, secular e acessível a todos, proporcionando o acesso ao conhecimento humano mais relevante em ciência, arte e filosofia ao longo da história. Estas ideias estão interligadas pela defesa da democratização do conhecimento e da educação, garantindo que o acesso ao saber seja amplo, democrático e inclusivo, independentemente da origem ou condição social das pessoas.

Assim como em diversos lugares do documento, em que são citados os termos de democracia, liberdade, justiça, inclusão, diversidade, visam a consolidação de uma nação com estes princípios sempre pela ótica da formação de professores pautada na “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2015, cap. I, art. 3º, § 5º, II).

Neste último excerto, fica evidente a ligação entre a citação do documento na visão entre “teoria e prática”, pois não desvincula toda a sistemática educacional à formação do professor, em que se evidencia um caráter formativo por excelência, de professores que atuam

com “ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (Brasil, 2015, cap. III, art. 8º, I).

É visto que a discussão sobre este documento não pode se encerrar neste momento, pois são muitas as nuances que ele enfatiza a importância da formação de professores. Todavia, a partir dos fundamentos teóricos e epistemológicos que me orientam aqui, parece possível inferir que, esta política orientada pela Resolução CNE/CP 02/2015, permite interpretar o trabalho docente a partir da lógica do trabalho não alienado.

Embora não tenha uma menção direta à concepção de trabalho docente não alienado, esta inferência é possível a partir de alguns excertos na Resolução CNE/CP 02/2015 (grifo meu) que favorecem esta abordagem. Por exemplo:

- a) Art. 3º, § 5º,
 - Inciso “V - a **articulação entre a teoria e a prática** no processo de formação docente fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**”;
 - Inciso “XI - a compreensão dos profissionais do magistério como **agentes formativos de cultura** e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais”.
- b) Art. 5º: “[...] **concepção de educação como processo emancipatório e permanente**, bem como pelo reconhecimento da **especificidade do trabalho docente**, que conduz à práxis como expressão da **articulação entre teoria e prática** [...]”.
 - Inciso II - “**à construção do conhecimento**”.
 - Inciso IV - “possibilitando as condições para o exercício do **pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia**”.
- c) Art. 18º: § 3º “A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma **dimensão constitutiva e constituinte** de sua formação inicial e continuada [...]”.

Portanto, apesar de não estar explicitamente mencionada, a presença desses princípios na resolução evidencia uma preocupação com a formação de professores engajados, reflexivos e comprometidos com uma prática educativa emancipadora e contextualizada. Esta abordagem, assim como mencionado anteriormente, possibilita que o processo de

ensino-aprendizagem, mediado pelo professor, seja entendido como uma construção, contribuindo para o sucesso da educação escolar no Brasil.

Para relacionar algumas temáticas com o proposto nesta pesquisa, faço necessário, neste momento, a análise constitutiva da outra resolução anunciada. Posteriormente, retomo algumas discussões mais esclarecedoras dos pontos aos quais a resolução de 2015 faz menção e ao propósito de substituição pela resolução de 2019.

3.2 A RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2019

Para a efetivação da análise desta resolução, primeiramente, foi necessário investigar o breve histórico de construção da mesma, para assim poder compreender com quais subsídios a resolução foi criada. Muitos documentos poderiam ser usados para esta finalidade, porém, a sequência apresentada a seguir, traz o viés de pesquisa atual, com base nos achados e nas características desta pesquisa.

3.2.1 O parecer CNE/CP 22/2019

Para iniciar esta breve investigação, deste tópico, começo com o pretexto disponível na própria resolução em que indica o Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, no qual o mesmo anuncia a principal necessidade de modificação pela implementação,

Em especial as Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, definidas com fundamento, respectivamente, nos Pareceres CNE/CP nº 15/2017 e CNE/CP nº 15/2018.

Estas referidas resoluções são somente uma parte dos fundamentos estabelecidos no parecer do CNE, em que o mesmo traz uma variedade de argumentos para explicitar tal necessidade de reformulação da Resolução CNE/CP 02/2015.

O texto inicia salientando as competências profissionais previstas pela BNCC, que os alunos precisam desenvolver e assim enfatizando que os professores devem também ter suas próprias competências em sua formação inicial.

Assim, as competências profissionais docentes pressupõem o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes. Nesse sentido, acompanhando-as em paralelo, o licenciando deve desenvolver as competências gerais próprias da docência, **baseadas nos mesmos princípios**. Essas competências gerais, bem como as específicas para a docência, e as habilidades a elas correspondentes, compõem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). [...] Os conhecimentos da área, da etapa e do componente curricular estão no âmago da competência (Brasil, 2019, p 15-16, grifo meu).

Outra questão é que o texto salienta a necessidade, a partir da BNCC, de os cursos de formação inicial de professores também aderirem ao referencial da própria base¹⁹. Todavia, conforme comentado anteriormente, a resolução de 2015 já previa o estabelecimento de uma “Base Comum Nacional” para a formação de professores.

O que chama atenção, é a afirmação ao mencionar que “o CNE entendeu, em tratativas com o MEC, que deveria também elaborar os referenciais que constituem a formação de professores para a implantação da BNCC [...]” (Brasil, 2019, p. 2). Aqui o documento não deixa claro o motivo deste entendimento, que pode ser apenas uma concepção entre duas instituições, sem o amparo democrático que uma referência deveria garantir.

Para tanto, foi composta uma Audiência Pública²⁰ “realizada em 8 de outubro de 2019, com o objetivo de apresentar e discutir a proposta de reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, bem como colher subsídios para a deliberação da matéria pelo Colegiado” (Brasil, 2019, p. 3).

Adiante o parecer explicita índices educacionais do país para tentar de certa forma dizer que há uma grande problemática na educação nacional e que um dos culpados seria a ineficácia da formação de professores para lidar com estas dificuldades. Em que anuncia estudos para agregar fundamentos ao mencionar “os professores em situação de improviso”, a “ausência de uma política nacional específica e articulada”, “diretrizes curriculares nacionais

¹⁹ Assim como o documento anuncia, em 2018 o MEC elaborou a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”.

²⁰ Após pesquisas na *internet*, poucas informações foram colhidas, ao que consta, foi lançado um edital de chamamento dos interessados e convidados para participar desta assembleia, porém nota-se que a data de envio do edital é 23 de setembro e a data prevista da assembleia é 8 de outubro, ou seja, praticamente em menos de 15 dias para as entidades se organizarem. Outro ponto é que foi deliberado a quantidade de 200 participantes, todavia, como somos um país com proporções continentais, tal deliberação retira muitas possibilidades de participação da sociedade em geral e de instituições/associações.

dos cursos de licenciatura com forte tradição no aspecto disciplinar”, “pouco preparo de docentes das Instituições de Ensino Superior”, entre outros motivos (Brasil, 2019).

O estudo mencionado acima provém de um artigo de Bernardete A. Gatti, intitulado “Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais” em que o mesmo traz uma síntese do estado do conhecimento de pesquisas sobre a formação de professores. Apesar da grande relevância deste estudo, outros deveriam ser utilizados para proporcionar maiores fundamentos à grande temática.

Todavia, esta análise dos dados apresentados nos índices educacionais se torna inviável “sem observar as mediações, contradições e totalidade” (Anfope, 2013, p. 25). Esta afirmação integra-se na discussão mais ampla sobre a formação em um nível de competência técnica, desencadeando uma questão central nas perspectivas sobre o fracasso escolar.

A compreensão dos índices educacionais requer uma análise que vá além dos números apresentados, incorporando as complexidades das relações sociais, econômicas e políticas que moldam o ambiente educacional. A ênfase na competência técnica, embora seja crucial, não pode ser dissociada da consideração das variáveis contextuais que impactam diretamente os resultados educacionais.

[...] ao contrário do que as evidências e as pesquisas demonstram, ao longo de décadas os reformadores e suas políticas educativas têm usado argumentos inadequados para culpabilizar o professorado e sua formação pelo desempenho medíocre da educação brasileira, o que não está, ao contrário do que dizem, baseado em evidências (Hypolito, 2015, p. 520).

Com uma leitura prévia destes fundamentos entabulados no parecer, parece haver um desconhecimento sobre a resolução de 2015, em que a mesma já considerava de suma importância a formação de professores e a sua valorização. Fato que pode ser percebido ao anunciar expressamente no parecer, à exemplificação do “baixo valor social dado ao professor no Brasil” (Brasil, 2019, p. 8).

Mais adiante o parecer (Brasil, 2019) busca comparações com outras experiências no mundo, porém peca ao contrastar o Brasil com países de outras realidades econômicas, como é o caso dos Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, entre outros, traz uma diversidade de variáveis que devem ser consideradas, assim como sua história, cultura, política, entre outras características que não podem ser esquecidas.

Em outro parágrafo o parecer (Brasil, 2019) traz o fundamento de que as IES estão com seus currículos fragmentados e desarticulados com os diferentes saberes, porém não explicita a origem da informação.

Apesar do parecer ser um documento embasado em alguns diálogos anteriores, e ter muitos trechos que são de relevância para formação de professores, em nenhum momento retoma que alguns de seus pressupostos já se encontram na resolução de 2015, tendo a “impressão é de que em alguns casos, perdeu-se o sentido, ou melhor, este esvaziou-se” (Coimbra, 2020, p. 638), e trata outros pontos com pouca fundamentação, principalmente ao salientar que uma das deficiências do ensino-aprendizagem se encontra devido à precária formação de professores.

É inegável que a qualidade da formação de professores tem um impacto significativo na educação dos alunos. No entanto, é importante evitar generalizações simplistas que sugiram que a educação seja prejudicada unicamente pela falta de qualidade na formação dos professores. O cenário educacional brasileiro enfrenta uma série de desafios complexos que vão além da qualidade da formação docente.

A qualidade da educação é influenciada por uma miríade de fatores, desde as políticas educacionais até infraestrutura escolar, passando pelos recursos disponíveis e as condições socioeconômicas dos alunos e das comunidades em que estão inseridos. Sem deixar de mencionar a baixa valorização dos professores. Assim, seria simplista e injusto atribuir os desafios educacionais unicamente à qualidade da formação dos professores.

Para uma análise mais precisa e justa dos problemas educacionais, é fundamental adotar uma abordagem mais abrangente, que reconheça a interconexão entre diversos elementos que impactam o sucesso ou fracasso do sistema educacional. Esta perspectiva mais holística permite uma compreensão mais completa dos desafios enfrentados e abre espaço para a implementação de soluções mais eficazes e abrangentes.

A intenção por trás da inserção da BNCC vai muito além da mera padronização curricular, ela “atendeu aos ditames de uma agenda global de acordo com as proposições de órgãos multilaterais” e mesmo com a mobilização e o apelo de diversas entidades educacionais o CNE aprovou as novas diretrizes curriculares em 2019 (Anfope, 2023, p. 23-24).

Embora haja um apelo da comunidade educacional do país para que se dê prioridade à incorporação das contribuições democráticas na construção destes textos, é lamentável observar que, na prática, isso nem sempre se concretiza. Isso se reflete não apenas no documento em questão, mas também em outros textos fundamentais para a educação nacional, como o exemplo do PNE (Plano Nacional de Educação), em “que deveria estar baseado nas deliberações dessas conferências, sofreu mutações extraordinárias desde suas primeiras versões e foi sofrendo, no decorrer de sua elaboração final, significativas mudanças

que pretendiam adulterar o significado original de muitas proposições”. Muitas vezes estas alterações provêm de “influência de *lobbies* privatistas, conservadores, que advogam uma submissão, endógena ou exógena, da escola pública ao mercado, a fim de garantir suas pretensões” (Hypolito, 2015, p. 521).

Os momentos políticos no país exercem uma influência significativa sobre as políticas públicas, e o PNE não foi exceção a esta dinâmica. Conforme observado pela Anfope (2023, p. 46), ele acabou se tornando uma mera declaração sem efetividade prática, carecendo de ações concretas para alcançar suas metas. Esta inércia trouxe consigo uma série de repercussões para diversas políticas educacionais no país.

É imprescindível destacar a magnitude da Lei 13.005/2014, que sanciona o PNE, válido por um período de 10 (dez) anos. Esta legislação representa um dos pilares fundamentais das discussões contidas nesta pesquisa, abarcando o intervalo temporal de 2014 a 2024 e incorporando muitas das premissas discutidas no âmbito desta pesquisa. De forma significativa, dentre suas metas, ressalta-se a premente necessidade de uma formação profissional adequada para os professores, um elemento vital para o aprimoramento do sistema educacional.

Retornando ao parecer 22/2019, de acordo com Coimbra (2020, p. 635), o mesmo apresenta elementos conflitantes, sinalizando um destino anacrônico²¹ desconectado do contexto histórico, das necessidades e avanços na formação de professores(as). Representa uma quebra na concepção anterior em relação aos princípios e propostas da Resolução CNE/CP 02/2019.

Assim como da noção de concepção educacional, remete à um modelo mais neotecnista²², de modo

que o modelo anacrônico, numa sociedade complexa e mutante como a nossa, impõe um ideário dissonante ao afirmar que “o bom professor” ou a “boa professora” é aquele/a que sabe fazer. A quantidade de competências envolvidas neste modelo de formação, traduzem uma compreensão de que “o profissional competente é aquele que faz”. Assim, o modelo anacrônico não possibilita que convivamos, não possibilita que esta sociedade o instaure como modelo, pois foge a seu tempo” (Coimbra, 2020, p. 643).

²¹ Na opinião da autora, o modelo anacrônico da Resolução CNE/CP nº 02/2019 é criticado por retroceder na trajetória histórica da formação de professores da Educação Básica no Brasil, utilizando conceitos e ideias do passado para formar sujeitos em uma realidade diferente da atual.

²² “Processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados, em que se propõe a mesma racionalidade técnica dos anos setenta, para assim garantir a eficiência e a produtividade na educação” (Silva, 2018, p. 15).

Sobre este assunto, quando se reflete sob a ótica do tipo de pedagogia aplicada, recorre-se ao pensamento da pedagogia das competências e assim se torna diversa à premissa lançada ao trabalho criador e indiretamente ao pensar na prática docente a partir da “articulação entre teoria e prática”, uma vez que se relaciona ao trabalho criador em contraposição ao trabalho alienado, conforme discutido no primeiro capítulo.

Não há ação educativa apenas com “competências”, “técnicas”, “métodos”, se estes não tiverem como referencial uma dimensão fundadora da instituição que dê simbolicamente sustentação à troca, que seja o horizonte comum dos educadores e dos educandos. Sem essa mediação oferecida e sustentada pelo discurso da instituição, cairíamos no adestramento puro e simples, na brutal relação de força (Laval, 2019, p. 341).

Além disso, a ideia subjacente às competências assume uma abordagem que torna o conhecimento comercializável, transferindo a ênfase da educação para uma abordagem de mercado, que é influenciada pela racionalização das políticas de gestão de recursos humanos. Neste contexto, a principal missão das instituições educacionais seria preparar futuros profissionais com habilidades adequadas para se adaptarem a diferentes ambientes de trabalho (Laval, 2019, p. 83-91).

A "lógica das competências" coloca em destaque as qualidades da personalidade que são diretamente aplicáveis no mercado de trabalho, em detrimento de conhecimentos que, embora sejam apropriados, podem não ter aplicação imediata ou econômica. Isso traz o risco significativo de reduzir o foco na intelectualização e formalização dos processos de aprendizado (Laval, 2019, p. 94).

Esta busca incessante por objetividade e eficiência na educação tem levado à transformação do sistema educacional em uma extensão da economia, tornando natural as novas metas e finalidades atribuídas a ele (Laval, 2019, p. 96).

Todavia, estes são somente alguns elementos elencados na construção do parecer citado acima. Outros documentos contribuem para a compreensão dos motivos que levaram à substituição/revisão da Resolução CNE/CP 02/2015. Mas, como se pode observar a partir deste primeiro documento analisado, há discrepâncias, ausência do rigor científico e atropelada audiência pública, para os subsídios de considerações sobre a nova resolução.

No próximo tópico examino um destes documentos que foi elaborado para dar mais “necessidade” de implementação de uma nova resolução.

3.2.2 A proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica

Para compor a BCN-Formação, foi elaborada uma proposta para explicar as competências profissionais exigidas para os professores se prepararem seguindo os pressupostos das prerrogativas legais, em especial a BNCC. Embora a análise deste documento não tenha sido prevista anteriormente, destaco que assim como mencionado no plano metodológico, outros documentos paralelos surgem para buscar o entendimento das resoluções que são objeto desta pesquisa.

O texto possui sessenta páginas e é dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo aborda sobre o “estado da arte da formação de professores”, na sequência traz uma “visão sistêmica da formação”, a “matriz de competências profissionais” aparece logo em seguida para finalizar com os “limites e indicações”.

Já na apresentação da proposta (Brasil, 2018, p. 4), aborda o conhecimento como uma forma de agregar “valor ao produto ou ao serviço”. Mais pra frente destaca os péssimos níveis educacionais registrados no Brasil em comparação com as potências elencadas pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), sem dimensionar o país com as potências ao qual ele se assemelha.

Comandada pelo exame do PISA, há uma geocultura da meritocracia que determina que se ensine à juventude que o acesso aos direitos econômicos (melhores empregos etc.) depende do “mérito” (ideia que será transferida em seguida para o acesso aos direitos sociais e políticos). Por meio disso, constrói-se uma sociedade cuja estratificação social, produto da desigualdade socioeconômica, passa a ser “explicada” pela estratificação meritocrática: a desigualdade passa a ser explicada pelo “mérito” que cada um acumula – sendo cada um responsável por si mesmo (Anfope, 2023, p. 18).

Isto posto, traz a asserção de que a preparação dos professores deve seguir uma lógica de “carreira desejada nesta sociedade”, perfazendo uma série de conotações ligadas à lógica de mercado vigente. Em que acompanhado de uma prerrogativa de formação de “professores competentes” destacada para este tipo de sociedade na equivalência de uma “educação integral de qualidade” (Brasil, 2018, p. 8-9).

Mais adiante o documento assinala que “há poucas iniciativas ou estudos no Brasil de referenciais de formação” (Brasil, 2018, p. 18), menosprezando a enorme luta que diversas entidades/IES têm na construção das políticas públicas. Desta forma, e em outras passagens o documento negligencia uma carga histórica dos anos que antecedem o referido discurso, em

que traz muitos elementos da LDBEN e da BNCC, mas em contrapartida os elementos que nortearam a resolução de 2015 parecem ter sido esquecidos.

Também, é notável uma quebra de pensamento, no item I.II do próprio texto, que versa sobre o histórico da formação de professores no Brasil, em que se remete desde 1837, com a criação do Colégio Pedro II, passando por todo o século XX e culminando em 2002 com a Resolução 01 do CNE (que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores). Isto deixa claro que quase duas décadas (de 2002 a 2019) de história e construção científica são menosprezadas, que a resolução de 2015 não teve importância e se torna mais fácil esquecê-la do que tentar entendê-la.

Nos tópicos que se sucedem, o documento remete à uma concepção de referenciais docentes com a exemplificação de outros países, com ênfase na Austrália, em que carregam de sentido a finalidade do trabalho docente ao saber e a capacidade de fazer. Este diálogo vem na mesma conjuntura das competências, pois pressupõe que o professor deve ser avaliado em quatro níveis de proficiência, em que a proposta “dá luz às competências inerentes do bom professor” (Brasil 2018, p. 19-39).

O que se percebe até aqui é negligência em termos históricos, uma abordagem prescritiva do conhecimento aplicado ao trabalho docente e uma ausência de participação democrática na elaboração do texto em análise. Pois,

A Proposta de Base Nacional Curricular para a Formação de Professores encaminhada pelo MEC ao CNE não foi discutida com as universidades, professores da Educação Básica e entidades educacionais. Tratava-se de um texto, elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. O documento resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores e baseia-se no modelo de base utilizado pela Austrália para a formação docente. O modelo Australiano, implementado desde 2009, incorpora as propostas neoliberais de maior controle sobre o trabalho docente com vistas no desempenho no PISA (Australian Professional Standards for Teachers, 2018) (Gonçalves, Mota e Anadon, 2020, p. 366).

Outra questão relevante diz respeito à implementação da Base, na qual destaco o papel histórico da ANFOPE na defesa e no debate pela implementação de uma base comum nacional para a formação e reconhecimento dos professores. Ao longo de mais de 40 anos, esta associação tem desempenhado um papel fundamental na promoção destas perspectivas dentro do contexto da educação pública brasileira. No entanto, é importante ressaltar que, segundo a ANFOPE (2023, p. 10), a base comum nacional defendida por ela difere substancialmente da proposta da BNC-Formação discutida neste documento.

Tanto este documento, quanto o Parecer 22/2019, abordado no tópico anterior, foram documentos norteadores para a construção da Resolução CNE/CP 02/2019. Assim como discutido até aqui, o texto se demonstrou ahistórico, antidemocrático, pautado em métricas de países com outras realidades e que remete o baixo desempenho dos educandos a formação dos professores. Da posse de tal conjuntura, no tópico abaixo faço a análise do texto final que se encontra em implementação, para assim verificar se as hipóteses/evidências levantadas até aqui se confirmam.

3.2.3 A análise da Resolução CNE/CP 02/2019

A partir do estudo do parecer no tópico anterior, que deu forma à nova resolução, alguns elementos importantes já foram discutidos e portanto, ancorado nestas leituras panorâmicas prévias, arrisco afirmar que, no escopo desta lei, se evidencia uma visão única de formação de professores, pautada pela cisão teoria e prática, pela fragmentação do conhecimento e pela ideia de uma ação educativa reduzida ao fazer mecânico. Caem os princípios de uma forte formação teórico-metodológica e sobem, por assim dizer, encaminhamentos para um currículo pronto, não diverso, descentrado do conhecimento, da pesquisa como princípio formativo e pautado no suposto aprendizado de técnicas e procedimentos esvaziados de conteúdos fundamentais para a formação profissional. Neste caso, a hipótese caminha para a afirmação de que aqui, muda o conceito de trabalho docente que, pela fraca ou quase inexistente formação teórica, acaba por o caracterizar como um trabalho repetidor, subordinado com pouca ou nenhuma margem para o desenvolvimento de ações criadoras típicas de uma docência que sabe analisar e propor estratégias de ensino focadas no desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo singular, para lembrar Saviani (2011a).

Esta primeira hipótese vem de acordo com o esperado na própria análise, pois como a sequência de pesquisa já se encontra em andamento, algumas considerações acabam surgindo e ademais que o próprio texto do Parecer 22/2019 é fundamento para a elaboração da Resolução CNE/CP 02/2019. Todavia, uma análise do texto finalizado é de suma importância para verificar se a hipótese anunciada permanece e se outras nuances se evidenciam de modo a retomar o cerne desta pesquisa como um todo, o foco nas concepções de trabalho docente.

A Resolução CNE/CP 02 de 20 de dezembro de 2019, assim como a resolução anterior, tem a prerrogativa de definir 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).

O primeiro aspecto notado nesta resolução é a diferença entre a fundamentação da resolução anterior, enquanto que a de 2015 carregava uma grande história e elementos para a composição do texto, nesta de 2019, há muito pouco fundamento ou simplesmente a partir de normativas estabelecidas por legislações.

Esta resolução reafirma a necessidade de pensar a formação de professores em conjunto com a BNCC da educação básica, em que “requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores” (Brasil, 2020, p. 1). Este elemento retoma a narrativa de pensar em uma concepção de educação neotecnista e assim conduzir o trabalho docente à uma concepção alienada.

A composição da resolução tem nove capítulos, dispostos em doze páginas e no anexo que trata da BNC-Formação com mais oito páginas. Alinhado da seguinte forma:

- I. Do objeto: Explicita os pressupostos e como está organizada a referida resolução;
- II. Dos fundamentos e da política da formação docente: Traz as prerrogativas legais expressas na LDBEN e na BNCC como fundamentos para se pensar na formação de professores;
- III. Da organização curricular: Explicita sobre o currículo da Formação Inicial em observação à BNCC;
- IV. Dos cursos de licenciatura: Trata da organização e carga horária dos cursos de Formação Inicial de Professores;
- V. Da formação em segunda licenciatura: Estipula as regras para a obtenção do segundo diploma de licenciatura;
- VI. Da formação pedagógica: Aborda da complementação pedagógica para graduados não licenciados;
- VII. Da formação para atividades pedagógicas e de gestão: Aborda sobre a formação de outras áreas que não são a docência;
- VIII. Do processo avaliativo interno e externo: Versa sobre o processo de avaliação dos licenciandos, sempre tendo por base as “competências” e os objetivos da resolução;
- IX. Das disposições transitórias: estipula o limite de dois anos para a implementação nas IES, e dita que o CNE deve revisar a resolução e a BNC-Formação sempre que houver mudanças na BNCC.

Embora a estrutura pareça abranger uma variedade de necessidades, quando comparada à resolução de 2015, nota-se uma lacuna na ênfase dada à valorização dos profissionais da educação. Na anterior, este item tinha um capítulo destinado a esta importância. Aqui, este é mencionado de maneira dispersa e genérica ao longo do texto, sem a devida profundidade que merece. A importância de reconhecer e valorizar os professores, essenciais para o progresso educacional, não recebe a devida atenção e destaque necessários na atual organização.

É crucial, portanto, estabelecer uma conexão mais clara entre as considerações anteriores e a análise subsequente. Diante desse cenário, ao mergulhar nas perspectivas abordadas até o momento, reflito sobre as hipóteses e nuances discutidas no texto. Assim, ao considerar a extensa sequência textual que compreende aproximadamente 5400 palavras, das quais 1420 são distintas, surge a necessidade de analisar algumas palavras específicas, como discuto mais detalhadamente na Tabela 2. Esta abordagem permite uma transição suave entre as seções, garantindo a continuidade e coesão do texto.

Tabela 2 - Repetição de palavras presentes na Resolução CNE/CP nº 02/2019

Palavra	Ocorrências
Formação	85
Conhecimento	82
Educação	80
Aprendizagem	78
Competências	51
Professor	46
Profissional	29
Habilidades	23
Docentes	13
Trabalho	11
Docência	7

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Retomando as categorias elencadas, primeiro as prévias: **trabalho** e **educação** e depois as contextualizadas nesta pesquisa, **trabalho docente e formação de professores**, recorro a busca de termos similares para identificar de que maneiras as categorias se encontram alinhadas neste novo texto e se necessário, as mesmas, serão redesenhadas conforme a sequência de investigação.

Para evidenciar a categoria **trabalho docente** sob o texto da Resolução CNE/CP 02/2019, utilizo certos termos que se aproximam do conceito. No entanto, percebo que, em termos gerais, a terminologia exata para descrever esta categoria não é explicitamente mencionada. Mesmo ao buscar a palavra “trabalho” no texto, não encontro uma associação direta assim como estabelecido na resolução de 2015.

Entretanto, ao desdobrar esta terminologia em busca dos elementos correspondentes, alguns termos se evidenciam, pois o profissional que executa o trabalho docente deve ser elencado para a constituição do próprio texto. Assim, a ocorrência de termos como professor (46), profissional (29), docente (38), docência (7) e profissão (3), embora não se constitua uma equivalência que possa equiparar ao próprio termo trabalho docente, traz uma relação de causalidade evidente.

Neste contexto, ao realizar a primeira análise das palavras identificadas e suas relações, não se evidencia uma abordagem precisa do que realmente constitui o trabalho docente. Ao invés disso, observa-se, de maneira geral, um foco nas competências e habilidades que os educadores devem desenvolver em seus alunos.

Em alguns momentos do texto o trabalho docente pode ser evidenciado ao ser mencionado a partir das “competências profissionais dos professores” (Brasil, 2020, p. 1), no qual fica claro a concepção de trabalho que se espera dos professores que serão formados a partir dos pressupostos desta resolução.

No item IX do artigo 12 (Brasil, 2020), ao discutir o currículo das licenciaturas, o texto ressalta a importância de os professores compreenderem os fundamentos subjacentes à concepção de seu papel social. Isso evidencia a responsabilidade social inerente ao papel do professor. Porém, esta asserção requer uma maior reflexão, ao passo que se no mesmo texto em seus pressupostos, o professor fica relegado a desenvolver competências, este papel social compromete-se ao tipo de sociedade que está conveniado, com base nos fundamentos da concepção de educação neotecnista.

Quando busco a categoria, **educação**, com as 80 menções encontradas, apesar das várias menções mais genéricas, atreladas à esfera organizacional, ela vem acompanhada em muitas vezes (8) da BNCC, assim, representando como se fosse o marco inicial dos fundamentos ali encontrados. Em outras passagens (3) vem acompanhada da concepção de educação integral²³, que é um dos pressupostos das tendências em educação, em que destaco

²³ “Duas concepções de educação integral: a sócio-histórica, que está voltada para a formação do homem, e a contemporânea, em que o termo ganha outras dimensões significativas, como, por exemplo, a proteção social do sujeito” (Pestana, 2014, p. 26).

por exemplo a rede estadual de Santa Catarina adere. A BNCC também tem em seus fundamentos prospectos da educação integral e, portanto, este fundamento não poderia ficar de fora da resolução de 2019. Todavia, este assunto suscita uma discussão acentuada, pois

[...] Tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio procuram articular uma proposta de educação integral que tenha como centro o conceito de competências. Ao fazê-lo, defendem uma concepção de educação integral que possibilite a formação ampla dos estudantes, a qual, no entanto, está delimitada por uma perspectiva pragmática, utilitária e delimitada pelas demandas do mercado de trabalho (Carvalho; Galvão. 2022, p.5).

Ou seja, os pressupostos da pedagogia das competências e de educação integral não se fundem, pois se fosse integral não se limitaria apenas aquelas competências. Em comparação com a resolução de 2015, em que a mesma situava a educação para a “socialização de conhecimento” em “diversas visões de mundo”, a resolução de 2019, mostra uma concepção articulada com a BNCC e com pedagogia das competências.

Para a categoria, **formação de professores** (19), os termos/palavras que se aproximam são: formação docente (9), formação inicial de professores (15), formação de docentes (3). Destes, logicamente como se trata de um documento resolutivo da formação de professores, é visto que a terminologia deve ser equivalente ao que se espera deste texto.

No entanto, esta categoria parece estar fortemente ligada ao pressuposto da BNC-Formação, sugerindo que toda a formação de professores deve estar fundamentada nesta base. Isso levanta a questão de saber se há outra forma de formação de professores que não se enquadre na BNC-Formação, possibilitando a criação de um perfil de professor que não esteja restrito apenas ao que é descrito no documento normativo.

No segundo capítulo, que aborda os fundamentos da formação de professores, o quinto artigo destaca a premissa essencial da LDBEN para a compreensão desses fundamentos. Além disso, ao enfatizar a "sólida formação teórica" e a diversidade de concepções educacionais, evidencia a importância da compreensão dos processos de ensino-aprendizagem por meio dos conhecimentos produzidos pelas ciências da Educação.

Também, no sexto artigo do mesmo capítulo, atrela-se aos marcos regulatórios da BNCC, os “princípios relevantes”. Em que se destaca o excerto no item V: “a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos [...]” (Brasil, 2020, p. 3), evidencia uma tessitura em referência à própria resolução anterior (CNE/CP 02/2015). Esta asserção demonstra que a resolução anterior não foi eliminada, mas sim, em uma tentativa de atualização da mesma aos padrões (mais

neotecnicistas) esperados para a redação da nova resolução, não se levou em consideração as suas partes mais importantes.

Todavia esta “confusão intencional de quais são os princípios, os fundamentos, as competências e as habilidades em foco” (Silva, 2020, p. 642), advém de se basear tanto na BNCC, quanto na BNC-Formação, não deixando margem para que a própria resolução tenha sua história, mas fique atrelada apenas a uma normativa.

A questão presente neste momento é refletir sobre o impacto desta situação no trabalho docente. A resolução que trata da formação de professores deveria ser, por natureza, a mais esclarecedora, fundamentada, histórica e objetiva possível, visando à construção de formações sólidas. Contudo, paradoxalmente, ela parece gerar mais confusão teórica do que esclarecimento. Esse cenário tem repercussões significativas na formação de professores, criando uma expectativa que muitas vezes aliena o trabalho docente, reduzindo-o a meras normativas legais e negligenciando o caráter social intrínseco à docência.

À guisa de uma primeira conclusão, ao pensar nas definições do trabalho docente, ele “será basicamente o de traduzir e ter os atributos necessários para colocar em prática o que já está definido na BNCC” (Gonçalves, Mota e Anadon, 2020, p. 370). Ou seja, alienado às práticas impostas pela BNCC, não permitindo que seja um trabalho criador para além do que está previsto.

Acompanhado disso, traz uma específica “perspectiva de formação de professores vinculada a interesses políticos neoliberais e conservadores, que vêm, nas novas Diretrizes a oportunidade de controlar o trabalho docente” (Gonçalves, Mota e Anadon, 2020, p. 376). Este é um domínio de influência, uma vez que um professor alienado, subjugado à tutela do Estado (da política, da classe dominante), transforma-se em uma ferramenta de manipulação das massas, especialmente da formação da classe trabalhadora. Este parece ser o destino desta resolução, enquadrada em uma perspectiva neotecnicista que dá muita importância a preparação dos jovens para a inserção no mercado de trabalho, pois não versa exclusivamente sobre a formação de professores, mas sim de uma universalidade organizacional da educação em si.

Para aprimorar ainda mais a exemplificação, desenvolvi um quadro comparativo na qual destaco as principais nuances presentes em ambas as resoluções, conforme demonstrado no Quadro 2. No entanto, é importante salientar que representa apenas uma perspectiva das referidas resoluções, elaborada com base em minhas pesquisas e discussões até o momento.

Quadro 2 - Comparativo entre as Resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019

Nuances	Resolução CNE/CP 02/2015	Resolução CNE/CP 02/2019
Necessidade de implantação	Consolidar normas nacionais que garantam a formação adequada dos profissionais do magistério, promovendo a qualidade, democratização e valorização da educação básica, em conformidade com os princípios de igualdade, liberdade, pluralismo, gestão democrática, e respeito à diversidade.	Competências profissionais previstas pela BNCC; Professores em situação de improviso; Ausência de política nacional; Pouco preparo dos Docentes das IES; Índices educacionais defasados como o PISA; Currículo das IES fragmentado; Poucas iniciativas ou estudos no Brasil de referenciais de formação; Foco na LDBEN.
Concepção de educação	Processo emancipatório com a socialização dos conhecimentos aliado a diferentes visões de mundo; Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.	Habilidades e competências; Neotecnicista; Educação Integral aliada à BNCC.
Concepção de trabalho docente	Expressão da articulação entre teoria e prática; Criador; Trabalho coletivo.	Saber fazer; Competências e habilidades; Alienado; Trabalho individual.
Base	Base Comum Nacional: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação;	BNC-Formação: Competências gerais docentes, competências específicas e as habilidades que derivam da BNCC.
Em relação aos profissionais do magistério	Valorização dos profissionais do magistério e seu reconhecimento, assegurada formação e plano de carreira.	Carreira desejada na sociedade; Papel social; Valorização com o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas.
Construção de sociedade	Democrática, justa, equânime e igualitária.	Livre, justa, democrática e inclusiva.
Inspiração	Contribuições da Anfope e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.	BNCC; Sistemas de educação dos Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, entre outros.
Modelo político	Perspectiva democrática.	Modelo anacrônico; Modelo gerencial neoliberal.
O que é o conhecimento ?	Processo integrado, envolve conhecimentos científicos e culturais, valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensino e aprendizado.	Novo capital, forma de agregar valor ao produto ou ao serviço, articulado a habilidades e valores.

Fonte: Elaboração do autor (2024), com base em Brasil (2015, 2018, 2019, 2020), Coimbra (2020) e Felipe (2020).

Para a construção do quadro 2, foi necessário buscar uma síntese da totalidade absorvida durante as análises dos documentos escolhidos, não somente das resoluções, mas também de documentos auxiliares e outras publicações que discutem suas nuances.

A comparação entre as resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019 revela uma mudança significativa na abordagem da formação dos profissionais do magistério no Brasil, mas também levanta questões críticas sobre as direções adotadas.

A Resolução CNE/CP 02/2015 apresenta uma visão mais abrangente, buscando consolidar normas nacionais que promovam a qualidade, democratização e valorização da educação básica. Por outro lado, a Resolução CNE/CP 02/2019 parece mais focada em resolver problemas imediatos, como a falta de competências profissionais alinhadas com a BNCC e a ausência de uma política nacional de formação docente. No entanto, sua abordagem neotecnista e sua ênfase excessiva na BNCC levantam preocupações sobre uma possível padronização excessiva e a perda da diversidade e criatividade no ensino.

Ambas as resoluções destacam a valorização dos profissionais do magistério, mas enquanto a Resolução CNE/CP 02/2015 enfatiza seu reconhecimento, assegurada formação e plano de carreira, a Resolução CNE/CP 02/2019 parece mais preocupada em fortalecer saberes específicos, sem abordar adequadamente questões de reconhecimento social e valorização profissional.

Além disso, a inspiração para as resoluções levanta questionamentos: enquanto a Resolução CNE/CP 02/2015 se baseia em contribuições acadêmicas e diretrizes educacionais nacionais, a Resolução CNE/CP 02/2019 parece buscar referências em sistemas educacionais estrangeiros, sem considerar completamente o contexto brasileiro.

Em suma, embora ambas as resoluções busquem melhorar a formação dos professores, suas abordagens distintas refletem diferentes prioridades e visões de educação, deixando espaço para debate e crítica sobre o melhor caminho a seguir para garantir uma formação de qualidade no Brasil.

Este capítulo foi desenvolvido para integrar a análise das duas resoluções que são o foco desta pesquisa. No entanto, dada a natureza dinâmica do tema em questão, foi essencial recorrer a outros documentos e discussões complementares para uma definição mais precisa do objetivo principal: evidenciar as concepções emergentes do trabalho docente presentes nestas resoluções e nos temas correlatos. Sendo assim, a seguir, apresento contribuições que surgiram a partir da aprovação da resolução de 2019, considerando a evolução constante da formação de professores na contemporaneidade.

3.2.4 O manifesto em movimento: a luta continua

Ao substituir a Resolução CNE/CP 02/2015 pela 02/2019, surgiram diversos questionamentos e debates. De fato, muitas discussões já estavam em curso durante o movimento que levou à revogação da resolução de 2015 em favor da sua substituição. Como discutido nos tópicos anteriores, os documentos foram elaborados com pouca participação democrática da sociedade, desviando-se do envolvimento necessário, e pareciam mais influenciados por interesses políticos do que voltados para a efetiva formulação de políticas públicas. Consequentemente, várias entidades se uniram formando a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, buscando o retorno à Resolução CNE/CP 02/2015. Elas elaboraram um manifesto que expressava esses objetivos.

No documento de manifesto, eles expressam uma forte discordância em relação à legislação atual, que caracteriza como baseada em ideais neoliberais e mercantilistas. Eles afirmam que esta legislação foi imposta de maneira autoritária, resultando na descaracterização da política educacional, reduzindo a escola a uma mera executora de funções instrucionais. As resoluções sobre a BNC-Formação, são vistas como subordinadas à BNCC e referenciadas na Pedagogia das Competências, considerada ultrapassada, e associadas à produção de entidades privadas no campo educacional (Frente [...], 2023, p. 220).

Eles apontam o Conselho Nacional de Educação (CNE) como promotor desta mudança, alegando que o CNE está alinhado a uma reforma empresarial e privatista, atendendo unicamente aos interesses do mercado, o que, segundo o documento, está levando à descaracterização dos cursos de formação de professores/as. Este posicionamento segue sendo contrário à atual política de padronização curricular em curso no Brasil, que, de acordo com a Anfope (2023, p. 49), precisa ser barrada, uma vez que está ancorada no ideário neoliberal, pois, "reduz a formação da classe trabalhadora à mera dimensão técnico-prática e instrumental".

O documento destaca a necessidade de uma formação de professores de cunho crítico e emancipatório, especialmente direcionada à Educação Básica. O texto aponta para a preocupação com normativas que desvalorizam os cursos de licenciatura, impactando adversamente tanto a formação quanto a atuação dos futuros profissionais. A proposta apresentada sugere a reintrodução da Resolução CNE/CP 2/2015, construída de maneira colaborativa, priorizando a autonomia das instituições e promovendo uma integração mais efetiva com as redes de ensino e as escolas (Frente [...], 2023, p. 221).

Assim como mencionado anteriormente, alguns aspectos da Resolução CNE/CP 02/2019 parecem não estar em consonância com as premissas essenciais para a formação de professores, conforme destaca o Manifesto da Frente [...] (2023, p. 221-222). O documento ressalta a necessidade de refletir sobre pontos específicos, começando pela crítica à "imposição da ultrapassada Pedagogia das Competências e Habilidades", que restringe o aprendizado a regras específicas, negligenciando a riqueza do conhecimento acumulado pela humanidade. Em sequência, aborda o tema do "saber-fazer" e a formação de professores limitada à execução de tarefas atribuídas, evidenciando as consequências desse cenário, como a "alienação da categoria e o empobrecimento da função social da escola e da formação". Um terceiro ponto ressalta a importância de considerar o "processo de construção do conhecimento pedagógico e científico e sua socialização, a articulação teoria-prática e a sólida formação teórica e interdisciplinar". Esse aspecto culmina na crítica à falta de autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos cursos para conceberem uma formação alinhada às realidades locais e às necessidades dos professores em formação.

Portanto, o Manifesto ressalta a necessidade de uma abordagem democrática nas políticas de formação de professores, destacando a importância de uma participação abrangente da sociedade. Em consonância com esta visão, em 16/05/2023, foi enviado um documento ao CNE/MEC, contendo 580 adesões de diversas entidades, grupos e IES, visando retomar as discussões sobre a temática. Contudo, mesmo após algum tempo decorrido, não houve retorno por parte dos órgãos competentes, o que implica na continuidade da luta por transformações necessárias nesse cenário educacional.

Em síntese, a revisão das resoluções referentes à formação de professores torna-se uma necessidade premente diante do panorama desafiador que se delineou. O manifesto da Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 ressoa como um chamado à reconstrução de políticas educacionais mais alinhadas com os princípios democráticos e uma formação docente que verdadeiramente atenda às demandas da sociedade. A ausência de retorno dos órgãos competentes sinaliza a necessidade premente de uma contínua e incansável luta por transformações significativas no cenário educacional. Diante desse desafio, a mensagem é clara: a luta deve, e irá, continuar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, meu esforço concentrou-se em evidenciar as diversas concepções de trabalho docente que emergem das diretrizes nacionais de formação de professores. Ao perseguir esse objetivo, identifiquei várias nuances significativas durante a análise aprofundada dos documentos utilizados. Estas nuances não apenas forneceram evidências fundamentais para resolver as hipóteses previamente estabelecidas, mas também delineararam claramente a trajetória desta pesquisa, evidenciando assim, o movimento que o trabalho docente tem percorrido neste âmbito.

É crucial reconhecer que a consecução deste objeto foi somente possível através dos objetivos específicos, delineados cuidadosamente, para a abordagem eficaz desta tarefa. A fundamentação das concepções de trabalho, realizada no primeiro capítulo desta pesquisa, forneceu uma base sólida que se revelou indispensável para orientar a análise subsequente. Sem essa fundamentação, a tarefa de identificar e compreender as diversas concepções de trabalho presentes nos documentos teria sido não apenas desafiadora, mas também inviável.

No decorrer do primeiro capítulo, explorei minuciosamente diversas discussões relacionadas às concepções de trabalho, examinando a interseção entre a educação, o contexto em que ela se insere, e a singularidade do trabalho docente como uma atividade intrinsecamente humana. Esta exploração aprofundada proporcionou o contexto essencial para a análise crítica que se seguiu. A contribuição das obras dos autores estudados durante esta pesquisa (Marx, Engels, Leontiev, Antunes, Saviani, entre outros que se encontram nas referências deste texto), trouxeram significativas reflexões para se pensar em como categorizar o objeto anunciado.

Além disso, integrar o Materialismo Histórico Dialético nesta pesquisa se revelou um desafio evidente. Embora não tenha sido totalmente congruente com seus métodos, empenhei-me consideravelmente na tentativa de incorporar as contribuições desta abordagem à elaboração das minhas discussões. E a incorporação das perspectivas de outros autores na análise dos documentos, ainda que de maneira meramente inspiradora, apresentou novos desafios ao buscar explorar territórios desconhecidos em prol desta tarefa.

Assim, as concepções de trabalho delineadas no primeiro capítulo tornaram-se um guia crucial durante a tessitura do capítulo subsequente. Foi com base principal nos contributos de Marx e nas discussões sobre trabalho alienado e criador, juntamente com a exploração da complexidade contraditória na educação, que pude desvelar e analisar as nuances presentes nos documentos escolhidos. Este enfoque estruturado e integrado, desde a

fundamentação teórica até a análise detalhada, contribuiu para uma compreensão mais profunda e abrangente das concepções de trabalho docente presentes nas diretrizes de formação de professores.

É evidente a complexidade e dualidade inerentes às concepções de trabalho que discuti no primeiro capítulo, especialmente no contexto da sociedade contemporânea ocidental brasileira. Ao analisar as perspectivas de trabalho alienado e criador delineadas nos escritos de Marx, percebi a ambivalência entre uma atividade negativa e alienada, vinculada à esfera da propriedade privada, e uma atividade criadora, conectada à natureza e à realização intrínseca do ser humano. A dicotomia entre o trabalho como mercadoria e a busca pela satisfação das necessidades humanas fundamenta-se na relação conflituosa entre o trabalhador e os meios de produção na lógica capitalista. O processo de alienação, manifestado na desvalorização do trabalhador e na separação entre processo e produto, compromete não apenas a atividade laboral, mas também a própria essência do ser humano, culminando em uma sociedade em que a propriedade privada e a dominação de classe perpetuam-se. Contudo, ao refletir sobre a natureza do trabalho como atividade produtiva criadora, surge a possibilidade de superação das relações capitalistas, apontando para uma reconexão entre o trabalho e as necessidades humanas. Nesse contexto, a alienação do trabalho emerge como uma ruptura que distingue a evolução social da evolução individual, evidenciando a necessidade de repensar a relação entre trabalho, sociedade e indivíduo para superar a condição alienante e restaurar a integralidade da atividade humana.

Ao considerar o trabalho docente nesta perspectiva, a reflexão sobre as dimensões do trabalho criador ganha uma relevância ainda mais premente. A atividade docente, ao seu cerne, está intrinsecamente ligada à formação integral dos indivíduos, buscando não apenas transmitir conhecimentos, mas também fomentar o desenvolvimento humano. Reorientar o olhar para o trabalho criador, no contexto da educação, implica reconhecer a necessidade de resgatar a conexão entre as práticas educativas e as reais necessidades dos educandos. A superação da alienação no trabalho docente envolve a promoção de uma educação emancipadora, na qual os professores desempenham um papel não apenas de transmissores de informações, mas também de mediadores na construção de uma consciência crítica e na formação de cidadãos capazes de interagir de maneira ativa e transformadora na sociedade. Desta forma, ao voltar-se ao trabalho criador, o campo educacional torna-se um espaço potencial para reconstruir o significado do trabalho, alinhando-o com os princípios de uma prática pedagógica que visa à realização plena do ser humano.

No âmbito da presente investigação, a abordagem dedicada à contradição intrínseca entre a educação e o sistema capitalista consolidou temáticas de notável relevância que já haviam sido objeto de estudo meus em pesquisas anteriores. Este específico enfoque emergiu como um contributo significativo ao evidenciar a essência intrínseca da educação, fornecendo uma base reflexiva sólida sobre a natureza do trabalho docente. A reflexão proposta destaca a imperatividade de repensar o papel do trabalho docente, sublinhando que a educação, quando submetida à lógica mercantil, entra em contradição com sua própria essência, comprometendo a formação integral dos indivíduos.

Nesse contexto, a dialética marxista emerge como um guia teórico crucial para compreender a dinâmica contraditória da educação no contexto capitalista. Torna-se evidente a necessidade de buscar alternativas e resistir à hegemonia neoliberal que subjuga a educação aos princípios do mercado. A conclusão que carrego desta discussão é a importância vital de uma educação verdadeiramente democrática, pública, laica e universal, capaz de socializar o conhecimento sistematizado, rompendo com as imposições fragmentadoras do capitalismo. Assim, advogo que esta abordagem, se aliada à Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani), desafia as pedagogias não críticas, enfatizando o papel central do trabalho docente na promoção de uma educação emancipadora.

Além disso, é a partir das contribuições fundamentais de Saviani que discuto a definição fundamental do trabalho docente, uma vez que ele caracteriza o ato educativo como proposição para a produção de humanidade. Humanidade esta que vai fundamentar o gênero humano e colocar tanto professor quanto aluno norteados pela prática social, é ela que vai dar sentido a nobre tarefa da educação.

Lembro, também, que durante a escrita do texto, em entrelinhas, trago a defesa da educação pública, pois acredito que a dualidade existente entre a esfera privada e a esfera pública, está de certa forma impactando os princípios fundamentais da educação em sua totalidade. Esta divisão, da mesma forma que acontece com a separação de classes sociais, distancia a realidade de uma instituição pública sucateada no qual generaliza seu público; e na instituição privada garante os meios de acesso à uma elite privilegiada com boa estrutura, e na manutenção das mesmas regalias.

Apesar de este ser um assunto para outro momento, trago aqui que esta dualidade na educação deve ser pelo menos amenizada, ou, arrisco dizer, superada, pois é somente quando vencermos as barreiras da divisão, da segregação, das desigualdades vivenciadas pela classe trabalhadora é que se tratará com um pouco de dignidade este povo sofrido.

Esta classe, intrinsecamente ligada a uma elite dominante, é profundamente influenciada, sobretudo, de maneira ideológica, que perpetua um ciclo interminável e reafirma consistentemente os princípios arraigados do sistema capitalista. Nesse contexto, há uma aparente indiferença às desigualdades que surgem como subproduto desse sistema. Torna-se imperativo reiterar esta compreensão, especialmente porque, embora o foco deste texto seja a formação de professores, é essencial que os professores estejam cientes da realidade na qual desempenharão seu papel crucial para as novas gerações.

O profissional contemporâneo necessita de uma preparação abrangente, que transcenda não apenas o domínio teórico, mas também envolve uma compreensão aprofundada de seu papel na sociedade em constante evolução. Esta perspicácia é essencial para que possa desenvolver de maneira crítica planos de ensino eficazes para seus alunos. Conforme apontado por Saviani, o professor desempenha um papel fundamental como construtor de humanidades, destacando as problemáticas intrínsecas à estrutura social e seu impacto na educação.

À medida que transpomos as barreiras das desigualdades e abandonamos a falta de discernimento crítico, a educação começa a adquirir um propósito genuinamente social, orientado para o bem-estar coletivo. Este enfoque transcende a priorização exclusiva dos interesses de uma elite que exerce controle absoluto sobre as decisões cruciais na esfera educacional, contrariando a essência de uma educação pública voltada para as massas. Lamentavelmente, no cenário atual, percebe-se uma desvalorização resultante da objetificação por parte dos governos, refletindo na entrega da educação ao setor empresarial. Esta abordagem negligencia as reais necessidades da ampla maioria da sociedade, beneficiando apenas uma parcela elitizada.

Assim como a precariedade do trabalho docente se encontra a partir das políticas governamentais, se nota que “a sociedade do capital e sua lei do valor necessitam cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho parcial” (Antunes, 2009, p. 119).²⁴

Ao percorrer as nuances das resoluções analisadas nesta pesquisa, pude identificar os contextos que permearam sua construção. Um olhar sincrético, caótico dos documentos teria invalidado as hipóteses inicialmente propostas, reforçando a necessidade de uma análise aprofundada para compreender as concepções de trabalho docente que emanam destas

²⁴ O que demonstra certa contribuição para o alto número de professores ACTs, que neste estado (Rede Estadual de Santa Catarina) tem sua carga horária prevista, mais que triplicada, constituindo na maioria do professorado. Isto deixa claro uma perspectiva de governo centrado no neoliberalismo, que tenta dismantlar a classe trabalhadora da educação, para que não tenham a mínima força de conjunto e exijam o que lhe é de direito.

diretrizes, assim como preconizado no MHD. Diante das concretudes apresentadas, meu olhar sugere uma atenção contínua ao que busquei desde o início da análise.

Diante da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, especificamente na Resolução CNE/CP 02/2015, torna-se evidente o esforço em construir uma base sólida e abrangente para a preparação dos profissionais da educação no Brasil. A complexidade do documento reflete não apenas uma preocupação com a formação inicial e continuada, mas também com a valorização do trabalho docente e a promoção de uma educação que seja emancipatória, democrática e comprometida com a construção de uma sociedade justa e igualitária.

A ênfase na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão revela uma abordagem formativa que vai além da mera transmissão de conhecimentos, incorporando a pesquisa como parte integrante do processo educativo. A visão democrática e inclusiva permeia todo o texto, apontando para a necessidade de um sistema educacional público, gratuito e acessível a todos, capaz de promover o pleno desenvolvimento humano.

A concepção de trabalho docente delineada na Resolução CNE/CP 02/2015 destaca a importância da articulação entre teoria e prática, reconhecendo a especificidade da atividade docente como um processo que envolve a criação e a práxis. A busca por uma formação pautada em ética e compromisso revela a aspiração de construir não apenas profissionais qualificados, mas também cidadãos engajados na transformação social.

Em síntese, a Resolução CNE/CP 02/2015 representa um marco importante na busca por uma formação de professores alinhada com os desafios contemporâneos da educação. Seu conteúdo reflete uma visão abrangente e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da valorização do trabalho docente e da promoção de uma educação democrática e emancipatória. Contudo não foi possível afirmar o porquê esta resolução teve sua substituição adogada sem a devida participação democrática.

O que ficou evidente é que a Resolução CNE/CP 02/2019 traz uma série de elementos que tentam justificar a revisão da Resolução CNE/CP 02/2015, mas também deixa questionamentos quanto à forma como esta revisão foi conduzida. A busca por alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a necessidade de adequar a formação de professores aos desafios contemporâneos dá o tom de pertinência, entretanto, questionável.

A ausência de uma participação democrática efetiva no processo de substituição da Resolução CNE/CP 02/2015 é uma lacuna preocupante. A falta de clareza sobre os motivos que levaram à decisão de revisão, além da pressa na implementação, levantam questionamentos sobre a legitimidade do novo documento.

Além disso, a análise revelou um enfoque na pedagogia das competências, o que traz preocupações quanto à mercantilização do conhecimento e à redução da educação a uma abordagem de mercado. Assim, assumo uma crítica à ênfase excessiva nas competências em detrimento do conhecimento sólido e destaco a importância de considerar a dimensão humanística e crítica da educação.

Nesse contexto, é crucial ressaltar a importância da participação democrática e do diálogo constante entre os diversos atores envolvidos no cenário educacional. A sociedade civil, instituições educacionais, professores e demais interessados devem ser ouvidos de maneira transparente e efetiva na formulação de políticas educacionais. A construção de uma educação de qualidade demanda um esforço coletivo, que vá além de imposições e considerações unilaterais.

Desta forma, a análise dos documentos apresentados sugere que a revisão da Resolução CNE/CP 02/2015 não ocorreu de maneira plenamente justificada e participativa. A urgência na implementação e a ausência de diálogo destacam uma abordagem política da educação, levantando questionamentos sobre a necessidade de uma reflexão mais aprofundada acerca dos processos decisórios no contexto educacional.

A análise das resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019 revela uma transição marcante nas concepções de formação de professores no contexto brasileiro. A mudança para a Resolução CNE/CP 02/2019 evidencia uma abordagem alinhada a pressupostos neoliberais e uma visão mais utilitária da educação, notavelmente influenciada pela Pedagogia das Competências e pela BNCC.

No tocante à Resolução CNE/CP 02/2019, observei uma lacuna na ênfase dada à valorização dos profissionais da educação em comparação com a resolução anterior. A importância de reconhecer e valorizar os professores, crucial para o progresso educacional, é mencionada de maneira dispersa e genérica, não recebendo a devida atenção.

A análise da repetição de palavras na resolução destaca o foco recorrente em termos como "formação", "conhecimento", "educação" e "competências", refletindo a ênfase nas habilidades práticas e utilitárias, em detrimento de uma formação teórica robusta.

A Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 expressa forte discordância em relação à legislação atual, caracterizando-a como baseada em ideais neoliberais e mercantilistas. O manifesto destaca a imposição autoritária pelo CNE destas mudanças e critica a falta de participação democrática na formulação das políticas educacionais, apontando para uma descaracterização da política educacional em prol da execução de funções instrucionais.

A luta pela revogação destas resoluções ressoa como um chamado à reconstrução de políticas educacionais mais democráticas e uma formação de professores que vá ao encontro das demandas reais da sociedade. Assim, a falta de retorno dos órgãos competentes sinaliza a persistência desta luta em meio a um cenário desafiador.

Em suma, a análise destas resoluções destaca a necessidade premente de uma reflexão profunda sobre os rumos da formação de professores no Brasil, considerando as implicações diretas nas práticas pedagógicas, no papel social do educador e na qualidade da educação oferecida às gerações futuras.

Não apresento, neste momento, uma conclusão definitiva, pois, como mencionei anteriormente, **a luta persiste**. A análise dos documentos revelou a presença de um trabalho docente alheio às políticas, que reduz a educação a competências e habilidades, contrariando sua verdadeira essência. Torna-se evidente, então, que a sistemática vigente dificulta consideravelmente qualquer mudança de paradigma, pois é claro que o sistema neoliberal pode organizar um sistema educacional para si, subjugando toda outra forma de se pensar na educação.

No entanto, como salientei ao longo do texto, as nuances são abundantes e não podem ser reduzidas a uma única perspectiva. Assim como destaquei durante o desenvolvimento das discussões, uma evidência torna-se preponderante: ao refletir sobre a educação, é imperativo considerá-la em consonância com as reais necessidades da sociedade. Apesar de o sistema neoliberal muitas vezes buscar impor-se sobre esta assertiva, é crucial observar a totalidade da conjuntura presente em nossa sociedade. A complexidade do cenário educacional exige uma abordagem holística, que contemple a diversidade de contextos e demandas, visando construir um sistema educativo verdadeiramente alinhado às necessidades e aspirações de toda a comunidade.

A perspectiva de que "a formação dos profissionais da educação não pode ser pensada, mais ainda nos tempos atuais, fora deste compromisso fundante com o futuro de uma democratização ampliada da sociedade" (Anfope, 2023, p. 14) realça a necessidade de repensar as atuais diretrizes, ressaltando a importância de uma formação docente alinhada aos valores democráticos e aos anseios de uma sociedade justa e igualitária. A continuidade desta reflexão torna-se crucial para vislumbrar transformações substanciais no cenário educacional, conectando a crítica à atual sistemática com a urgência de uma reformulação pautada numa educação transformadora e no trabalho docente como aporte fundamental de desenvolvimento da humanidade em cada ser humano singular.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação**. [XXI Encontro Nacional da Anfope- Enanfope: 10 a 12 de maio de 2023]. Brasília: Anfope, 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Documento-ENANFOPE-final2023.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Brasília/DF: **Presidência da República**, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: **Presidência da República**, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 12 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: **Presidência da República**, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos (1993-2003)**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em 19 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior 2009**: resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf. Acesso em 05 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em 05 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 22, de 07 de novembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 nov 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002c. Seção 1, p. 8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 19 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 8-12, 2 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, 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 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de abril de 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **História do Ministério da Educação**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia>. Acesso em: 19 de janeiro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**.

Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 19 jan. 2024.

CÂMARA MUNICIPAL DE MARAVILHA/SC. **Cidade das Crianças**. 2015. Disponível em: <https://www.cmm.sc.gov.br/imprensa/noticias/0/183/0/637607#:~:text=O%20termo%20Cidade%20das%20Crian%C3%A7as,o%20termo%20nunca%20mais%20mudou>. Acesso em: 20 dez. 2023.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes. A educação integral na perspectiva da Pedagogia Histórico- Crítica: em defesa da educação escolar e do trabalho docente. **Dialogia**, [S. l.], n. 42, p. e22285, 2022. DOI: 10.5585/42.2022.22285. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/22285>. Acesso em: 7 nov. 2023.

COIMBRA, Camila Lima. Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no brasil: uma análise do parecer cne/cp nº 22/2019. **Formação em Movimento**, [S.L.], v. 2, n. 4, p. 621-645, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.38117/2675-181x.formov2020.v2i2n4.621-645>. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/623/909>. Acesso em: 04 nov. 2023.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 31, n. 113, p. 1223-1245, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302010000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dFtMDqfdWm75WSc5vKXHCtq/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jan. 2024.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 89–110, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10313>. Acesso em: 30 mar. 2023.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. Um montão de amontoado de muita coisa escrita: sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo. In: Malanchen, Julia; Matos, Neide S. D.; Orso, P. J.. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2020, v. 1, p. 31-46.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001a. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>. Acesso em 15 ago. 2023.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem** (1876). Fonte Digital Rocket Edition, 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FELIPE, Eliana da Silva. Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. **GT08 - Formação de Professores**. [s.l.]: Anped, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de#:~:text=Em%20grande%20medida%20inspirada%20nas,pedag%C3%B3gica%3B%20concep%C3%A7%C3%A3o%20de%20doc%C3%Aancia%20como.> Acesso em: 29 jan. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Conjunturas e impactos na formação de educadores**: análises e perspectivas. análises e perspectivas. 2023. XXI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2023/05/anfope2023final.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2023.

Frente Nacional pela revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020. Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação. **Formação em Movimento**, v.5, especial, n.10, p. 220-237, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/861/683>. Acesso em: 16 jan. 2024.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1998.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24–54, 2014. DOI: 10.18222/eae255720142823. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823>. Acesso em: 4 nov. 2023.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, [S.L.], v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. **Formação em Movimento**. <http://dx.doi.org/10.38117/2675-181x.formov2020.v2i2n4.360-379>. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 14 nov. 2023.

HYPOLITO, Á. L. M.. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 97, p. 517–534, set. 2015.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. Disponível em: <http://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Konder,%20Leandro/O%20que%20e%20dialectica.pdf>. Acesso em 20 ago. 2023.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J. C.. **A democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1987.

LOMBARDI, J. C. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 347–366, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639914. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639914>. Acesso em: 26 set. 2023.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012. Epub. 629 p. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/JOHANO-5>. Acesso em: 27 jun. 2023.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013. Epub. 629 p. Tradução: Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. Disponível em: <https://gpect.files.wordpress.com/2016/12/ff130318ae9d9b74571de73bdc7d1509.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MARX, Karl. **Capítulo VI (inédito)**, O Capital. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos (1844)**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Primeiro Manuscrito: Trabalho Alienado. Primeira Edição: 1932. Fonte: Antivalor. Transcrição: Alexandre Moreira Oliveira, abril, 2007. HTML: Fernando A. S. Araújo, setembro de 2007. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap01.htm>. Acesso em: 08 jul. 2023.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Ed. Ridendo Castigat Mores. Ebooks Brasil, 2000. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/4/o/brumario.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica a Economia Política. Livro I**, São Paulo: Boitempo, 2013. (versão eletrônica).

MARX, Karl. **O Capital: Crítica a Economia Política. Livro I, Vol I**, São Paulo: Nova cultural, 1996. (versão eletrônica). Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_babel/textos/marx-capital-1-portugues.pdf. Acesso em 15 ago. 2023.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro 3: o processo global da produção capitalista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMON, Maarten. O que é o escolar. In: **Em defesa da escola: Uma questão pública**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021

ORSO, A. P. G. História das políticas educacionais de formação de professores dos cursos. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 90–108, 2011. DOI: 10.22169/revint.v6i11.26. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/26>. Acesso em: 11 dez. 2023.

IBGE. **Panorama Censo 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l.], v. 9, n. 17, p. 24-41, jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1713/1562>. Acesso em: 07 nov. 2023.

PETRUCI, M. DAS G. R. M.. CEFAM - Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. Paidéia (Ribeirão Preto), n. 6, p. 9–25, fev. 1994. Dói: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1994000100002>. Acesso em 19 jan. 2024

PORTAL DE TURISMO DE MARAVILHA. **Sobre a cidade de Maravilha**. [s.d.]. Disponível em: <https://turismo.maravilha.sc.gov.br/pagina-183>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Coleção educação contemporânea. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 11–26, 2011b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SHIROMA, O.; CAMPOS, F.; GARCIA, M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. **Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases**. Rev. Ens. Educ. Cienc. Human., Londrina, v. 19, n.1, p. 10-16, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324735687_Neotecnicismo_-_a_Retomada_do_Tecnicismo_em_Novas_Bases. Acesso em 05 nov. 2023.

SOUSA SOBRINHO, José Pereira de. **O conceito de classe em O Capital: o professor como proletário em Marx**. 2014. 280 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22926>. Acesso em 08 abr. 2023.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da Escola Primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

TANURI, L. M. Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil. Pesquisa e planejamento. São Paulo, v.13, dez.1970, p. 7-98.; VILLELA, H. O. S. A primeira Escola Normal do Brasil. In: Clarice Nunes. (Org.). O passado sempre presente. São Paulo: Cortez, 1992, v. , p. 17-42.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>. Acesso em 16 jan. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas., 1987.

VIDAL, D. G. **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

WIKIPÉDIA. **Mapa da cidade de Maravilha - SC**. 2006. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Maravilha_%28Santa_Catarina%29#/media/Ficheiro:SantaCatarina_Municip_Maravilha.svg. Acesso em: 20 dez. 2023.