

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SER PROFESSOR: UMA ANÁLISE DAS
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL**

**SOCIAL REPRESENTATIONS OF BEING A TEACHER: AN ANALYSIS OF THE
NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES FOR INITIAL TRAINING**

Recebido em: 26/11/2024

Reenviado em: 05/03/2025

Aceito em: 10/03/2025

Publicado em: 08/05/2025

Lowise Gomes de Souza¹ 
Universidade Estácio de Sá

Aliana Vicente da Silva Montalvão² 
Universidade Estácio de Sá

Adriana Vicente Bicalho³ 
Universidade Estácio de Sá

Felipe da Silva Triani⁴ 
Universidade Estácio de Sá

Resumo: Este artigo objetivou analisar indícios de representações sociais sobre ser professor contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação inicial em Nível Superior do Magistério da Educação Escolar Básica. Foi utilizada a Análise Documental como estratégia metodológica por possibilitar coleta, avaliação e interpretação de documentos. A Teoria das Representações Sociais foi utilizada como referencial teórico-metodológico para interpretação do documento numa perspectiva psicossocial. Em relação à formação docente, o texto ancora-se nas proposições dos referenciais do próprio campo. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, pois priorizou um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade encontrada. A pesquisa identificou um possível retrocesso em relação a oferta de cursos de licenciatura a distância, uma vez que torna obrigatória a realização de 50% das disciplinas de forma presencial. Além de, excluir do Estado a responsabilidade da qualidade ofertada na formação de professores, atribuindo unicamente aos estudantes a responsabilidade pela sua formação.

Palavras-chave: Representações Sociais; Diretrizes Curriculares; Formação Docente; EaD.

Abstract: This article aimed to analyze evidence of social representations about being a teacher contained in the National Curricular Guidelines for Initial Higher Education Training for Basic School Education Teachers. Document Analysis was used as a methodological strategy to enable the collection, evaluation and interpretation of documents. The Theory of Social Representations was used as a theoretical-methodological framework for interpreting the document from a psychosocial perspective. In relation to teacher training, the text is anchored in the propositions of the references of the field itself. In relation to teacher training in the reflections of Gatti and Barreto (2009), Borges (2012) and Tardif (2014). The research prioritized a qualitative approach, as it prioritized a dynamic and totalizing method of interpretation of the reality found. The research analyzed a possible setback in

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. E-mail: lowise_souza@hotmail.com.

² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. E-mail: alianamontalvao@gmail.com

³ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. E-mail: vicentebicalhoadriana@gmail.com

⁴ Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. E-mail: felipetriani@gmail.com

relation to the offering of distance learning undergraduate courses since it makes it mandatory to carry out 50% of the disciplines in person. In addition, it excludes from the government the responsibility for the quality offered in teacher training, attributing to the students the responsibility for their development.

Keywords: Social Representations; Curricular Guidelines; Teacher Training; Distance Education.

INTRODUÇÃO

A necessidade de formação docente foi proposta por Comenius, ainda no século XVII, mas somente após a Revolução Francesa, no final do século XVIII, que teve início o processo de valorização da instrução escolar, momento em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores (Saviani, 2009). Foi a partir desse momento que se deu a diferenciação entre “Escola Normal Superior” para formação a nível secundário e a “Escola Normal” (ou Escola Normal Primária) para preparar professores do ensino primário.

A preocupação com a formação docente no Brasil pode ser notada desde meados de 1882, período em que Rui Barbosa, ao analisar a educação imperial, criticou as condições em que eram oferecidas o ensino superior brasileiro. Em tempos, se passou a discutir a abertura e organização da instrução popular (Ribeiro Júnior, 2002). Apenas em 1960 que se encontra uma legislação orientadora da formação docente, no que tange a estrutura curricular dos cursos de formação de professores. Assim, em 1986, o curso de Pedagogia foi reformulado pelo Conselho Federal de Educação, o qual aprovou o Parecer de número 161 que delegava a esses cursos a possibilidade de oferecer a formação para a docência de 1ª a 4ª série (Gatti; Barreto, 2009).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), surgiram propostas para a formação docente e, em 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (DCNs) foram feitas as primeiras alterações nos currículos da formação docente. É importante destacar que, foi através da LDB que se instituiu a obrigatoriedade da formação de professores da Educação Básica em nível superior (Borges *et al.* 2011).

De acordo com Tardif (2014), a formação para o magistério esteve colonizada por conhecimentos disciplinares, sem conexão com as práticas profissionais e sendo oferecidas através de estágios. Essa perspectiva disciplinar perde o sentido na sociedade contemporânea, havendo assim a necessidade de se repensar a formação para o magistério.

Com a promulgação da Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pedagógico (CNE/CP) n° 4 de 2024 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), a diretriz atualiza outros regulamentos (2015 e de 2019), assim como estabelece, que cursos de licenciatura terão parte de sua

carga horária ofertadas obrigatoriamente de forma presencial, além de normativas para cursos de segunda licenciatura e para cursos de formação pedagógica voltados a graduados não licenciados.

As alterações legais citadas acima, são justificadas em trechos do Parecer (CNE/CP) 4/2024 quando assinala que, os problemas recorrentes as práticas pedagógicas de formação dos cursos de licenciatura estão relacionadas a dicotomia entre disciplina específicas e disciplinas pedagógicas e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, reforçando a necessidade de discussão em torno do tema.

De acordo com Jodelet (2011), a Teoria das Representações Sociais podem ser definidas por uma forma específica de conhecimento incluída na categoria de sentido comum e tem como particularidade o fato de ser socialmente construído e compartilhado no interior de diferentes grupos. Esta forma de conhecimento possui uma razão e um objetivo prático: fundamenta-se na experiência dos indivíduos e serve como base de leitura sobre a realidade e um guia de ação na vida prática e cotidiana. Com base na definição de representações sociais e formação de professores, buscar entender como essas “opiniões e crenças” se estruturam, torna-se necessária para refletir a respeito das práticas docente, uma vez que, segundo Abric (1998, p. 28) “a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas”.

Com base no exposto, torna-se necessário compreender quais são as representações sociais sobre ser professor implícitas nas diretrizes curriculares nacionais, visto que essas representações impactam em seu processo de formação, bem como a forma como compreendem sua área de conhecimento. Uma vez que essas representações criadas no grupo são preponderantes para a prática cotidiana docente e na influência da construção do pensamento social. De acordo com Jodelet (2011), o estudante não pode ser mais considerado uma tábua rasa onde se escrevem informações novas, a transmissão de conhecimento não se dá mais de forma hierárquica entre o emissor que detém o saber e o receptor passivo. Ou seja, toda troca e diálogo circulante em um grupo contribuem para a formação docente.

Considerando que um documento legal, especificamente a diretriz aqui analisada, pode ser considerada um veículo de comunicação por influenciar na mudança da segurança de uma organização social, de acordo com Moscovici (2015, p. 22) “a mudança dos interesses humanos pode gerar novas formas de comunicação, resultando na inovação e na emergência de novas representações”. Representações essas que podem ser ou não alteradas com a nova lei em vigor.

Considerando que as representações sociais correspondem a um produto de uma comunicação (Moscovici, 2015), é possível conectar a ideia destacada às influências que as alterações nas DCNs podem vir a incidir sobre a formação de futuros docentes, visto que, o que foi alterado na lei pode impactar nas ações desempenhadas na sociedade.

O estudo em tela partiu da seguinte questão norteadora: quais as representações sociais implícitas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica? Diante dessa pergunta de pesquisa, o objetivo do manuscrito foi identificar e analisar os indícios de representações sociais de Ser Professor instituídos na Resolução CNE/CP Nº 4 de maio de 2024.

MATRIZ CONCEITUAL

Objetivando apontar a relevância do estudo sobre as Representações Sociais (RS) na educação, torna-se parte essencial desse trabalho afirmar que as representações devem ser vistas como uma forma específica de entender e comunicar o que sabemos (Moscovici, 2015). Outro conceito importante em relação a Teoria das Representações Sociais (TRS) é o fato dela tomar como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, em toda singularidade e imprevisibilidade.

Moscovici (2015) afirma que, seu objetivo é descobrir como indivíduos e grupos podem construir um mundo estável e previsível a partir de tal diversidade. Partindo dessa explicação, a compreensão das percepções e crenças pode contribuir para o entendimento de como os indivíduos que atuam no ambiente educacional percebem e interpretam os fenômenos sociais e educativos. Assim, a TRS tem grande capacidade para explicar a aprendizagem e os processos em permeio a formação docente.

Jodelet (2011) aponta que uma característica das representações sociais é sua dependência da comunicação social. Nesse caso, a teoria pode contribuir para produzir e manter uma visão comum de um grupo social, um grupo cultural ou um grupo profissional. Essa visão serve para ler o mundo em que se vive agir sobre ele, decodificar as pessoas que compõem o meio social, classificá-las e interpretar seu comportamento. Como surge de estudos centrados na comunicação discursiva e de observações impostas pelos campos sociais e profissionais definidos por experiências que variam de acordo com o tempo e contexto, o conflito, a vida social podem afetar das representações e dão origem a interpretações evolutivas, mesmo divergentes, dentro de um mesmo grupo social.

Segundo Almeida (2019), a TRS na educação oferece ao docente a possibilidade de estabelecer abordagens que buscam compreender melhor como os indivíduos veem e

representam a realidade. Hall (2016), afirma que, representação é parte fundamental do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Neste caso, é possível afirmar que as representações sociais trazem um olhar para a mediação cultural em espaços educacionais, estes ambientes que recebem diferentes grupos sociais com diferentes culturas e representações sociais variadas. Com base no exposto, Duveen (2015, p. 21), afirma que “as representações são sempre um produto da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configurações específicas a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social”.

Moscovici (2015) aponta a ancoragem e a objetivação como dois processos que geram as representações sociais, esses mecanismos transformam em familiar o não familiar e são essenciais para que nós compreendamos como funcionam e são criadas as representações, ou seja, é a partir da relação entre os processos de objetivação e ancoragem que é possível compreender como o objeto confere significado ao objeto, como essa representação do novo se integra ao conjunto de representações existentes e orienta as práticas dos sujeitos (Jodelet, 1990).

A ancoragem busca “ancorar” as ideias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar, ou seja, “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (Moscovici, 2015, p. 61).

Já a objetivação tem como objetivo transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir algo que está na mente em algo que exista no mundo físico, une a ideia de não familiaridade com a da realidade, percebida como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece de forma acessível (Moscovici, 2015).

Jodelet (2011) afirma que a importância da abordagem das representações sociais para a reflexão sobre as práticas de educação e formação, leva-nos ao fato de estas últimas irem muito além da socialização, os atos de ensinar e aprender, ou o domínio das técnicas pedagógicas. A autora ainda assinala que, os esquemas que organizam o sistema educativo veiculam ideologias que estabelecem as suas principais funções: produção de uma cultura específica, reprodução e seleção social, integração social e profissional.

Assim, a teoria pode auxiliar no olhar analítico em torno das diretrizes que regulamentam a formação docente, e como essas representações sociais podem influenciar no processo formativo de futuros professores facilitando o entendimento da influência que exerce no comportamento do indivíduo participante de uma coletividade (Moscovici, 2015).

ALGUMAS DAS LEIS QUE REGULAMENTAM A FORMAÇÃO DOCENTE

No Brasil, em 1882, foi quando Rui Barbosa analisou a educação imperial e criticou a situação em que se encontrava o ensino superior. No entanto, essa preocupação só surge de forma explícita após a independência quando se discutiu a abertura da e a organização da instrução popular (Borges, 2011).

O Parecer CNE/CP nº 4 de 2024 traz em seu levantamento histórico que desde a criação das licenciaturas, em meados dos anos 1930, a institucionalização dos cursos para formação de professores foi permeada por questões políticas, econômicas e sociais. A origem desses cursos está ligada a regulação da atividade docente que se deu pela exigência da formação para o exercício da docência constituindo um marco na política de formação de professores (Brasil, 2024).

Segundo Borges (2011), a partir do Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939 ocorreu a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. A partir desse decreto o esquema 3+1 passou a ser adotado nos cursos de licenciatura e Pedagogia, nesses moldes três anos seriam dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano para a formação didática.

Gatti e Barreto (2009), afirmam que somente após 1960 é que se encontra a legislação orientadora da formação de professores no Brasil, mas foi somente em 1986 que o curso de Pedagogia foi reformulado pelo Conselho Federal de Educação que aprovou através do Parecer n. 161 que esses cursos também poderiam oferecer a formação para a docência de 1ª a 4ª série.

Foi a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 que se surgiram novas propostas, mais substanciais, em relação a formação de professores, mas foi a partir da alteração do art. 61 através da Lei nº 12.014 de 6 de agosto de 2009 que tem como finalidade discriminar as categorias de trabalhadores que se devem profissionais da educação, sendo assim, o Art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 passa a vigorar com o seguinte texto:

Art. 61 Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 2009, p. 45).

O Artigo 61 evidencia a necessidade de formação superior em Pedagogia para exercício do magistério, sendo ratificado no artigo seguinte quando aponta que, o ensino superior para formação docente se torna obrigatório para atuar na educação básica.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, p. 46).

Percebe-se que há uma tentativa legal em proporcionar uma melhor qualificação na formação de professores, porém, a quantidade de documentos apresenta uma ineficiência em relação a busca por um supervisionamento ou como se faria uma possível fiscalização dos decretos/leis/parecer aqui debatidos, visto que, ao longo da análise da documentação não foi encontrado nenhuma intenção regulatória que vislumbresse um acompanhamento permanente da formação docente.

Inclusive o próprio Parecer nº 4 de 2024 ao justificar a alteração da Resolução nº 2 de 2019, revogada, para a Resolução nº 4 de 2024 afirma que a dicotomia entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas seriam os mais recorrentes problemas nas práticas de formação desses cursos e que essa dicotomia já é debatida desde meados de 1980.

A análise levantada por tantos debates em torno da formação docente é que a responsabilidade em relação a aprendizagem insatisfatória na Educação Básica seria de culpa exclusiva do professor e de seu processo formativo. Contudo, a falta de verba, a carga horária excessiva de jornada de trabalho e a baixa remuneração docente também são fatores determinantes para o desempenho das funções em sala de aula. Almeida (2019) afirma que é na cotidianidade que é possível propor mudanças. Assim, essas mudanças poderiam partir de órgãos fiscalizadores que teriam como objetivo garantir uma formação docente de qualidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo trata-se de uma Análise Documental que, de acordo com Lima Junior *et al.* (2021) caracteriza-se pela coleta, avaliação e interpretação de documentos com o objetivo de extrair informações que contribuam para a compreensão de um determinado fenômeno ou contexto. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, pois de acordo com Prodanov e Freitas (2013) priorizou um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade encontrada, no qual considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político e econômico.

Para a condução da investigação em tela, utilizou-se como objeto de análise o documento CNE/CP nº 4 de maio de 2024 que dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Sendo assim, a análise foi realizada considerando os seguintes pontos: as alterações de carga horária exigida; estrutura e currículo; e núcleos constituintes. As análises realizadas permitiram uma melhor compreensão das diretrizes educacionais vigentes, para disponibilizar uma interpretação adequada em torno da formação em licenciatura, e em específico como ficaram as possibilidades de formação pedagógica, na modalidade EaD.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS INSTITUÍDAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL

A Resolução CNE/CP Nº 4 que foi publicada em 29 de maio de 2024 é componente anexo do Parecer Nº 4 de 13 de março de 2024 e institui em seu Art. 1º as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), definindo fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior.

O que gerou grandes questionamentos a respeito da diretriz é a mudança em para uma proposta híbrida de Educação. Proposta essa que já havia sido considerada desde a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 quanto instituiu em seu artigo 62 parágrafo 3º que “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.”

A nova resolução foi composta com base nos seguintes Núcleos: I- estudos de formação geral; II- Aprendizagem e aprofundamentos dos conteúdos específicos; III- Atividades acadêmicas de extensão; e IV- Estágio Curricular Supervisionado.

A partir do Artigo 14, é explícita a obrigatoriedade de 3.200 horas que devem ser concluídas em um mínimo de 4 anos para primeira graduação em Licenciatura, essa carga horária deve ser distribuída dentro dos Núcleos da seguinte forma: quando o curso for integralmente presencial 880 horas para o Núcleo I (Formação geral), 1.600 horas para o Núcleo

II (Conhecimentos específicos), 320 horas para o Núcleo III (Atividades de extensão) e 400 horas para o Núcleo IV (Estágio supervisionado).

Para os cursos na modalidade EaD a carga horária está assim distribuída: 880 horas, somente o que será trabalhado no Núcleo I, poderá ser integralmente realizado de forma remota; os conhecimentos trabalhados no Núcleo II deverão ser ministrados em 880 horas presencialmente e 720 horas remotamente; os conteúdos abordados no Núcleo II deverão compreender 320 horas de atividades de extensão; o Núcleo IV deve ser constituído de 400 horas, devendo ser oferecidos, obrigatoriamente, de forma presencial. Assim, o total da carga horária é de 1.600 horas de forma presencial e 1600 horas de forma remota. Esses valores de carga horária e sua organização dentro dos Núcleos podem ser observados no Quadro 1:

QUADRO 1 - Carga horária para cursos de licenciatura.

	NÚCLEOS	NÚCLEO 1 Formação geral	NÚCLEO 2 Conhecimento específico	NÚCLEO 3 Extensão	NÚCLEO 4 Estágio
	PRESENCIAL	880 h	1600 h	320 h	400 h
EAD	Presencial		880 h	320 h	400 h
	Remoto	880 h	720 h		

Fonte: Elaboração própria (2024).

Outra mudança em relação à formação pedagógica para graduados não licenciados (bacharéis e tecnólogos) está reforçada no Artigo 15. Nele, consta a obrigatoriedade de 1.600 horas com duração de, no mínimo, dois anos para a formação pedagógica. Além disso, esclarece em seu parágrafo primeiro que os cursos oferecidos para os não licenciados não se destinam à formação de Pedagogos, mas sim à habilitação de professores para atuarem em disciplinas que integram os quatro Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação Profissional do Ensino Médio. A compreensão da distribuição da carga horária pode ser exemplificada no Quadro 2:

QUADRO 2 - Carga horária para formação pedagógica para graduados não licenciados.

	NÚCLEOS	NÚCLEO 1 Formação geral	NÚCLEO 2 Conhecimento específico	NÚCLEO 3 Extensão	NÚCLEO 4 Estágio
	PRESENCIAL	400h	740h	160h	300h
EAD	Presencial		340h	160h	300h
	Remoto	400h	400h		

Fonte: Elaboração própria (2024).

Para essa parte do processo formativo é possível perceber uma grande mudança em relação a Resolução Nº 2 de dezembro de 2019, homologada, que permitia a formação pedagógica em até 760h.

Em se tratando de segunda licenciatura, o Artigo 16 estabelece a obrigatoriedade de 1.200 a 1.800h, dependendo da formação original e da nova Licenciatura, pois quando a segunda formação pertencer a mesma área do curso de origem o curso poderá ter no mínimo 1.200 horas com duração de pelo menos um ano e meio, no qual, 880 horas devem ser dedicadas ao estudo de conhecimentos específicos, dos quais 280 horas devem ser disponibilizadas de forma presencial, isso para cursos nos moldes presenciais e na EaD, além de 120 horas de atividades acadêmicas de extensão e 200 horas para o estágio supervisionado, conforme ilustra o Quadro 3.

QUADRO 3 - Carga horária para segunda licenciatura na mesma área.

	NÚCLEOS	NÚCLEO 1 Formação geral	NÚCLEO 2 Conhecimento específico	NÚCLEO 3 Extensão	NÚCLEO 4 Estágio
	PRESENCIAL		880h	120h	200h
EAD	Presencial		280h	120h	200h
	Remoto		600h		

Fonte: Elaboração própria (2024).

No que tange as áreas distintas, o Artigo 16, inciso II, aponta que, o curso deverá ter 1.800 horas, com duração de no mínimo dois anos e meio, sendo 1.420 horas em conhecimentos específicos, neste caso, 520 horas devem ser realizados de forma presencial, tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos oferecidos na modalidade a distância, 180 horas para atividades de extensão e 200 horas para estágio supervisionado.

QUADRO 4 - Carga horária para segunda licenciatura em áreas diferentes.

	NÚCLEOS	NÚCLEO 1 Formação geral	NÚCLEO 2 Conhecimento específico	NÚCLEO 3 Extensão	NÚCLEO 4 Estágio
	PRESENCIAL		1.420h	180h	200h
EAD	Presencial		540h	180h	200h
	Remoto		880h		

Fonte: Elaboração própria (2024).

Tanto para graduados de segunda licenciatura quanto para graduados não licenciados, o estágio supervisionado obrigatório e as atividades de extensão deverão ser

ofertadas de forma integralmente presencial, isso, considerando os cursos presenciais e os ofertados na modalidade a distância.

Em relação especificamente ao curso de Pedagogia, tanto na Resolução CNE/CP Nº 2 de dezembro de 2019, homologada, quanto a mais recente Resolução Nº 4 de 29 de maio de 2024, percebe-se que a formação de pedagogos praticamente não é mencionada.

Faz-se relevante pensar em políticas para a formação docente para o desenvolvimento educacional, assim, para a sua elaboração deve existir o fortalecimento da compreensão das representações e experiências dos professores, sendo preciso entendê-los como sujeitos produtores de conhecimento e de saberes próprios (Andrade; Novaes, 2022). Sendo assim, as políticas públicas de Educação e formações docentes não devem ser meramente impostas de cima para baixo, mas sim, surgir de dentro do contexto educacional, de forma que possibilite maior significado aos docentes que exercem suas práticas.

As representações sociais têm papel fundamental junto as diretrizes curriculares da formação docente, uma vez que contribuem para a (re)construção da realidade de toda sociedade, pois influenciam diretamente no surgimento novas representações sociais. Sendo assim, Chamon (2014, p. 305) afirma que, é “[...] o que explica como um grupo se apropria de um objeto social e recria coletivamente seu significado, gerando, a priori, uma orientação para sua prática e, a posteriori, uma justificativa para suas ações”.

A homologação da resolução vem buscando fundamentação nos contextos sociais com o intuito de reconstruir o currículo dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, a formação docente. Para que seja possível, suas propostas e conceitos precisam propor mudanças na realidade externa dos indivíduos. Nesse caso, a objetivação, que segundo Moscovici (2015, p. 61), tem como finalidade “[...] objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico”.

Posto isso, os processos de objetivação e de ancoragem fazem parte dessa mediação e da concretude de representações sociais no âmbito da vida social (Jovchelovitch, 1994).

Outro ponto destacado pelo Parecer CNE/CP Nº 4 de 29 de maio de 2024 trata-se da pouca atenção atribuída às características e as tendências de mudanças no perfil dos estudantes que buscam os cursos de licenciatura, em que foi evidenciado que: as famílias dos estudantes de licenciatura têm baixo nível geral de escolarização; os estudantes de licenciatura tornam-se sensivelmente mais velhos; com exceção dos cursos superiores de Pedagogia, a proporção de homens aumenta no cômputo geral das licenciaturas enquanto a de mulheres diminui; aumento do número de licenciandos(as) que se declaram negros, sendo superior a 50%; entre os

estudantes do curso superior de Pedagogia estão os maiores percentuais daqueles que apresentam a menor renda familiar.

É possível notar nos perfis levantados no Parecer, uma tendência de estudantes nos cursos de licenciatura que buscam um ideal de sociedade, ou seja, uma transformação social. Segundo Luckesi (2011) essa Educação Libertadora, possui um caráter crítico e questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com outro homem, visando uma transformação.

Segundo Libâneo (2011), praticamente todas as reformas educativas ocorridas por volta dos anos 1980 destacaram medidas relacionadas com a formação e profissionalização de professores, buscando atender as novas demandas sociais pela reorganização da produção e da economia. Assim, esses documentos ressaltam preocupações com a formação docente, contemplando salários, condições de trabalho, melhor qualificação e mais estabilidade das equipes no ambiente escolar. Tudo isso como condição para reconfiguração da identidade profissional e melhoria da imagem do professor, incluído o aumento do número de candidatos à profissão.

Ao detalhar o perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos de licenciaturas, o Parecer evidencia que o perfil de quem escolheu o magistério vem se alterando nos últimos anos, como já mencionado anteriormente, e que os jovens de classe média vêm se desinteressando cada vez mais pela carreira e os estudantes que escolhem o magistério como profissão tendem a ser de classe econômica desfavorecida. Ou seja, de acordo com o texto do documento, seriam os estudantes que não têm renda suficiente para investir em uma formação com maior riqueza cultural e dedicariam pouco tempo aos estudos em função do trabalho. Nesse caso, essa realidade pode ocasionar grandes perdas para o estudante em relação ao conhecimento produzido na área e no que diz respeito à produção e análise crítica do conhecimento.

Atribuir a responsabilidade ao estudante, somente reforça uma proposta de formação para o magistério pautada sobretudo em conhecimentos disciplinares sem conexão com a ação profissional, além da falta de ações governamentais para viabilizar acesso à cultura. De acordo com Tardif (2014), esses conhecimentos exigem autonomia e discernimento dos profissionais, não se tratando somente de conhecimentos técnicos padronizados, visto que o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos futuros professores, pelas suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem fonte de julgamentos, escolhas e decisões. Assim, nota-se que as competências do docente estão diretamente ligadas as suas

capacidades de racionalizar sua própria prática, buscando fundamentá-las em razão do agir (Tardif, 2014).

No que se refere aos estilos de aprendizagem, previamente definidos - ativo, reflexivo, teórico e pragmático - é possível perceber que documento analisado, embora busque soluções para possíveis falhas historicamente enraizadas na formação docente, não atende de forma ampla as características individuais dos sujeitos, ao estabelecer a obrigatoriedade de cursos engessados, cerceando a escolha dos que não se enquadram nos moldes estipulados. Outro ponto de reflexão, está no fato de limitar o acesso aos que não tem a possibilidade de estar nos momentos presenciais. Uma vez que, o perfil do egresso, descrito pelo próprio parecer, aponta indivíduos de baixa renda.

É importante ressaltar que, a teoria dos estilos de aprendizagem, segundo Barros (2008), contribui para a construção do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de uso das tecnologias, pois se apoia nas diferenças individuais e é flexível. Nesse caso, a aprendizagem se torna individualizada por permitir que cada sujeito possa progredir no currículo em velocidades diferentes de acordo com as necessidades de aprendizagem (Bacich, 2018).

Dada as necessidades individuais de aprendizagem descritas acima, e as dificuldades financeiras atribuídas aos estudantes dos cursos de licenciaturas, ao entrar em vigor as novas diretrizes conduzem o pensamento social para uma mesma ideologia. Ou seja, é possível perceber que os esquemas que organizam o sistema educativo buscam direcionar os indivíduos sociais e organizações de ensino para as mesmas convicções.

Estas orientações segundo Jodelet (2011) estariam propondo responder às exigências económicas (preparar para o emprego, a produção e o desempenho económico), educativas (fornecer instrumentos intelectuais que nos permitam apreender o universo da vida, orientar-nos e agir) e democráticas (garantir a igualdade de todos, respeitando as diferenças, lutando contra o fracasso educacional e a exclusão social).

Ao contrapor o pensamento da autora acima com as diretrizes aqui apresentadas, não está evidenciada propostas democráticas de ensino, visto que o próprio Parecer CNE/CP Nº 4 de 29 de maio de 2024, que justifica a alteração da lei, atribui ao aluno a responsabilidade das falhas ao longo do processo de formação, já exposto acima.

Essa incoerência ideológica descrita na Resolução Nº 4 de 29 de maio de 2024 afeta diretamente o funcionamento do sistema educativo e as opções que os seus atores escolhem com base na experiência que nele vivem, dando origem a representações sobre os seus decretos (Jodelet, 2011).

A luz da Teoria das Representações Sociais, as Diretrizes aqui analisadas ancoram-se em uma perspectiva curricular conservadora, a qual, embora em alguns momentos busque uma forma desenvolvimento integral do futuro docente, em outros, contribui na perpetuação de práticas tradicionais para a formação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo à questão impulsionadora da investigação, sobre as representações sociais de Ser Professor, que predominaram nos ideais da legislação e culminou Resolução Nº 4 de 29 de maio de 2024, está ancorado em uma perspectiva conservadora de ensino, uma vez que, julgou necessário retroceder suas estratégias em relação a reorganização da carga horária da disponibilização das disciplinas, em que tornou obrigatório a oferta de 50% do curso de forma presencial, restringindo assim, o acesso a parte de possíveis alunos para a formação no magistério.

Cabe aqui pontuar que, em nenhum momento do documento foi mencionado o curso de Pedagogia, especificamente, neste caso, fica subentendido que o que dá legitimidade à formação plena em licenciatura é o Artigo 62 da LDB.

Foi destacado também o perfil socioeconômico dos alunos que buscam o curso superior em licenciatura, no qual ficou evidente uma maioria com baixa renda, o que inviabilizaria, segundo o Parecer CNE/CP Nº 4/2024, a apropriação cultural por parte dos estudantes, ocasionando assim, perda significativa em relação ao conhecimento produzido na área e no que diz respeito a produção e análise crítica do conhecimento.

Essa questão no texto do documento sugere uma intencionalidade na perpetuação das desigualdades ao se tratar do acesso ao ensino superior, especificamente nos cursos de formação para o magistério, e atribui a condição socioeconômica a precarização da formação docente eximindo a responsabilidade política e social.

Com base no exposto, foi possível encontrar indícios das representações sociais sobre Ser Professor ancorados em processos dicotômicos e reprodutores de desigualdades, uma vez que atribuem ao estudante, descrito como com poucos recursos, a responsabilidade pelo fracasso em seu próprio processo formativo e consequentemente mau profissional. Excluindo a necessidade de se pensar em políticas públicas que viabilizem uma formação crítica para os futuros docentes.

A partir das considerações apresentadas, torna-se necessário uma análise das representações sociais sobre Ser Professor de estudantes de um Curso de Pedagogia EaD para

que possam materializar a importância da formação docente na vida de cada um, uma vez que esses alunos são parte fundamental em um processo formativo consciente e reflexivo.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In.*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

ALMEIDA, Danice Betania de. **Serge Moscovici e Henri Lefebvre – um estudo sobre representação**. Curitiba: CRV, 2019.

ANDRADE, Érina Ribeiro; NOVAES, Adelina de Oliveira. **Constituição da subjetividade docente: reflexões e contribuições do estágio supervisionado**. São Paulo: Dialética, 2022.

BACICH, Lilian. MORAN, José. (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma Educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. A Teoria dos Estilos de aprendizagem: convergência com as tecnologias digitais convergência com as tecnologias digitais. **Revista SER: Saber, Educação e Reflexão**, Agudos/SP, v. 1, n. 2, jul.-dez. 2008. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2999/3/70-228-1-PB%202.pdf>. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. MEC. 2024. **Resolução Nº 4, DE 29 de maio de 2024**. Dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília. MEC.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 26 jun. 2024.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 303-312, maio/ago. 2014.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1990.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In.: Guareschi, PEDRINHO. JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994. p. 63-85.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise Documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51/2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão**. 13. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. 3 ed. São Paulo. Cortez, 2011.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr.-jun. 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** [recurso eletrônico]. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276 p. ISBN 978-85-7717-158-3. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

RIBEIRO JUNIOR, J. A formação Pedagógica do Professor de Direito. Campinas-SP: Papirus, 2001.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, Celso Pereira de. **Estudos de psicologia social: história, comportamento, representações e memória**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.