

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
CAMPUS METROPOLITANO  
UNIDADE DE INHUMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANTONIO CARLOS ALMEIDA

**DISPUTAS EM TORNO DA POLÍTICA CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO DEBATE  
ACADÊMICO E CIENTÍFICO DA BNC- FORMAÇÃO**

INHUMAS-GO 2024

ANTONIO CARLOS ALMEIDA

**DISPUTAS EM TORNO DA POLÍTICA CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO DEBATE  
ACADÊMICO E CIENTÍFICO DA BNC- FORMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – Campus Inhumas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes

INHUMAS-GO 2024



Campus  
Metropolitano  
UnU - Inhumas



Universidade  
Estadual de Goiás



ESTADO  
DE GOIÁS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA  
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora

**Dados do autor (a)**

Nome Completo: Antonio Carlos Almeida

Email:almeidaantonioCarlos96@gmail.com

**Dados do trabalho**

Título: Disputas em torno da política curricular para formação de professores no Brasil:

Considerações a partir do debate acadêmico e científico da BNC- formação

Dissertação

Concorda com a liberação documento?

SIM [ ] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 21/05/ 2024

*antonio carlos almeida*

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** RODRIGO RONCATO MARQUES ANES  
Data: 21/05/2024 13:03:08-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

|    |  |
|----|--|
| Ad | <p>Almeida, Antonio Carlos Almeida<br/>Disputas em torno da política curricular para<br/>formação de professores no Brasil: Considerações a<br/>partir do debate acadêmico e científico da BNC-formação<br/>/ Antonio Carlos Almeida Almeida; orientador Rodrigo<br/>Roncato Marques Anes Roncato Marques Anes. -- Goiânia,<br/>2024.<br/>135 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação<br/>Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,<br/>Universidade Estadual de Goiás, 2024.</p> <p>1. Neoliberalismo . 2. Formação de professores. 3.<br/>BNC- formação. I. Roncato Marques Anes, Rodrigo Roncato<br/>Marques Anes, orient. II. Título.</p> |
|----|--|



Universidade  
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA  
INHUMAS

Ata Nº 11 da sessão de Defesa de Dissertação de **ANTÔNIO CARLOS ALMEIDA**, que confere o título de **Mestre e m Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na área de concentração em **Educação**.

**Aos vinte e seis dias do mês de março de dois mil e vinte e quatro (26/03/2024)**, a partir das **14h**, nas dependências da UnU Inhumas, de forma presencial, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**Disputas em torno da política curricular para a formação de professores no Brasil: Considerações a partir do debate acadêmico científico da BNC formação**". Os trabalhos foram instalados pelo (a) Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes (Presidente); Prof. Dr. Renato Barros de Almeida (Títular Interno - PPGE/UEG), Prof. Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn (Títular externo - PUC Goiás). Durante a arguição, os integrantes da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato aprovado pelos seus integrantes, condicionado à incorporação das indicações da banca e à revisão de português e de ABNT na dissertação, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e seis dias do mês de março de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes (Presidente

- Orientador - PPGE/UEG)

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida (Títular Interno - PPGE/UEG)

Prof. Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn (Títular externo - PUC Goiás)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita (Suplente Interno - PPGE/UEG)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro (Suplente Externo - PUC Goiás)



Documento assinado eletronicamente por **RODRIGO RONCATO MARQUES ANES, Docente de Ensino Superior**, em 26/03/2024, às 16:10, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **RENATO BARROS DE ALMEIDA, Docente de Ensino Superior**, em 27/03/2024, às 21:23, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Fideles Fernandes Mohn, Usuário Externo**, em 02/04/2024, às 18:19, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **58087534** e o código CRC **70398F43**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE  
UNIVERSITÁRIA INHUMAS  
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR -  
INHUMAS - GO - CEP 75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo  
nº 202400020005611



SEI 58087534

Para o Herbert, meu filho,  
que nasceu enquanto esta  
dissertação também nascia.

## AGRADECIMENTOS

Pesquisar e escrever sobre as reformas curriculares para formação de professores é um desafio que eu jamais poderia enfrentar sozinho sem depender de forma vital da ajuda, do conhecimento e da generosidade de outras pessoas. Neste sentido, agradeço:

Ao professor Doutor Rodrigo Roncato Marques Anes - meu orientador - pelos ensinamentos - paciência e confiança em meu trabalho.

Aos professores Renato Almeida e Rodrigo Fideles, pela valiosa contribuição e qualificação do meu trabalho.

Sou igualmente grato ao meu professor e amigo, Izaaque, pelos apontamentos importantes durante a seleção do mestrado.

Aos meus irmãos, Robson e Tione, que embora sendo obrigados a venderem sua força de trabalho a preço vil, como a maioria dos trabalhadores desse país, fez um investimento fabuloso na minha formação.

A Deus, pela vida.

À professora Maria de Jesus, a dijá, que me ensinou a decifrar as primeiras palavras.

A minha mãe, pelo amor incondicional.

Aos amigos, que o mestrado me trouxe, Charles, Letícia, Lucila, Marcelas, João, Larissa, Viviane, Ana Paula, Nathalia, Cássia, Laís.

Por fim, mas nunca por derradeiro, meus agradecimentos a minha esposa, Joana, pela compreensão e por enxergar em mim além daquilo que eu realmente sou.

## RESUMO

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Trabalha com a temática de formação de professores, a partir da discussão em torno das atuais Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Tem como objetivo geral compreender a concepção de formação de professores na BNC-Formação e como essa concepção aparece nas produções acadêmicas através das manifestações das entidades acadêmicas e científicas. Como objetivos específicos, propomos: compreender as transformações políticas e econômicas vivenciadas nas últimas décadas; analisar o direcionamento ideológico hegemônico que influenciou a produção da nova diretriz para a formação de professores da educação básica; identificar as produções acadêmicas brasileiras que se dedicam a refletir e compreender teoricamente sobre o processo de elaboração da BNC-Formação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, apoiada no método Materialismo Histórico Dialético (MHD). Discute-se ao longo dos capítulos, a repercussão das políticas educacionais mais recentes sobre a educação e na formação docente. A historicidade sociopolítica e econômica do país é retomada no intuito de destacar como as mudanças ocorridas reconfiguram a formação docente e, por consequência, a educação brasileira por meio de sua transformação em mercadoria, destituindo, desta maneira, tanto a formação como a educação do seu caráter de direito social, cuja principal exigência seria o trabalho de professores emancipados e conscientes do seu papel como agente de mudança social.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo; Formação de professores; BNC-formação.

## **ABSTRACT**

This dissertation is linked to the research line work, state and educational policies of the postgraduate program in education at the state University of Goiás (UEG). It works with the theme of teacher training, based on the discussion around the current curricular guidelines for the training of basic education teachers (BNC- formação). Its general objective is to understand the conception of teacher training at BNC- formação and how this conception appears in academic productions through the manifestations of academic and scientific entities. As specific objectives, we propose: understanding the political and economic transformations experienced in recent decades; analyze the hegemonic ideological direction that influenced the production of the new guideline for the training of basic education teachers; identify Brazilian academic production that are dedicated to reflecting and theoretically understanding the process of preparing the BNC- formação. This a bibliographical research, supported by the Dialectic Historical Materialism (MHD) method. Throughout the chapters, the repercussion of the most recent educational policies on education and teacher training is discussed. The socio-political and economic historicity of the country is revisited with the aim of highlighting how the changes that have occurred reconfigure teacher training and, consequently, Brazilian education through its transformation into merchandise, thus depriving both the training and education of its character of social right, whose main requirement would be the work of emancipated teachers aware of their role as agents of social change.

**Keywords:** Neoliberalism; Teacher training; BNC training.

## **LISTA DE TABELA**

Tabela 1: Apresentação da sistematização da concepção de formação de professores encontrada nos artigos selecionados no interregno de 2020 a 2023.

## LISTA DE SIGLAS

|              |  |
|--------------|--|
| ANFOPE       | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  |
| ANPAE        | Associação Nacional de Política e Administração da Educação  |
| ANPEd        | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  |
| BDTD         | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações   |
| BID          | Banco Interamericano de Desenvolvimento  |
| BM           | Banco Mundial  |
| BNCC         | Base Nacional Comum Curricular   |
| BNC-Formação | Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica  |
| CAPES        | Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior   |
| CEPAL        | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  |
| CF           | Constituição Federal   |
| CNE          | Conselho Nacional de Educação  |
| CNPq         | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  |
| DCNs         | Diretrizes Curriculares Nacionais  |
| DOU          | Diário Oficial da União  |
| FHC          | Fernando Henrique Cardoso  |
| FMI          | Fundo Monetário Internacional  |
| FNE          | Fórum Nacional de Educação   |
| FORUMDIR     | Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras |
| LDB          | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| MEC          | Ministério da Educação   |
| MHD          | Materialismo Histórico Dialético   |
| OCDE         | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  |
| OIT          | Organização Internacional do Trabalho  |
| OMC          | Organização Mundial do Comércio  |
| ONU          | Agências da Organização das Nações Unidas  |
| OREALC       | Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe  |
| PEC          | Proposta de Emenda Constitucional  |

|         |  |
|---------|--|
| PIB     | Produto Interno Bruto  |
| PISA    | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes                |
| PNE     | Plano Nacional da Educação                                       |
| PT      | Partido dos Trabalhadores  |
| PNUD    | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                |
| UEG     | Universidade Estadual de Goiás                                   |
| UNESCO  | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| UNICEF  | Fundo das Nações Unidas para a Infância                          |
| FORGRAD | Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>12</b>  |
| <b>1 - REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, REFORMAS POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....</b>   | <b>18</b>  |
| 1.1 Reestruturação produtiva em favor da formação de um trabalhador de novo tipo.....  | 18         |
| 1.2 Desdobramento da reestruturação produtiva sobre a universidade e a formação humana.....  | 24         |
| 1.3 As implicações das reformas e regulações neoliberais sobre a educação brasileira e a formação de professores.....  | 30         |
| 1.3.1 O desenvolvimento das políticas curriculares para formação de professores e a influência das regulações neoliberais.....   | 41         |
| <b>2 - O APROFUNDAMENTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>  | <b>57</b>  |
| 2.1 Os impactos das medidas de controle neoliberal sobre o trabalho do professor.....  | 57         |
| 2.2 As transformações políticas que impulsionaram o controle sobre a educação e o currículo para a formação de professores.....  | 65         |
| 2.3 A BNC-Formação como representação do avanço das estratégias de controle do capital sobre a formação de professores no Brasil.....  | 82         |
| <b>3 - POSICIONAMENTOS SOBRE AS REFORMAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA RESOLUÇÃO CNE/CP N° 02/2019: ANÁLISES A PARTIR DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E MANIFESTAÇÕES DAS ENTIDADES ACADÊMICAS.....</b> | <b>96</b>  |
| 3.1. Estrutura metodológica da pesquisa.....   | 96         |
| 3.2. O que diz os artigos científicos produzidos no período de 2020 a 2023.....  | 98         |
| 3.2.3. Os posicionamentos das entidades acadêmicas sobre a BNC-formação.....   | 104        |
| 3.3.3. Os posicionamentos presentes nas produções científicas .....  | 111        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>120</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>124</b> |

## INTRODUÇÃO

A discussão a respeito da formação de professores, apoiada em Anes (2018), Curado (2015), Freitas (2018), entre outros autores, tem ocupado um espaço de destaque nas pesquisas direcionadas à educação no Brasil, caracterizando-se em um campo de disputa entre uma formação para manutenção da hegemonia burguesa e, por outro lado, uma formação contra-hegemônica, com vistas à superação das determinações impostas pelo neoliberalismo.

A formação de professores por ser objeto de investigação de diversos pesquisadores, como consequência, tem-se diferentes posicionamentos políticos-ideológico e várias concepções que englobam não só o ser professor, mas diretamente vinculada à forma como sua função social tem sido compreendida e difundida.

Na especificidade da mesma produção acadêmica, percebemos a possibilidade de estender a análise da temática “formação de professores” a qual pode ser assumida como representante de diferentes perspectivas. Uma vez que, segundo Magalhães (2018), a produção do conhecimento está inserida na dinâmica social e é influenciada por ela. No entanto, a autora aponta que, a depender do posicionamento político-ideológico do pesquisador e principalmente de suas bases epistemológicas, o conhecimento produzido por ele terá determinado significado ou orientação, fazendo com que em um mesmo período se sustentem diferentes e até contraditórias teorias sobre o tema. Esse aspecto desperta interesse de um grupo de pesquisadores que se preocupam com as demandas postas ao processo de políticas direcionadas à formação de professores.

Existe a vertente crítica e dialética, da qual fazemos parte, que discute a produção acadêmica sobre as políticas para formação de professores, identificando-as com a possibilidade de emancipação, inclusive, de transformação social dos professores porque compreendem como material formativo, podendo possibilitar a emancipação, no sentido de favorecer grande conquista política que só pode se manter na práxis humana como luta contínua em prol da libertação dos indivíduos.

Ademais, assumir a produção sobre formação de professores a partir de uma vertente crítica e dialética como possibilidade de produção de material formativo e esclarecedor dos professores, ressaltada a questão que sujeitos cujas vidas se encontram marcadas pela dor da desumanização, vítimas da opressão e dominação social, nos impõe a atitude ética e moral de pensar meios de superação das barreiras ideológicas impostas pelas políticas neoliberais, isto é, pensar em uma formação emancipadora.

Falar de formação para a emancipação é buscar formas de superar a opressão e a dominação. É falar de professores que vivem na opressão de seus processos formativos, na iminência da destruição de seus contextos de trabalho da imposição de necessidades materiais pela depreciação do seu trabalho, da imposição de sofrimentos subjetivos, (MAGALHÃES, 2019) em função da destituição da função social deste profissional.

Eleger a produção do conhecimento sobre políticas para a formação de professores como tema central de análise, passa pela militância no processo emancipatório de professores, associa-se a uma intencionalidade política e, sobretudo epistemológica, aprendida e materializada pela formação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UEG), que nos ajuda a perceber a necessidade de ações voltadas para a transformação social. Para nós, parece ser coerente que a transformação qualitativa dos sujeitos professores só será possível mediante a luta pela liberdade, pela democracia, pelos direitos sociais. No nosso caso, em particular, a luta libertadora envolve refletir sobre a produção do conhecimento, destacando-a como fonte de contradições, debates, confrontos, análises, discursos capazes de gerar novos sentidos para professores, que a cada dia, têm sentido os efeitos nefastos das políticas neoliberais. Logo, é no recorte da produção acadêmica com a temática **reformas curriculares para formação de professores**, sobretudo daquela baseada na abordagem crítica e dialética, que exercitamos a pesquisa como práxis.

Portanto, assumindo o compromisso com uma formação omnilateral dos professores, buscando a superação do discurso pessimista, fatalista e autoritário que hoje “atrapalha” a formação, o trabalho e a função deste profissional, que traçamos nosso caminho. Ele passa necessariamente pelo potencial da pesquisa como práxis, que tensiona a realidade por meio do engajamento do pesquisador que busca esclarecer a realidade para transformá-la. É o que tentamos com este estudo.

Considerando a temática das reformas curriculares para a formação de professores na atualidade, nosso objeto de estudo é focado especificamente na produção científica da área da Educação que buscou tratar sobre a BNC-Formação. Tem como problema de pesquisa: Quais as disputas em torno da formação de professores no movimento de reformulação curricular e como as concepções de formação apresentam-se nas disputas em torno da BNC-Formação?. A partir disso, o objetivo geral nos direciona a compreender a concepção de formação de professores na BNC-Formação e como essa concepção aparece nas produções acadêmicas através das manifestações das entidades acadêmicas e científicas.

Os nossos objetivos específicos foram produzidos com a perspectiva de contribuir para o processo de desenvolvimento da pesquisa e organização da exposição (escrita) dos capítulos

que a organizam. Tais objetivos são: compreender o processo histórico e econômico que envolve a dinâmica da reestruturação produtiva do capital que avançou nas últimas décadas, bem como seus impactos na produção de reformas políticas direcionadas à educação e à formação de professores no Brasil; refletir sobre o processo histórico e ideológico que favoreceu o avanço das medidas regulatórias neoliberais para a formação de professores, materializadas por meio das DCN de 2019, buscando apreender as contradições desse processo e os interesses em disputa; identificar as produções científicas que se preocuparam em analisar o documento da BNC-Formação, buscando apreender as reflexões que produzem e como sustentam um posicionamento teórico e epistemológico crítico em seus discursos.

Explicita-se ainda que este trabalho está alicerçado no método **materialismo histórico dialético** (MHD) que, segundo Frigotto (2006, p. 77), refere-se a uma questão de postura social, pois está relacionado a uma compreensão de realidade, de mundo e também da vida no seu conjunto. Segundo Anes (2013, p. 20), este método se alicerça nos estudos de Karl Marx e Friedrich Engels e na maneira “que esses pensadores, no século XIX, estudaram e criticaram o desenvolvimento da produção capitalista, e da sociedade burguesa, bem como suas características, seus elementos e suas crises”.

Para Marx (1978a, 1978b), a realidade não é desordenada de forma que seja incompreensível em sua totalidade. Entende-se, deste modo, que a realidade social possui uma dimensão concreta, que deve ser compreendida trazendo a representação caótica da realidade (abstração) inicialmente para o plano do concreto idealizado (pensado) e, a partir de categorias de análise dessa produção material, chega-se à totalidade concreta, isto é, à síntese de determinações e unidade do diverso (síntese).

Deste modo, a realidade concreta (reformas curriculares para formação de professores) não é fruto idealista do pensamento humano, ou de sua consciência, mas sim a base para pensarmos, para refletirmos e construirmos novas sínteses sobre o problema de pesquisa e sobre seus contextos e materialização, sobretudo no contexto atual, onde o trabalho e a formação de professor têm sido objeto de medidas severas por parte das políticas neoliberais.

O trabalho do professor é, segundo Queiroz (2016, p. 151), um tipo particular de trabalho educativo que se “concretiza como mediação na produção do humano e sua sociabilidade, no seio das práticas sociais mais amplas”. Ele é, conforme a autora, trabalho de formação humana, que, assim como afirma Saviani (2005, p. 13), contribui para “produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Segundo Limonta (2009, p. 230), a importância do trabalho docente está na sua materialidade de formação humana, visto que “ao educar um indivíduo, um conjunto de indivíduos, uma sociedade inteira, o trabalho docente está perpetuando a produção e reprodução material dessa sociedade”.

O trabalho do professor na sociedade capitalista, tem sido, segundo Queiroz (2016, p. 170), “mediado pelas forças hegemônicas que conformam a educação e a educação de acordo com os objetivos do capitalismo no tocante aos tipos sociais que requer para sua reprodução”. Nesse sentido, ao invés de o trabalhador docente se dedicar à formação e à transformação de sujeitos, ele passa a trabalhar, de forma alienada, em favor do capital.

Ao servir ao capital e não à espécie humana, o trabalhador docente não pode se reconhecer no produto de seu trabalho, a não ser que ele mesmo seja estranhado de si. O produto também não lhe pertence, posto que, feito mercadoria, torna-se estranhado no sentido humano, não se destinando ao gênero humano, mas ao mundo das coisas (QUEIROZ, 2016, p. 170).

Não é por acaso que o trabalho e a formação do professor têm sido marcados pela opressão por parte das políticas neoliberais, tentando retirar dele uma formação intelectual autônoma, em resumo: as políticas neoliberais praticam uma espécie de assalto à mente letrada do professor. As políticas neoliberais corroboram para que o professor, em todos os níveis de ensino, se torne “importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia” ou como formuladores, e a maioria como disseminadores, da hegemonia burguesa (NEVES 2013, p.2).

O trabalho do professor foi, conforme Magalhães e Anes (2016, p.235), ideologicamente convertido para atender as exigências do capital, de um modo “capaz de destituir o professor de sua competência intelectual, retirando sua autonomia, tornando-o *expert* na realização de tarefas, técnicas, no aprimoramento das produções e na sujeição às competições e às avaliações por recompensas”, se mostrando o inverso do trabalho do professor enquanto práxis.

Coerentemente com o método MHD, o delineamento desta pesquisa constitui-se de uma **abordagem qualitativa de pesquisa**, embasada nos estudos de Minayo (2007), com a finalidade de estudar os aspectos particulares das diretrizes curriculares para a formação de professores.

Desenvolve-se um **levantamento bibliográfico**, através da realização de um diálogo crítico com os materiais estudados, com o objetivo de empreender uma análise acerca das políticas públicas para a educação, sobretudo aquelas direcionadas à formação do professor. Com o percurso da pesquisa apresentado, explicita-se que esta dissertação está organizada em três capítulos: o primeiro trata da reestruturação produtiva e as transformações do trabalho

capitalista e a concepção de homem instituída a partir do final do século XX. Além disso, discute-se os efeitos da reestruturação produtiva do capitalismo sobre a educação, o trabalho e a formação do professor. Ressalta-se o posicionamento defendido nesta pesquisa de luta contra-hegemônica e a favor da formação, da profissionalização e do trabalho do professor que são aspectos que possibilitam a crítica, a autonomia, o questionamento, a desalienação e a emancipação. Assume-se o posicionamento de Brzezinski (2008), de que a formação inicial do professor deve ocorrer na universidade pública. Neste sentido, este capítulo está fundamentado nos estudos de Anes (2013; 2018 e 2021), Antunes (2005; 2006 e 2009), Alves (2011; 2007), Chauí (2001; 2003 e 2014), (Catani; Oliveira; Dourado (2001), Dardot e Laval (2016), Dourado (2002; 2015), Dourado e Oliveira (2018), Evangelista; Triches (2014), Frigotto (2004; 2006), Freitas (2002; 2007 e 2018), Guimarães (2004; 2006 e 2009), Galvão; Lavoura; Martins (2019), Limonta (2012), Moraes (2001), Lima (2003), Maués (2003), Mészáros (2008; 2011), Magalhães e Limonta (2012), Laval (2004), Neves (2013), Kuenzer (2005), Sguissardi (2009), Saviani (2013), Shiroma (2003; 2007 e 2018).

No segundo capítulo, é apresentada a historicidade e as influências dos organismos internacionais na educação brasileira e, sobretudo, no trabalho e na formação do professor. Como também, é desenvolvido um debate sobre as reformas curriculares para formação de professor, com análise da diretriz que trata da formação inicial do professor da educação básica, BNC- formação. A análise será feita de acordo com a epistemologia da práxis, isto é, realizada por meio de um diálogo com Antunes (1995; 2005; 2018), Apple (1995), Anfope (2021; 2023), Amaral (2017), Aguiar; Dourado (2019), Brzezinski (1996; 2002 e 2016 e 2018), Bezzo; Scheibe (2019), Curado (2015; 2020), Dourado (2002), Duarte (2001; 2010), Dourado; Sirqueira (2019), Dardot; Laval (2016), Freitas (2012; 2016; 2018), Gomide (2010), Harvey (2006; 2008), Hypólito (2010; 2019), Lagoa (2019), Magalhães (2011), Mancebo (2017), Martins (2010), Neves (2011), Oliveira (2007; 2014 e 2019), Peroni (2015), Rodrigues e Kuenzer (2007), Scheibe (2006), Scheibe e Bazzo (2013), Shiroma (2003), Shiroma e Cunha (2016), Shiroma e Evangelista (2003), Shiroma e Turmina (2011), Shiroma et al. (2017), Kuenzer (2008), Saviani (2008), Silva (2019).

O terceiro capítulo, refere-se à metodologia, sistematização, análise e apresentação das concepções de formação de professores presentes nas pesquisas publicadas nos portais de periódicos da CAPES, buscando identificar e compreender as concepções de formação defendidas nessas produções. A escolha pelo portal de periódicos da CAPES se deu pelo fato de essa plataforma fazer uma relação com todos os periódicos científicos brasileiros que estão devidamente cadastrados.

Por último, apresentaremos as considerações finais, onde se expõe a sistematização do conhecimento construído nesta dissertação, em forma de síntese, recuperando-se os objetivos gerais e específicos, o método, a metodologia da pesquisa, assim como os principais resultados desta investigação.

## CAPÍTULO 1

### **REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, REFORMAS POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

Este capítulo tem por objetivo compreender o processo histórico e econômico que envolve a dinâmica da reestruturação produtiva do capital que avançou nas últimas décadas, bem como seus impactos na produção de reformas políticas direcionadas à educação e às reformas curriculares para a formação de professores no Brasil.

Esta análise, poderá possibilitar, localizar e situar o desenvolvimento de políticas específicas que trouxeram significativas mudanças para a organização da estrutura curricular dos cursos superiores de formação de professores, como são os casos das Resoluções CNE/CP nº 1, de 19 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e mais recentemente as Resoluções CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Esta última trata-se de nosso foco de investigação, que, de modo mais recente, trouxe novas proposições e diretrizes nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica.

Almejamos considerar a reflexão sobre os fatores históricos, políticos e econômicos que trouxeram determinações e acentuaram o movimento voltado para a aplicação de reformas políticas para a formação de professores, e sobre como estes fatores se relacionam e se complementam.

#### **1.1 Reestruturação produtiva em favor da formação de um trabalhador de “novo tipo”**

A reestruturação produtiva do capital e a consolidação de um novo padrão de acumulação flexível “afetou fortemente o mundo do trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 38). A sociedade se transformou e com ela também se modificou a organização dos diferentes espaços e setores produtivos. Mudanças que passaram a demandar um trabalhador de “novo tipo”<sup>1</sup> com o aparecimento de novos segmentos produtivos, ao passo que outros desapareceram. O amplo crescimento do setor de serviços e o extenso desenvolvimento tecnológico são as marcas dessa nova morfologia do trabalho da sociedade contemporânea (ANTUNES, 2005).

---

<sup>1</sup> Conforme Turmina e Shiroma (2014, p. 176), consideramos que o termo trabalhador de “novo tipo” refere-se ao trabalhador disciplinado, dócil, eficiente no cumprimento de tarefas e embasado na lógica da avaliação e recompensa.

Ao contrário das concepções que defenderam a ideia relacionada ao fim do trabalho em decorrência dos avanços técnicos, tecnológicos e estruturais da produção, as mudanças na dinâmica do mundo do trabalho não foram capazes de provocar o seu desaparecimento, nem de destruir a sua centralidade. A “crise da sociedade do trabalho”, na visão de Antunes (2005, p. 23), não passou de uma deturpação precipitada e eurocêntrica que, embora teoricamente palpável, não se sustentou no plano concreto. Para o autor citado, em todos os ramos de atividades, desde a produção de veículos até o meio informacional, o trabalho humano continua sendo indispensável, seja na sua forma produtiva, material ou imaterial.

As sucessivas revoluções tecnológicas, a automatização dos processos produtivos e o crescimento do setor de serviços provocaram a redução de postos de trabalhos, mas isso não significou o seu desaparecimento. Ao contrário, o que ocorreu foi novas formas de exploração e controle dos processos de trabalho, pois o capital não sobrevive sem a exploração do trabalho, porque é o trabalho que gera mais valia, isto é, o lucro pelo trabalho não pago (ANTUNES 2011).

De acordo Antunes (2005), o novo padrão de acumulação capitalista, que tem como bases uma reengenharia organizacional e o enxugamento empresarial, tanto na esfera da produção como nos níveis de gestão, configura-se como uma nova morfologia do mundo do trabalho, marcada pelas seguintes características: diminuição do chamado trabalho vivo e aumento do trabalho morto, isto é, a substituição do trabalho humano pela máquina ;exclusão de jovens e idosos do mercado de trabalho; expansão das formas de trabalho em domicílio “home office”; aumento da força de trabalho feminino, fruto do processo de emancipação parcial das mulheres, tanto em relação à sociedade de classe quanto às inúmeras formas de opressão masculina, que se fundamentaram na tradicional divisão sexual do trabalho. O que se constata é que a exploração do trabalho feminino se intensificou com o processo de reestruturação produtiva (ANTUNES, 2005).

As novas formas de trabalho, fruto dos processos de reestruturação da produção, deram origem a “uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas part-time, emprego temporário, parcial, precarizados, ou mesmo vivenciando o desemprego estrutural” (ANTUNES, 2011, p. 198).

Todas essas mudanças no mundo do trabalho são decorrentes de um amplo processo de reestruturação produtiva, marcada pela necessidade de reinvenção e readequação do capital e mercado, em busca de superar movimentos de crise de acumulação vivenciadas a partir da década de 1970, justamente para reverter esse processo com estratégias para aumentar a lucratividade. Trata-se, portanto, de um contexto contemporâneo que, ainda nos dias atuais, é

mencionado para caracterizar o processo de mudanças ocorridas nas empresas e principalmente na organização do trabalho industrial, sobretudo a partir da introdução de inovações, tanto tecnológicas como organizacionais e de gestão, adotando adequações de organização do trabalho na perspectiva da integração dos setores produtivos e da flexibilização das formas de trabalho. Sustentado no pensamento marxiano,<sup>2</sup>Alves (2011) nos ajuda a compreender a reestruturação produtiva como “o movimento de posição e reposição dos métodos de produção de mais-valia relativa” (ALVES, 2011, p. 33).

Para Alves (2007), a expansão do capitalismo em escala global é fruto dos intensos processos de reestruturação da produção e, conseqüentemente, da sua capacidade de promover mudanças objetivas e subjetivas na dinâmica do mundo do trabalho e na vida dos trabalhadores, denominado pelo autor como fase do “capitalismo manipulatório”. Conforme exposto por ele, ao longo do século XX, a reestruturação produtiva foi marcada pelas inovações tecnológicas e gerenciais do fordismo e do taylorismo, que alteraram a morfologia da produção de mercadorias em vários setores da indústria e dos serviços (ALVES, 2011, p. 34).

Ao tentar recuperar suas taxas de lucratividade, o capital desencadeou uma série de medidas no interior dos processos produtivos, cujo principal objetivo era a estruturação de novas formas de acumulação flexível e de controle da força de trabalho. O objetivo a ser cumprido era, mais uma vez, tirar o capitalismo da crise e atenuar as contradições inerentes a esse sistema de produção. Além disso, buscava-se reconstituir seu projeto de dominação societal, abalado por sucessivas crises e embates entre capital e trabalho. Todavia os fatores determinantes para a reestruturação produtiva em curso foram: a crise permanente do capitalismo e a busca por recuperar seu projeto hegemônico de dominação (ANTUNES, 2009).

A crise refere-se à necessidade de superar o modelo de produção até então vigente, determinado pela estrutura e pela lógica fordista. O fordismo consistia na produção em massa, diminuição de custos e preços e, conseqüentemente, ganho devido a quantidade de vendas. Esse modelo de produção entrou em crise devido, entre outros motivos, pelo aumento expressivo dos estoques fabris, resultante da superprodução industrial.

O modelo para superar o binômio do taylorismo-fordismo, foi o Toyotismo. Este representou uma nova forma de organização de relação entre capital e trabalho. Tem como principais características: produção vinculada à demanda, estrutura horizontalizada, ou seja,

---

<sup>2</sup> Conforme Antunes (2016, p. 13), consideramos que o termo “marxiano” está relacionado “[...] ao que foi estritamente à formulação feita pelo próprio Marx – um texto marxiano é, portanto, um texto escrito pelo próprio Marx. Marxismo, em distinção, é a corrente teórica que se desenvolveu a partir das formulações marxianas – desembocando, inclusive, em abordagens bastante distintas e, por diversas vezes, antagônicas”.

nem tudo é produzido na mesma indústria, flexibilização do trabalho, isto é, o trabalhador faz mais de uma função, ao contrário do fordismo. O novo modelo produtivo que demandava ser implementado, para superar o contexto de crise e o modelo de produção até então vigente, apresentou elementos de “continuidade e descontinuidade” com relação aos padrões produtivos anteriores, mas não deixou de preservar os pilares fundamentais do socio-metabolismo do capital (ANTUNES, 2009, p. 51).

O Toyotismo demandou novas formas de organização e controle do trabalho diferentes do binômio fordismo-taylorismo. Embora tenha englobado elementos dos modelos anteriores, se constituiu como um novo patamar da reestruturação produtiva. Neste novo modelo, buscou-se um trabalhador flexível, capaz de suportar as novas demandas impostas pela reestruturação do capital. Além da reconfiguração organizacional e produtiva, o núcleo essencial do Toyotismo caracteriza-se pela “captura da subjetividade” dos trabalhadores (ALVES, 2007). Apresenta como objetivo central a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, eliminando o trabalho que não gera valor de troca. Enquanto, o trabalhador do fordismo-taylorismo estava vinculado a uma linha de produção e sob a supervisão de um gestor, o trabalhador do Toyotismo é capaz de operar mais de uma máquina simultaneamente, e não mais carece de supervisão, já que seu tempo de trabalho influi diretamente sobre seus ganhos financeiros (ANTUNES, 2009).

Ao contrário do fordismo-taylorismo, o Toyotismo estruturou-se em torno da produção por demanda, buscando aumentar a produção e diminuindo o número de trabalhadores. Tem como fundamentos o trabalho em equipe, a multivariabilidade de funções, a horizontalização e flexibilização da produção, o gerenciamento pela qualidade total, a terceirização e a subdelegação de atividades (ALVES, 2007).

Com o Toyotismo, o movimento de reestruturação produtiva representou mais que uma nova configuração das relações de produção, expressa uma nova fase da hegemonia do capital e um desarranjo profundo para a classe trabalhadora. O novo modelo se ajustou ao emergente universo do capitalismo internacionalizado, flexível, que tem como lógica o descarte, inclusive de pessoas em sua fase destrutiva e de crise estrutural.

A nova dinâmica do mundo do trabalho contemporâneo, redesenhado a partir da reestruturação produtiva do capital, não deixa de apresentar algumas contradições: enquanto cresce o número de trabalhadores assalariados em escala global, muitos postos de trabalho deixam de existir em decorrência da automação e robotização; ao mesmo tempo que se constata a diminuição de postos de trabalho no espaço fabril, cresce vigorosamente o número de vagas de trabalho no comércio e no setor de serviços (ANTUNES, 2011).

Em relação ao modo como a reestruturação produtiva afetou o trabalho e o trabalhador, concordamos com Antunes (2011) quando aponta que o desemprego estrutural, o deslocamento para o setor de serviços, o incremento do trabalho feminino e a informalidade, são as marcas da atual morfologia do mundo do trabalho. O desemprego em escala global é a realidade vivida pela grande maioria da classe trabalhadora na fase extremada do capitalismo desregulamentado, sobretudo em países em desenvolvimento, como o Brasil. A existência de um mercado de trabalho altamente flexibilizado e desregulamentado constitui-se no traço distintivo da reestruturação produtiva do capital sob a condução do projeto neoliberal (ANTUNES, 2007, p. 90).

O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 14).

A reestruturação produtiva e o neoliberalismo foram uma combinação estratégica do ponto de vista político, econômico e ideológico para implementar uma nova lógica produtiva e intensificar a exploração da classe trabalhadora. Nesse sentido, o paradigma do neoliberalismo é instaurado por forças e poderes que se apoiam uns nos outros em nível nacional e internacional e perpassa fortemente o cenário político, econômico e social, ao conceber-se como a nova razão do mundo, conforme a observação de Dardot e Laval (2016).

O capital, a partir da nova dinâmica da reestruturação produtiva e neoliberal, passou a demandar e exigir, portanto, um trabalhador de novo perfil formativo, caracterizado como polivalente, flexível e capaz de se adaptar aos modelos organizacionais emergentes e às novas tecnologias. O que exigiu da educação nesse caso sua readequação para atender as transformações na esfera produtiva. A formação deste trabalhador ressurgiu como um imperativo para a educação e a escola de modo geral, justificada pelo fato de que, sem a qual, não seria possível pleitear um posto de trabalho na atual conjuntura, onde o desemprego é estrutural. De acordo com Antunes (2009),

[...] a crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, têm acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho (ANTUNES, 2009, p. 17).

As mudanças trazidas pelo modelo de acumulação flexível exigiram um trabalhador com um novo tipo de saber, tendo o capital passado a apropriar-se estrategicamente deste

referido saber, apresentando-o como prioridade ao aumento da lucratividade. A partir disso, o conhecimento passa a ser um dos elementos centrais para o desenvolvimento econômico na atualidade, reconhecido gradativamente a partir dos parâmetros estabelecidos pela reestruturação produtiva, como a “nova moeda de poder” do capitalismo globalizado (KUMAR 1997, p. 26).

No novo modelo produtivo, o trabalhador passa a transitar, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações, não havendo razão para investir em uma formação densa. Logo, tem-se uma formação flexível, não só para o aluno, mas também para o professor. Na educação oferecida pelas instituições escolares que passaram a ser convocados a assumir padrões econômicos emergentes, com o enfoque na educação como criadora de força de trabalho. A busca por novos saberes foi reconhecida como forma de investimento na qualificação técnica e operacional para o trabalho, como mercadoria que agrega valor e possibilita ampliar as margens lucrativas (ANES, 2021).

No Toyotismo, o trabalhador é chamado a desempenhar várias funções, mas sem um conhecimento profundo de nenhuma delas. Tendo em vista que no capitalismo, a flexibilidade do trabalhador, ou seja, a sua adaptabilidade se torna mais relevante do que sua qualificação profissional. Esse novo modelo produtivo passa determinar ao trabalhador um certo tipo de conhecimento. Para Anes (2021), o conhecimento agora visa garantir não apenas a reprodução do capital, mas também sua expansão e sua reorganização produtiva.

O sistema Toyota, no ímpeto de divulgar e sustentar a valorização de estratégias econômicas mais produtivas e a baixo custo, implementou novos conhecimentos relacionados à reorganização do processo de produção de mercadorias para garantir formas cada vez mais lucrativas de gerenciamento de insumos, estoques e principalmente da qualidade e eficácia do tempo destinado ao trabalho. Trouxe como pressuposto fundamental a necessidade de implementar novos conhecimentos capazes de produzir o ordenamento na produção, através da mecanização flexível, a qual consiste em produzir somente o necessário, estoque zero e como consequência a diminuição do número de trabalhadores.

No Brasil, os impactos da reestruturação produtiva foram ainda mais latentes com o avanço das medidas econômicas neoliberais, que ganharam força e capacidade de expansão e implementação a partir da década de 1990, com o estado assumindo um novo papel, frente ao contexto de mundialização e globalização econômica (ALVES, 2007).

Nesse novo contexto, o setor produtivo brasileiro mudou, sofreu pressão e teve, assim como o capitalismo globalizado, de se reorganizar, abrir novos postos de trabalho, necessariamente flexíveis, convocando trabalhadores cada vez mais habilidosos e formados por

meio de mecanismos, conhecimentos e estratégias voltadas a atender o mercado e sua nova lógica de acumulação. Não por acaso, as reformas políticas passaram a ser implementadas em diversas áreas, especialmente na educação.

Desta forma, a educação assume centralidade, entendida como mediadora para a legitimação do capital. Logo, é necessário que examinemos alguns aspectos do trabalho e como afetam a formação humana e a educação, o que será feito na próxima seção. Esse exame nos permite aprofundar a maneira pela qual as mudanças na organização do trabalho, a partir da contradição entre capital e trabalho, mediados pelo Estado, incidem na educação. Afinal de contas, ao analisar a mudança na forma de organização do trabalho, também é possível observar alterações com relação à educação e à formação dos trabalhadores. Esse movimento permite a compreensão dos direcionamentos e diretrizes que foram dados ao movimento reformista empreendido no âmbito da educação e sobretudo na formação de professores no Brasil nas últimas décadas.

## **1.2 Desdobramento da reestruturação produtiva sobre a universidade e a formação humana**

Compreender os desdobramentos da reestruturação produtiva sobre a formação humana, e mais particularmente sobre a universidade como espaço privilegiado para a formação de homens e mulheres em sociedade, exige situar este contexto formativo e educativo no tempo e no espaço, a fim de reconhecer como foi se transformando e adquirindo novas características e funções na contemporaneidade.

Partimos do entendimento de que, na esteira das transformações do mundo do trabalho, conforme apresentado no item anterior, desmontes das políticas públicas e sociais foram se acentuando como resposta às necessidades econômicas de superação da crise do capital, que, por sua vez, afetou diretamente o funcionamento da universidade, especialmente a universidade pública, como também a formação dos sujeitos e trabalhadores que acessam esse espaço educativo.

Conforme vimos com Antunes (2009), o padrão de acumulação que sustentou o sistema capitalista durante praticamente todo o século XX foi resultante da articulação de dois processos metodológicos, técnicos e científicos: o taylorismo e o fordismo. Após um longo período de acumulação do capital que ocorreu durante o apogeu do taylorismo/fordismo, em combinação

com as políticas keynesianas<sup>3</sup> a partir da década de 1960, o sistema produtivo começou a dar sinais de um quadro crítico.

A crise de acumulação do capital avançou pelas décadas seguintes no Brasil, tendo como principais elementos explicativos, expressão fenomênica da crise estrutural: a queda da taxa média de lucros, dada, entre outros motivos, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o pós-guerra e pela intensificação das lutas sociais dos anos de 1960, que objetivavam o controle social da produção; a incapacidade do padrão taylorista/fordista de produção de responder à retração do consumo, em resposta ao aumento do desemprego que então se iniciava; a hipertrofia da esfera financeira, que ganhava autonomia frente aos capitais produtivos; a crise do estado de bem-estar social, que acarretou a crise fiscal do Estado capitalista, trazendo a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; o incremento acentuado das privatizações (ANTUNES 2009).

A partir da década de 1990, para responder ao longo movimento de crise estrutural de acumulação financeira, iniciou-se o aprofundamento de uma nova reordenação política, econômica e social do Estado brasileiro, conforme os interesses almejados e em favor da reestruturação do capital. Neste contexto, o Estado era mobilizado a deixar de atuar como executor ou prestador direto de bens e serviços, para se fortalecer no papel de promotor e regulador desses direitos, tendo como foco o avanço de ações que pudessem garantir maior número de privatização dos direitos sociais, dentre eles a educação.

De acordo com Antunes e Perroni (2017, p. 184), duas são as recomendações para reorientar o papel do Estado: a racionalização de recursos e o esvaziamento do poder das instituições, “já que se alega que as instituições públicas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas improdutivas, pela lógica de mercado”. Tal lógica implicou alterações substantivas na área educacional no que diz respeito à configuração jurídica das instituições, ao possibilitar, entre outras coisas, novos processos de gestão e regulação e formas de privatização no âmbito educacional (DOURADO, 2002, p. 13).

Como as mudanças no modo de produção passaram a impactar diretamente na área de organização da educação no país, as transformações impostas pela reestruturação produtiva causaram alterações mais profundas no processo de formação voltado para o trabalho, com vistas a qualificar um perfil de trabalhador de “novo tipo” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014,

---

<sup>3</sup> Em termos bastantes gerais, o “keynesianismo”, oriundo da formulação teórica proposta por John Maynard Keynes, se fundamenta na afirmação que o capitalismo é incapaz, por si só, de alcançar e manter um sistema de pleno emprego, sendo, portanto, indispensável a intervenção das políticas de Estado no controle da economia.

p. 47), que, conseqüentemente, impôs adequações também ao lócus da formação desse trabalhador, sobretudo à universidade.

Na compreensão de Anes (2018), passou a haver maior investimento e interesse do capital em torno do que a universidade produz e do tipo de produto que ela elabora, considerando a produção científica, como também a qualificação do sujeito para o mundo do trabalho. O que, conseqüentemente, implicou em determinações políticas voltadas a alterar a concepção de formação em torno da universidade, exigindo que ela fosse transformada para adequar seu caráter e sua função social.

Para o autor supracitado, a reestruturação produtiva veio conduzindo e exigindo da educação e da universidade o cumprimento de uma lógica de formação empresarial, instituída a partir de reformas políticas guiadas por princípios neoliberais e interessadas em ampliar as formas de controle do capital sobre o trabalho. Logo, nesta nova conjuntura, a concepção de universidade é completamente alterada. Ela vive a própria crise da modernidade e é chamada a contribuir com o desenvolvimento do capital de maneira efetiva, como um importante protagonista no gerenciamento da instalação do neoliberalismo de Terceira Via (ANES, 2015).

Segundo Neves (2013), neoliberalismo de Terceira Via corresponde à expressão utilizada pelo Coletivo de Estudos de Política Educacional, a fim de indicar as atualizações do projeto político e econômico neoliberal a partir da década de 1990. O neoliberalismo de terceira via propõe o contingenciamento de recursos, focalização das políticas, atuação sob a lógica das chamadas parcerias com organismos na sociedade civil na execução das políticas, a difusão do chamado trabalho voluntária e a promoção da chamada Responsabilidade Social empresarial. Essa lógica trouxe implicações não só para o professor, mas também para o lócus de formação deste profissional, isto é, a universidade.

As determinações de ordem política e ideológica visaram adequar a universidade aos interesses de mercado e à nova forma de acumulação do capital, atribuindo a ela um sentido operacional. Nessa condição, a universidade é impulsionada a assumir a forma de organização social, voltada para si mesma como estrutura de gestão e avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual (CHAUÍ, 2001).

A submissão da universidade ao atendimento das novas exigências do setor produtivo e ao modelo neoliberal, teve como objetivo retirar sua autonomia, sua condição de direito público e social, justamente para evidenciar sua adequação à lógica de mercado, de modo que possa contar com menor investimento público. Nesse cenário, a expectativa é de que o conhecimento produzido na universidade deixe de ter o compromisso com a formação humana e com o

exercício do pensamento crítico e científico capaz de ser alcançado pela adoção de coerente fundamentação teórica e metodológica (CHAUÍ, 2014).

Para corresponder à lógica operacional, passou a ser exigido da universidade um modelo de formação voltado aos interesses do mercado, caracterizado como fragmentado, preocupado com a acumulação e com a esfera do consumo, que afasta a representação da universidade como espaço privilegiado para acesso à formação e ao saber sistematizado. O que trouxe como consequência um projeto de formação esvaziada de sentido, que impossibilita qualquer perspectiva de mudanças sociais, justamente porque passa a negar ou pelo menos a se distanciar de uma lógica de formação que sustenta a necessidade de introduzir o sujeito ao passado de sua cultura e despertá-lo para questões que esse passado engendra para o presente (CHAUI, 2001).

A lógica de mercado direcionada à universidade teve a finalidade de distanciá-la do seu sentido como instituição social, capaz de assegurar um projeto de formação humana, educação e produção do conhecimento científico voltado ao atendimento da classe trabalhadora, com a perspectiva de um espaço social importante, democrático e público, que agrega e conta com a presença de opiniões e projetos por vezes conflitantes, mas que são reflexos das próprias contradições sociais. As reformas políticas advindas do contexto de reestruturação produtiva foram elaboradas para seguir esse propósito mencionado, atuando como estruturas determinantes para descaracterização e mudança no estatuto da universidade, de modo que passasse cada vez mais a assumir a concepção de organização social.

Para Chauí (2014, p. 2),

Uma organização difere de uma instituição por definir se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios administrativos particulares para obtenção de um objetivo particular. Revela-se como entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos de gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição.

Pautada pela lógica empresarial, a formação desenvolvida na universidade brasileira contemporânea tem sido hegemonicamente pensada como instrumentação operacional, voltada a formar trabalhadores com vista a atender interesses do mercado regulador. Desse modo, a pesquisa, ao colaborar com esse modelo formativo, não permite tempo de reflexão e crítica, funcionando de maneira estratégica para controlar os instrumentos e os objetivos almejados (CHAUÍ, 2014).

Demonstrando assim que, dessa forma, a universidade tem progressivamente perdido seu caráter de instituição capaz de promover o fomento à pesquisa e à ciência e ao investimento

cultural e social do país. Afinal, tem sido convocada a atuar como serviço produtor de mão-de-obra, com a perspectiva de contribuir diretamente com a reprodução do capital e novas estratégias de garantir a extração de mais-valia.

Nessa condição, a universidade e os professores que a compõem têm sido impulsionados a colaborarem como agentes estratégicos no que se refere à produção e reprodução de técnicas, ideias, informações e conhecimentos científicos, necessários para que os trabalhadores atuem como instrumentos adaptados aos avanços almejados pelo capitalismo (CHAUÍ, 2003; 2014).

O ideário neoliberal tornou-se um imperativo no ambiente universitário simbolizado pelos princípios da eficiência e produtividade, que, não poucas vezes, choca-se com as máximas da democratização e da emancipação humana e social.

Conforme explicado por Chauí (2001), se a universidade for um supermercado, então, do ponto de vista neoliberal, tem-se a resposta para os critérios de produtividade impostos a partir da década de 1990 e também na atualidade brasileira. Ainda, conforme Chauí (2001), esta produtividade está orientada por três critérios: quanto, em que tempo e com qual custo a universidade produz. Lógica, esta que prima pelo atendimento de regras formais e burocráticas, tem como propósito submeter, não só o trabalho do professor, mas também sua formação ao novo contexto da reestruturação produtiva. O que se constata, portanto, em função da reestruturação produtiva, é um agravamento dos fatores que conduzem o trabalho do professor a tornar-se ainda mais intensificado e proletarizado (ANES, 2015).

O foco no professor e em sua formação ocorreu por reconhecer a importância deste profissional para conduzir a classe trabalhadora à adequação aos interesses de mercado, uma vez que ele pode contribuir para a conformação e também para a mudança da situação vigente. Na lógica da produção, o trabalho do professor acaba sendo assumido no campo político como mais uma mercadoria e mais um espaço de geração de novas mercadorias (ANES, 2015). Tem-se uma compreensão pragmática da formação de professores, a partir de uma visão reducionista em que a prática se reduz ao planejamento, à regência e à avaliação dos alunos. Como expressaram Dourado e Oliveira (2018), isso corresponde ao avanço intenso de uma lógica

[...] bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação (DOURADO; OLIVEIRA 2018, p. 40).

No novo reordenamento da sociedade capitalista, a educação, incluindo a universidade, portanto, passou a ser um motor de controle e de mudança social. Como explicado por Mézaros

(2008), tornou-se uma peça fundamental no processo de acumulação de capital, com a finalidade de tornar possível a reprodução da sociedade de classes. Assim como outra e qualquer mercadoria, passou a ter um preço de mercado e, mais do que isso, tem negado a educação como direito em sua essência, já que corresponde também à lógica de precarização do conhecimento.

É importante destacar que a universidade pública tem se revelado, ao longo de seu processo histórico, um espaço comprometido com a defesa da democratização do ensino, do mesmo modo em que se mostra comprometida com a luta pela liberdade. Não por acaso, grupos hegemônicos tentam minimizar a importância e funcionalidade da atuação universitária na sociedade.

Nesse processo de avanço do controle neoliberal sobre a universidade, a universidade pública é a que mais vem sendo impactada do ponto de vista estrutural, mas também ideológico e político, visto que tem sido permanentemente chamada a se reestruturar com base nas demandas de mercado, com currículos e lógica de organização do trabalho coerente com a lógica empresarial. Neste contexto, a universidade foi impactada estrutural e politicamente, afetando seu ethos acadêmico e, conseqüentemente, os sujeitos nela envolvidos – os professores, a formação destes e o desempenho que apresentam relacionados à produção do conhecimento, à sua contribuição via trabalho docente e à formação humana de um modo geral (ANES, 2021).

Contraditoriamente, é importante salientar que, frente a todos os desafios e dificuldades que se impuseram, e ainda se impõem, a universidade pública, de modo cada vez mais dispendioso, tem conseguido se apresentar como um dos poucos espaços para construção de práticas e condutas que expressam condições de questionamento e enfrentamento à lógica hegemônica vigente. No entanto, justamente por essa razão, passou a ser diretamente acatada pelas reformas políticas e pelas condutas de controle neoliberal com os gastos públicos, com a perspectiva de ameaçar sua forma de instituição social a partir do impulsionamento de práticas e condutas economicistas de gerenciamento e controle empresarial, que incluem a cooptação de intelectuais e professores para difundir e propagar ideias, discursos e práticas alinhadas aos interesses do mercado global e consumidor.

Compreensão esta que nos possibilita, em sequência, refletir acerca dos impactos do controle neoliberal da educação de modo geral, mas, em particular, sobre a formação superior e de professores no Brasil.

### **1.3 As implicações das reformas e regulações neoliberais sobre a educação brasileira e a formação de professores**

A Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre 1939 e 1945, sem dúvida mudou o cenário da economia, em especial no que diz respeito à expansão de orientações neoliberais, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos. Além disso, a retração econômica vivenciada na década de 1970, representada pela retração de crescimento e aumento inflacionário demandou do capital novas estratégias.

Como principal estratégia, a lógica de organização capitalista neoliberal tratou de propor a redução do investimento dos Estados nacionais em áreas sociais, de modo que passasse a assumir a postura de um Estado mínimo, mas, ao mesmo tempo, organizado para atuar como gerenciador. Portanto, acompanhando e facilitando os processos para garantir os interesses do mercado e a reprodução do capital (FRIGOTTO, 2004, p. 84).

Submetido à lógica neoliberal, o Estado, como o caso do Brasil, também tratou de transferir as leis de competitividade do mercado para a esfera pública. Por essa razão, a educação foi sendo gradativamente convertida em mais um espaço privilegiado para a atuação da livre iniciativa capitalista, acarretando em consequências complexas e desastrosas para a formação humana, incluindo também a formação do professor. Desde então, passaram a ocorrer diferentes e substantivas alterações no campo educacional brasileiro, especialmente no que se refere à organização jurídica das instituições educativas, possibilitando, entre outros aspectos, novos processos de regulação, gestão e formatos de privatização na arena educacional (DOURADO, 2002).

Laval (2004, p. 47) nos possibilita compreender que no neoliberalismo a educação é vista como um investimento capaz de aperfeiçoar o indivíduo que se vê como uma espécie de ativo de capital. O ideário neoliberal estabeleceu como foco a educação, reconhecendo-a como caminho para formar “certo tipo de subjetividade”, espaço da produção do ‘Homem Econômico’ e, a partir do qual, os sujeitos passam a ser entendidos como “capital humano”. O autor citado aponta que o modelo econômico neoliberal institui um sistema baseado na concorrência generalizada em todas as dimensões da vida.

Isso pode ser explicado por que, conforme afirmado por Laval (2004), o neoliberalismo não é somente uma política econômica monetária. Trata-se de uma política que visa modificar a sociedade e transformar o ‘humano’ enquanto tal. Por essa razão na sociedade capitalista, a formação educacional de modo geral, como também a formação intelectual do professor, atrela-

se a um conjunto de tendências, perfazendo um ideário que atende às necessidades de reprodução do capital.

Isso explica o fato de a educação na contemporaneidade vir se afastando da sua função social de promover uma formação integral, humana e cultural, ao mesmo tempo em que é chamada para a resolução dos problemas gerados pelas profundas crises nas próprias estruturas do capital, como estratégia para fortalecer sua busca pelo aumento do seu acúmulo. É justamente esse quadro de crise do capital que faz com que seus agentes, representados pela burguesia e proprietários dos meios de produção mundial, reclamem reformulações educacionais em todos os níveis e modalidades, para que assim se possa garantir a suposta sustentabilidade capitalista e a redução das desigualdades socioeconômicas.

Tais reformulações educacionais acabaram sendo implementadas por reformas políticas deliberadas e produzidas por determinações econômicas externas, apresentadas por representantes do capital internacional e impostas a países em desenvolvimento, inseridos num contexto de uma globalização econômica excludente, que subordina a soberania.

No Brasil, o fim da década de 1980 e a década de 1990 representam o período em que passa a ocorrer um maior aprofundamento da adoção do novo padrão neoliberal de sociabilidade e organização econômica burguesa, representado por políticas governamentais – dos governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) – que passam a propor alterações fundamentais na lógica de intervenção estatal, representadas fortemente pela onda de privatizações de empresas públicas e amplas reformas, sobretudo no âmbito da educação. Afinal, conforme exposto por Freitas (2018),

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor (FREITAS, 2018, p. 31).

Nesta nova forma de reestruturação do Estado, foram implementadas diversas ações na tentativa de promover um desmonte nas políticas sociais, a chamada desburocratização estatal. Isso fez com que a lógica do mercado passasse a exercer forte influência nas políticas públicas, dentre elas a educação, fazendo com que esta fosse entendida como objeto central no âmbito das discussões referentes ao desenvolvimento dos países no contexto de um mundo globalizado (FREITAS, 2018).

As reformas que decorrem desse período mencionado, e ainda nos dias atuais, são reflexos da imposição da hegemonia global do capital sobre todos os campos de atividades

sociais e, em particular, na educação, que passa a ser influenciada por novas concepções, necessariamente associadas aos interesses de mercado, que também resultam em novas práticas e reformulação de conteúdo. Para Evangelista e Shiroma (2007, p. 537), as reformas que passaram a ocorrer no final do século passado, bem como o prosseguimento delas no novo século, atingiram, por exemplo, “todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação”.

Segundo Dourado (2002, p. 235-236), “a defesa ideológica dessas reformas é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo”, visando uma “adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso”. Assim, a gestão do Estado brasileiro, voltou-se para uma administração gerencial, de modo que os diferentes setores do Estado foram organizados como: núcleo estratégico; atividades exclusivas; serviços não exclusivos; e, produção de bens e serviços para o mercado. Cabe ressaltar que “a saúde, a educação, a cultura e a pesquisa científica compõem, nesse projeto, o setor de serviços não-exclusivos”, os quais passam a poder ser ofertados também pelo segmento privado e/ou público não estatal (DOURADO, 2002, p. 236).

As mudanças no setor produtivo, articuladas com o avanço do ideário neoliberal no campo político de países em desenvolvimento, trataram de reconfigurar setores como a educação pública, impondo práticas, condutas e princípios próprios do mercado e característicos, até então, do setor privado. Afetando, conseqüentemente, o trabalho e os direcionamentos políticos voltados à formação de professores.

Esse processo de reconfiguração compõe o movimento do capital em busca de solução para suas crises de acumulação, afetando os direitos sociais, incluindo a educação, justamente para pôr em marcha a formação de um “novo” perfil de trabalhador, que corresponda à conduta de um cidadão flexível, empreendedor e consumidor. Como compreendido por Kuenzer (2005), o avanço da ideologia neoliberal, associado às novas exigências do trabalho marcado pela organização Toyotista, passou a exigir o investimento numa formação favorável à

[...] uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação e, ao mesmo tempo, suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem as suas demandas de valorização (KUENZER, 2005, p. 79).

O que passa a estar em questão é a formação de um novo modelo de trabalhador. Sujeito capaz de alcançar as expectativas da nova organização do modo de produção e seu regime de

acumulação, cujo perfil é caracterizado, obrigatoriamente, pela capacidade de agir de modo polivalente, competente, eficiente e capacitado pela aquisição de diferentes conhecimentos, especialmente aqueles capazes de produzir respostas mais eficazes, rápidas e lucrativas. Demandando a necessidade de reestruturar as práticas educativas com o aprimoramento da qualificação técnica, de modo que pudesse resultar numa formação em que o sujeito venha a se colocar como responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional (KUENZER, 2005; GOMIDE, 2011).

Nesse contexto, de avanço de reformas associadas aos valores neoliberais, é possível reconhecer que a educação escolar, incluindo a universitária, não respondia às necessidades do capital. O que, segundo Moraes (2001, p. 8), tornou imperioso ao mercado investir na elaboração de “uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de ‘competências’”.

Estas competências passaram a ser associadas à aquisição de técnicas e à capacitação prática, justamente por que, para a perspectiva neoliberal, a formação escolar e universitária que vinha sendo desenvolvida era compreendida como excessivamente teórica e distante da operacionalidade (MORAES, 2001). Entendimento este que motivou a ênfase das reformas curriculares em favor da busca pelo “saber fazer” e do conhecimento prático como estratégias ainda mais importantes para serem assumidas nos diversos espaços e práticas educativas (MAGALHÃES; LIMONTA, 2012, p. 6).

Por tudo que foi exposto é que as reformas neoliberais relacionadas à escola e ao professor ganharam centralidade. As questões relacionadas à formação do professor foram ainda mais amplificadas, em decorrência do reconhecimento de que seu trabalho oferta importante auxílio para a formação de novos trabalhadores adaptados a atenderem as demandas do capitalismo no contexto neoliberal. Assim, coloca-se sobre o professor o papel de “recurso humano” imprescindível, mas que precisaria passar a ser “(con)formado” às novas exigências do capital (SHIROMA, 2003), capacitado a contribuir com o projeto de formação para o mercado.

Isso explica o fato de ter avançado no país um processo de reformas curriculares, marcadas pelos preceitos neoliberais, com a finalidade de promover o avanço de projetos de formação universitária, que inclui a formação do professor, vinculada às demandas de mercado, prezando por profissionais de todas as áreas caracterizados como flexíveis, competentes, habilidosos e em permanente busca por atividades de formação e aprendizagem. Especialmente, para que o trabalho do professor passasse a sofrer modificações substanciais, submetido à lógica de mercado e às políticas reguladoras e avaliativas, capazes de restringir a autonomia e

promover o avanço de uma concepção educativa aos moldes empresariais e descontextualizada da escola (SHIROMA *et al.*, 2007).

Maués (2003) enfatiza que as reformas neoliberais sobre a educação trouxeram complexificações e impactos sobre o trabalho do professor, no sentido de adequá-lo aos moldes da acumulação flexível, porque passou a haver investimentos de diferentes setores, públicos e privados, para: universalizar o ensino e os processos educativos capazes de atender às demandas de mercado; estabelecer novas formas de gestão escolar, orientadas pelo viés da qualidade total<sup>4</sup>; intensificar os processos avaliativos em larga escala; reestruturar a organização e a função da educação básica, com a reforma de projetos políticos pedagógicos e envolvimento da comunidade na escola para compartilhamento da responsabilidade sobre a formação.

Esse investimento reformista em todas as áreas, apresenta-se como resposta, portanto, à reestruturação do trabalho, como já expomos nesse capítulo. Mas, no caso da educação, atingiu, e continua atingindo diretamente o professor, localizando o controle sobre seu trabalho como estratégia fundamental para também ocorrer o avanço do controle sobre a formação dos demais trabalhadores. Na verdade, tal investimento corresponde às ações de reorganização política do próprio Estado que, assumindo a ideologia neoliberal, avança em medidas correspondentes à lógica do Estado mínimo, articuladas e em plena sintonia com as orientações e regulações promovidas pelos organismos internacionais<sup>5</sup>, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Conforme Dourado (2002), esses organismos configuram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira. No campo educacional, intensificaram a atuação, apresentando demandas reformistas em troca de recursos financeiros, ampliando a dependência do país ao capital internacional, ao mesmo tempo em que passaram a garantir

---

<sup>4</sup> A qualidade total, segundo Antunes (2011), refere-se à qualidade dos padrões empresariais, que utilizam de práticas de controle sobre a autonomia do trabalhador e condutas avaliativas, meritocráticas e coercitivas para estimular o produtivismo e alcançar metas e resultados mais robustos e lucrativos.

<sup>5</sup> Os denominados organismos internacionais são agentes financeiros, representantes do capital internacional, que visam a acompanhar e instruir os países que possuem articulação com o desenvolvimento do capitalismo global, agindo de forma mais condicionante sobre os países em desenvolvimento, oferecendo apoio financeiro como condição para a aplicação de medidas e reformas em áreas econômicas e especialmente educacionais. Dentre eles, destacamos: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC), pertencente à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Banco Mundial (BM); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); agências da Organização das Nações Unidas (ONU); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização Internacional do Trabalho (OIT); e Organização Mundial do Comércio (OMC).

“controle econômico, cultural e político [com] exigências de cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de assessorias técnicas (LIMA, 2003, p. 145).

Foram estabelecidas condicionalidades pelos organismos multilaterais, tanto nos planos econômico e financeiro, quanto no político e ideológico, baseadas no modelo neoliberal, cujas características principais estão voltadas para a mínima participação do Estado na economia, privatização e a plena defesa dos princípios do capitalismo como modelo de sociedade (ANTUNES, 2006). Os organismos multilaterais passaram a orientar os rumos das políticas econômicas, sociais e educacionais, o que afetou os países em desenvolvimento em nome da globalização e da ideologia neoliberal. Nesse contexto, a posição do Brasil, como país periférico, é subordinada, embora ativa e concordante com as orientações do grande capital internacional (EVANGELISTA; TRICHES, 2014).

Isso mostra que compreender a educação brasileira implica necessariamente na verificação do que se defende a esse respeito em nível mundial. Por essa razão, torna-se necessário reportar ao Relatório Jacques Delors, como fazemos em sequência, com vistas a compreender como foi determinante para impor considerações e deliberações em relação à educação, e especialmente no que diz respeito à formação de professores em países como o Brasil.

A Comissão Internacional para tratar das diretrizes da Educação para o Século XXI foi criada no início de 1993, financiada pela UNESCO e beneficiada por um secretariado colocado à sua disposição por esta mesma organização. Neste sentido, a comissão tirou proveito dos recursos ao dispor da UNESCO e da sua experiência internacional, bem como de seu acervo de informações, sem, contudo, deixar de conduzir os seus trabalhos e elaborar as suas recomendações, através de seu relatório, com independência (DELORS, 1998, p. 268).

Esse relatório concluiu que a educação surge como um instrumento indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Entendeu que à educação, como prática social, cabe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (DELORS, 1998, p. 11-16).

Por essa razão, Jacques Delors<sup>6</sup> traz em seu relatório “Educação, um tesouro a descobrir”, que a educação, para poder responder ao conjunto das suas missões, deve organizar-

---

<sup>6</sup> Educação, um tesouro a descobrir! ou relatório Delors, publicado em 1996 pela UNESCO e em 1998 no Brasil, coloca-se como a bússola da educação no século XXI.

se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento. Esses quatro pilares são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser (DELORS, 1998).

Tal compreensão, após ser exposta e difundida globalmente, exigiu reformas no currículo de formação do professor e trouxe implicações de toda ordem para o seu trabalho e também para sua formação. Conforme o referido documento, cabe aos professores formarem o espírito e o caráter das “novas gerações”, compostas por sujeitos capazes de evoluir e adaptar-se a um contexto de aceleradas transformações (DELORS, 1998).

No Brasil, as diretrizes oriundas das orientações do Relatório Delors e recomendações de organismos internacionais, foram configuradas principalmente nos seguintes documentos: Plano Decenal de Educação (1993-2003), Planejamento Político Estratégico (1995-1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação (2001). Tais documentos, inclusive, seguiram integralmente as prescrições dos organismos multilaterais estabelecidas na Conferência de Jomtiem em 1990. As vinculações das diretrizes dessas agências e o ideário neoliberal ficaram evidenciados na LDBEN 9.394/1996:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996).

Pouco tempo depois da aprovação da LDBEN, nº 9.394/96, ações visando a reforma da formação dos professores foram fortemente implementadas por meio de Pareceres, Resoluções e outros documentos oficiais. Ficou compreendido e assumido pelo campo político que era preciso reformular as práticas formativas, perante as determinações dos organismos multilaterais, para inserir o Brasil no mercado internacional cada dia mais competitivo em época de globalização econômica. Neste contexto, o professor passou a ter como função central a formação de um trabalhador de novo tipo: o trabalhador flexível.

A LDBEN trouxe várias mudanças, sobretudo no que diz respeito à definição do conceito de formação de professor. Dentre essas mudanças incorporadas pela LDBEN, em seu Art. 62, refere-se ao conceito de formação de professor apoiado no movimento “Educação Para Todos”, estabelecendo a formação superior para o exercício da profissão. Ao definir a formação superior para o exercício da profissão, a referida Lei não fixou exclusivamente a universidade como lócus de sua formação. Além das universidades, a formação de professores passou a ser

atribuição também dos Institutos Superiores de Educação, tanto público como privados, deixando explícito a relação da educação com os interesses do setor privado.

As reformas curriculares para formação de professores expressam uma preocupação básica a respeito do papel que esses profissionais devem desempenhar no mundo contemporâneo. Deste modo, o movimento internacional tem indicado mudanças no currículo de formação desses profissionais, o que vêm contribuindo para compor o modelo desejado pelo capital para a formação de professores no Brasil.

Com o título “Educação: um tesouro a descobrir”, e a fim de estabelecer uma educação ideal para as próximas gerações, o relatório traz o professor como agente central, convocando-o a contribuir para a formação de sujeitos capazes de adaptarem-se às transformações no mundo do trabalho. Logo, o professor não pode estar isento às transformações, precisa acompanhá-las, modificando seu papel com a consciência de que “os saberes penetram e enriquecem os outros” (DELORS, 1998, p. 104). Deste modo, para que a educação seja eficiente, torna-se essencial formar o professor para obter os resultados almejados.

A formação defendida pelos organismos multilaterais pressupõe um perfil de professor cujas habilidades e competências se sobreponham à rigorosa formação científica, pois compreender e transmitir o conhecimento são habilidades necessárias para uma boa formação, por isso, segundo os relatórios desses organismos, era preciso repensar e ajustar os programas de formação, qualificação e requalificação de diferentes instituições formadoras. Essas novas mudanças trouxeram consequências para a universidade e, principalmente, para o professor, enquanto um dos principais agentes do processo formativo. “Os professores devem ser preparados para se adaptar às necessidades de aprendizagem diferentes dos alunos brilhantes” (DELORS, 1998, p. 213).

Nas reformas educacionais decorrentes das orientações supracitadas, a política de formação do professor passou a não privilegiar a sólida formação profissional proposta pelas associações de professores. Pelo contrário, no campo da formação de professores, a formação passa a ser mediada pela ideologia do mercado e traz, como conceitos fundamentais a serem disseminados e colocados em prática, as noções de competência, habilidades, empregabilidade, entre outros.

As mudanças no currículo de formação de professores passam a ser entendidas, na visão desses organismos, como estratégicas para o denominado ajuste estrutural, que direcionou as reformas do Estado no plano político institucional e no plano econômico-administrativo. Portanto, estão inseridas em uma perspectiva de adaptação dos profissionais às novas exigências do sistema capitalista. A ofensiva advinda do capital internacional sobre a educação,

justamente para regular a formação do professor, mostra que se trata da transformação da educação em mercadoria.

Mostra que na perspectiva desses organismos, a desigualdade social deve ser solucionada pela via da educação. “A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana” (DELORS, 1996, p. 21).

Esse movimento ideológico e estrutural advindo de orientações com o Relatório Delors demarca que passa a se constituir uma nova institucionalidade para a formação de professores, cujas premissas estão ancoradas na formação por competências, correspondentes à lógica de reestruturação produtiva as quais já tratamos nesse capítulo. A crise estrutural do capital, como entende Mézáros (2011), demandou da educação outras formas de se relacionar com o capitalismo, o que impele, para o complexo educativo e para a formação de professores, novas diretrizes que, por sua vez, seguem orientações dos organismos internacionais.

O Banco Mundial (BM), como principal articulador e financiador das reformas, no Brasil, por exemplo, acabou impondo mudanças estruturais em todas as dimensões. Dentre elas, encontram-se as reformas no âmbito da educação e conseqüentemente mudanças nas diretrizes para formação de professores, consideradas pelo BM estratégicas para o desenvolvimento do país.

Segundo Shiroma (2018), ao contribuir no desenho de políticas mundializadas de educação, o BM atende à demanda do capital internacional de ter a seu dispor, em diversas partes do mundo, trabalhadores munidos das competências que necessitam para sua reprodução ampliada.

É importante destacar que deste ponto de vista, as reformas educacionais implementadas na educação brasileira, nas últimas décadas, estiveram e estão embasadas ainda na visão de que a promoção de escolarização mínima para a população estimularia o desenvolvimento do país, garantindo a entrada no mercado, de maneira mais competitiva, ao mesmo tempo em que integra o país a outras economias e conseqüentemente reduzindo as desigualdades sociais. Todavia a desigualdade social, no Brasil, é fruto de um sistema econômico injusto. Logo, o interesse na elaboração das políticas para a formação de professores pode ser compreendido como uma manifestação fenomênica deste processo, cujas determinações econômicas ficam ocultas aos educadores (SHIROMA, 2018).

As mudanças na política educacional brasileira nunca foram feitas de forma autônoma, sempre estiveram subordinadas a determinações de outras instâncias, principalmente sob a forte influência dos países de maior desenvolvimento econômico. Neste sentido, as mudanças

recentes nas diretrizes curriculares para a formação de professores atendem integralmente as orientações emanadas dos organismos multilaterais.

A presença dos organismos multilaterais, principalmente do BM na área educacional, tem relação com as determinações econômicas, cuja lógica está na reprodução do capital e é considerada como “um braço das reformas mais gerais do Estado na lógica neoliberal” (HADDAD, 2008, p.11). Nessa conjuntura, os organismos internacionais focaram suas maiores prescrições em todos os níveis e etapas da educação e, especialmente sobre a formação do professor. As agências multilaterais disseminam o discurso que, para se alcançar as metas da Educação para Todos, os países precisam monitorar os resultados de aprendizagem dos alunos e investir na verificação da qualidade do professor (SHIROMA, 2018). Assim, as mudanças no currículo de formação de professores devem seguir a lógica da reestruturação produtiva para melhor atender as determinações de ordem econômica.

As orientações dos organismos internacionais foram ratificadas em dois eventos considerados um marco importante no que diz respeito à educação. Esta importância se dá, sobretudo pelo fato de reafirmarem a educação como um direito de todos e, ao mesmo tempo causarem impacto nos direcionamentos das políticas educacionais, a saber: a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, e pela Cúpula Mundial de Educação para Todos, em Dakar, em 2000. Estes eventos tiveram como patrocinadores as Organizações das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM). E, em conformidade com as premissas do capital internacional, demarcou o avanço das políticas neoliberais no campo da educação no Brasil.

De acordo com Shiroma (2018), as metas originadas dessas conferências planejam intervenções orquestradas na educação, e em especial nas políticas docentes, menos espaço os currículos e cursos de formação de professores dedicaram a pensar essas articulações entre educação, economia política e trabalho no capitalismo. As metas estabelecidas por esses organismos reconhecem como imprescindível o papel do professor:

O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverão ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas (UNICEF, 1990, Meta 33).

Apesar da eloquência do discurso desses organismos, é importante frisar que o alcance dos resultados se sobrepõe à sólida formação de professores, o que justifica a necessidade de fazer ajustes nos recursos destinados à educação. O eixo principal do movimento de Educação para Todos reitera que é melhor “desenvolver capacitações, treinamento, formação em serviço, reciclagem com os professores da educação básica do que iniciar novos projetos” (UNICEF, 1990, Meta 12). Seguindo a mesma lógica, o Relatório da ONU, produzido sob a coordenação de Jacques Delors, assevera que “a qualidade do ensino é tanto ou mais determinada pela formação contínua dos professores do que pela formação inicial” (DELORS, 1998, p. 159).

Os direcionamentos desses organismos nas definições das políticas educacionais para os países em desenvolvimento foram determinantes. Outro documento importante para a compreensão do professor como agente para o desenvolvimento econômico é o relatório “Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2008). Esse documento assinala a preocupação dessa organização em relação ao fracasso educacional, sendo o professor um dos principais responsáveis. Esta preocupação encontra razões na forte visão economicista e enfatiza a necessidade de mudanças no currículo de formação de professor para a melhoria dessa situação. Para Shiroma (2018, p. 99), nessa perspectiva, recriminam aos cursos de formação docente por serem muito teóricos, e não repercutirem diretamente sobre os resultados dos alunos.

Assim, as modificações que têm sido direcionadas à formação e ao trabalho do professor, nas últimas décadas, que sob a égide das reformas educacionais dentro do modelo orquestrado, sobretudo pelo Banco Mundial e a OCDE, centralizam e o responsabilizam pela situação em que se encontra a educação no país.

No documento intitulado “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos”, o Banco Mundial destaca que os gastos com a educação não estariam produzindo os resultados esperados por várias razões, dentre elas o aumento de gastos com salários de professores, não refletindo em qualidade de aprendizagem dos alunos, logo, era necessário fazer mudanças.

A reestruturação produtiva do capital demandou mudanças em várias dimensões. Nesse contexto, o professor, como os demais trabalhadores são requisitados a repensar suas funções e também suas formações, para atender ao mundo do trabalho em constantes transformações. Nesse sentido, as políticas educacionais têm-se direcionado cada vez mais para atender à lógica do mercado, reduzindo investimentos e provocando mudanças substantivas no campo da formação do professor. Essas medidas afastam do magistério amplas parcelas da juventude que,

desde as universidades e no ensino médio normal, poderiam incorporar-se aos processos de formação das novas gerações (FREITAS, 2007).

As reformas curriculares implementadas, nas últimas décadas no Brasil, têm objetivado a construção de um professor com habilidades e competências capazes de reproduzir, na escola e na sua sala de aula, as novas formas de trabalho demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade. Nessa conjuntura, o trabalho do professor se tornou mais complexo em função das medidas introduzidas: universalização do ensino; novas formas de gestão da escola; o estabelecimento de avaliações em larga escala; a nova estrutura, a organização e novas funções da educação básica; exigências legais de construção e produção de projeto político pedagógico; a necessidade de envolver a comunidade na escola (MAUÉS, 2003).

Os documentos oficiais, entre eles, “As novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica”, em alguma medida, fazem parte de um conjunto de iniciativas do governo brasileiro para regular a formação de professores de acordo com as orientações dos organismos internacionais. Assim, as orientações desses organismos continuam direcionando as políticas educacionais colocadas em prática no Brasil, porque refletem nos programas que o governo federal propõe para os sistemas de educação e, especialmente na política de formação de professores no país.

### **1.3.1 O desenvolvimento das políticas curriculares para formação de professores e a influência das regulações neoliberais**

Para reestruturar a educação brasileira e adequá-la aos novos parâmetros neoliberais conforme as orientações advindas dos organismos internacionais, uma das primeiras medidas implementadas foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/1996, que emerge como reflexo dos interesses do capital internacional e sua imposição por adequações e reformas educacionais no final do século XX e início do século XXI.

A nova LDBEN foi elaborada durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, em conformidade com as propostas dos organismos internacionais, assumida, desde então, como lei de referência para a educação no país, com a exposição de diversos princípios e alterações direcionadas à educação de modo geral e também à educação superior, onde se situa a formação de professores (ANES, 2017).

Sobre isso, Dourado (2002) ajuda a compreender que, em função da LDBEN e suas deliberações sobre a universidade e a educação superior, por exemplo, conforme estabelecido no seu artigo 45, a formação universitária passou a ser diversificada e flexibilizada, autorizada para ser ofertada “em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especificação” (BRASIL, 1996). O que foi determinante para resultar em outra deliberação política, o Decreto nº 3.860/2001, e mais precisamente o artigo 7 desse documento, onde passa a ser definido que a organização acadêmica da educação superior deve classificar as instituições também de modo diversificado, como: “I – universidades; II – centros universitários; e III – faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores” (BRASIL, 2001). Sguissardi (2009) define que, com isso, a LDBEN incentivou as diferenciações institucionais, como também promoveu a ideia de que este nível de ensino deveria ser sustentado por gestões institucionais autônomas, capazes de recorrer a iniciativas próprias para captar recursos.

Isso contribui para reforçar o entendimento de que a universidade foi diretamente impactada pelo movimento de avanço neoliberal, adequando-a ao amplo processo de reestruturação produtiva, como já visto nesse capítulo. Pode-se dizer que avançou para um processo de flexibilização da sua estrutura e concepção, justamente para que, atendendo à perspectiva hegemônica e de mercado, fragilizasse a formação intelectual e científica, a partir da ausência de garantia acerca “do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como parâmetro básico” (DOURADO, 2002, p. 244) para a formação acadêmica, universitária e profissional.

A partir da LDBEN, a formação em nível superior, além de passar a vivenciar o processo de descentralização e flexibilização, também se torna submetida a uma série de estratégias de controle por meio da amplificação de processos de avaliação (DOURADO, 2002). Segundo Dourado, Oliveira e Catani (2003) foi desenvolvido o sistema nacional de avaliação, e este também foi realizado na educação superior por meio da aplicação de novos testes, a partir da década de 1990, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, a exemplo do Exame Nacional de Cursos (Provão), do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e a aplicação de novos critérios avaliativos para a pós-graduação em nível *stricto sensu*.

Estes encaminhamentos trataram-se de reorganizações políticas para a formação superior no país, justamente para produzir aproximações com os modelos de gestão empresarial. Fortalecendo o sentido privatista e neoliberal, com a valorização de projetos formativos mais ágeis e direcionados a garantir instrução profissional, como o caso do desenvolvimento das modalidades de educação profissional e de educação a distância a partir

desse contexto histórico (década de 1990) (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003). Assim, estas medidas políticas foram sendo fortalecidas e estruturadas, buscando “a naturalização do sentido de mercantilização da educação e da formação acadêmica e a lógica de gestão administrada e eficiente das universidades e de seus professores” (ANES, 2018, p. 147-148).

Especialmente com relação à formação de professores, a partir da nova LDBEN (Lei 9.394/96), duas exigências passaram a ser centrais: o saber-fazer e a profissionalização. Colocando, desse modo, a lógica da aquisição de competências e habilidades como necessárias para qualificar a formação do novo sujeito e trabalhador exigido pela sociedade globalizada. Lógica esta que, nas últimas três décadas, passou a exercer forte influência nos demais documentos e normativas que foram sendo produzidas, em diferentes governos, voltadas a direcionar a educação e a formação de professores no Brasil.

Entendemos que o desenvolvimento dos processos de flexibilização e diversificação das possibilidades de formação acadêmica, por exemplo, representou resposta às duas exigências (o saber-fazer e a profissionalização) acima destacadas para a formação de professores, justamente porque se buscou garantir com isso a valorização e o fortalecimento de estratégias formativas capazes de priorizar a aquisição de técnicas, habilidades e competências. Foi responsável por distanciar o professor em formação da universidade, sobretudo das públicas. O desenvolvimento e a ampliação dos espaços de formação em novas instituições, como vimos, contribuiu para colocar “a formação de professores na mão do setor privado” (FREITAS, 2002, p. 147), na maior parte dos casos desalinhado com um projeto de formação crítica que se constrói a partir da pesquisa, logo, descaracterizando a identidade do professor como intelectual e produtor do conhecimento.

Outro fator que reafirma o fato de ter havido o aprofundamento do alinhamento das políticas para formação de professor aos princípios das reformas neoliberais, com vistas a afetar o professor e conduzir seu trabalho pela lógica da profissionalização, foi o investimento em projetos de formação cada vez mais esvaziados de teorias e fundamentos, aligeirados e, muitas vezes, desenvolvidos na modalidade EaD. Modalidade esta que passou a receber forte investimento e expansão, com aprimoramento técnico e tecnológico para seu desenvolvimento, com projetos endereçados em responder efetivamente à lógica da flexibilização da formação, com o foco no aprimoramento de habilidades operacionais, ao mesmo tempo em que passaram a promover ampla e numérica certificação de novos professores, atendendo meramente às expectativas quantitativas (KUENZER, 2017; SCHEIBE, 2008).

Esses encaminhamentos que afetaram a formação de professores a partir de reformas políticas educacionais, em busca de garantir o saber-fazer do professor e sua profissionalização,

passaram a ocorrer no sentido de privilegiar os valores ligados à flexibilidade e à polivalência para a formação universitária de novos trabalhadores, para que pudessem ter o perfil de profissionais mais “dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 77). Algo que, conforme explicado por Magalhães e Limonta (2012), acabou produzindo impactos e novas demandas também aos currículos dos cursos superiores. Eles passaram a ser foco do processo de adequação da formação aos critérios de mercado, impulsionados a aderir à lógica da flexibilização curricular.

Consequentemente, em decorrência também da LDBEN (nº 9.394/96), o Estado brasileiro passou a gerenciar e organizar ações reformistas com a efetivação de práticas e políticas direcionadas a promover adequações nas formações e nos currículos dos cursos superiores, incluindo os cursos de formação de professores. No artigo 53 da referida lei, por exemplo, foi estabelecida a criação de órgãos governamentais e normativos que passaram a regular as reformas educacionais, como o Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>7</sup>, que passa a atuar na direção de estabelecer novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação no Brasil (CURY, 1997).

Tal medida é apresentada por Catani, Oliveira e Dourado (2001), como um dos principais acontecimentos<sup>8</sup> que fomentaram o processo de reestruturação curricular dos cursos de graduação, que, conciliado com a ideia de extinguir os currículos mínimos (como já se idealizava com a LDB) e garantir o princípio da flexibilidade, acaba localizando essa discussão como uma das reformas de grande destaque nesse cenário de transformações (ANES, 2017, p. 90).

A análise histórica produzida por Catani, Oliveira e Dourado (2001) expõe que a preocupação com o currículo e com a formação do “futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional” (BRASIL, 1997), conforme preconizou o CNE por meio do Parecer n. 776/1997, teve amplo suporte de entidades políticas, com destaque ao Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD).

O FORGRAD, além de ter influenciado a ampliação do debate acerca da implementação de DCNs no Brasil, divulgou em 1999 o Plano Nacional de Graduação, documento que impactou diretamente o processo de elaboração das

---

<sup>7</sup> O CNE foi recriado com a Lei n. 9.131/1995.

<sup>8</sup> “Dentre os acontecimentos que colaboraram para que as questões dos currículos de graduação ganhassem relevância na ampla reforma, podemos citar, com o auxílio de Catani, Oliveira e Dourado (2001): os Padrões de qualidade para os cursos de Graduação definidos pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC); os critérios para organizar as comissões e medidas avaliativas para os cursos superiores; o posicionamento favorável do Fórum de Pró-Reitores de Graduação em relação às Diretrizes Curriculares gerais, os projetos pedagógicos institucionais e os cursos de graduação”(ANES, 2017, p. 90).

DCNs, que, naquele momento, ainda se encontrava em discussão no CNE, vindo a ser utilizado inclusive como instrumento oficial para “[...] nortear as atividades de graduação nas IES, ao mesmo tempo que apresent[ou] diretrizes, parâmetros e metas para o seu desenvolvimento concreto [...]” (FORGRAD, 1999, p. 1) (ANES, 2018, p. 236).

Avançaram, portanto, as ações políticas no sentido de promover reformas curriculares nas diferentes instituições de ensino superior, atendendo aos anseios do novo mercado neoliberal. Movimento que claramente visou superar a lógica rígida do “currículo mínimo”<sup>9</sup> e do modelo que ficou conhecido como 3+1 (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001), constituindo um amplo processo reformista curricular no Brasil, em acordo com o fortalecimento da lógica da profissionalização neoliberal nas diferentes áreas de formação e atuação para o mundo do trabalho, representadas por currículos mais diversificados, enxutos, que visam garantir

[...] flexibilidade para estabelecimento de cargas horárias de disciplinas; a valorização de saberes ligados às habilidades e às competências práticas e voltadas aos interesses do mercado; e a instalação de processos avaliativos contínuos, a serem utilizados como critério para medida da qualidade, realizados de forma recorrente e focados exclusivamente na análise da verificação de notas e resultados (ANES, 2018, p. 236).

Este processo reformista curricular passou a se consolidar de forma objetiva em 1997, com o Edital n. 4 da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), que pressionou as diferentes instituições de ensino superior a iniciarem as revisões curriculares; como também a partir do Parecer do CNE nº 776 de 1997, onde são apresentados os fundamentos a serem seguidos pelas Comissões de Especialistas responsáveis pelas elaborações das novas DCN dos cursos de graduação no Brasil (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Pode-se dizer que a reorganização do sistema educacional brasileiro impôs demandas sobre os cursos e currículos de formação de professores, que, conseqüentemente passaram a sofrer intervenções e mudanças. Portanto, para que fosse possível corresponder à nova realidade econômica e produtiva imposta pelo capital, houve a necessidade de reconverter o professor, adequando-o ao novo tipo de trabalhador almejado, necessariamente “qualificado, participativo, multifuncional, polivalente” (ANTUNES, 2009, p. 50). Na verdade, uma reconversão entendida como sinônimo de adaptação ou readequação profissional, voltada a enfrentar as transformações do mundo do trabalho, especialmente aquelas geradas pela

---

<sup>9</sup> O modelo do currículo mínimo constituía o modelo de formação acadêmica e superior no Brasil, inclusive para a formação de professores. Foi implementado a partir da década de 1960, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação n. 251/1962).

automação, pela tecnologia e pelos processos flexíveis de produção, justamente para preparar a formação de uma classe trabalhadora capacitada tecnicamente para atender ao mercado globalizado (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

A busca pela reconversão do professor por meio de reformas curriculares direcionadas à educação e às políticas de formação representou o investimento na lógica da profissionalização neoliberal, de modo que todo o processo de qualificação fosse fragilizado, ao mesmo tempo em que passa a ocorrer o investimento em estratégias de intensificação de atividades e precarização do trabalho por meio da flexibilização da produção e baixo reconhecimento e remuneração (OLIVEIRA, 2004; 2010). Isto é, tudo isso ocorreu para que os professores passassem a atuar cada vez mais como

[...] meros instrumentos (força de trabalho) que se integram à própria produção capitalista. [Levando-os a] assumir, na contemporaneidade, uma perspectiva flexível de produtividade, [por meio da] aquisição de novas habilidades cognitivas e profissionais, motivando-os para produzir respostas mais rápidas e criativas frente às situações complexas que se colocam no cotidiano educacional e exigindo-os produções cada vez mais eficientes (ANES, 2018, p. 192).

Esse investimento teve, e ainda tem como finalidade, a busca do capital pela restrição da autonomia do professor, pela limitação da sua capacidade humana de planejar, estruturar e organizar os objetivos direcionados às ações pedagógicas empreendidas. O que, necessariamente, impacta no sentido de afastar o professor de sua ontologia, colocando-o frente ao desafio e à contradição entre a formação humana (para a autonomia) e a formação para a produção de resultados (para o mercado) (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

Com apoio em Dourado (2015, p. 304), entendemos que a contradição mencionada acima explica que a “formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”. Mas que, nessa disputa, ainda que hajam forças de resistência contra hegemônicas, representadas de maneira expressiva por movimentos sociais e intelectuais ligados a uma perspectiva crítica de educação e entidades acadêmico-científicas<sup>10</sup>, a ofensiva neoliberal no âmbito da educação brasileira tem ganhado progressivo espaço e destaque, haja vista que as reformas curriculares implementadas nas últimas décadas têm atendido de forma bastante representativa aos interesses de mercado.

---

<sup>10</sup> Destacamos nesse espaço a resistência contra hegemônica: da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE); do Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR); da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE); e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Nesse contexto reformista curricular, a produção e a publicação das DCNs para a formação de professores da Educação Básica, no início desse século, representaram a demarcação do início de um forte movimento ideológico e político destinado a reconverter o professor e adequar sua formação para atender a lógica da profissionalização – reduzida, fragmentada e com ênfase no conhecimento prático. Estas DCNs foram estabelecidas a partir das Resoluções CNE/CP nº 1, de 19 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e mais recentemente das Resoluções CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Essas diretrizes foram fruto das exigências postas pelas transformações produtivas, que diante das mudanças no mundo do trabalho, passaram a exigir da educação e, sobretudo dos professores maior preparo, face aos avanços tecnológicos e mudanças no sistema produtivo. Assim, a educação, passa a ser vista como bandeira pelos vários setores governamentais e empresariais, inclusive, adquire caráter estratégico como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo (FREITAS, 2002).

Concordamos com Brzezinski (2006), quando afirma que a reforma educacional ocorrida na última década do século XX propunha modificar o sistema brasileiro de educação, iniciada pela concepção das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, chegando à formação de professores, de modo a satisfazer as urgências do mercado internacional.

Em decorrência das transformações na sociedade, a educação foi vista como uma forma de enfrentar as mudanças. Desse modo, de acordo com Camargo e Maués (2008), a formação dos docentes passou a ser o alvo das políticas educacionais, sendo uma forma de materializar as diferentes concepções de educação.

Nesse contexto, foi instituída a Resolução CNE/CP 1/2002. A proposta desta norma, era reestruturar as políticas para a formação de professores visando, sobretudo, à adequação dessa formação às mudanças no mundo da produção. Dessa maneira, foram incorporadas ao texto chavões do campo econômico, tais como: competência, profissionalização e flexibilidade, além da importância de itens, como colaboração e trabalho em equipe, uso das tecnologias da informação e da comunicação, trato da diversidade, dentre outros presentes nos discursos empresariais. Aliás é importante frisar, a noção de competência é o eixo norteador da referida resolução, orientando a política e os currículos da formação dos professores.

Como já explicitado neste capítulo, as diretrizes para a educação brasileira, sobretudo as direcionadas à formação de professores, dentre elas as resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002, fazem parte de um contexto em que se buscou atender aos ditames de uma agenda global de acordo com as proposições de órgãos internacionais.

As orientações gerais da política educacional no campo da formação obedecem às necessidades postas pela reforma educativa para a educação básica em decorrência das transformações no campo produtivo e das novas configurações no desenvolvimento do capitalismo (FREITAS, 2002, p. 25).

Essa resolução faz parte da lógica empresarial privatista que foi se impondo sobre o campo da educação como um todo, mas de forma mais profunda sobre o trabalho do professor e sua formação. A elaboração dessa DCN ocorreu a partir de diferentes pressões sociais, hegemônicas e contra hegemônicas, o que fez com que o documento ficasse eclético demais para atender a diferentes interesses (SAVIANI, 2011).

As Diretrizes de 2002 visaram à formação de professores com ênfase em competências profissionais. Desse modo, trazem aos cursos de licenciatura: identidade, integralidade e terminalidade próprias; valorização da prática, articulando-a com o restante do curso, distinguindo-a do estágio curricular supervisionado obrigatório, tornando-a presente desde o início do curso e permeando toda a formação do professor (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b). Percebe-se com isso, uma ênfase no conhecimento prático em detrimento do teórico, para garantir o avanço da epistemologia da prática, o que resulta em “máxima competência técnica e mínima consciência política” (SHIROMA, 2003, p. 18).

Essa resolução causou mudanças também no lócus de formação docente, uma vez que no Art. 7º, item IV: “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhado” (BRASIL, 2002, p.4).

Os conteúdos abordados por essas normas legais abrangem “desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária, passando pela questão da avaliação, de curso e dos professores, até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras” (FREITAS, 2002, p. 150).

Para Honório **et al.** (2017), esses documentos trouxeram ideias inovadoras com relação à formação de professores e propuseram reflexões mais amplas do que as Diretrizes anteriores, além de constituírem uma identidade profissional e um novo olhar sobre o formato dos cursos de licenciatura. Embora essas diretrizes tenham inovado em relação à formação e à identidade docente, elas mantiveram um modelo de formação centrado na epistemologia da prática e, portanto, consideramos que a Resolução em questão, seja um dos primeiros passos que desencadeou uma formação de professor com vistas a efetivar as novas perspectivas de uma educação neoliberal.

Nota-se, desde então, que, iniciou-se o plantio da semente em campo fértil para a introdução de questões políticas e econômicas no âmbito educacional, especialmente, no que diz respeito formação de professor. Freitas (2002) aponta que as DCN de 2002 iniciaram a busca pela regulação da profissão docente e expressaram de forma objetiva um novo perfil para a formação desses profissionais.

A despeito de a DCN de 2002 ter sido apresentada como uma inovação para o campo da formação de professor, foi ledo engano, pois, na verdade aconteceu só na aparência, visto que a DCN impôs mudanças no currículo, o que reduziu a formação dos aspectos práticos. Assim, na medida em que reduziu a carga horária de formação estabelecendo uma carga horária mínima de 2.800 horas, o estágio curricular supervisionado ficou composto por 400 horas com início a partir da segunda metade do curso, definindo 400 horas de prática como componente curricular, presente desde o início do curso permeando as disciplinas de formação, em uma perspectiva interdisciplinar que deve oferecer ao futuro professor melhor compreensão do ambiente educacional e do contexto escolar. Além disso, traz também 1800 horas destinadas às disciplinas formativas e 200 horas para atividades acadêmicas culturais.

Deste modo, as Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002 trouxeram um novo olhar sobre a forma de organização das Licenciaturas, mas esse novo olhar foi sustentado pelo caráter de componente curricular atribuído às práticas. Logo, segundo essas diretrizes, a prática como “componente curricular” pressupõe uma perspectiva transversal, por via da integração teoria-prática com os demais componentes curriculares ou disciplinas.

É importante frisar que, algumas entidades científicas e acadêmicas, como ANPED, ANFOPE, ANPAE e FORUNDIR posicionaram-se contrariamente às orientações dessas diretrizes, pois não concordaram com a maioria do conteúdo expresso nelas, já que acreditavam que uma de suas finalidades era atender, mascarar e elevar os índices educacionais e, não propriamente, objetivar a melhora na formação de profissionais, aptos a lidarem com as mudanças sociais em diferentes contextos de aprendizagem (ANFOPE, 2002)

Para as entidades, as novas diretrizes reduzem a formação a um conjunto de práticas e competências. Todavia, o desenvolvimento de prática e competência era necessário, pois na visão dos propositores dessas resoluções, os cursos de licenciaturas dispensavam muito tempo nos conhecimentos teóricos e, portanto, era preciso adequar a formação do professor às mudanças do mundo do trabalho, ou seja, era preciso formar o novo tipo de trabalhador: “o homem flexível”. Isto é, percebe-se no texto, as marcas expressivas do neoliberalismo, que compunha documentos internacionais que balizaram as reformas, como o Relatório Delors.

Em contraposição a esta perspectiva Dourado (2015), compreende a formação “como um 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” (DOURADO, 2015, p. 307).

Para a sociedade capitalista, a educação passou a ser um motor de controle e de mudança social. Como explicado por Mézaros (2008), tornou-se uma peça fundamental no processo de acumulação de capital e de estabelecimento de consenso, com a finalidade de tornar possível a reprodução da sociedade de classes. Neste sentido, a resolução de 2002 representou muito bem esses objetivos.

O aprofundamento da ideologia neoliberal no campo da formação de professores teve início com a implementação da Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de fevereiro de 2002. A partir disso, nota-se um conjunto de novas Resoluções, dentre elas, as resoluções CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, Resoluções CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

É importante ressaltar que todo esse conjunto de normas tem como objetivo principal esvaziar o conhecimento teórico, dando primazia aos aspectos práticos da formação. Além disso, busca ajustar o professor e sua formação ao interesse do mercado regulador.

A concepção de formação de professor presente nessas Resoluções atinge diretamente a autonomia do professor e resulta numa prática pedagógica alienada, delegada às demandas externas e utilitaristas, que conduzem para que a prática docente seja tutelada, supervisionada e cada vez mais distanciada da sua possibilidade de promover o exercício do pensamento crítico e emancipador.

A formação de professores, para promover um trabalho educativo com sentido e significado humano e social, carece de uma relação indissociável entre a teoria e a prática. Como explicado por Saviani (2003, p. 145), “[...] a prática, precisa desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita de teoria e precisa ser por ela iluminada”, destacando que a relação teoria e prática é condição essencial para uma formação humana e integral.

Todo este interesse em torno da educação, e particularmente sobre a formação de professores, apenas evidencia que se trata de um campo de disputa que, hegemonicamente, tem sido cercado e dominado por interesses da classe dominante, cujas diretrizes apontam para a defesa dos acordos neoliberais para a educação.

Esse formato trouxe para a educação a inserção de novas demandas associadas à administração empresarial e ao regime da acumulação flexível, exigindo a adesão a uma nova racionalidade técnica difundida a partir do estímulo à competitividade, passando almejar a

conformação de um professor-trabalhador de “novo tipo” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 47).

Logo, a educação tem sido utilizada para assegurar o desenvolvimento de práticas formativas aligeiradas e instrucionais, que contribuem para reproduzir os valores ideológicos e políticos hegemônicos, justificando a ênfase das reformas políticas e educacionais para a formação do professor, com o foco no desenvolvimento de um trabalho de professor comprometido com os interesses de mercado. Esta afirmação pode ser ratificada pelo conjunto de reformas imprimidas no âmbito da educação, mas especificamente sobre o professor e sua formação nas últimas décadas.

Todavia, é importante ressaltar que a implementação dessas diretrizes não se deu sem embates, uma vez que, desde a implementação da DCN de 2002, o debate não deixou de se acirrar, com grande contestação ao projeto de formação, sobretudo por parte das entidades políticas e científicas já arroladas neste capítulo.

Com os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) houve o aprofundamento do acirramento entre diferentes posicionamentos de classe, sobretudo em função de maior abertura para o debate público e do diálogo com as perspectivas políticas mais progressistas, mas mesmo assim não impediu que o movimento de reformas no âmbito da educação avançasse. Nesse contexto de uma nova gestão do Governo Federal, sob o comando do Partido dos Trabalhadores (PT), apesar de ser possível destacar diferenças com relação aos governos antecessores, seguiu-se o receituário neoliberal como expressão da mercantilização da educação, buscando apoio de amplos setores da sociedade para concretizar mudanças que atendiam aos interesses do setor privado. Segundo Oliveira (2007), os mesmos movimentos ocorreram nos governos de Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016)<sup>11</sup>, ainda que tenham sido diferentes e representado estratégias e objetivos particulares. Entretanto, em comum, trataram de desenvolver e implementar políticas ambivalentes, com apresentação de movimentos de rupturas e permanências em relação às políticas dos governos que os antecederam. De um lado, promoveram ações pautadas nos modelos gerencialistas voltados para uma política de resultados, com ênfase nas práticas regulatórias do “Estado Avaliador”. Ao mesmo tempo em que, de outro lado, promoveram importantes programas de inclusão social que possibilitaram a inserção social de setores marginalizados da sociedade e do sistema escolar.

---

<sup>11</sup> O segundo mandato de Dilma Rousseff foi interrompido no segundo ano por meio de Impeachment decorrente de uma articulação política e econômica que se revelou como golpe de Estado, de caráter jurídico-parlamentar-midiático, justamente para garantir o aprofundamento e avanço dos projetos neoliberais (ALVES, 2016).

Conforme Oliveira (2015, p. 624), as gestões de Lula e Dilma trataram-se de governos que, embora tenham trazido mudanças pontuais marcadas pela ampliação do debate democrático no âmbito educacional e com inserção de pautas de interesse da classe trabalhadora,

Essas mudanças não foram capazes de romper a racionalidade que informa as políticas educacionais que seguem promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de avaliação e de regulação mais eficientes no acompanhamento da aprendizagem e dos recursos escolares como garantia de resultados mais justos. No entanto, a definição de justiça social, central nessa agenda, é pouco debatida e problematizada nos espaços decisórios em matéria educativa (OLIVEIRA 2015, p. 624).

Com a abertura para o diálogo sob a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), numa perspectiva diferente da Resolução de 2002, foi elaborada a Resolução de 2015, que avançou no sentido de apontar que os cursos de formação inicial deveriam se constituir por núcleos, conforme determinado no art. 12:

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 [...].  
II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino [...].  
III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular [...] (BRASIL, 2015a, p. 9-10).

A organização curricular por núcleos apresentou uma proposta de formação com a perspectiva de envolver conhecimentos de cunhos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, a partir de uma relação contínua com fundamentos e teorias diversas, considerando também as diferentes realidades educacionais.

De acordo com Hypolito (2019), o documento de 2015 passou por amplo processo de discussão entre os anos de 2013 e 2014 e constituiu uma proposta que buscou solucionar um desafio antigo dos cursos de formação de professor: compatibilizar aumento de carga horária teórica de fundamentação, com aumento de carga horária de prática para diminuir a dicotomia na formação.

Essa diretriz foi produzida com ampla participação da comunidade acadêmica, passou por várias reuniões e discussões realizadas pelos integrantes da comissão, bem como por diferentes interlocutores em conferências, fóruns e audiências públicas. Assim, o texto final foi aprovado por unanimidade em 2015 (BRASIL, 2015b). Portanto, é importante frisar que com todas as

contradições e interesses em disputa, entendemos que as DCN de 2015 representaram um avanço na busca por uma formação de professor que se articula a um posicionamento crítico.

Dourado (2016) entende que as DCN de 2015, ao não caracterizarem um currículo mínimo, e sim sinalizarem núcleos formativos para os projetos curriculares de cada Instituição de Ensino Superior, construiu o espaço de inovação e qualificação da formação de professores.

Para Honório et al. (2017), esses três núcleos apontaram, como premissa, a formação de um profissional capaz de educar, investigar, planejar, avaliar, participar da gestão escolar, usar as tecnologias, reconhecer e respeitar as diversidades e imprimir sentido pedagógico às práticas escolares, entre outros.

Em vista disso, Honório **et al.** (2017, p. 1748) complementam, a partir do que foi posto pelas DCN de 2015, que as IES deveriam passar a garantir que os cursos de formação inicial de professores fornecessem os elementos básicos e necessários para:

Formar um docente questionador, investigador, reflexivo e crítico, para que, com essa formação, o professor problematize criticamente a realidade em que atua, adote uma postura ativa no cotidiano da escola e torne-se um profissional capaz de desenvolver um trabalho comprometido em sua atuação profissional.

Nos últimos 30 anos, de acordo com Freitas (2002, p. 139), o pensamento educacional crítico brasileiro, que considera a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) como uma importante representação, tem defendido a concepção de que o profissional da educação “tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade”. Concepção esta que foi confirmada nas DCN de 2015, que, além disso, acrescentou que a formação inicial de professores se destina à preparação de profissionais para atuarem em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Para Dourado (2015, p. 308), o documento deixou claro que a formação inicial de professores se destina “àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.

As DCN de 2015 garantiram uma maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da Educação Básica, além de apresentar uma preocupação com o desenvolvimento de uma sólida formação teórica, prática e interdisciplinar, com vistas a uma formação omnilateral. Além disso, essas diretrizes reforçam a associação da formação do licenciado com a Educação Básica, detalha a responsabilidade do Estado com a formação dos professores e traz elementos da política educacional.

O hiato entre teoria e prática, a fragmentação do conhecimento e a desarticulação pedagógica dos professores são, de acordo com Oliveira (2011), problemas históricos nos cursos de formação de professor. Todavia entendemos que as Diretrizes Curriculares de 2015 buscaram superar essa fragmentação.

Dessa maneira, ao englobar em um único documento a formação inicial e continuada, as novas DCN trouxeram maior organicidade ao processo formativo dos professores (DOURADO, 2015). Esse aspecto, de acordo com Carvalho e Gonçalves (2018, p. 472), pode ser caracterizado “como um avanço das atuais diretrizes”.

O projeto de formação proposto pela Resolução n.º 2 de 2015 deve ser desenvolvido e elaborado, de acordo com o § 6.º do art. 3.º, “por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica” (BRASIL, 2015a, p. 5).

Por esse ângulo, esse documento aponta que a estrutura curricular dos cursos tenha como base a especificidade da profissão e do trabalho docente e leve em conta a realidade dos ambientes das instituições de ensino (HONÓRIO *et al.*, 2017). Isso sinaliza que as novas DCN aspiram a consolidação da identidade da formação de professores e uma maior articulação entre as IES e as instituições de Educação Básica (GONÇALVES; CARVALHO, 2017).

Para Oliveira (2011), tal vinculação com a escola possibilita que sejam identificados e caracterizados os conhecimentos profissionais que são essenciais para a construção de uma adequada e consistente identidade profissional.

Além da articulação entre a IES e a escola, esse ordenamento legal preconizou a unidade entre teoria e prática, conforme expresso no § 3.º do art. 13: “Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática [...]” (BRASIL, 2015a, p. 11).

Dourado (2015) assevera que as referidas DCN de 2015 apresentaram uma concepção de formação pautada pela unidade teoria e prática, pois ambas são responsáveis pelo fornecimento dos elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades fundamentais ao trabalho docente.

Apontou ainda que, para assegurar maior organicidade na formação de professores, deveria ser garantida a articulação entre formação inicial e continuada, teoria e prática, Educação Superior e Educação Básica, política e gestão, bem como entre as IES e as instituições educativas (DOURADO, 2015). Além disso, o autor citado enfatiza que essa perspectiva entendida como articulada, e conferida à formação de professores, poderia favorecer à superação “da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores” (DOURADO, 2015, p. 315).

Dourado (2016) também ressaltou que a materialização dessas DCN dependeria de políticas educacionais que fornecessem as conjunturas necessárias e que priorizassem a formação de professores por meio do estabelecimento de um plano de carreira, piso salarial nacional, melhoria nas condições de trabalho, entre outros. Por essa razão, foi considerada um documento de resistência dos cursos de formação, por materializar avanços que têm sido debatidos democraticamente e defendidos por educadores profissionais nas últimas décadas.

No entanto, ainda que muitos avanços e resultados favoráveis a uma concepção crítica de educação tivessem sido alcançados, a pressão neoliberal passou a aprofundar-se no Brasil em decorrência do governo Temer. Logo após o golpe parlamentar, midiático e jurídico de 2016, Michel Temer revogou as nomeações de 12 membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), feitas pela então presidenta Dilma Rousseff. E, a partir disso, antecipou a indicação de novos conselheiros de modo que as cadeiras do Conselho passaram a ser ocupadas por reformadores empresariais da educação com posturas favoráveis à elaboração e instituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (AGUIAR, 2019).

Deste modo, a educação pública, alvo estratégico das reformas, foi sendo sistematicamente reconfigurada por meio de medidas deliberadas e aprovadas sem o devido debate ou incorporação de demandas e contribuições da sociedade civil, sendo o professor o alvo principal dessas reformas.

Neste contexto, colocou-se em curso um acelerado processo de aprofundamento de políticas públicas de cunho neoliberal que vinham sendo realizadas em nosso país desde os anos de 1990, com apoio dos organismos multilaterais, culminando na revogação da DCN de 2015, com apenas quatro anos de vigência, tempo insuficiente para desenvolvimento e efeitos dessa diretriz, o que mostra não um descaso, mas sim um projeto de (de) formação do trabalho do professor e de sua formação.

Para atender a demanda do capital em crise, os organismos multilaterais acentuaram demandas voltadas à educação, para preparar os indivíduos a se comportarem como clientes e consumidores ajustados ao sistema produtivo. É nesse cenário de reestruturação produtiva, imposta pelo capital aos países situados na periferia do mundo globalizado, que se aprofunda os princípios de mercado no âmbito da educação e na formação de professor.

Em relação a isso, Chauí (2003) entende que

A formação do professor para a construção do saber criativo e de uma formação cultural ampliada implica “formar verdadeiramente professores, de um lado, assegurando que conheçam os clássicos de sua área e os principais problemas nela discutidos ao longo de sua história e, de outro lado, levando em consideração o

impacto das mudanças filosóficas, científicas e tecnológicas sobre sua disciplina e sobre a formação de seus docentes (CHAUI, 2003, p. 10).

O processo de intensificação de novas medidas de regulações neoliberais, tendo ganhado mais espaço com um contexto político complexo, como foi o período iniciado a partir do golpe de 2016, buscou acentuar sobre a educação a busca de implementação de reformas que, até então, vinham sendo impedidas pelo debate democrático que era garantido com os governos Dilma Rousseff.

Processo esse que merece ser melhor compreendido, pois foi determinante para estabelecer as bases que garantiram o desenvolvimento e a implementação de políticas curriculares ainda mais conservadoras e representantes dos interesses de mercado, como é o caso da DCN de 2019, que ficou conhecida como BNC – Formação. O que justifica, portanto, seguir com essa discussão para o segundo capítulo.

## CAPÍTULO 2

### O APROFUNDAMENTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As disputas e o tensionamento das políticas educacionais para formação de professores no Brasil, se entrelaçam geralmente na relação entre público e privado. Neste sentido, encontram no movimento econômico um espaço de influência para a redefinição do papel do Estado, que, por sua vez, passa a assumir uma posição de submissão aos interesses burgueses, tornando as políticas um produto das novas formas de sociabilidade e voltadas para a acomodação do *modus operandi* do capital ao modificar as relações de trabalho, mecanismos de controle e de padronização educacional aos intentos de uma formação que tem como objetivo adequar o professor-trabalhador às mudanças ocorridas na estrutura econômica.

Desse modo, este capítulo tem como objetivo compreender o processo histórico e ideológico que favoreceu o avanço das medidas regulatórias neoliberais para a formação de professores, materializada por meio da DCN de 2019, buscando apreender as contradições desse processo e os interesses em disputa.

Este é um movimento de investigação que exige partir da análise sobre as repercussões das reformas neoliberais sobre o trabalho do professor na contemporaneidade, em busca de revelar os interesses que passaram a funcionar como guia para aprofundar as medidas de controle sobre a formação de professores no país, especialmente num momento propício para a imposição de reformas curriculares, como foi o caso do contexto iniciado a partir do governo de Michael Temer, em 2016.

#### 2.1 Os impactos das medidas de controle neoliberais sobre o trabalho do professor

Ao longo do primeiro capítulo, compreendemos que as propostas de formação de professores que vieram sendo implementadas no Brasil, ao exigirem formação permanente, flexível, calcadas em competências e centradas no pragmatismo, de caráter fragmentado e flexível, hegemonicamente negaram a formação ontologicamente transformadora. Predominantemente foi buscada uma formação mantida sob controle do capital, capaz de reduzir o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido (DOURADO, 2002).

Nesse cenário, o trabalho do professor vem sendo entendido como parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, portanto, sujeito à sua lógica e às suas contradições, não escapando à dupla face do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca (KUENZER; CALDAS, 2009).

Portanto, não por acaso, o trabalho do professor tem sido submetido a uma lógica produtivista, de um sistema que utiliza de estratégias de controle como currículos preestabelecidos e avaliações de desempenho com a consequente supressão da autonomia afetando, desta forma, não somente o seu fazer pedagógico, como também, o seu processo formativo e consequentemente a perda de sua autonomia.

A perda de autonomia e desqualificação do trabalho do professor e de sua formação se intensificaram nas últimas décadas devido às orientações reformistas de cunho neoliberal. Para Hypólito (2010), isso acarretou em profundas mudanças nas formas de organização do trabalho, na estrutura e formato curricular e nas relações diretas com o mercado, consolidando formas de controle gerencialista sobre o trabalho docente.

O papel regulador que o “Estado empresa” assumiu no âmbito da educação tem como efeito uma percepção distorcida da função do professor, de modo que, a partir disso, seu trabalho passou a ser avaliado pelo desempenho individual dos alunos em testes preestabelecidos e padronizados, isto é, os aspectos que não podem ser medidos pelas avaliações sistêmicas passam a não ter relevância no trabalho do professor. Os professores acabam, portanto, perdendo o interesse em desenvolver atividades que não estejam vinculadas aos indicadores de desempenho tornando a formação dos alunos um mero treinamento para alcance de resultados nas avaliações.

Em função dessa compreensão sobre o trabalho e o trabalho do professor, o controle estatal configurou-se como “novo gerencialismo”, onde

[...] se estabelece uma forma de governo cuja produtividade tenta alinhar a educação como negócio e seus agentes – docentes e estudantes – como escolhedores e clientes de um serviço que pode (e deve) ser medido (avaliado) pelo desempenho individual dos alunos – em testes padronizados – e dos educadores (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009, p. 114).

Essa lógica gerencialista da educação tem afetado tanto a identidade quanto a subjetividade dos sujeitos escolares, uma vez que tanto aluno quanto professores são reduzidos a clientes e consumidores da educação e, consequentemente, o mau desempenho dos alunos tem recaído sobre o professor. Portanto, os professores tornam-se sujeitos da intervenção do gerencialismo e, como tais, passam a ser indivíduos submetidos às suas normas e regras. Essa sujeição tem criado o poder para a verticalidade e a hierarquia do discurso gerencial, garantindo a

produtividade do controle sobre os agentes escolares (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009, p. 119).

Além disso, outra consequência que tem recaído sobre o trabalho do professor refere-se aos processos de descentralização político-administrativa dos estabelecimentos de ensino advindos das reformas neoliberais, nos quais se enfatiza a aparente autonomia do professor. Para Oliveira (2007), a responsabilização sobre os destinos da escola, dos alunos e dos projetos passa a ser cada vez maior do professor. É como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço por esta autonomia conquistada, já que é resultante de suas lutas.

Para Oliveira (2007, p. 367), existe, portanto, uma relação paradoxal, uma vez que o conjunto de diretrizes destinado à regulação do trabalho docente “ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos, também cresce o controle sobre eles”. Assim, a suposta autonomia tem como consequência maior a responsabilização por parte dos professores nos processos de: bom desempenho dos alunos; formação e atualização constante para melhoria da performance e conseqüentemente a intensificação da exploração do trabalho do professor.

A intensificação do trabalho do professor se caracteriza pela crescente demanda de mais atribuições, pela falta de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo cansaço crônico observado nos docentes, fruto do excesso de trabalho no marco dos movimentos de reforma que buscaram a racionalização do trabalho escolar e docente por meio da implementação de objetivos comportamentais, pacotes de instrução e de exigências burocráticas no processo de ensino e aprendizagem (APPLE, 1995).

Diante das novas demandas são várias as formas de intensificação do trabalho do professor, inclusive desde a longa jornada de trabalho dentro do estabelecimento escolar, até ao exercício de outras tarefas, sem acréscimo remuneratório. Esse fato é visível, sobretudo, entre aqueles que exercem a função de diretores de escola (OLIVEIRA, 2014).

Conforme a autora (OLIVEIRA, 2014), além das formas de intensificação supracitadas, há uma outra dimensão considerável da intensificação do trabalho dos professores, que está relacionada ao fato desses profissionais terem acrescentado ao seu trabalho novas responsabilidades com o objetivo de garantir, não só as exigências dos órgãos de controle, mas também da comunidade.

Essas demandas passaram a exigir do professor constante busca por qualificação. De modo que, a exigência pela qualificação, tem se internalizado e se transformado em autoqualificação na medida em que o professor “deve ser responsabilizado pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se administrar, não, evidentemente, de uma

perspectiva autogestionária, mas de uma perspectiva individualizada de autoadministração” (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009, p. 126).

Nessa conjuntura, os profissionais da educação atuam, pois, em um ambiente de incertezas e instabilidades, que acarretam uma sensação de insegurança e desamparo, e, conseqüentemente, em adoecimento. Especialmente por tentar corresponder aos novos mecanismos de competição e cumprimento de metas, não restando tempo para refletir sobre suas próprias condições de trabalho.

As conseqüências negativas das políticas neoliberais sobre a educação e especialmente sobre o trabalho e a formação de professor, no Brasil, são devastadoras na medida em que o Estado assume o caráter gerencial submetendo a educação ao paradigma da lógica mercadológica e aos ditames dos organismos internacionais.

Segundo Frigotto (2004), subordinar a educação às leis do mercado, significa adotar um sistema utilitarista e imediatista, com vistas a suprir as necessidades do mercado de trabalho. Esta lógica prega um consenso fragmentário do conhecimento, concebendo a educação como um dado, uma mercadoria como qualquer outra, não como um processo de construção.

Alicerçadas na lógica do modelo gerencial e pelo discurso de mercado, as políticas direcionadas à educação brasileira, reduzem os graves problemas da educação a problemas técnico-gerenciais, obrigando os docentes permanecerem em busca constante por melhores resultados que são divulgados em rankings nacionais e internacionais, sem levar em consideração as condições de trabalho às quais estes profissionais estão submetidos.

Assim como no início da década de 1990, em que os organismos internacionais exerceram forte influência nas reformas e regulações da educação brasileira, vivencia-se na contemporaneidade a influência do empresariado, que almeja ajustar a educação e formação do professor ao setor produtivo, com vistas à intensificação e à exploração do trabalho desse profissional em busca do aumento da produtividade, da valorização de novas mercadorias e formas mais sofisticadas de extração da mais valia. O trabalho do professor, submetido à lógica do setor produtivo, representa um grande desafio para esse profissional, na medida em que, por um lado, retira-se dele sua autonomia, diminui seus salários e, por outro lado, aumentam suas responsabilidades.

Dessa forma, o novo formato de organização da educação teve como direção o receituário dos organismos multilaterais para conduzir a incorporação do modelo gerencial no âmbito educacional. O modelo gerencial caracteriza-se pela descentralização de responsabilidades, ao lado da centralização do controle sobre questões estratégicas como formulações das políticas docentes, currículo e da avaliação (BACCIN; SHIROMA, 2016).

O resultado mais nocivo dessas reformas, no trabalho docente, diz respeito à intensificação do trabalho desse profissional, com vistas a atender aos propósitos e metas reclamados a essa profissão. No que diz respeito à educação, a partir das reformas educacionais construídas no bojo das políticas neoliberais, passa a ser enxergada como um ativo econômico, ou seja, como um produto sujeito às leis de mercado. Assim, o próprio saber se torna uma mercadoria chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, de modo que “assumiu cada vez mais um cunho comercial” (HARVEY, 2006, p. 151).

Diante dessa conjuntura, aumenta a culpabilização e a responsabilização dos professores pelos resultados ou fracassos escolares. Segundo Duarte e Oliveira (2014), isso vêm contribuindo significativamente no processo de intensificação e conseqüentemente de degradação em que se encontram os docentes.

No Brasil, a Reforma do Estado teve um papel fundamental no que tange às reformas e políticas educacionais implementadas a partir da década de 1990, as quais tiveram grande impacto e promoveram amplas alterações sobre o contexto educacional e particularmente na formação de professores na atualidade. Por essa razão que, a partir de então, o Estado brasileiro passou a se isentar de suas responsabilidades no que se refere às questões sociais, tais como: educação e saúde, dentre outras, por entender que tais direitos deveriam ser assumidos cada vez mais como atividades não exclusivas do Estado, portanto, podendo ser mantidos também pela iniciativa privada.

As reformas educacionais instituídas de modo mais recente no Brasil, por possuírem forte orientação dos organismos internacionais, pautando as agendas dos Estados nacionais e a elaboração das políticas educacionais no interior da reforma do Estado, vêm promovendo ampla reconfiguração na formação e no trabalho do professor, dadas as reformas geridas e avaliadas com base nas diretrizes emanadas de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

Em relação ao professor, especialmente acerca de sua formação, houve significativas alterações, com vistas a adequá-la aos novos parâmetros impostos pelos organismos internacionais exigidos pelo capital. No âmbito desse processo, aos professores foi atribuído um papel central em relação à promoção de uma educação de qualidade, à revelia das condições objetivas de trabalhos existentes, impondo exigências crescentes a esses profissionais, o que vem a repercutir sobre sua identidade e suas condições de trabalho, com reflexos, muitas vezes, sobre a saúde desses profissionais.

A tentativa de controle sobre o trabalho e a formação do professor tem se intensificado. Parece que identificaram neste profissional um alvo a ser combatido, afinal, exerce uma

atividade e possui uma especificidade singular: formar outros seres humanos. E é devido a esta especificidade que, do ponto de vista do capital, este profissional precisa ser acompanhado, regulado e controlado, tendo em vista que, formar cidadãos críticos capazes de compreender seu papel na sociedade de classes pode ser inconveniente para o sistema econômico vigente.

Assim, nota-se que os movimentos reformistas neoliberais, especialmente nos dias atuais, têm como finalidade exercer ainda mais controle sobre o trabalho do professor, especialmente porque reconhecem nele seu potencial transformador. Por essa razão, houve um forte e acelerado avanço em adotar medidas capazes de afetar diretamente a formação do professor, impondo novos conhecimentos práticos e favorecendo a lógica das competências para formação de professor.

A formação para competências surgiu no contexto da crise estrutural do modo de produção capitalista, em decorrência da necessidade de um “novo” trabalhador que precisava adequar-se às exigências da produção, substituindo, por esse motivo, o termo qualificação. Para essa nova realidade imposta pelo capital, o professor precisou se adequar ao tipo de trabalhador almejado, ou seja, foi necessário se tornar um professor “qualificado, participativo, multifuncional, polivalente” (ANTUNES, 2009, p. 50).

No Brasil, o conceito de competências ganhou força na década de 1990, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas na educação brasileira para atender às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital.

Atualmente, uma grande expressão da lógica das competências encontra-se no documento da Base Nacional Comum Curricular homologada em 20 de dezembro de 2017, e também na Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019, conhecida como BNC- Formação, a qual nos dedicamos a investigar nesse trabalho. A noção de competência é assumida por esses documentos que passam a servir como orientadores na produção dos currículos de formação, tanto de alunos como também de professores. O que, na nossa compreensão, evidencia que a perspectiva das competências se tornou uma tendência hegemônica na educação brasileira.

A formação para o exercício das competências vem servindo ao capital como um mecanismo utilizado para a preparação da força de trabalho e como justificativa para o fato de que, cada vez mais, os trabalhadores vêm perdendo seus postos de trabalho e caindo na informalidade, necessitando, por esse motivo, ser competente tecnicamente, preparado para lidar com mais resiliência em relação a possibilidade de desemprego, subemprego ou até mesmo em condições de trabalho análogo ao escravo. Conforme destacado por Saviani (2008),

A pedagogia das competências apresenta-se como outra face da pedagogia do aprender a aprender, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis

que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à mão invisível do mercado (SAVIANI, 2008, p. 437).

Na atualidade a pedagogia das competências compõe um conjunto de pedagogias consideradas hegemônicas (DUARTE, 2010). Na concepção de Newton Duarte (2001) a pedagogia das competências integra um grupo maior de teorias, denominadas “Pedagogias do Aprender a Aprender”. De acordo com esse mesmo autor, o aprender a aprender tem sua origem no movimento escolanovista e, atualmente, encontra-se expressa em pedagogias como o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista (DUARTE, 2001).

Um dos representantes da pedagogia das competências, Phillipe Perrenoud, é considerado um dos autores mais lidos pelos educadores brasileiros e faz parte do conjunto de outros autores tidos como os novos pensadores da educação contemporânea. Suas ideias têm ganhado destaque, sobretudo nas normas legais aprovadas nas últimas décadas no Brasil. Na definição de Perrenoud (1999) competência é compreendida como

[...] uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem (PERRENOUD, 1999, p. 7).

O referido autor propõe um receituário das competências que contribuem para delinear a atividade do professor que, segundo ele, tem como propósito falar de competências profissionais, privilegiando aquelas que emergem do contexto atual. Nesse sentido, enfatiza o que está mudando, colocando em destaque as competências que representam o saber-fazer em detrimento do conhecimento universal produzido pela humanidade. Além disso, defende a ideia de que a competência surge na escola como resposta a um problema antigo: o de transferir conhecimentos (PERRENOUD, 1999a).

Entretanto, em favor da lógica econômica vigente, o modelo de competências reduz o processo educacional a uma perspectiva economicista vinculada à concepção de produtividade e eficiência, atribuindo, assim, maior ênfase às atividades práticas em detrimento das reflexões teórico-conceituais, de modo a reduzir a formação de professores à função de garantir o saber-fazer (SILVA, 2019). Essa perspectiva denota uma pedagogia produtivista que mitiga a função do processo educativo, que consiste na humanização do sujeito (MARTINS, 2010).

Visando educar sob a lógica das competências, este mesmo autor propõe uma mudança na postura e no papel do professor, acreditando que ele deve adequar a sua prática pedagógica

para o desenvolvimento dessas tais competências e trabalhar com resoluções de problemas e elaboração de projetos. Não satisfeito, propõe para que os professores possam

[...] considerar os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a trabalhar regularmente com situações problema, a criar ou utilizar outros meios de ensino, a negociar e conduzir projetos com seus alunos, a adotar um planejamento flexível e indicativo, a improvisar, a implementar e explicitar um novo contrato didático, a praticar uma avaliação formadora, em uma situação de trabalho, a alcançar uma compartimentação disciplinar menor (PERRENOUD, 1999, p. 17).

Além de Perrenoud, as ideias de outros dois autores ganham destaque no âmbito da educação brasileira, sobretudo no que diz respeito à formação docente. São eles: Schön e Tardif. Ambos os autores, propõem uma epistemologia da prática docente como um meio de superação da crise do profissionalismo atual e a valorização do saber do professor, esperando contribuir para definir e fortalecer a identidade e a autonomia desses profissionais.

Neste sentido, Schön (2000) e Tardif (2002) destacam a valorização pelas Universidades e escolas técnicas do conhecimento científico e sistemático no qual predomina a racionalidade técnica, que se preocupa em formar profissionais capacitados capazes de aplicar a teoria e o conhecimento científico para solucionar problemas instrumentais.

Schön (2000) assevera que os currículos normativos das escolas não contribuem para a reflexão na ação, uma vez que neles separa-se a pesquisa da prática, o que, para o autor, acarreta um problema de relevância do ensino profissional. Desta forma, ele adverte para que se reavaliem as expectativas sobre o ensino, já que o modelo da racionalidade técnica domina a área profissional atualmente, o que para ele, nada mais é que uma herança da visão positivista na educação.

Em consonância com o ideário de Schön, Tardif (2002), expressa a preocupação com a urgência de se estabelecer nos cursos de formação de professores, uma aproximação entre as pesquisas realizadas pelas Universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em seu dia a dia na sala de aula. “[...] encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2002, p.23).

Os referidos autores afirmam que é necessário apoiar o desenvolvimento da aprendizagem pelo talento artístico, o que para ambos aperfeiçoa o aprendizado da prática.

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p. 49).

Tais teorias, desde suas divulgações, têm sido o suporte para a formulação de documentos e políticas que vieram sendo direcionadas para a formação de professores no Brasil. Na verdade, em virtude da virada política que ocorreu a partir de 2016, tais orientações passaram a se solidificar ainda mais no cenário político e educacional, representando os interesses do mercado no processo reformista que passa a ser engendrado.

A elaboração dessa reflexão crítica que viemos produzindo acerca dos avanços da lógica neoliberal sobre a formação e o trabalho do professor contribui para que, em sequência, possamos avançar para compreender, com rigor descritivo e interpretativo, o processo histórico e político responsável em favorecer as medidas responsáveis por instituir a BNC-Formação.

## **2.2 As transformações políticas que impulsionaram o controle sobre a educação e o currículo para a formação de professores**

As políticas públicas e as normas que disciplinam a formação de professores são constantemente modificadas, mas isso não é por acaso. Trata-se de um campo de disputa político-ideológico, em que perpassam diferentes posicionamentos teóricos, pedagógicos e conceituais, exigindo sempre, especialmente do professor e do campo científico, postura crítica com vistas a compreender e desvelar as diferentes estratégias e interesses que buscam mobilizar a formação e o trabalho docente para atender a determinados fins que, hegemonicamente, têm buscado, pela lógica da pedagogia das competências, instrumentalizar a formação de professores. De modo predominante tal instrumentalização visa a atender as pretensões do Estado burguês, viabilizando, no campo educacional, os interesses do mercado regulador.

De outro modo, há uma perspectiva formativa contra hegemônica a qual nos vinculamos, que questiona, problematiza e propõe uma perspectiva humana e crítica para a formação de professores, oposta à perspectiva que tem sido assumida hegemonicamente nas últimas três décadas no Brasil. Dentre elas estão as representações políticas e acadêmicas nacionais, como é o caso da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), do Centro de Estudos

Educação e Sociedade (CEDES) e do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). Em conjunto tais representações são entidades de investigação e pesquisas em educação, que, segundo Brzezinski (2009), atuam para apresentar proposições de políticas educacionais brasileiras, com vistas a garantir de fato a valorização dos profissionais da educação, com forte atuação em reivindicações no campo das políticas educacionais<sup>12</sup>.

Brzezinski (2002) explica que esse movimento contra hegemônico relaciona-se ao Movimento Nacional de Educadores, cuja origem é da década de 1970, e, desde então luta por “[...] uma política global de formação inicial e continuada e de profissionalização docente com condições de trabalho e de salário que dignifiquem os professores”(BRZEZINSKI, 2002, p. 13).

Conforme explicado por Anes (2018, p. 222),

[...] este referido movimento veio se transformando, até chegar em 1990 (período em que se expandem as regulações ideológicas neoliberais) e assumir sua identificação ainda atual, representada pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). Que, por sua vez, veio dando continuidade as ações políticas e ideológicas empreendidas pelos educadores aliados [...] às concepções críticas de educação, posicionando-se em favor da educação pública e da formação docente de qualidade.

Os diferentes processos de resistência e contra hegemonia produzidos ao longo do tempo pelas entidades citadas anteriormente, revelam, conforme analisado por Pereira (2009) a “inexistência de neutralidade no debate e nas regulações ideológicas que foram se constituindo e se intensificando no final do século XX no Brasil, e ainda presente no século XXI, acerca da formação e profissionalização de professores” (ANES, 2018, p. 223). Portanto, sempre houve a participação de diferentes posicionamentos e teóricos, com filiações epistemológicas e posicionamentos políticos também diversos.

De todo modo, é importante destacar que, nesse campo de disputa, ainda que se mantenha hegemônica uma perspectiva de formação de professores articulada aos interesses econômicos e apoiada pelo Estado que adota medidas de controle e regulação próprias do setor produtivo, em favor da lógica das competências na escola e na formação escolar de modo geral. Tal perspectiva, de frente à contradição que é inerente à própria sociedade burguesa, não deixa

---

<sup>12</sup> Vale destacar o caso da ANFOPE e sua importância na crítica à LDB (Lei n. 9.394/1996), entendendo que tratava-se de uma proposta que atende às políticas neoliberais. O que “fez com que a luta dos educadores se intensificasse para coibir os ataques à formação de professores, ameaçada pela descaracterização e aligeiramento” (ANFOPE, 2016, p. 8)<sup>12</sup>

de ser contestada e enfrentada por aqueles que se associam ao viés contra hegemônico, para os quais a formação de professores, não pode ser condicionada ou subjugada a interesses específicos de setores hegemônicos da sociedade. Entende-se e defende -se, nesta vertente, que o professor, como agente transformador da realidade, carece de uma formação altamente crítica, teórica, cultural e científica, em uma perspectiva independente, autônoma, plural e democrática.

Articulados ao viés contra hegemônico, entendemos e defendemos nesse trabalho que as diretrizes para a formação de professores devem ser pensadas e materializadas levando em consideração os apontamentos das entidades representativas da categoria dos profissionais da educação, uma vez que, são elas que têm legitimidade para discutir a formação, pois são mais de 40 anos de pesquisas destinadas à formação do professor. Enquanto as políticas para formação de professor desconsiderar essas pesquisas, fruto de um trabalho coletivo entre professores, entidades, universidades, e acatarem as determinações da classe empresarial, vamos continuar patinando na mediocridade formativa.

As novas e crescentes demandas impostas pela sociedade atual, em um movimento veloz de mudanças, têm imposto, necessariamente, repensar de modo constante as bases teóricas que direcionam a formação docente. Entendemos que ser e tornar-se professor, no Brasil, carrega uma complexidade enorme, sobretudo em momentos de retrocessos democráticos, quando mais uma vez, esses profissionais vivem os dilemas impostos pelo conturbado momento histórico e político vivenciado no país nas últimas décadas, especialmente a partir de 2016, momento que demarca a abertura de um contexto de endurecimento de práticas políticas neoliberais e conservadoras, das quais trataremos adiante.

De todo modo, para compreender esse processo de retrocessos democráticos e de ajustes cada vez mais intensos de adequação do país às orientações de mercado, entendemos ser fundamental reportar aos períodos anteriores como aqueles orientados pelos governos Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016), que, apesar de aparentemente suportar e buscar explicitar uma perspectiva mais progressista no campo político, não conseguiu aliviar o aprofundamento das ordens neoliberais no país que, por sua vez, deram base para as medidas posteriormente impostas a partir de 2016.

Os governos de Dilma Rousseff desencadearam continuidades das reformas implementadas nos governos Lula, como o caso do maior investimento na iniciativa privada na área educacional, acompanhado da expansão das instituições federais<sup>13</sup>. “Ferreira (2012) explanou que Dilma Rousseff manteve as estratégias já consolidadas, e que estão diretamente

---

<sup>13</sup> Nos governos Dilma Rousseff houve a criação de 4 universidades federais, 47 novos campi universitários e 208 novos institutos federais (FERREIRA, 2012).

articuladas aos indicadores propostos pelos organismos internacionais [...]” (ANES, 2018, p. 157).

As definições políticas se desenvolveram na área educacional atreladas às finalidades de ampliar o “comércio do conhecimento”, trazendo para o professor a responsabilidade por práticas educativas que estão de acordo com as demandas por uma educação e uma formação flexível, valorizando a “[...] criação de novas empresas mediante a transferência de conhecimento, de inovação e de novas tecnologias para a comercialização de serviços e produtos” (FERREIRA, 2012, p. 468).

No caso da formação em nível superior e também voltada à formação de professores, por exemplo, vimos que o crescimento ocorreu predominantemente nas instituições de ensino superior (IES) privadas, tal como já vinha ocorrendo também nos governos FHC e Lula. Tais IES foram compradas pelo capital internacional, representado principalmente por bancos de investimentos norte-americanos, difundindo redes empresariais e o desenvolvimento de oligopólios ligados à mercadorização da educação, como é o caso da “Estácio Participações”, do “Sistema COC de Educação e Comunicação - SEB S.A”, da “Anhanguera Educacional S.A” e da “Kroton Educacional” (AGAPITO, 2016, p. 133). Os governos Dilma Rousseff, nesse sentido, representaram a continuidade e o avanço de práticas dos governos anteriores, aliadas às orientações neoliberais, que contribuíram para tornar a mercadorização da educação algo ainda mais preocupante (ANES, 2018).

A partir dessa análise, entendemos ser mais possível a compreensão de que os movimentos hegemônicos de valorização da lógica de mercadorização da educação e privatização acabaram encontrando com os governos Dilma Rousseff, em função também das heranças dos governos anteriores, isto é, condições mais adequadas e propícias para o aprofundamento de medidas, que aceleraram ainda mais a partir do impeachment da então presidenta, oficializado em 31 de agosto de 2016, impedindo a continuidade a seu segundo mandato.

O impeachment interrompeu o segundo mandato de Dilma Rousseff no seu segundo ano, decorrente de uma articulação política e econômica, compreendida por nós como golpe de Estado de caráter jurídico-parlamentar-midiático, que teve, principalmente, como meta garantir espaço aberto para o avanço de medidas conservadoras e neoliberais. O ato conduziu ao cargo o então vice-presidente Michel Temer, vinculado ao então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Segundo Alves (2016, s/p) esse processo que se revelou como golpe operou

[...] de modo intenso, interna e externamente, forças econômicas, político-ideológicas e geopolíticas ocultas – e algumas delas, nem tão ocultas assim – que coordenam os interesses estratégicos do Departamento de Estado norte-americano, o polo hegemônico do império neoliberal, com elementos (partidos, movimentos sociais, [...] e meios de comunicação de massa) da oposição neoliberal, reacionária e oligárquica brasileira (a direita fisiológica e ideológica que ocupou com o afastamento de Dilma, o governo Temer).

Sempre foi claro que o desmonte do governo Dilma, para dar lugar ao seu então vice-presidente Michael Temer, interessava diretamente às elites econômicas e a setores da classe média empenhados em reverter os ganhos sociais que as classes populares vinham acumulando, nas últimas décadas, sobretudo no período em que o PT esteve à frente da Presidência da República (2003-2016). Por essa razão, o discurso anticorrupção, amplamente utilizado pela oposição e pela mídia, serviu para ocultar os verdadeiros interesses do grande capital, em busca da implementação de projetos privatistas de redução do Estado e desmantelamento dos direitos sociais historicamente conquistados.

Além do apoio da elite econômica, Temer contou com o suporte de vários partidos, inclusive, com o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) que teve grande participação na destituição da presidenta eleita democraticamente. Como retribuição, o PSDB ocupou pastas importantes no Governo de Michel Temer, entre elas, o Ministério da Educação.

Esta análise se confirma, visto que no governo de Michel Temer o país passou a viver uma instabilidade política voltada ao favorecimento do empresariado e da elite burguesa em geral, visando como prioridade à implementação de reformas políticas voltadas à redução do papel do Estado, por isso, promovendo o desinvestimento dos gastos públicos, redução dos direitos trabalhistas e ações privatistas. De fato, o grande exemplo disso, que representa o amplo interesse do mercado sobre as ações políticas produzidas pelo Estado no âmbito educacional, trata-se da Medida Provisória (MP) n. 746 de 2016, conhecida como Reforma Nacional do Ensino Médio, em defesa de uma formação flexível, apresentada pela proposta como fluida, para afetar os currículos e a formação de professores.

[...] proposta de formação integrada alicerçada na escola unitária [...]. Todavia, a discussão sobre os eixos que devem nortear tal formação tende a resvalar para concepções e proposições que a aproximam da perspectiva do desenvolvimento de competências e do individualismo, lançando mão de expressões, tais como protagonismo, aprender a aprender, competências cidadãs, projeto de vida e vocação. Tal situação é reveladora do hibridismo como elemento estruturante do texto (FERRETI; SILVA, 2017, p. 398).

Marcebo (2017) colabora dizendo que o processo que promoveu Michel Temer ao cargo de presidente mostrou-se articulado aos interesses do capital internacional, justamente para

promover o aceleração da privatização e desvalorização do trabalho, com vistas à precarização dos serviços e direitos públicos como a educação, destruindo

[...] as ilusões de quem acreditava nas virtudes infinitas da política de conciliação de classes [que havia sido assumida pelos governos Lula e Dilma Rousseff] – a ideia de que seria possível superar o *apartheid* social e o subdesenvolvimento no Brasil sem confronto com as elites dominantes, mas apenas por meio do crescimento da economia (MANCEBO, 2017, p. 161).

A permanência de Temer na presidência (2016-2018) expressou a clara ligação entre o mercado representado por fortes grupos empresariais, a mídia defensora dos interesses burgueses e também parte da sociedade civil, em busca da garantia do avanço do “neoliberalismo extremado” (MANCEBO, 2017, p. 161). Por essa razão, ampliaram-se esforços para abrir espaços para grupos financeiros nacionais e internacionais colaborarem com os encaminhamentos políticos, pautando em medidas conservadoras que visaram afetar e precarizar o setor público, incluindo a área educacional (MELO; SOUZA, 2017).

Esses esforços foram sistematizados por meio do documento “Ponte para o Futuro do Partido do Movimento Democrático Brasileiro”, que representou um projeto de governo em que atribui à sociedade a necessidade e responsabilidade de garantir o fortalecimento do capital internacional e do liberalismo econômico. Tratou-se de um documento alinhado com as propostas de outro documento do “Conselho Nacional da Indústria (CNI) – “Propostas da Indústria para as Eleições 2014” (CNI, 2014) –, defendendo, dentre as diferentes propostas, o desinvestimento em gastos sociais e públicos, privatização, reforma fiscal e trabalhista, além de estratégias para a ampliação do mercado e da produtividade dos trabalhadores por meio da flexibilização (MELO; SOUZA, 2017, p. 31).

Como resultado, entendemos que tal projeto, aberto e difundido a partir de um golpe de estado, afetou o campo democrático e colocou a educação como um dos focos a serem controlados, gerando, conseqüentemente, um contexto coercitivo e excludente. Não por acaso, promoveu-se, de modo imediato, a troca das equipes que atuavam no Ministério da Educação (MEC). Logo, as primeiras ações decorrentes do projeto de governo de Michel Temer direcionadas às políticas educacionais, corresponderam, por exemplo, ao represamento e eliminação de recursos; não promoção e investimento em audiências públicas; paralisação dos trabalhos que tinham como premissa corresponder às orientações do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024; troca dos dirigentes e componentes das secretarias do MEC, dando espaço para profissionais que tinham atuado na formulação das políticas de formação do Governo de FHC, como também a recomposição do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Com relação à recomposição do CNE<sup>14</sup>, Silva (2016) explica que se tratou de uma das diversas ações autocráticas desse governo, que teve como finalidade exercer maior controle na análise e aprovação de medidas reformistas. O então ministro da educação Mendonça Filho e Maria Helena Guimarães de Castro, de modo imediato, trataram de revogar os 12 membros do CNE que Dilma Rousseff havia nomeado um dia antes de ser afastada do cargo de presidenta. E, do mesmo modo autocrático, antes de deixar o cargo de ministro para concorrer ao pleito eleitoral de 2018, Mendonça Filho tratou de antecipar em seis meses a nomeação de novos 6 conselheiros ao CNE<sup>15</sup>.

Essa gestão do MEC, no governo Temer, apenas buscou manifestar certa aparência de que se tratava de uma governabilidade democrática quando planejou e realizou algumas audiências públicas, que, na verdade, tiveram como finalidade atribuir legitimidade às deliberações já programadas de forma autocrática. Por isso, a gestão não deixou de receber críticas e protestos. Foram cinco audiências, uma por região: em 11 de maio de 2018, Florianópolis - SC; em 08 de junho de 2018, São Paulo – SP ( que acabou sendo cancelada devido a protestos); c) em 05 de julho de 2018, Fortaleza – CE; em 10 de agosto de 2018, Belém – PA; em 14 de setembro de 2018, Brasília – DF.

Ainda sobre a contrarreforma implementada pelo governo Temer, é importante ressaltar também que, antes da consolidação do golpe, já estava em curso no governo Dilma Rousseff o avanço de reformas educacionais com a perspectiva de afetar os currículos da educação básica, aos moldes neoliberais. Naquele contexto, no ano de 2015, o MEC, comandado por Renato Janine Ribeiro, já havia estabelecido uma proposta para a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Ensinos Infantil e Fundamental, elaborada por uma comissão de especialistas<sup>16</sup> destinada para esta função. Já no primeiro semestre de 2016,

---

<sup>14</sup> “O Conselho Nacional de Educação possui atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC, estruturado em um sistema bicameral (Câmara de Educação Básica/CEB e Câmara de Educação Superior/CES), constituindo-se o Conselho Pleno, composto por 24 membros, sendo que os Secretários de Educação Básica e Superior do MEC são membros natos. Os conselheiros possuem mandatos de quatro anos, sendo possível reconduzi-los” (SILVA, 2016, p. 88).

<sup>15</sup> “Ivan Claudio Pereira Siqueira, da Câmara de Educação Básica, e Joaquim José Soares Neto, Maurício Eliseu Costa Romão e Yugo Okida, da Câmara de Educação Superior, para mais um mandato de quatro anos; ao mesmo tempo, nomeou cinco novos membros para novos mandatos, dentre os quais incluíam-se Maria Helena Guimarães de Castro e Mozart Neves Ramos, para a Câmara de Educação Básica; e, Marco Antônio Marques da Silva, Sergio de Almeida Bruni e Robson Maia Lins, para a Câmara de Educação Superior”(SILVA, 2016, p. 89).

<sup>16</sup> A comissão foi estabelecida por meio da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, contando com “as participações do Conselho Nacional de Secretários de Educação-CONSED e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-Undime. Em setembro do mesmo ano, o MEC publicou a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), redigida pela comissão nomeada, submetendo-a, logo em seguida, a um processo de consulta pública online, do qual teve como resultado mais de 12 milhões de contribuições” (SILVA, 2019, p. 87).

comandado por Aloízio Mercadante, o MEC publicizou uma segunda versão para a BNCC, a qual passou a ser amplamente debatida no país. Embora este debate não tenha prosseguido com a consolidação do golpe em setembro do mesmo ano. Temer, ao assumir o poder, emitiu a “Medida provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, redefinindo de forma autocrática todo o sistema educacional brasileiro”, afetando a concepção de BNCC, com a implementação de um documento antipopular e antidemocrático (SILVA, 2019, p. 87).

A redefinição da BNCC ocorreu sob o comando de Mendonça Filho e Maria Helena Guimarães de Castro. No caso, o primeiro, como Ministro,

[...] emitiu a Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016, instituindo o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio, delegando plenos poderes à Maria Helena Guimarães de Castro, para conduzir a contrarreforma da educação (SILVA, 2019, p. 87).

Pela referida portaria, especificamente por meio do Art. 2º, o governo definiu que a proposta de BNCC deveria necessariamente

[...] ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação-CNE, [que deveria] definir o conjunto de conhecimentos e habilidades que os alunos devem adquirir e desenvolver em cada etapa de ensino e em cada ano de escolaridade. [E que] O estabelecido na BNCC deverá servir de guia de orientação para os sistemas e redes de ensino desenvolverem os seus próprios currículos (BRASIL, 2016).

Esta medida reformista foi acompanhada também por uma reforma específica para o Ensino Médio, como já citamos anteriormente, em que, conforme exposto na Portaria citada, teve como perspectiva “por diretriz a diversificação da sua oferta, possibilitando aos jovens diferentes percursos acadêmicos e profissionalizantes de formação” (BRASIL, 2016), tal como acabou se consolidando na Medida Provisória (MP) n. 746 de 2016.

Em 2017, o CNE aprovou o Parecer CNE/CP nº15, de 15 de dezembro de 2017, que instituiu a BNCC, com homologação realizada em 20 de dezembro de 2017 bem como um ano depois aprovou, em 04 de dezembro de 2018, a BNCC para o Ensino Médio, com homologação em 14 de dezembro de 2018. Tratam-se de medidas reformistas que aprofundam de modo severo as práticas e condutas neoliberais e empresariais para a educação no país, aos moldes das orientações das instituições financeiras e organismos internacionais (SILVA, 2019). As novas DCN para o Ensino Médio aprovadas, por exemplo, instituíram e legitimaram a educação à distância para este nível de ensino no país, “permitindo que 20% da carga horária pudesse ser feita à distância, para o período matutino; 30% para o período noturno; e, até 80% para a Educação de Jovens e Adultos” (SILVA, 2019, p. 89).

A implementação de tais reformas evidencia que a gestão do MEC, sob os comandos de Mendonça Filho e Maria Helena Guimarães de Castro, tratou de impor o rompimento com uma participação popular e democrática, visto que, tudo isso foi arquitetado para dar mais vazão e espaço para a consolidação das concepções neoliberais, privatistas e flexíveis para a educação, tal como acabaram sendo representadas no documento final da BNCC e da Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória nº 746).

Os rumos assumidos, a partir dessa gestão presidencial, foram em direção ao claro aprofundamento do controle neoliberal e conservador sobre a educação de modo geral e também sobre a formação do professor. Silva (2016) contribui com o entendimento de que este exercício de controle coloca a BNCC e a Reforma do Ensino Médio como a “Base do Golpe”, tendo em vista que foram documentos impostos para orientar uma onda reformista conservadora, neocolonialista, reforçadora da barbárie e da fragilização da democracia, sobretudo para capturar as subjetividades, alcançar aliados, principalmente os pertencentes à classe trabalhadora. Isso explica o fato de tais documentos tornarem-se os fundamentos para a elaboração de produtos educacionais, como livros didáticos reforçadores dos conteúdos estabelecidos pela BNCC,

[...] deixando de fora questões importantes, como o debate acerca das questões LGBT, de gênero e étnico-racial, fundamentais para a garantia e efetivação das liberdades civis, políticas e sociais no Brasil do século XXI. Ao mesmo tempo, [...] não apenas orienta, mas determina a política educacional [...] de Formação de Professores. Portanto, define o tipo e perfil de professores a serem formados para o próximo ciclo, na medida em que os cursos de licenciatura e pedagogia terão que se adequar a estrutura administrativa-organizativa e pedagógica definidos (SILVA, 2019, p. 90).

Destacamos ainda que o processo reformista no contexto do governo Temer, desencadeou na produção de debates e espaços favoráveis cada vez mais à privatização das instituições públicas, tal como sugerem e defendem os organismos internacionais, como o Banco Mundial, que por sua vez, foi tratado como referência pelo então governo. Haja vista que o referido estadista buscou dar visibilidade ao documento intitulado “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil – Brasil: revisão das despesas públicas” (BANCO MUNDIAL, 2017), produzido a partir de pedido do próprio governo,

[...] com a finalidade de divulgar diversos resultados que evidenciam as deficiências do desenvolvimento social e econômico do país, incluindo ainda, análises, avaliações pessimistas e proposições sobre as questões que dizem respeito à educação no Brasil (ANES, 2018, p. 161).

O foco das avaliações realizadas deu ênfase às questões relacionadas ao financiamento e investimento público, justamente para serem utilizadas como estratégia de convencimento em favor da defesa do entendimento de ser mais favorável ao país o apoio ao setor privado, com a perspectiva de ampliar as formas de privatização da educação, aos moldes dos projetos neoliberais (AMARAL, 2017). No caso do ensino superior, por exemplo, tais avaliações foram utilizadas para propagar medidas de incentivo à realização de empréstimos públicos por parte dos estudantes, para que eles invistam na formação ofertada pela iniciativa privada, com o compromisso de pagar por estes custos no momento em que passarem a atuar como profissionais formados.

O referido governo, por meio deste exemplo citado, e também por intermédio de outras ações, especialmente no campo educacional, mostrou profunda relação, vinculação e afinidade com os interesses neoliberais de garantir maior aprofundamento das forças burguesas e do controle que exercem sobre o trabalho e também sobre o professor. Não por acaso, passaram a medir, avaliar e projetar ações voltadas à educação, utilizando como referência apenas os dados e elementos que correspondem à economia, sem qualquer consideração crítica acerca da complexa realidade brasileira que envolve o acesso e a permanência na educação escolar e universitária.

Pode-se ver que, entre a interinidade e mandato efetivo, somaram-se dois anos e sete meses de governo Temer que, apesar de ter ficado menor tempo no cargo de presidente, foi suficiente para o governo imprimir várias alterações na educação brasileira, sobretudo direcionadas à área escolar e ao professor.

No que diz respeito especificamente à formação de professores, se, no período anterior ao golpe de 2016 algumas contradições no corpo das legislações já concorriam para a precarização e a desvalorização da profissão docente (SCHEIBE, 2004; SCHEIBE; BAZZO, 2016), as políticas do então Governo Temer tenderam a aprofundar ainda mais essa situação. Exemplo disso foi a Emenda Constitucional (EC) Nº 955, aprovada em 15 dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que congelou os gastos sociais, sobretudo na área da Educação e da Saúde, por 20 anos, trazendo impactos significativos sobre o professor e sua formação.

Todo esse movimento contribuiu para explicar que as mudanças ocorridas nas políticas para a educação na última década, incluindo a própria BNC-Formação, têm participação direta dos interesses e representantes ligados à lógica reformista e neoliberal defendida pelo grande capital. Como aponta Evangelista (2019, p. 23), “no campo político educacional tais reformas neoliberais têm contato com autores representantes intelectuais dos interesses da burguesia”, dentre os quais destacam-se Maria Helena Guimarães de Castro, ex-secretária executiva do

MEC, Guiomar Namó de Mello, entre outros. Intelectuais usados pelo capital, uma vez que, embora eles façam parte da categoria de trabalhadores da educação, fascinados pelas propostas tentadoras por parte dos capitalistas, passam a defender interesses alheios.

Foi justamente todo esse processo histórico, que não foi iniciado necessariamente no governo Temer, mas impulsionado por ele, que, em dezembro de 2018, o MEC criou e encontrou espaço para produzir e divulgar a versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica – BNC-Formação, como estratégia para recolocar as Diretrizes para a formação de professores no viés marcadamente e predominantemente economicista e neoliberal. Tal proposta, apresentada no governo do então Presidente Michel Temer, retoma, em grande medida, princípios e medidas contidas na Resolução nº 1, de 2002 do Conselho Pleno do CNE, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, Graduação Plena, aprovada ainda no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que teve vigência até 2015.

De acordo com De Farias (2019), a proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, produzida no governo Michel Temer e, posteriormente reformulada e implementada no governo seguinte (Jair Bolsonaro), assume o paradigma de desenvolvimento por competência como referencial básico. Essa proposta, de acordo com a autora supracitada, foi feita a “toque de caixa” e insere-se num quadro de ações da contrarreforma da educação básica que vem se processando desde o Golpe de 2016, contexto em que o país vive um tempo de graves retrocessos de conquistas democráticas e imposição de políticas sem debate com a sociedade civil.

Trata-se de um contexto que causou alterações profundas na formulação das políticas de formação de professores, que, desde então, passou a vivenciar um amplo movimento de retrocesso no que concerne aos avanços conquistados no âmbito das políticas educacionais, e em particular no que diz respeito à política para formação de professor. Foi possível perceber um movimento para adequar ainda mais a formação de professor ao atendimento de interesse do mercado, justamente para precarizar e agravar as condições de trabalho desse profissional.

Não é de hoje que os recados chegam a nós para nos convencer de quanto ainda precisamos adequar a nossa posição para a conformidade com a produção e reprodução das relações capitalistas de produção, particularmente no que tange à formação da classe trabalhadora (CHAVES; FLORES; EVANGELISTA, 2020, p. 2).

Embora o governo Temer tenha formulado um conjunto de normativas governamentais no âmbito da educação, que delineou a construção de uma nova política de formação de professores, ele não teve tempo suficiente para aprovar. Porém, deixou uma proposta de Base

Nacional Comum para a formação de professores, entregue ao CNE em 13 de dezembro de 2018, para análise e parecer.

Já no início do Governo do então Presidente Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018, o Ministério da Educação decidiu conhecer a versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação para Professores deixada pelo governo anterior. O Ministério informou a necessidade de ter ciência e participar ativamente do processo de formulação do documento e declarou que, após a análise deste, decidiria se faria modificações. O documento foi elaborado de maneira aligeirada e pouco transparente, sem diálogo com as universidades, profissionais da educação, especialistas, órgãos e entidades educacionais (ANPED, 2020).

Isso explica o fato de que, no referido documento, aprovado em 2019, foram desconsideradas as quatro últimas décadas de luta dos profissionais da educação, das entidades que representam a educação e dos sindicatos que lutam em defesa de políticas de valorização dos profissionais da educação.

Essa proposta foi elaborada por consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas, que resgataram a noção de competência para a formação docente (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). A nova resolução foi elaborada sem nenhum diálogo com as entidades representativas da classe de educadores, além disso, não houve divulgação da chegada desse documento ao CNE, somente depois de muita pressão por parte das entidades educacionais foi que o conselho agendou para outubro de 2019 uma audiência pública, com vagas limitadas.

A maioria dos presentes na audiência, manifestaram-se contrários à revogação das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2015, as manifestações da ANFOPE, ANPED e FORUMDIR solicitaram a manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015 tendo em vista os avanços presentes na proposta de um documento que pensa, discute e propõe a formação de professores de modo orgânico e a necessidade de se avaliar os efeitos das diretrizes junto às Instituições Formadoras (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 366).

O processo de elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores da educação básica, cuja gestação foi iniciada em 2018, apresentou uma proposta preliminar no governo Temer, intitulada Proposta<sup>17</sup> para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018), e, ao mesmo tempo, junto a esta proposta, as DCN para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, tendo como

---

<sup>17</sup> A Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018) teve sua organização liderada por Maria Alice Carraturi Pereira, e assinada por Guiomar Namó de Mello, Fernando Abrucio, dentre outros (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019).

responsável uma Comissão Bicameral<sup>18</sup> definida pelo CNE. “Os documentos são gêmeos, embora o segundo não refira diretamente o primeiro; dia 6 de novembro, circulou o Projeto de Resolução (BRASIL, 2019b), em tese aprovado no dia sete” (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019).

A referida Comissão Bicameral foi composta por educadores representantes de grupos cujo vínculo estreito se faz com o setor privado e econômico, sendo apenas dois representantes com vínculos em instituições públicas de ensino superior. Nesse sentido, trataram de reforçar os discursos em favor da pertença qualidade educacional, sem se constrangerem com o fato de que tal qualidade defendida se vincula à qualidade empresarial e neoliberal, tão bem assumida por

Aparelhos Privados de Hegemonia (APH); instituições de ensino superior privado; Aparelhos de Estado; empresas educacionais de capital aberto; Sistema S; movimentos empresariais; Organização Social (OS) e atividades ligadas à defesa de Direitos Humanos e raciais (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019).

Evangelista, Fiera e Titton (2019) afirmam que a formulação de novas DCN, na esteira do projeto de aprofundamento de reformas neoliberais para o país, tal como já havia sido iniciado com a BNCC e com a Reforma do Ensino Médio, teve como perspectiva maior atender ao mercado privado de educação, tal como fica constatado ao identificarmos os representantes dos movimentos empresariais e de escolas superiores privadas que atuaram na Comissão Bicameral (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019). Eleito presidente, Jair Messias Bolsonaro permaneceu atendendo integralmente aos interesses desse setor, não alterando a composição da comissão e tão pouco o projeto que vinha sendo desenvolvido.

Bolsonaro foi eleito em 2019 com apoio integral dos segmentos mais poderosos da política e da economia brasileira. Uma união firmada, sobretudo, em dois pontos de um objetivo comum: 1 – excluir ou tornar inoperante a ação da classe trabalhadora e eliminar seus sindicatos; 2 – aprofundar medidas de caráter neoliberal. Os acordos para a viabilidade desses dois pontos geraram uma convergência entre a classe política e as diversas frações da classe capitalista, sobretudo daqueles pertencentes ao setor do agronegócio, que, não por acaso, são

---

<sup>18</sup> A Comissão Bicameral foi presidida por Maria Helena Guimarães Castro, da Câmara da Educação Básica (CEB), teve como relatoria “Mozart Neves Ramos, da CEB, indicado a Ministro da Educação no Governo Bolsonaro pelo Instituto Ayrton Senna. Os outros conselheiros são: pela CEB, Alessio Costa Lima, Aurina Oliveira Santana, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes; pela Câmara da Educação Superior (CES), Antonio Carbonari Netto, Luiz Roberto Liza Curi e Marília Ancona Lopez” (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019).

empresários que estão entre os maiores doadores de recursos para a eleição de Bolsonaro, e também para a tentativa de reeleição em 2022.

Todo o movimento histórico recente, impulsionado com o Golpe de 2016, contribui para explicar o fato de que o governo Bolsonaro assumiu a tarefa de aprofundar o projeto reformista neoliberal, iniciado e posto em prática pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) na década de 1990, sequenciado nos governos petistas de Lula e Dilma Rousseff aos moldes do neoliberalismo de Terceira Via<sup>19</sup>, mas, posteriormente, fortemente impulsionado pelo governo Temer (2016-2018). Em função da força conservadora e neoliberal iniciada no governo Temer, o governo Bolsonaro, com aplicação de doses ainda mais perversas de domínio do capital e da iniciativa privada sobre os direitos públicos e sociais, abarcou cortes nos investimentos sociais, facilitou a precarização das relações trabalhistas e enfraquecimento dos movimentos sindicais. No que diz respeito à educação, o que já vinha passando por sérias interferências e dificuldades devido às políticas de desmonte do governo Temer, na gestão Bolsonaro esse quadro se agrava de modo estarrecedor.

Em dezembro de 2019, acaba sendo revogada a então Resolução CNE/CP 02/2015, que tratou das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCN), para aprovar, no Conselho Nacional de Educação, a nova DCN e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, amplamente divulgada e conhecida como BNC-Formação, que passa a definir orientações para a formação de professores do país.

A DCN de 2015 apresentou, conforme explicado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), um espaço histórico na formação interdisciplinar do fenômeno educativo. Espaço este que, com a proposta da BNC-Formação de 2019, foi desrespeitado e fragilizado, justamente por meio da proposição de fragmentação da formação e adequação às orientações advindas da lógica empresarial e dos organismos internacionais.

Segundo Aguiar e Dourado, estava em curso uma ampla reforma educacional, em que a “formação dos professores sobressai especialmente, por ser estratégica para concretizar a reforma da educação básica em curso, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35).

---

<sup>19</sup> Os governos petistas, de caráter mais progressista, acabaram sendo associados à lógica conhecida como neoliberalismo de Terceira Via, que, segundo Neves (2013), trata de buscar a aproximação da garantia do acúmulo do capital com a manutenção dos princípios sociais democráticos e justiça social, mas que, na verdade atuou como forte estratégia de manutenção do status quo e adesão da classe trabalhadora à lógica flexível de trabalho e à redução do investimento do Estado.

Bazzo e Scheibe (2019, p. 681) contribuem com esta análise afirmando que a formação de professores preconizada pelos documentos elaborados revela o interesse dos responsáveis pelas recentes reformas educacionais, sobretudo no campo da formação de professor em “[...] busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades.” Isso se tornou política de Estado, desde os anos de 1990, com maior aprofundamento no governo Bolsonaro.

As mudanças de ministros no Ministério da Educação (MEC) mostraram o projeto de desmonte da educação no governo Bolsonaro. Ricardo Vélez Rodriguez, primeiro ministro da educação do governo, permaneceu no cargo por pouco mais de três meses. Seu sucessor Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, se sustentou, em meio a diversas e escandalosas polêmicas, por pouco mais de um ano. Carlos Alberto Decotelli da Silva, o efêmero, foi nomeado, mas felizmente não chegou sequer a tomar posse. O último, o pastor Milton Ribeiro, assumiu o cargo em julho de 2020. Todos eles tinham como principal projeto combater a “guerra cultural” no âmbito da Educação.

O movimento de devastação no MEC, na verdade, extrapola a mudança de ministros, uma vez que movimento semelhante ocorreu nos principais órgãos da estrutura organizacional do ministério. Afinal de contas, para o referido governo autoritário e antidemocrático, era preciso “desconstruir tudo isso [que está] aí”, justamente para demonstrar o desprezo às políticas públicas de redistribuição de direitos, redução de desigualdades e de promoção de valores democráticos realizadas, sobretudo durante os governos do partido dos trabalhadores.

Com a posse de Jair Bolsonaro abriu-se, portanto, um caminho oportuno para a cruzada antieducação, em que os responsáveis por combater a “ideologia de gênero nas escolas” e os representantes do mercado passaram a ocupar postos-chaves no Ministério da Educação. O que nos permitiu observar que, a partir de então, ocorre uma avalanche de medidas administrativas para reduzir a liberdade acadêmica, bem como limitar a autonomia das universidades, elegendo o professor como principal alvo a ser atingido.

Isso pôde ser constatado na breve passagem de Vélez Rodriguez pelo MEC, marcada não só por uma “balbúrdia” administrativa, mas também por declarações polêmicas, em consonância com as diretivas da base mais radical do Bolsonarismo. Portanto, acenando ao conservadorismo religioso, descreveu a escola como um espaço inadequado e desfavorável aos valores da família, sendo o professor o responsável por “doutrinar” os alunos.

O segundo ministro, Abraham Weintraub, economista e defensor do estado mínimo, adquiriu experiência como gestor no mercado financeiro e no grupo Votorantim, sem

conhecimento algum em relação à educação e partidário de primeira hora das teses bolsonaristas. Como ministro da educação, conjugou um discurso agressivo em sintonia com o discurso do presidente, com medidas práticas de teor neoliberal. Nesse contexto,

[...] evidencia-se, na gestão do MEC, uma permanente ausência de política pública educacional comprometida com a formação de professores e com a escola pública, a par de ataques constantes à educação, progressivo desfinanciamento e, diante dos desafios postos pela pandemia, omissão e descaso (ANFOPE, 2021).

Como ministro Weintraub destacou-se pelos ataques aos educadores, pela redução do número de bolsas da pós-graduação e pelos cortes no orçamento das universidades públicas. O seu principal legado foi o programa “Future-se” que nada mais representou que uma ameaça às universidades federais.

O último ministro da educação da gestão Bolsonaro, o pastor evangélico Milton Ribeiro, manteve-se no posto adotando medidas pontuais, tentando agradar a cada um dos grupos de apoio do governo, isto é, aos conservadores evangélicos e aos defensores do estado mínimo. Ribeiro notabilizou-se por declarações que objetivaram corresponder à ofensiva neoliberal em curso, contra a universidade pública, defendendo, por exemplo, e sem constrangimento, que a “universidade deveria, na verdade, ser para poucos”.

O projeto se enquadra no ideário neoliberal e se desdobra nos seguintes compromissos para a área da educação, expostos em slides que representaram o plano de gestão do referido governo. Dentre os compromissos descritos nos slides está a compreensão de que os recursos públicos gastos deveriam ser considerados altos e a melhoria de desempenho deveria ocorrer sem gasto adicional, sustentando a máxima do governo de que “é possível fazer muito mais com os atuais recursos”; e ainda o fato de que “a prioridade inicial deve ser a educação básica e o ensino médio/técnico” (Programa do Governo Bolsonaro, 2018).

Ficou explícito no plano de governo que não haveria ampliação de recursos para a educação. Embora não estivesse escrito que haveria redução, tal encaminhamento foi possível de ser compreendido em função do movimento de desinvestimento público fortemente iniciado com a aprovação e aplicação do teto de gastos, aprovado ainda no governo Temer. O empresariado visualizou no governo Temer, e mais ainda no governo Bolsonaro, a realização da pauta ultraliberal de desmonte de direitos trabalhistas e sociais. Pauta essa que atinge em cheio o professor e sua formação.

No bojo desse projeto, o professor e sua formação, que na nossa compreensão, deveria ser considerado prioridade no campo das políticas públicas e sociais, avança no movimento de subsunção real e formal ao capital, como forma de mercadoria. Afinal, foi adotada uma política

agressiva de transferir parcela considerável dos fundos públicos para grandes empresas, trazendo consequências para todos os envolvidos no processo educativo, dentre os quais estão os professores e trabalhadores da educação.

A política educacional ultra neoliberal que avançou, ganhou espaço e notoriedade no governo Bolsonaro, teve como tese central a ênfase na “educação empreendedora”. Assumiu como premissa um modelo de ensino que, além de privilegiar a formação de “competências”, alinhadas com as necessidades do mercado de trabalho, tende a capacitar alunos e professores para a nova forma de sociabilidade, em que a competição conduz a conduta e os modos de subjetivação seguem a lógica empresarial. Desse modo, a formação do professor passa a ser compreendida como mera aquisição de um saber técnico, ou seja, submete-se à racionalidade neoliberal.

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor (FREITAS, 2018, p. 31).

Conforme já explicitado no primeiro capítulo desta dissertação, desde 1990, mas também nas últimas décadas e dias atuais, os programas de reestruturação do sistema educacional brasileiro, foram seguindo, em maior ou menor medida, as premissas do neoliberalismo e do conservadorismo. Inicialmente, os principais incentivadores desse movimento foram organismos internacionais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e, sobretudo, o Banco Mundial (BM) como principal agência de formulação, financiamento e monitoramento da implantação da política educacional neoliberal nos países da periferia do capital, entre eles o Brasil. Nesta direção, os organismos internacionais se “constituíram [como] os principais vetores de imposição da nova norma neoliberal” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 283).

O governo Bolsonaro ampliou as possibilidades de interferências na condução das políticas educacionais no Brasil, principalmente por parte daqueles que, já desde o início desse século, mostraram interesses econômicos para o fortalecimento da formação de uma nova classe trabalhadora, necessariamente flexível, polivalente e pouco questionadora. Esses interessados são representantes de fundações de direito privado, dentre as quais estão Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna e Fundação Lemann, pavimentando o caminho para a ação de uma série de organizações especializadas em políticas educacionais, em geral, controladas por

grandes corporações como Telefônica, Coca-Cola, MacDonald, Gerdau, Votorantim, Itaú, Bradesco, entre outras. Perspectiva esta que já é parte desse contexto local e global que as reformas curriculares foram construídas. De acordo com Hypolito (2019)

[...] com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por lobbies de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação (HYPOLITO, 2019, p. 194).

No que diz respeito à formação de professor, as diretrizes desses organismos e dessas organizações, tão bem acolhidas pelo governo Bolsonaro, acabaram sendo sintetizadas e apropriadas na Resolução nº 2 de 2019, que 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, denominada também como BNC-Formação. Como veremos no próximo item, ela busca sustentar os pressupostos ideológicos e políticos que fortalecem um projeto de educação e de formação de professores de caráter neoliberal que almeja ampliar o alinhamento do trabalho do professor aos interesses do mercado e à lógica empresarial, promovendo o recuo do conhecimento teórico em favor do melhor desenvolvimento e aprimoramento de mão de obra que possam atender a rápida evolução dos conhecimentos práticos e técnicos.

### **2.3 A BNC-Formação como representação do avanço das estratégias de controle do capital sobre a formação de professores no Brasil**

As reformas educacionais, alinhadas ao modelo político-econômico neoliberal, avançaram nas últimas décadas, tal como já tratamos de analisar, mas, isso não ocorreu sem que não houvesse também, por parte de diversas áreas do conhecimento, reflexões e questionamentos acerca das problemáticas para o campo educacional decorrentes do aprofundamento das medidas neoliberais e do maior enquadramento da esfera educacional à lógica de mercado, especialmente no que diz respeito à formação de professor.

Tais questionamentos reconhecem, como explicado por Harvey (2008), que o neoliberalismo trata-se de um modelo político-econômico elaborado pela classe dominante capitalista e corporativista, cujo objetivo é contribuir para superar seus processos cíclicos de crises, propondo uma série de transformações, que incluem o campo político e educacional, com vistas a garantir sua reprodução e suas formas de ampliação de acumulação.

Como viemos apresentando ao longo deste trabalho, desde a década de 1990 se materializa no Brasil uma era denominada de “desertificação” neoliberal, que vem se consumando, sobretudo, após o Golpe de 2016, como já exposto (ANTUNES, 2005). Por isso, por localizar a educação como um instrumento de formação social, tratou de adotar uma série de reformas com o intuito de ajustá-la à lógica de mercado (LAGOA, 2019). Encontrando assim, nas políticas educacionais, um espaço privilegiado para a regulação da formação dos sujeitos e do trabalho que eles desempenham socialmente.

Com o uso constante de discursos sobre a importância da educação para o desenvolvimento humano no século XXI, sua mercadorização passou a ser amplamente recomendada, especialmente por parte da classe dominante e por boa parte da classe trabalhadora persuadida ideologicamente aos interesses neoliberais. Interesses estes que se sustentam em discursos que depositam na educação a expectativa de que ela possa melhorar os mecanismos de distribuição de renda e a inserção produtiva, por meio do preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2019). Em contrapartida, tais discursos corroboram para ocultar os verdadeiros interesses do capital, cujo foco é a exploração da classe que vive do trabalho.

Não por acaso, as diferentes concepções sobre educação, formação e políticas que fundamentam a formação de professores passam por reformulações, sobretudo em governos defensores do interesse de mercado. Tais concepções resultam em disputas político-ideológicas que, de acordo com Brzezinski (2018), podem ser agrupadas em dois grandes grupos: o que revela os interesses do “mundo do sistema”; e outro com os interesses do “mundo vivido”.

O grupo hegemônico, defensor dos interesses do mundo do sistema, compreende o projeto legitimado pelos tecnocratas e pela elite brasileira, que se baseiam na perspectiva da educação como mercadoria, em consonância com as agendas dos organismos internacionais. Tal perspectiva tem expressado com vigor as políticas públicas neoliberais, reafirmando a retórica da educação como elemento estratégico para o desenvolvimento do país, o que culmina na responsabilização dos professores e nas parcerias público-privadas para a manutenção e a organização da escola pública (BRZEZINSKI, 2018).

Para Brzezinski (2018), as configurações das políticas públicas gestadas pelos interesses do mundo do sistema podem ser elencadas com as ações de: institucionalização de lócus formativos fora das universidades; centralidade na dimensão técnica e instrumental do trabalho docente; utilização de um modelo curricular fragmentado; lógica meritocrática da avaliação externa por meio de testes padronizados; formação aligeirada dos professores, tanto inicial como continuada, com base nos interesses do capital. O grupo que atua à frente desse projeto

busca fortalecer políticas de regulação e de controle, com uma concepção de educação vinculada ao *status* de mercadoria, sem haver, assim, nenhum compromisso com uma formação integral do sujeito (BRZEZINSKI, 2018).

A conversão da educação pública em mercadoria ocorre via sujeitos e processos que fazem parte do mundo do sistema, isto é, são sujeitos individuais e coletivos que se organizam em redes do local ao global, com diferentes graus de influência, mas que falam de diferentes setores institucional, governamental, financeiro, organismos internacionais (PERONI, 2015). À medida que tornam a educação uma mercadoria, o grupo define os conteúdos, os objetivos e as finalidades educativas conforme os interesses do capital por meio da gestão gerencial.

Por outro lado, o grupo que representa os interesses do mundo vivido se reúne nas entidades científicas do campo da Educação, organizado nos movimentos dos professores, cujos posicionamentos e estudos nos apoiamos para o desenvolvimento deste estudo. Contrário ao primeiro grupo, o movimento dos professores, contra hegemonicamente, atua em defesa da escola pública, gratuita, laica e universal, entendida como um direito social, além de defender a formação numa perspectiva emancipadora. Neste sentido, o projeto do mundo vivido compreende a formação e a valorização dos profissionais da educação, pautado em um paradigma educacional dialético, que considera as transformações sociais e as mudanças no mundo do trabalho (BRZEZINSKI, 2018).

A expressão desses dois grupos como parte dos interesses da sociedade de classes, revela um cenário de permanente disputa em torno das políticas e das orientações legais para a formação dos professores. Portanto, os interesses do capital, representados pelo “mundo do sistema” denunciado por Brzezinski, têm conseguido êxito e dominância econômica e política, em favor da manutenção do status quo e da ordem social vigente (burguesa). Entretanto, não significa a inexistência de espaços e discursos de resistência e oposição aos rápidos avanços das medidas de implementação de controles sobre a educação, o professor e os currículos escolares. E é por meio desse discurso de resistência, movido e produzido pelos grupos e intelectuais pertencentes ao “mundo vivido”, que seguimos buscando analisar a implementação da reforma curricular representada pela BNC-Formação.

Antunes (1995) explica que as reformas educacionais exigem uma função adaptativa da educação aos marcos da reconfiguração das estruturas produtivas, que reafirmam a concepção da educação como ativo do capital. Logo, por essa razão, na atual conjuntura, para atender aos interesses do capital, a educação tem sido colocada como uma solução para resolver problemas de ordem social e econômica. Entendida, portanto, como mecanismo para adaptar indivíduos a atuarem em novos tempos em que são exigidas novas competências e habilidades, no intuito de

formá-los de acordo com as necessidades e os interesses dos grupos dominantes, pertencentes ao “mundo do sistema”. A finalidade estratégica é de culpabilizar os sujeitos que não se adaptam às mudanças no mercado de trabalho, impondo aos projetos de formação de professores o alinhamento à perspectiva mercadológica e empresarial voltada à educação em todos os níveis de ensino.

Ao lado dos grupos representantes do “mundo vivido”, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2021) nos ajuda a compreender que as reformas gestadas nas últimas décadas tiveram como principal objetivo reduzir os custos e atender massivamente à demanda emergente por formação, visto que a recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores tem se pautado por programas de caráter continuado e compensatório, voltados à formação de professores leigos, em formação à distância e em cooperação com os sistemas de ensino (FREITAS, 2002). As atuais políticas de formação de professores, materializadas na BNC-Formação, expressam de forma integral a reforma empresarial no campo da formação, com o objetivo de: aumentar o controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina na escola de Educação Básica; realizar avaliações de professores em exames nacionais censitários; redirecionar os currículos da formação inicial dos professores; e fortalecer o controle político e ideológico sobre o Magistério da Educação Básica.

O planejamento e a implementação da nova política curricular para a formação de professores emergem no sentido de reforçar o paradoxo que tem sido vivenciado pelos professores nas últimas décadas. Por isso, ao mesmo tempo em que assistimos à ênfase no discurso na centralidade dos professores, no enaltecimento de sua importância para a qualidade do ensino, por outro lado, acompanhamos um movimento de desqualificação e de desvalorização da formação docente. A contradição entre o discurso e as políticas educacionais pode ser notada no processo de aligeiramento, na fragmentação e no esvaziamento de conteúdos para sua formação, tal como proposto com a BNC-Formação.

Deste modo, é importante ressaltar que na atual política direcionada à formação de professores, formulada sem participação das entidades acadêmicas, a profissionalização docente vem sendo atrelada ao conceito de competências, pautada na experiência imediata e no saber/fazer em detrimento de uma formação com base nos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos que fundamentam o trabalho do professor. Conforme Bazzo e Scheibe (2019), trata-se de um formato de educação favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes seja submisso, por isso, têm-se,

nas últimas políticas, representadas pela BNC-Formação, o fortalecimento de uma visão tecnicista/instrumental.

Para atingir tal propósito, há um esforço de realizar uma adequação da escola, do conhecimento, do currículo, da formação dos professores, inicial e continuada, alinhada a uma reforma de Estado que engendra alterações nos padrões de intervenção estatal, redirecionando as formas de gestão e as políticas educacionais (DOURADO; SIQUEIRA, 2019).

Foi também nessa direção que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica (BRASIL, 2017), formulada por agentes dos setores privados e por grupos financeiros, foi aprovada em 2017, com a finalidade de reestruturar os projetos formativos escolares, correspondendo ao ideário neoliberal para a educação. É importante ressaltar que a BNCC-Educação Básica se trata de uma normativa que implica em um esforço das Redes de Ensino, no âmbito público e privado, de redefinir suas Propostas Pedagógicas para adequar-se às imposições da BNCC. Além disso, cabe frisar que a BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017), foi o pano de fundo para as mudanças que culminaram na BNC-Formação (BRASIL, 2019) e na BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020a), com o objetivo de adequar a formação dos professores para trabalhar com a concepção de conhecimento já esboçada na BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017).

Como previsto na BNCC,

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p. 21).

Estruturada sobre as novas exigências do mundo do trabalho, a BNCC (BRASIL, 2017) endossou o discurso de responsabilização dos professores pelo sucesso e pelo fracasso da educação. Dourado e Oliveira (2018) pontuam algumas considerações gerais sobre a BNCC-Educação Básica, entre elas destacamos: 1) regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores, bem como responsabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes; 2) ênfase em um entendimento restrito e conteudista, com base nas competências e nas habilidades; 3) associação entre currículo e avaliação em larga escala.

Para garantir a implementação dessa base, após o golpe de 2016, os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro produziram todos os movimentos políticos necessários para a aprovação da Resolução nº 2/2019, que consiste na reformulação dos cursos de licenciatura e institui a

Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), fundamentada pelo Parecer CNE/CP nº 22/2019, como já expomos em outro momento desse trabalho. Na expressão de Curado Silva (2020), a BNC-Formação passou a ser apresentada como ferramenta para “formar professores para ensinar a BNCC”, ou seja, é a estratégia para tornar viável o modelo de escola, educação e formação que o capitalismo contemporâneo projeta.

Uma das medidas encontradas para um maior controle do professor e de sua formação se materializa no âmbito do currículo de formação desse profissional, por isso, não é por acaso que na nova diretriz para formação de professor a pedagogia das competências ganha centralidade, tornando-se o eixo estruturante do currículo dos cursos de formação.

Vimos ressaltando, ao longo desta dissertação, que as últimas reformas educativas direcionadas à formação de professor têm apresentado uma guinada histórica em direção aos interesses do capital. Uma das ações, na atual conjuntura, que acena nessa direção, é a BNC-Formação, criada para “treinar professores” (CURADO SILVA, 2020), e, assim, materializar a BNCC. Na verdade, isso significa controlar a formação e, conseqüentemente, o ensino e a escola pública.

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673).

Tais fatos podem ser observados, não só no Parecer CNE/CP nº 22/2019, mas também na BNC-Formação, uma vez que tanto esta como aquele foram formulados para materializar as competências derivadas da BNCC, portanto engendra-se aí uma perspectiva de formação limitada, que tem um único propósito: reduzir a formação do professor ao exercício das tais competências.

A BNCC da Educação Básica traz dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, tendo como princípio a Educação Integral, que privilegia o desenvolvimento pleno das pessoas. “Essas competências estabelecem um paradigma que, por sua vez, deve ser o mesmo para a formação docente” (BRASIL, 2019, p. 15).

Isso deixa evidente que a formação do professor deve pautar-se em um conjunto de competências preestabelecidas pela BNCC, definidas por esta normativa como “[...] a mobilização de conhecimentos conceituais e procedimentos habilidades práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). As competências são definidas como condições para garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, estabelecidos por tal base, como se observa na Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação), em seu Art. 2º e 3º:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Portanto, verifica-se nesses dois artigos o esboço de uma concepção de formação centrada no domínio de competências e habilidades, alinhadas à atuação prática. Nota-se ainda que, assim como o Parecer CNE/CP nº 22/2019, a Resolução CNE/CP nº 02/2019, engendra um tipo de formação baseado no saber-fazer como base constituinte da formação. Tem-se como foco as competências compostas por três dimensões: o conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, como se constata no Art. 4º, parágrafos 1º, 2º e 3º, desta resolução:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I -dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II -demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III -reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV -conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I -planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II -criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III -avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV -conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I -comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II -comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III -participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores

democráticos; e IV -engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 3).

Neste sentido, a nova diretriz, em suas formas prescritivas, tende a alinhar propostas que fogem aos anseios da classe trabalhadora, instaurando, inclusive, a formação de professores e a formação geral em formas esvaziadas e pragmáticas respaldadas nas bases teóricas e conceituais da pedagogia das competências.

Ademais, não se considera outras dimensões da formação do professor, como salário digno, condições de trabalho, carreira, formação continuada, entre outras. “Daí compreendermos o trabalho docente como potencialmente gerador do mais valor” (ANTUNES, 2018; CURADO SILVA, 2020).

A concepção de formação materializada na BNC-Formação guarda nexos, na verdade, com a educação tecnicista e encontra raízes, sobretudo na pedagogia escolanovista, centrada na perspectiva do “aprender a aprender”. Neste sentido, a nova diretriz para formação de professor preconiza uma formação integral para o capital. A BNC-Formação representa o avanço do projeto neoliberal sobre a formação de professor, porque caracteriza-se numa política que padroniza o currículo, enquanto a formação é pautada em competências e habilidades preestabelecidas.

Percebe-se que a lógica do capital humano predomina e a centralidade nos aspectos econômicos ganha destaque em detrimento das necessidades materiais de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Além disso, aprofunda a espoliação do conhecimento docente e, conseqüentemente, acentua sua condição de mercadoria. É engendrada com objetivo de controle da formação e atuação do professor, em que os preceitos neoliberais se sobrepõem à sólida formação. “Tal resolução, aprovada sem nenhuma discussão acerca do seu conteúdo, é mais um ataque e retrocesso à formação dos professores” (ANFOPE, 2021).

Para uma melhor compreensão acerca da BNC-Formação entendemos ser necessário uma breve descrição de tal documento. A nova DCN é composta por um documento com 12 páginas e o anexo denominado BNC-Formação, que totaliza 20 páginas. O anexo constitui-se por 5 quadros listando as 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas pelo futuro professor, com as 12 competências específicas e 62 habilidades. A respeito disso é importante ressaltar que o termo competência aparece 50 vezes no corpo textual da nova diretriz.

A ênfase nas competências deixa claro que a nova diretriz não tem compromisso com uma formação para a emancipação do professor. Compreende-se que essa proposta formativa traz conseqüências perturbadora, não só para o professor, mas também para toda a classe trabalhadora, que através da educação buscam respostas para seus reais problemas.

É importante reiterar que a BNC-Formação não foi aprovada sem embates, uma vez que as entidades representantes dos profissionais da educação, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, os Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), dentre outras, manifestaram-se contra a revogação das DCN de 2015, e solicitando que a BNC-Formação fosse arquivada por inteira. Esta nova resolução, homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2019, representa um grande retrocesso para a formação de professores, indo na contramão da histórica defesa da ANFOPE por uma Base Comum Nacional para a Formação de Professores (ANFOPE, 2021).

Ao contrário da concepção de formação defendida pelas associações de professores, a BNC-formação traz um modelo de formação baseado em competências, assim, o que se constata em diversos artigos da nova resolução, é um arranjo para ajustar a formação do professor ao simples domínio das tais competências emanadas da BNCC.

O Art. 2º da nova diretriz destaca o desenvolvimento das competências gerais, pelo licenciando, desse modo, previstas na BNCC-Educação Básica com vistas à Educação Integral, o Art. 3º enfatiza que o desenvolvimento de competências gerais estabelecidas pela BNCC pode fundar o desenvolvimento de correspondentes competências gerais docentes.

Bazzo e Scheibe (2019) apontam que as ações preconizadas nesse artigo deixam claro o total alinhamento das Diretrizes para a Formação Inicial de professores com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). Portanto, a BNCC além de ser determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passa a conduzir e a dominar o debate a respeito da formação dos professores para a Educação Básica (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

O Art. 4º trata das competências específicas salientando que se referem a três dimensões fundamentais para a ação docente: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional. Esse artigo em seus parágrafos 1º, 2º e 3º apresenta de forma pormenorizada como a formação por competências específicas deve ocorrer observadas tais dimensões, as quais apresentam uma visão limitada e instrumental da docência, levando em conta somente uma concepção enviesada de formação alicerçada na profissionalização, cuja fundamentação está voltada para a racionalidade prática, desvalorizando a dimensão teórica do percurso formativo.

Esse neotecnicismo combina racionalidade técnica com racionalidade prática, na medida em que, pela minimização da sólida formação teórica, reforça-se uma formação restrita ao domínio dos conteúdos necessários para o exercício da profissão

docente, neste sentido é reforçada a ideia de uma epistemologia da prática dissociada de uma compreensão teórica, que pode ao desdobrar-se em modelos a serem seguidos desqualifica ainda mais, o ato de pensar e de construir coletivamente o conhecimento (ANFOPE, 2021).

Desta forma, alicerçada nas pedagogias do aprender a aprender, que reforçam e legitimam a desvalorização e a precarização, não só do trabalho do professor, mas também dos processos formativos, a exemplo do que propõe a Resolução CNE/CP n° 02/2019 acerca dos conteúdos formativos para a aprendizagem da docência, conforme explicitado em vários incisos do Art. 8°

Art. 8° Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

I - o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta;

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo;

V - avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias;

VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa;

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas;

IX - decisões pedagógicas com base em evidências (BRASIL, 2019, p. 5).

Os fundamentos pedagógicos materializados na BNC-Formação reiteram a racionalidade prática e o esvaziamento teórico da formação. Propõem a formação de professores baseada na formação de competências. Desse modo, “O destaque dado à competência evidencia a desarticulação da práxis docente como prática social fundamentada, uma mediação para a transformação da educação e da sociedade, rompendo com a possibilidade de uma unidade orgânica entre teoria e prática” (ANFOPE, 2021).

Outro aspecto que merece análise em relação aos fundamentos pedagógicos propostos pela resolução é em relação ao currículo de formação do professor, uma vez que, percebe-se uma ênfase nos aspectos práticos e uma responsabilização do professor pela sua própria formação.

O capítulo III da nova resolução trata da organização curricular dos cursos superiores para a formação dos professores. Nele, especificamente o Art. 7º expõe que a organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:

- I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC;
- II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;
- III - respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro;
- VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional;
- VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

O currículo de formação de professores, preconizado pela BNC/Formação, segue a mesma organização dos conteúdos escolares da educação básica, propostos pela BNCC, seguindo a lógica de “[...] formar professores para ensinar a BNCC” (CURADO SILVA, 2020, p. 104).

Ressaltamos ainda como parte das análises sobre os fundamentos pedagógicos, o reconhecimento da escola como lugar privilegiado da formação inicial do professor, retirando a centralidade da universidade como lócus, por excelência dessa formação, bem como enfatizando que a formação de professores se dá notadamente pela dimensão prática, marcada pelo espontaneísmo e pelo pragmatismo característica de uma formação direcionada a atender os anseios do mercado de trabalho.

Eleger a escola da educação básica como espaço privilegiado da formação inicial de professores é afirmar o esvaziamento de conteúdos necessários a essa formação, pois a escola é, sem dúvidas, espaço de formação, mas no âmbito da formação inicial, tal processo formativo deve ter na universidade o lócus, por excelência, desse percurso formativo, haja vista que está fundamentada no tripé do ensino, pesquisa e extensão, pois, [...] a prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada [...] (SAVIANI, 2013, p. 120).

A formação de professores preconizada pelas atuais demandas formativas alinha-se à perspectiva mercadológica neoliberal, reduzindo a ação docente à mera orientação alinhada às ações docentes marcadas pelas “[...] premissas neoliberais de flexibilidade, múltiplas habilidades, capacidades adaptativas, entre outras, que povoam a educação escolar travestidas de liberdade, diversidade, respeito e multiculturalidade” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 91).

Um outro ponto intrigante necessário de ser salientado diz respeito à carga horária, uma vez que, as Diretrizes de 2019, determinam que as 1.600 horas da carga horária dos cursos deverão ser destinadas a “treinar” o professor a usar as unidades temáticas e objetivos de conhecimento da BNCC. Isso pode ser sintetizado da seguinte forma: 1.600 horas para o ensino da BNCC; 400 de estágio; 400 horas de práticas. Restam apenas 800 horas para as outras disciplinas, sejam elas ligadas à especialidade de cada licenciatura ou de saberes pedagógicos e didáticos.

As políticas atuais de formação de professores privilegiam o aligeiramento e rebaixamento da formação em cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a sólida formação teórica e multidisciplinar (ANFOPE, 2021).

Alinhada com as determinações da BNCC, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 enfatiza a formação por competências. Desta maneira, evidencia-se uma concepção de formação embasada na dimensão técnica da profissão, direcionando o papel do professor para implementar uma política de padronização curricular estipulada pela BNCC. “Observamos um processo de conformação de uma política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação, sua centralidade” (ANFOPE, 2021).

O projeto neoliberal materializado na nova diretriz vem implementando uma proposta de inovação para uma formação pautada no pragmatismo como forma de promover o saber fazer. Situada por competências gerais para a formação de professores, a BNC-Formação busca formalizar o compromisso de preparar os professores para a atividade prática como cerne do processo de ensino e aprendizagem. Nota-se que a agenda neoliberal vem se impondo de forma perturbadora, uma vez que mesmo com a vitória de um governo democrático, que possibilitou um maior diálogo com as entidades representativas dos profissionais da educação, a BNC-formação, infelizmente, continua em vigor.

Compreendemos que a manutenção da política de formação de professores do governo Temer e Bolsonaro representa, sem dúvida, uma espécie de segundo golpe contra a classe

trabalhadora desse país. A BNC-formação revela de forma cristalina o arranjo e a dinâmica criminoso da elite econômica brasileira contra a formação de professores. Isto é, a mesma elite que atribui todos os problemas do ensino público brasileiro à má qualidade da formação do professor formula uma diretriz curricular que aprofunda a piora dessa formação.

Os profissionais da educação, juntamente com as entidades representativas, esperavam, que de tão nefasta que é, a nova diretriz fosse revogada no primeiro ano de mandato do governo Lula. Todavia, percebe-se que o MEC da “frente ampla” não está disposto a enfrentar os “empresários da educação” no sentido de revogar a nova diretriz.

Uma das ações do MEC, neste sentido, tratou de formar, em março de 2023, um grupo de trabalho para discutir formação de professores com a participação de especialistas e entidades científicas com acúmulo de conhecimento dessa temática, em que a recomendação foi exatamente a revogação das resoluções CNE/ CP nº 02/ 2019 e nº 01/2020. Além disso, apontaram a necessidade de articular a formação de professores com a carreira, remuneração e condições de trabalho, o que vai ao encontro da proposta defendida nesta dissertação.

Diante disso, o Conselho Nacional de Educação, cuja composição continua a mesma de 2022, preparou uma minuta de uma nova resolução com algumas incorporações de trechos da diretriz de 2015, mas mantém a dicotomia teoria e prática, formação inicial e continuada, entre outras. Percebe-se uma reação do CNE e suas entidades “parceiras” ao clamor pela revogação das novas diretrizes.

Para as entidades representativas dos profissionais da educação, não há nada a salvar de um conjunto de diretrizes curriculares indutoras de precarização e desvalorização do magistério. Todavia, como já mencionado nesta dissertação, a agenda neoliberal vem ganhando essa disputa, uma vez que a última decisão tomada pelo CNE, no dia 04 de janeiro de 2024, determina o dia 20 de março de 2024 como prazo final para que as instituições de educação superior concluam as mudanças, tendo como referência a BNC-formação.

Compreendemos que a implementação da nova diretriz, sem dúvida, trará impactos irreparáveis, não só para a formação do professor, mas também a toda classe trabalhadora. Não é por acaso que, desde sua publicação não se encerraram as discussões acadêmicas em torno do que tal documento representou, ainda que o contexto fosse de menor abertura democrática com o Governo de Jair Bolsonaro (2019-2022).

Enquanto os cursos de licenciatura eram convocados a se mobilizarem para investir no cumprimento de revisões curriculares para atender as normativas estabelecidas com a BNC-Formação, o campo acadêmico e científico (representado pelas entidades científicas já citadas nessa dissertação e pelos intelectuais críticos da área da educação) não deixou de se mobilizar,

apresentando reflexões, críticas e proposições intelectuais de resistência e enfrentamento, na perspectiva de compreender e também desvelar os sentidos formativos e as concepções assumidas no documento (Resolução CNE/CP nº 02/2019).

Esforço este que, na nossa compreensão, merece atenção e maior aprofundamento, no sentido de expor suas contribuições e o modo como se organizaram teoricamente para expor as perspectivas ideológicas e as contradições encobertas na BNC-Formação.

É sobre este aprofundamento que nos dedicaremos no capítulo seguinte, buscando analisar os dados relacionados às produções científicas que se dedicaram a refletir e analisar a BNC-Formação.

## CAPÍTULO 3

### **POSICIONAMENTOS SOBRE AS REFORMAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA RESOLUÇÃO CNE/CP N° 02/2019: ANÁLISES A PARTIR DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E MANIFESTAÇÕES DAS ENTIDADES ACADÊMICAS**

Este capítulo tem como objetivo expor os dados necessários para analisar e compreender as produções do conhecimento da área da educação que se dedicaram, desde 2019, a enfrentar o desafio de refletir e exercitar o trabalho intelectual de crítica ao documento político que institui novas diretrizes curriculares para formação de professores. Inicialmente destacamos os fundamentos do método e metodologia, expondo o percurso metodológico adotado, como abordagem e o tipo de pesquisa. Em seguida, tratamos dos aspectos metodológicos que conduzem a realização da pesquisa tipo bibliográfica: o processo de seleção e sistematização dos dados.

#### **3.1. Estrutura metodológica da pesquisa**

Nosso percurso metodológico é baseado no método materialismo histórico dialético, que, conforme explicado por Netto (2011, p.22), possibilita que o pesquisador, por meio de procedimentos analíticos, avance para a construção de um conhecimento capaz de partir da aparência para alcançar a essência do objeto.

Este método se alicerça nos estudos de Karl Marx e Friedrich Engels e na maneira que “esses pensadores, no século XIX, estudaram e criticaram o desenvolvimento da produção capitalista e da sociedade burguesa, bem como suas características, seus elementos e suas crises” (ANES, 2013, p. 20).

De acordo com Frigotto (2006, p. 79), para Marx, este método pode ser entendido como “um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”. Assim, nesta investigação, da mesma forma como se expõe o método - e como sistematizado por Anes (2013), busca-se auxiliar com a perspectiva crítica na construção de um novo conhecimento, ligado de maneira dialética à realidade, levando-se em consideração a totalidade com base em categorias (historicidade, formação e trabalho docente, etc.) que colaboram com o conhecimento crítico sobre a educação e formação docente.

Deste modo, esta pesquisa está sustentada no método materialismo histórico dialético, assumindo seus preceitos e a forma como auxilia a compreender as políticas para formação de professor (objeto de estudo) na sua relação com a historicidade e com a totalidade.

O materialismo histórico dialético não ignora a existência dos fenômenos pesquisados (políticas neoliberais, formação de professores), uma vez que, eles integram a realidade pesquisada. Nesta perspectiva teórico-metodológica, para uma visão de totalidade do objeto pesquisado, procede-se cientificamente em uma análise buscando as bases histórico-culturais e, sobretudo, econômicas, o que implica analisar as bases materiais da sociedade que criam as necessidades e mudanças para a formação docente.

A consciência é a representação imagética que fazemos das coisas, as ideias que engendramos e estas estão diretamente relacionadas com as atividades materiais concretas, isto é, com as relações sociais, com a vida cotidiana. Neste sentido, qualquer análise deve partir do processo real de vida e dos reflexos ideológicos deste processo de vida. “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2004: 52).

Coerentemente com o método, assumimos uma abordagem qualitativa de pesquisa, haja vista a realização da análise das produções acadêmicas acerca da BNC-formação. Gil (2009) destaca que a pesquisa qualitativa é eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca dos mais diversos aspectos da vida social e a mais flexível de todas as técnicas de levantamento de informações. A pesquisa qualitativa permite maior liberdade teórico-metodológica na análise de um determinado objeto de pesquisa (TRIVINOS, 1987). Segundo Lima e Miotto (2007), esta proposta fornece o suporte para alcançar uma grande quantidade de dados e informações, até aqueles que estão dispersos em diversos tipos de produções acadêmicas e publicações, fundamentais para fornecer subsídios voltados à construção do quadro teórico e conceitual almejado pela pesquisa, correspondente ao objeto estudado e ao objetivo proposto para a investigação (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 49).

Para a construção teórica acerca do objeto de estudo, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica que de acordo com Gil (2002, p. 44)), por pesquisa bibliográfica entende-se a leitura, a análise e a interpretação de material impresso. Entre eles podemos citar livros, teses, dissertações, periódicos, imagens, manuscritos, mapas, entre outros. O estudo aqui levou em consideração as orientações de Lima e Miotto (2007), segundo essas autoras, realizar uma pesquisa bibliográfica significa “realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e que isso exige vigilância epistemológica.” (LIMA e MIOTTO, 2007, p. 1). Segundas as autoras citadas a pesquisa bibliográfica deve estar organizada a partir das seguintes etapas: Leitura de

reconhecimento do material bibliográfico; Leitura Exploratória; Leitura Seletiva; Leitura crítica e reflexiva; e Leitura Interpretativa.

A forma de realizar uma pesquisa bibliográfica é a leitura, “[...], pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA; MIOTO, 2007, p.41). Deste modo, é a leitura que permite o pesquisador localizar, analisar e apreender as informações relevantes à resolução dos questionamentos levantados. Portanto, foram realizadas leituras, para levantamento do material bibliográfico utilizado nesta pesquisa. Em um primeiro momento, seguindo as orientações de Lima e Miotto (2007), realizamos:

**a) Etapa de identificação do material empírico:** é representada pela realização de leituras objetivas e rápidas dos títulos das produções acadêmicas que estão presentes nas fontes de dados já estabelecidas, com a função de reconhecer e selecionar aquelas que sugerem apresentar relações específicas com o objeto investigado ou informações referentes a ele.

**b) Etapa de exploração do material empírico:** é representada pelo processo de constatação e checagem das publicações previamente selecionadas nas fontes de pesquisa, a partir das leituras dos conteúdos que apresentam nos títulos, resumos e palavras-chave. Esta etapa tem como objetivo identificar informações que assegurem, ou não, se a seleção está coerente, eliminando aqueles trabalhos que possam não guardar relação com o objeto de investigação.

**c) Etapa de seleção do material empírico:** é entendida como instante de demarcar a seleção definitiva do material que efetivamente interessa para ser analisado com densidade, estabelecendo novos parâmetros e recortes, utilizando a leitura dos resumos, palavras-chave, com o intuito de identificar as informações e dados relevantes que correspondam ao objetivo da análise.

A pesquisa bibliográfica nos ajudou a compor o Estado do Conhecimento no que diz respeito ao nosso objeto de estudo (BNC-formação), em artigos científicos no banco de periódicos da CAPES, buscando responder as seguintes questões: a) qual a concepção de formação de professor presente nessas produções? b) Qual o posicionamento político-ideológico dos pesquisadores presentes nas produções identificadas? e) Quais as bases teóricas dos autores dessas produções?

### **3.2. O que diz os artigos científicos produzidos no período de 2020 a 2023**

Neste tópic, objetiva-se apresentar a concepção de formação de professor presente nos artigos que buscam discutir a nova diretriz para a formação de professores. Esses artigos foram selecionados por meio de uma busca realizada no portal de periódicos da CAPES, utilizando o descritor “BNC-formação”, tendo sido possível encontrar 102 trabalhos produzidos no interregno de, 2020 a 2023, que tinham como objetivo discutir a BNC-Formação.

Com a leitura dos resumos desses artigos, constatamos que nem todos eles estavam de fato relacionados com os objetivos da nossa pesquisa, uma vez que vários deles tratavam de outros temas, tais como: BNC-formação e política de gênero, BNC-formação e educação no campo, BNC-formação continuada. Assim, setenta e dois artigos que tratavam de temas mais abrangentes foram retirados da análise. É importante dizer que todos esses artigos excluídos estavam relacionados ao descritor “BNC-formação”. Logo, foram selecionados 30 trabalhos que, na nossa compreensão, estão diretamente relacionados ao objeto de nossa investigação. Em vista disso, no total geral permaneceram 30 artigos para análise da concepção de formação de professor presente nessas produções, como mostra a Tabela 1.

**Tabela 1:** Apresentação da sistematização da concepção de formação de professor encontrada nos artigos selecionados

| Nº | ANO  | AUTOR  | TITULO   | CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR   |
|----|------|--|--|--|
| 1  | 2022 | Darlene Novacov Bogatschov, Gesileine Mucio Ferreira, Jane Alves da Silva Moreira      | BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE                                | É preciso que as políticas públicas, e também os professores, considerem a atividade docente como práxis revolucionária e o professor como um intelectual consciente de sua ação e crítico com relação ao ideal de homem e de sociedade a serem construídos.   |
| 2  | 2022 | Paulo Fioravante Giareta; Arlete Cristina Motovani Ziliani; Ligiane Aparecida da Silva | A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa | Nos limites deste texto, optou-se por situar a discussão em torno de determinada concepção de docência, a saber, aquela que advoga pela formação do professor intelectual, sujeito da história e dos movimentos sociais, ciente da realidade em que vive, esclarecido quanto às relações estabelecidas, direta ou implicitamente, entre educação e sociedade, que acabam por incidir em mudanças na estrutura e no funcionamento da escola, e qualificado para a transformação da realidade de modo consciente e coletivo. |

|   |      |   |   |   |
|---|------|---|---|---|
| 3 | 2022 | Kallyne Kafuri Alves, Ana Lucia Cunha Duarte.                                       | Efeitos da BNC-Formação no curso de Pedagogia: Em defesa da gestão escolar e das infâncias                                    | Acreditamos que a formação de pedagogos(as) não pode ser fragmentada, tampouco indissociável em suas disciplinas. Assim, compreendemos que a luta pela especificidade do trabalho docente, envolve lutar pela práxis, ou seja, pela articulação entre teoria e prática fundamentadas em princípios de conscientização.  |
| 4 | 2022 | Greicy Steinbach, Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins                          | BNC-Formação e as implicações para a formação de professores/as   | Destacamos a necessidade de tratar a formação como prioridade enquanto política pública de Estado, abarcando desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, carreira e remuneração dos profissionais da educação.  |
| 5 | 2022 | Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Geovana Ferreira Melo.                          | BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva | Reiteramos o nosso posicionamento de lutar em defesa da escola pública. Lutar, igualmente, em favor da emancipação de professoras/crianças e pela defesa de um projeto formativo/societário que proporcione desenvolvimento profissional, transformação da práxis pedagógica e formação para o exercício da liberdade intelectual.                                      |
| 6 | 2022 | Ana Paula Pinheiro, Altair Alberto Fávero.  | Um olhar reflexivo sobre a Base Nacional Comum de Formação-BNC-Formação   | O futuro docente não deve ser um aplicador da BNCC, deve ter sua identidade profissional desenvolvida, aprimorada por meio de uma formação que possibilite reflexões, leituras, pesquisas e práticas a partir de embasamentos teóricos sólidos, concisos e com devido tempo formativo necessário.   |
| 7 | 2022 | Carolina Caporal Dantas Costa, Suzane da Rocha Vieira Gonçalves                     | O Processo de construção da BNC-Formação a partir de seu contexto de influência   | Não traz uma concepção clara  |
| 8 | 2022 | Jociene Araújo Lima, Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva, Ester Barbosa de Oliveira | Um olhar crítico sobre a BNC-Formação: entre caminhos e descaminhos   | Reafirma-se a formação docente pautada por uma relação intrínseca entre a educação escolar e a formação da concepção de mundo dos indivíduos, que está fundada em uma dada dimensão ontológica da realidade. Nessa acepção, a práxis pedagógica é a base da formação inicial e permanente na busca de processos formativos que priorizem a unidade teoria-prática e que |

|    |      |  |  |  |
|----|------|--|--|--|
|    |      |  |  | tenham a pesquisa pedagógica como eixo da formação para a autonomia docente, em uma perspectiva dialógica e emancipadora.  |
| 9  | 2021 | Ronaldo Antonio Gollo Júnior; Elisabete Ferreira Esteves Campos                            | Uma leitura freireana sobre a BNC-Formação: a persistência no Erro epistemológico do bancarismo  | Não traz uma concepção clara   |
| 10 | 2022 | Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez; Priscila Gabriele da Luz Kailer; Susana Soares Tozetto | A BNC-formação: o projeto de formação por competência dos docentes pós- pós golpe juridicoinstitucional de 2016                                      | Clamamos por uma educação de qualidade, que se volte à formação de sujeitos autônomos e humanizados, associada ao trabalho docente balizado na sólida formação teórica, com rigorosidade nos métodos, na pesquisa e no respeito aos saberes do educando. Almejamos um trabalho ético com identidade cultural e histórica, que reconheça os limites e as possibilidades do cotidiano no qual está inserido.                               |
| 11 | 2022 | Andreia Gomes da Cruz, Aline de Carvalho Moura, Luciane da Silva Nascimento.               | A BNC-formação e a BNC-formação continuada: um debate sobre a formação humana utilitarista na e para a educação                                      | Apesar da dificuldade de se fazer ouvir dentro dos parâmetros da sociedade mercadológica, é necessário compreender o papel do conhecimento nas disputas políticas no campo da educação para que a produção de conhecimento ultrapasse o contexto utilitarista proporcionando uma compreensão da complexidade da sociedade capitalista, fazendo valer os objetivos de formação e produção de conhecimento em prol dos interesses sociais. |
| 12 | 2020 | Tiago Nicola Lavoura, Melina Silva Alves, Cláudio de Lira Santos Junior                    | Política de Formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate   | Não traz uma concepção clara   |
| 13 | 2021 | Larissa Zancan Rodrigues, Beatriz Pereira, Adriana Mohr                                    | Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência | Não traz uma concepção clara   |
| 14 | 2021 | Júlio Emílio Diniz Pereira   | Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação   | Não traz uma concepção clara   |
| 15 | 2020 | Veronica Borges de Oliveira, Ana Paula de Jesus  | Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação   | Não traz uma concepção clara   |

|    |      |   |   |  |
|----|------|---|---|--|
|    |      |   |   |  |
| 16 | 2021 | Eliane Miranda Costa, Cleide Carvalho de Matos, Vivianne Nunes da Silva Caetano.          | Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente   | A BNC-Formação constitui-se, na verdade, em um sistema de controle da formação e atuação docente que corresponde aos ditames do capital. Diante disso, podemos considerar que o desafio das universidades públicas e das/os educadoras/es é fazer resistência no sentido de promover uma formação que prime pela busca da valorização e emancipação humana.  |
| 17 | 2020 | Maria Cláudia Dal'Igna, Renata Porcher Schere, Miriã Zimmermann da Silva.                 | Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica | Não traz uma concepção clara   |
| 18 | 2022 | Marcelo Ricardo Moreira; Divane O. de Moura Silva; Neide Menezes Silva; Kátia Silva Cunha | Políticas de Formação de Professores no Brasil numa perspectiva discursiva: uma análise da Resolução CNE/CP 02/2019   | Pensar numa política de formação de professores articulada à prática docente, possibilita-nos refletir sobre o contexto de produção da docência e de vivência dos/as estudantes e assim vivenciar momentos formativos que contribuam para o desenvolvimento da ação docente no contexto da sala de aula, concebendo o processo formativo não como “aplicação da teoria”, mas como articulação teoria/prática no contexto discursivo. |
| 19 | 2020 | Graça Regina Franco da Silva Reis; Rafael Marques Gonçalves                               | Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista   | Destacamos que a formação de professores precisa contemplar os aspectos das complexas redes de saberes e práticas, tecidas e compartilhadas, recusando os perversos processos de massificação impostos pelo modelo da BNC-Formação.  |
| 20 | 2022 | Sandro Tiago da Silva Figueira  | Apreensões essenciais e aparências na Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica   | Ressaltamos a imprescindibilidade de enfrentar a investida mercadológica nas políticas de formação docente com respostas fundamentadas nas pesquisas realizadas, apoiadas no compromisso com a formação socialmente referenciada e na defesa da escola básica e da universidade como instituições sociais indispensáveis para sociedade  |

|    |      |  |   |   |
|----|------|--|---|---|
|    |      |  |   | democrática, para a justiça social e para a redução das desigualdades sociais, com ações autorais, criativas e problematizadas na íntima relação teórico-prática.   |
| 21 | 2020 | Manuella de Aragão Pires, Livia de Rezende Cardoso.                                | BNC para formação docente: um avanço das Políticas neoliberais de Currículo                                       | Não traz uma concepção clara  |
| 22 | 2023 | Ana Paula Monteiro de Moura, Leila Soares da Silva, Marlúcia Lima de Sousa Meneses | BNC-formação e os cursos de licenciaturas entraves e riscos para formação inicial de professores                  | Não traz uma concepção clara  |
| 23 | 2023 | Georgyana Andreia Silva Morais, Rafaela Cristina Johann, Júlia Malanchen           | Educação para o Desenvolvimento Econômico: A BNC-formação como controle do processo formativo                     | advogamos, à luz da perspectiva histórico-crítica a formação de professores que possibilite aos futuros docentes, conhecimentos que os permitam analisar a realidade social como síntese de múltiplas determinações, compreendendo determinantes e contradições, sendo o trabalho educativo uma ação criadora e recriadora de novos modos de ensinar, com vistas a garantir a aprendizagem das gerações futuras e, conseqüentemente, sua formação e desenvolvimento humano. |
| 24 | 2023 | Rita de Cassia Souto Maior, Lorena Araújo de Oliveira Borges                       | BNC Formação de Professores da Educação Básica: discursos envolventes sobre a formação docente em textos oficiais | Não traz uma concepção clara  |
| 25 | 2022 | Monica de Oliveira Costa, Caroline Barroncas de Oliveira, Monica Silva Aikawa      | BNC formação e cuidado de si a (im) possibilidade de professorar  | Não traz uma concepção clara  |
| 26 | 2023 | Lia Batista Machado, Maria Célia Borges  | Os Impactos da proposta em curso da BNC-formação de professores tempos difíceis da formação dos docentes          | Temos que assumir a luta fundamentados pela convicção de uma concepção de educação que busca transgredir o projeto burguês de educação de forma a conduzir à transformação estrutural da sociedade reforçada por uma formação docente mais consistente, cheia de conhecimentos científicos para todos. Buscamos um currículo de formação de professores consistente e que vislumbre uma educação bem fundamentada por   |

|    |      |  |   |  |
|----|------|--|---|--|
|    |      |  |   | teoria e prática e, portanto, de maior qualidade.  |
| 27 | 2022 | Odair Mendes Nacarato, Kátia Gabriela Moreira  | A formação compartilhada do futuro professor que ensinará matemática: contraponto a BNC formação  | Defendemos, pois, uma formação acadêmica pautada no compromisso ético e responsável, construindo um repertório de saberes com o futuro professor, pautado na reflexão e na investigação. Que o futuro professor saiba acolher seus alunos, colocar-se à escuta atenta de seus (não) saberes, promovendo uma formação pautada na justiça social e na equidade, como forma de ruptura com as desigualdades estruturais da nossa sociedade, uma formação humana que se contraponha à lógica das competências, pautada na reflexão e no diálogo. |
| 28 | 2023 | Lilian Giacomini Cruz Zucchini, Andrêssa Gomes de Rezende Alves, Leandro Picoli Nucc                 | A Contrarreforma na Formação de Professores no Brasil: BNC-formação e o retrocesso para a valorização docente                                     | Não traz uma concepção clara   |
| 29 | 2023 | Giovanna Kambetunava Rosa, Simone Sandri, Amanda Melchiotti Gonçalves, Isaura Monica Souza Zanardini | A Atuação dos aparelhos privados de hegemonia do empresariado e dos seus intelectuais orgânicos no processo de elaboração da BNC-formação inicial | Não traz uma concepção clara   |
| 30 | 2023 | Maria Cristina Mesquita da Silva, Alexandre Anselmo Guilherme, Renato de Oliveira Brito              | A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil                    | Não traz uma concepção clara   |

Fonte: elaborada pelo autor

### 3.2.3. Os posicionamentos das entidades acadêmicas sobre a BNC-formação

Neste tópico, objetiva-se apresentar o posicionamento das entidades acadêmico-científicas brasileiras sobre a BNC-formação. Dentre as entidades, destacamos os documentos finais dos encontros nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Vale salientar que enfatizamos os documentos dessa entidade por entendermos que ela vem exercendo relevante papel ao fortalecer as pesquisas sobre a formação de professores a partir dos interesses da educação pública.

Desde sua criação, há mais de 40 anos, essa entidade tem pautado sua luta pela defesa de políticas de formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho que valorizam o profissional, e assegurando o reconhecimento social da profissão do magistério e a construção de uma concepção de formação de professores ancorada na base comum nacional.

Além disso, destaca-se também pelo fato de propor uma perspectiva de formação contra hegemônica na luta em oposição à manutenção do status quo, bem como o posicionamento da instituição de ter a docência como ponto principal da formação dos educadores.

O posicionamento político e acadêmico das entidades diante dos retrocessos vivenciados nas políticas educacionais, após o golpe jurídico midiático de 2016, mobiliza docentes e pesquisadores, entidades e instituições, por meio da organização coletiva de fóruns e espaços de discussão, a fim de fazer avançar o conhecimento no campo da formação de professores e os meios de resistência e luta pelos interesses de uma formação humana omnilateral.

Neste sentido, por meio da análise documental de 2 textos, identificados na forma de documentos finais de eventos procuramos demonstrar como essa entidade manifesta-se acerca da concepção de formação de professor presente na nova diretriz para formação de professor, BNC-formação. Para isso, tomamos os relatórios finais de 2021 e 2023 publicados nos sítios eletrônicos da ANFOPE. Além disso, traremos manifestações das demais entidades acadêmicas, tais como: ANPEd, FORUNDIR e ANPAE, entre outras.

Reconhecemos a importante contribuição dessas entidades ao alimentarem o debate com a divulgação das reflexões e apontamentos elaborados por aqueles que, há tempos, vem dedicando-se à formação de professores, sobretudo neste momento em que a nova diretriz para formação de professores caracteriza-se, no nosso entender, como perturbadora para a formação de professor.

Na condição de comunidades acadêmico-científicas, as entidades produzem documentos decorrentes dos embates na constituição das políticas educacionais. Nesses textos, a perspectiva das entidades assume um posicionamento para uma sólida formação de professores, resultante de décadas de pesquisas. Assim como nós, defendem uma concepção de formação de professor, fundada em uma concepção sócio-histórica e de caráter emancipador, comprometida com as transformações sociais necessárias para a superação das formas de exclusão vigente.

Nessas pesquisas, as entidades acadêmicas, sobretudo a ANFOPE faz oposição frontal às tentativas de desmonte das políticas de formação de professores apresentadas, nas últimas décadas, e mais recentemente, as propostas de formação materializada na BNC- formação.

Esta nova resolução, homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2019, representa um grande retrocesso para a formação de professores, indo na contramão da histórica defesa da ANFOPE por uma Base Comum Nacional para a Formação de Professores (ANFOPE, 2021, p. 7)

Em oposição à proposta da nova diretriz, as entidades apresentam uma proposta de formação que promova uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, na estreita relação com as condições de trabalho e carreira dos professores.

No que diz respeito à nova diretriz para a formação de professores, a ANFOPE denuncia a aplicação da lógica empresarial materializada nessa diretriz, cujos pressupostos são danosos ao trabalho e à formação do professor, uma vez que, não só esvazia a formação teórica, mas também vincula a formação aos conteúdos pré-estabelecidos conforme a BNCC.

Com a aprovação da BNCC para todas as etapas da Educação Básica finalizada, o foco passou a ser o alinhamento da formação de professores à base, que culminou na aprovação das duas resoluções do CNE que instituíram novas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de professores (ANFOPE, 2021, p. 13).

Mas as entidades denunciam a imposição contínua de políticas de formação de professores sem debate por parte das instituições governamentais “que têm excluído os profissionais da educação e suas entidades representativas” (ANFOPE, 2021). Segundo a entidade, “essa situação tem levado à retirada de direitos sociais conquistados afetando diretamente os trabalhadores da educação, em especial, o professor e sua formação”.

Conforme as instituições, a concepção de formação de professor presente na BNC-formação visa aprofundar a precarização da formação inicial dos professores. Tem-se a formação como uma dimensão da precarização do trabalho do professor. “Tal resolução, aprovada sem nenhuma discussão acerca do seu conteúdo, é mais um ataque e retrocesso à formação dos professores” (ANFOPE, 2021).

Compreendemos, assim como as entidades, que existe nessa diretriz, a intenção de esvaziar a formação do professor, solapando a possibilidade deste profissional realizar uma leitura crítica de suas reais condições de trabalho, bem como promover a divisão histórica social do trabalho, uma vez que, o professor não participa da elaboração do processo do próprio trabalho, apenas executa algo que já vem pronto e acabado.

Esse neotecnicismo combina racionalidade técnica com racionalidade prática, na medida em que, pela minimização da sólida formação teórica, reforça-se uma formação restrita ao domínio dos conteúdos necessários para o exercício da profissão

docente, neste sentido é reforçada a ideia de uma epistemologia da prática dissociada de uma compreensão teórica, que pode ao desdobrar-se em modelos a serem seguidos desqualifica ainda mais, o ato de pensar e de construir coletivamente o conhecimento. (ANFOPE, 2021, p. 30).

Neste sentido, as entidades se manifestam radicalmente contrárias à concepção de formação emanada da BNC-formação, uma vez que entendem que essa política representa uma proposta de formação integral para atendimento de demandas mercadológicas, com base em uma concepção esvaziada e reduzida de currículo, alinhado à formação de habilidades e competências (ANFOPE, 2021; 2023).

De acordo com a ANFOPE, os problemas trazidos pela BNC-formação e pela vinculação da formação de professores alinhada a BNCC ferem: a autonomia e a isonomia universitária; desconstroem projetos comprometidos com a docência como atividade criadora; reafirmam matrizes homogeneizadoras para a formação; atacam as universidades públicas; impõem uma visão tecnicista à formação, além de apresentarem teoria e prática como polos antagônicos (ANFOPE, 2021).

Além disso, a entidade entende que a nova diretriz é a expressão da necessidade do gerencialismo aplicado à educação, sobretudo no que se refere ao trabalho do professor e sua formação. Sustentada no discurso de eficiência e controle faz parte do aparato para a mercadorização da educação no conjunto da reforma empresarial, onde o controle sobre o professor é o principal objetivo a ser atingido.

As atuais políticas de formação de professores expressam a materialização da reforma empresarial no campo da formação de professores e têm como objetivo a padronização curricular com vistas a aumentar o controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina na escola de educação básica e avaliar professores e estudantes em exames nacionais censitários (ANFOPE, 2021, p. 46).

Os documentos das entidades enfatizam, portanto, que a BNC-formação é mais um instrumento para a consolidação de um projeto global de educação, em que os países emergentes que demonstram interesse em participar da agenda econômica global precisam estruturar seus sistemas educacionais segundo as regulamentações internacionais.

Os instrumentos neoliberais, dentre eles, a formação de professores na esteira da nova diretriz para formação de professores, faz parte de um projeto mundial, que visa reduzir a participação do Estado na garantia do direito público à educação e ampliar os movimentos privatistas da educação. Tal formulação, na realidade se adequava às prescrições dos organismos internacionais que indicavam aos países uma formação rápida, de caráter técnico instrumental (ANFOPE, 2021).

Nesta mesma direção, a ANPEd também se posicionou sobre o modo como a BNC – Formação resgata definições técnico-instrumentais para a formação de professores que, por um

lado, ignoram a indissociabilidade entre teoria-prática, e por outro, enfatiza a prática em detrimento da teoria, reforçando, assim, a formação para o exercício das competências. Para a ANPEd (2019, p. 5), a nova diretriz assume “uma feição prescritiva, padronizada, que retoma os objetivos instrucionais, focalizando aonde o licenciando ou o professor em formação deve chegar, ou seja, o que ele deve demonstrar que aprendeu que sabe”.

Conforme a Anped (2019, p. 8), estruturar a formação do professor com base somente em competências é “inverter a lógica da profissão docente”, ou seja, desconfigura seu papel social para o de profissional competente e, a partir disso, passa a ter uma formação baseada apenas em habilidades com vistas a ocupar um lugar no mercado de trabalho.

Segundo os apontamentos das entidades, a subordinação da formação do professor aos interesses de mercado traz um rebaixamento da formação, além de acarretar perdas significativas da qualidade dessa formação, uma vez que, não resta espaço para um programa alicerçado num conhecimento sócio histórico, que contextualize os processos formativos e fortaleça as concepções críticas e emancipatórias sobre o trabalho do professor.

A BNC Formação Inicial e a BNC da Formação Continuada rebaixam a sólida formação teórica, priorizando o domínio das formas pedagógicas e dos conteúdos a serem ensinados na Educação Básica, reduzindo a atividade docente a uma prática profissional desarticulada de um projeto de educação e de sociedade, numa perspectiva crítica (ANFOPE, 2021, p. 30).

Neste sentido, a BNC- formação caracteriza-se como uma medida criminosa, uma vez que, ela é elaborada e aprovada sem a participação daqueles que vão sofrer as consequências dessas medidas, isto é, o professor e os filhos da classe que vive do trabalho. É relevante afirmar que os filhos dos defensores da nova diretriz não estão na escola pública, a maioria deles estudam fora do país. Portanto, o esvaziamento da formação do professor atinge somente os filhos da classe trabalhadora. Logo, a aprovação dessa resolução representa, na visão da ANFOPE e de diversas entidades nacionais, um grande retrocesso.

Para a ANFOPE e as demais entidades, a nova diretriz encontra-se em total desacordo com os princípios da base comum nacional construída coletivamente, pois não traz uma concepção de formação de professor fundada na perspectiva sócio-histórica e de caráter emancipador.

A Base Comum Nacional defendida pela ANFOPE para todos os cursos de formação de professores, “constitui-se em um conjunto de princípios, elaborados na origem do movimento, que atuam como orientadores da organização curricular e devem estar presentes no percurso formativo de todos os cursos de licenciaturas” (ANFOPE, 2023). Deste modo,

constitui-se numa ruptura com a ideia de currículo mínimo baseado em competências e no saber fazer materializado na BNC-formação.

A proposta de Base Comum Nacional da Anfope para a formação de professores, nas licenciaturas, toma como centralidade princípios orientadores para a organização do percurso de formação, reafirmando-se a necessidade de se ter o trabalho docente, portanto a práxis, como referência na formação de todo e qualquer professor (ANFOPE, 2023, p. 25)

A formação de professores com vistas à emancipação humana é aqui compreendida em sua amplitude, baseada nos princípios da gestão democrática, auto-organização coletiva, solidariedade, movimento dialético teoria e prática, isto é, a práxis, responsabilidade do Estado na Formação de professores. Esses são alguns dos princípios defendidos pela ANFOPE e as demais entidades representativas dos trabalhadores da educação, radicalmente contrário à concepção de formação presente na nova diretriz.

Para essas entidades, a BNC-formação traz uma perspectiva de formação que não contribui para a mudança da realidade posta. Por outro lado, constitui-se numa política de formação que estimula a concorrência, isto é, forma para atendimento integral do modelo econômico vigente. Nesse viés, a escola passa a formar para a concorrência, para a disputa (ANFOPE, 2021).

Neste sentido, as políticas para formação de professores, materializadas na diretriz vigente, podem ser caracterizadas como uma ruptura e um grande retrocesso a um projeto progressista que vinha sendo construído desde a Resolução nº 2 de 2015. A resolução supracitada refletia um processo histórico de construção de uma perspectiva formativa omnilateral que contou com grande participação de professores e das entidades representativas dos profissionais da educação.

Por essa razão, as entidades e os profissionais da educação posicionam-se definitivamente contra a revogação de um projeto para a formação de professor, construído coletivamente, fruto de anos de pesquisa, por um projeto elaborado de forma autoritária que não tem compromisso com a formação para emancipação.

As políticas atuais de formação de professores privilegiam o aligeiramento e rebaixamento da formação em cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a sólida formação teórica e multidisciplinar principalmente com o crescimento desordenado das licenciaturas no ensino superior privado; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer ao invés de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu status epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da elaboração e reflexão teórica sobre a práxis, para o campo exclusivo da prática imediata e do praticismo (ANFOPE, 2021, p. 49).

O cenário para o campo da formação de professor corporificado na BNC-formação aponta para um horizonte de involução em relação à legislação anterior. Esse movimento que se inicia com a nova diretriz, sem dúvida, tem como objetivo exumar teorias reconhecidamente ultrapassadas para o campo da formação. Tem-se “uma formação que repagina ideias que não deram certo” (ANPEd, 2019).

A partir dos avanços de pesquisas no campo da formação de professores, iniciadas nos anos de 1980, sobretudo por meio das entidades acadêmicas, compreende-se, assim como as entidades, que a BNC-formação atrelada às competências e aos conteúdos da BNCC não dá conta da amplitude da formação do professor. Especialmente, porque essa forma de conceber a formação de professores “desconsidera que cabe ao professor intervir em todos os domínios que influenciam sua prática, inclusive aqueles fora do sistema educativo, mais ligados ao entorno em que se encontram as escolas públicas, geralmente bastante vulneráveis” (ANPEd, 2019, p. 13). Segundo a entidade acima mencionada:

É justamente por isso que o professor precisa de uma formação vinculada à pesquisa, que lhe prepare para compreender o que caracteriza o trabalho docente e que este não se reduza à prática, à atividade dentro da sala de aula; uma formação que o prepare para uma análise crítica de sua prática social, capaz de propor desfechos que garantam não só a aprendizagem individual de seus alunos, mas a formação voltada para uma cidadania propositiva e que seja capaz de intervir no mundo, respeitando a diversidade e a pluralidade de ideias (ANPEd, 2019, p. 13).

Uma formação de professores consistente é, conforme nos apresentou Brzezinski (2016, p. 109), “tanto ampla quanto profunda, no que tange aos aspectos epistemológicos, pedagógicos, políticos, culturais, didáticos, técnicos e tecnológicos”, É por essa razão que nos posicionamos radicalmente contra qualquer perspectiva formativa que limita ao professor o simples domínio de competências.

Reiteramos que, assim como defendemos ao longo desta dissertação, e assim como afirmou Brzezinski (2008), que a formação de professores deve ter por objetivo a constituição de sujeitos transformadores, que, por meio da dialética entre teoria e prática, tomem posse de uma consciência crítica que os levem a compreender a grande relevância da sua função social.

Entendemos, portanto, que se a intenção é avançar na formação dos profissionais da educação, de modo a responder às mudanças e às exigências da sociedade brasileira na contemporaneidade, é condição essencial levar em consideração toda produção teórico-metodológica elaboradas pelos educadores nos mais diferentes espaços acadêmicos, tais como: fóruns da ANPED, ANPAE, FORUNDIR, ANFOPE. Além das demais associações científicas das diversas áreas do conhecimento.

### 3.3.3. Os posicionamentos presentes nas produções científicas

Neste tópico, descrevemos e analisamos as produções listadas na tabela 1, tomando por base o roteiro já apresentado na introdução e com o objetivo de responder à questão central desta dissertação: qual a concepção de formação de professores presentes nas produções acadêmicas?

De início, é importante ressaltar que se trata de uma leitura autoral acerca dessas produções, com o objetivo de compreender o que esses trabalhos apontam como fundamental a ser abordado no que diz respeito à nova diretriz para formação de professor, isto é, como estão identificando e caracterizando a proposta de formação materializada na BNC-formação. Embora isso não impeça que outras leituras sejam feitas.

Deste modo, nosso intuito não é fazer um fichamento nem um resumo dessas produções, mas partir delas para compor um feixe de elementos que, a partir dos nossos estudos e de nossa compreensão acerca de formação de professores permita aprofundar o debate acadêmico acerca dessa temática. Na verdade, consiste em um movimento de construção do conhecimento, fruto de nossa interpretação das produções estudadas diante da compreensão desenvolvida acerca das novas diretrizes em conexão com nossos estudos sobre formação de professores.

Para isso, após o levantamento das produções foram retirados de todos os textos selecionados a concepção de formação de professores defendidas pelos autores desses trabalhos. Após a leitura das concepções de formação defendidas nessas produções foi possível perceber pontos **convergentes** e **divergentes** em relação à concepção defendida pelas entidades representativas dos profissionais da educação. Assim, foi viável estabelecer duas categorias: **críticos e críticos propositivos**.

Um aspecto por nós observado e importante de ser ressaltado, neste momento, relaciona-se ao fato de no total dos 30 artigos selecionados, 29 deles terem sido produzidos por professores doutores e alunos de pós-graduação vinculados a universidades públicas. É preciso ressaltar que apenas um artigo foi produzido por professores vinculados a instituições privadas. Isso mostra que a universidade pública, embora sofra com cortes orçamentários, diminuição de sua autonomia, falta de condições de trabalho para os professores, ainda assim é o lócus onde a maioria das pesquisas são desenvolvidas.

Um aspecto convergente entre as produções a ser ressaltado diz respeito ao fato de todos os trabalhos selecionados tecerem críticas contundentes e denunciarem a perspectiva formativa neoliberal materializada na BNC-formação, que segundo os autores, assim como as

entidades acadêmicas, essa proposta caracteriza-se pelo neotecnicismo em sintonia com princípios da responsabilização e meritocracia. Além de formar para o exercício das competências, o que evidencia a lógica empresarial presente na nova diretriz.

A maioria das produções defendem que as mudanças no mundo do trabalho vivenciadas pela sociedade atual, são resultantes de um mundo cada vez mais globalizado com viés mercadológico, acarretando relações cada vez mais estreitas entre educação e mercado de trabalho. Tal fato resulta em significativas transformação na maneira de ver e pensar a educação, uma vez que num mundo do trabalho cada vez mais flexível, exige-se uma formação também flexível.

Ademais, os autores apontam que a perspectiva neoliberal do processo formativo se caracteriza pelo perfil pragmatista pela via de uma formação praticista e padronizada, que tem como objetivo um maior controle sobre o trabalho do professor e de seu processo formativo, pois retira dele a capacidade de compreender os aspectos políticos, sociais e econômicos. É uma perspectiva formativa que se adequa a um projeto maior de sociedade e de homem, nas normas apontadas por Dardot e Laval (2016), numa frase: neste documento ficam demarcados, de forma inequívoca, os preceitos da filosofia neoliberal para formação do professor. Assim a formação para competências ganha destaque no cenário educacional brasileiro, desde o final do século passado e, mais recentemente, na nova diretriz.

Observamos que as produções denunciam que as competências representam uma das vias pelas quais o ideário neoliberal aprofunda a lógica da responsabilização e a visão de formação com ênfase no fazer prático. Dito de outro modo, as competências foram o atalho encontrado pelos “empresários da educação” para, de um lado, responsabilizarem o professor pelo fracasso escolar dos alunos e, por outro lado, esvaziar os aspectos teóricos da formação.

No contexto da política de responsabilização do professor, delega-se a ele poderes sobrenaturais, na medida em que é chamado a fazer milagres, afinal de contas, de acordo com a própria diretriz o professor deve “comprometer-se com o aprendizado dos alunos” além de “cuidar de si e dos outros”. Tem-se uma concepção de formação, em que o fracasso escolar não é culpa das condições objetivas de trabalho do professor, mas sim da sua inaptidão para o desenvolvimento das competências.

Além disso, transferem a ele a responsabilidade pela sua formação e pela formação dos alunos, característica da lógica neoliberal que dissemina o discurso da meritocracia, pois, nesta visão, cada um é responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Compreendemos que a culpabilização do professor pelo fracasso escolar de seus alunos é uma via para esconder a desigualdade de condições, consequências das políticas neoliberais, além disso, serve para

justificar a retirada do estado de cumprir um dever assegurado constitucionalmente: o direito à educação. na concepção de Freitas (2018, p. 128):

[...] tal perspectiva é incompatível com a qualidade social que se espera de uma educação voltada a formar lutadores e construtores de uma sociedade mais justa, sob as bases da participação na vida coletiva- na escola e na sociedade- em estreita relação com sua comunidade, da qual uma escola faz parte. A competição não é, nem do ponto de vista da convivência social, nem do ponto de vista educacional, um modelo que induza uma humanização crescente das relações sociais em uma ambiência democrática.

Na esteira das críticas, as pesquisas apontam também que a desqualificação da formação do professor alinha-se a um projeto político e econômico em escala global que se baseia em duas grandes categorias: a flexibilização que se materializa na precarização e na intensificação do trabalho do professor, uma vez que, “no regime de acumulação flexível caminham juntos o processo de precarização do trabalho, bem como também da formação” ( KUENZER, 2017).

As produções denunciam ainda a influência de organismos internacionais por trás dessas políticas e apontam as possíveis consequências, uma vez que, o rebaixamento da formação do professor trará prejuízos a toda educação básica, sobretudo para os filhos da classe trabalhadora que através da educação buscam respostas para seus problemas.

Se, por um lado, o grande capital não nega o direito à educação para a classe trabalhadora, que para ele é fundamental assegurar as aprendizagens básicas, por outro lado, é importante que essa formação não seja elevada em suas potencialidades, uma vez que, como já mencionado nos capítulos anteriores dessa dissertação, uma formação omnilateral pode ser inconveniente aos interesses da burguesia. Assim, a proposta formativa da BNC- formação sintetiza integralmente o interesse do grande capital no âmbito da educação e, principalmente, no campo da formação de professores.

É importante reiterar que o capital não nega a educação para a classe trabalhadora nem a formação do professor. O que ele nega é uma perspectiva formativa que ofereça condições do professor e seus alunos compreenderem as raízes das desigualdades e de suas condições de vida. Para o capital isso não interessa ser colocado em discussão. Por essa razão, que do ponto de vista da lógica neoliberal, o professor precisa ser cerceado no seu processo formativo.

Além das críticas já descritas, soma-se outra que está diretamente vinculada ao fato de o predomínio de uma concepção de formação produtivista, ou seja, baseada na teoria do capital humano, o princípio da eficiência e da produtividade se sobressai. Com isso, subordina-se a educação e todo processo formativo à lógica de mercado.

No que diz respeito à relação teoria e prática destacamos que as produções tecem críticas contundentes direcionadas à nova diretriz, uma vez que, essa proposta formativa as concebe como polos antagônicos. Os pesquisadores argumentam que essa dicotomia tem como intuito atender as demandas do mercado e do lucro por isso, compreende-se que a relação teoria e prática na formação do professor é condição essencial, uma vez que para a participação democrática dos profissionais da educação se faz necessário conhecimentos, conceitos e princípios do seu campo de atuação.

Segundo as produções acadêmicas, a proposta da nova diretriz traz prejuízos para a educação em geral e, sobretudo para o professor, pois o foco no fazer prático acarreta perdas significativas no avanço científico da área, além de não formar profissionais devidamente qualificados para o exercício da profissão. Por isso, os estudiosos da educação denunciam o viés neoliberal para formação de professores, com retorno do teor da formação para o exercício das competências.

Portanto, como constatado nas produções analisadas, compreende-se que há uma estreita relação entre as mudanças nas diretrizes para formação de professores e os fatores econômicos. Na verdade, as orientações que estão postas na Resolução CNE/CP nº02/2019 reforçam um movimento de aprofundamento das orientações neoliberais para a educação, na perspectiva de um exercício de maior controle sobre o professor, seu pensamento e sua prática.

Nessa perspectiva, a educação como mercadoria tem sido chamada cada vez mais para atender a interesses do setor produtivo e da esfera do consumo, comprometendo sua possibilidade de agir no processo de formação humana, em favor da dignidade, da ética e do compromisso social, especialmente na escola pública como direito social.

Neste sentido, a nova diretriz expressa de forma bastante representativa os interesses de mercado orientando a educação brasileira, sobretudo no que diz respeito a políticas para formação de professores. Assim, o professor tem sido atingido frontalmente por inúmeras imposições resultantes da lógica neoliberal que passa a controlar todo o processo formativo, por isso, os aspectos práticos ganham primazia em relação aos fundamentos teóricos.

Essa concepção de política para formação de professores, no nosso entender, atinge diretamente a autonomia do profissional e resulta numa prática pedagógica alienada e tutelada por demandas externas. Além disso, ao trazer uma formação atrelada aos aspectos práticos impossibilita ao professor uma maior compreensão dos reais problemas sociais.

Somente pela relação teoria e prática é possível compreender a realidade que a educação está inserida, uma vez que a teoria possibilita o conhecimento necessário para um agir revelador. Sobretudo porque é preciso compreender que a realidade não é transparente, o que

exige da educação e dos sujeitos envolvidos, a capacidade de compreendê-la e revelá-la destacando os elementos condicionantes que a determinam historicamente.

Em diálogo com a concepção de formação contra hegemônica defendida nesta dissertação Curado Silva (2011, p. 15), compreende a formação como “um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso [...], mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional.

A este respeito nos associamos a Curado Silva (2016), e defendemos que a formação de professores numa perspectiva emancipadora se sustenta na compreensão do significativo papel da educação para a construção da consciência crítica necessária à análise da realidade, o que é fundamental no processo de busca da liberdade humana.

Se por um lado, há uma convergência entre as pesquisas de que não há dúvida que a perspectiva formativa da BNC- formação é formar para atender a interesses mercadológicos, por outro lado, notamos divergências entre a concepção de formação defendida pela ANFOPE e a concepção apresentada em algumas produções analisadas por representantes de outros segmentos educacionais.

É importante reiterar que ao analisarmos a concepção de formação de professores defendida em 30 artigos foi possível perceber que todos os artigos, assim como a ANFOPE, apresentam críticas contundentes à nova proposta formativa, ou seja, notamos uma convergência entre as produções.

Todavia, ao contrário da entidade acima mencionada, que tem uma proposta formativa, fruto de mais de 40 anos de pesquisas, dos 30 artigos, 14 deles estacionam na crítica, sem trazer uma proposta formativa clara, o que representa 47% do total de artigos. Nota-se, assim, uma contradição, uma vez que uma quantidade significativa das produções, mais de 90%, tenham sido escritas por professores e alunos de pós-graduação vinculados a universidades públicas, muitos deles, certamente, são associados a entidades acadêmicas, de onde espera-se uma concepção formativa que se coaduna com as das entidades.

Considerando a especificidade da profissão e do trabalho que esse profissional desempenha, a falta de defesa de uma concepção formativa clara abre espaço não só para a ação de grupos de empresários determinarem como deve ser o processo formativo, mas também atuarem de forma efetiva nas elaborações e direcionamento das políticas para formação de professores.

Nessa arena de disputa, pensar a educação pressupõe pensar a formação e uma política de formação de professores de qualidade social, com vistas à transformação da realidade

vigente. Para isso, faz-se necessário entender a formação vinculada à valorização profissional, condições de trabalho e políticas adequadas, o que justifica a defesa enfática por parte de todos aqueles que se posicionam numa perspectiva contra- hegemônica de formação.

Entendemos que é preciso lutar por uma formação de professor contra- hegemônica, realizada na universidade pública, como defendido por Brzezinsk (2008). Na visão desse teórico, o sujeito deve se constituir como ser crítico, autônomo e ativo na construção do conhecimento, o que só pode ser feito com a união dos profissionais da educação na busca de uma formação desalienante e emancipadora.

Entre os 14 artigos, um deles intitulado “BNC Formação de Professores da Educação Básica: discursos envolventes sobre a formação docente em textos oficiais” faz uma análise discursiva e interpretativa da nova diretriz, mas estaciona na interpretação, sem apresentar uma concepção de formação clara.

Dentre os 14 artigos há outro intitulado “BNC formação e cuidado de si a (im) possibilidade de professorar” que assim como os outros tece críticas contundentes à nova proposta formativa. Além disso, faz uma análise numa perspectiva poética da BNC-formação, inclusive, nas considerações finais conclama ao professor a “cuidar de si como uma obra de arte”, todavia não apresenta uma concepção de formação que possibilite condições para isso.

Certamente a concepção de formação materializada na BNC-formação não oferece condições para o professor cuidar de si, muito menos conhecer a arte, uma vez que a proposta formativa reduz a formação ao saber prático.

Percebe-se uma quantidade de autores dessas produções que, pelas críticas direcionadas à nova diretriz, não concordam com a referida proposta formativa, todavia não expõem sua concepção de formação, reforçando a necessidade de novas discussões e mais pesquisas sobre a temática. Assim, o debate encontra-se aberto, o que traz uma riqueza para a área, uma vez que novos aprofundamentos poderão emergir de embates acadêmicos sobre o tema.

Deve ser um tema debatido pelos profissionais da educação, juntamente com suas entidades representativas, fazendo com que essa temática (formação de professores) se torne cada vez mais valorizada dentro e fora do campo acadêmico.

Se de um lado, uma parte considerável das produções não apresentam uma proposta formativa clara, de outro, do total de 30 artigos, 16 deles além de apresentarem críticas à nova política para formação de professores apresentam e defendem uma concepção de formação que se coadune com aquela defendida pelas associações representativas dos profissionais da educação. Isto é, um projeto de formação dos profissionais da educação que contemple, de forma indissociável, “a formação inicial e continuada, condições de trabalho dignas, carreira e

salário justo como condições da melhoria da qualidade social da Educação Básica” (ANFOPE, 2018, p. 6).

Percebemos, na maioria dos trabalhos selecionados, a defesa de um modelo de formação de professores que se posicione como resistência aos interesses neoliberais, que numa perspectiva contra-hegemônica defende para os professores, assim como a Anfope, condições de formação e de trabalho dignas, com vistas à emancipação deste profissional.

Compreendemos que uma formação crítica contra-hegemônica é pautada em uma epistemologia baseada na práxis educativa, que tem como princípio balizador conscientizar o professor de seu papel social e político. Além disso, uma formação contra-hegemônica materializa-se pela defesa da valorização da carreira dos profissionais da educação, com condições de trabalho, estabilidade e plano de carreira dignos. Na epistemologia da práxis, o professor é, conforme Magalhães e Souza (2016), sujeito crítico e emancipado que tem como função promover a transformação social, ele é sujeito historicamente situado, crítico e autônomo, produto e produtor da realidade social.

Nos recortes analisados é possível perceber que, para os autores dos artigos, é parte indissociável da formação de professores as discussões acerca da necessidade de uma busca coletiva por melhores condições de trabalho, bem como da formação, o que se coaduna com a perspectiva crítica que defendemos em nosso trabalho. Guimarães (2006) nos mostrou que a coletividade é parte integrante dos saberes próprios da profissão do professor. Por isso, o vínculo com os colegas, com os pais e com a categoria profissional, segundo o autor, tem relação como o ser e o estar na profissão.

Nesses trabalhos, registra-se, ainda, a posição dos autores quanto a necessidade de uma concepção formativa que permita a esses profissionais uma reflexão autônoma e consciente sobre as intencionalidades hegemônicas presentes nas políticas públicas, o que certamente possibilita visualizar mudanças objetivas em todos os níveis da educação.

Compreende-se, ainda, que uma formação contra-hegemônica não deve prescindir das questões relacionadas à remuneração, jornada de trabalho, sindicatos e consciência de classe. Só uma perspectiva formativa fundada nessas bases pode colaborar para uma formação de professores menos alienados e, assim, atuantes na sociedade.

Além disso, em conformidade com o que defendemos, é condição essencial que isso se concretize, de acordo com Guimarães (2004, p. 111), “por exemplo, por meio de planos de carreira e estatutos profissionais adequados, estabilidades dos professores e exercício da profissão em tempo integral ou como atividade principal”, ampliando, assim, o trabalho

qualificado, incentivo à formação continuada e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento profissional.

Assim como nós, também é possível perceber o posicionamento crítico dos autores acerca do modo como a formação de professores nos moldes neoliberais na sociedade capitalista têm impactado, não só no trabalho deste profissional, mas também em sua saúde. Do mesmo modo como apresentado nos recortes, compreendemos, com base em Shiroma (2003) que o discurso reformador, de formar professores competentes, não só contribuiu para a responsabilização do professor por todo o fracasso educacional, mas também para proletarização e desqualificação deste profissional.

As políticas de formação para o atendimento de interesses de mercado têm como objetivo principal formar professores para responder exigências do capital. Acarretando, deste modo, sua desqualificação e desvalorização, uma vez que isso retira do profissional da educação a autonomia e sua percepção de classe. O capital, por reconhecer no professor seu potencial transformador, constantemente, tenta retirar dele, não só sua capacidade de reflexão, mas também qualquer margem de mudança da realidade posta.

[...] a estratégia tem sido a de garantir de forma efetiva a condição produtiva do professor, especialmente em função do reconhecimento dado pelo mercado à necessidade de utilizar do seu trabalho como mais uma das peças que compõem a produção, entendida como fundamental para manter a ordem social e econômica vigente (ANES, 2018, p. 21)

Na lógica neoliberal, o conhecimento não pode ser compreendido como um processo que pode ser produzido por professores e alunos, com a finalidade de formar seres emancipados capazes de agir segundo suas convicções. Isso poderia emancipar todos os envolvidos no processo educativo, o que poderia representar um perigo ao estado neoliberal, no seu projeto de formar um contingente de pessoas para atender a interesses do mercado de trabalho.

É importante ressaltar que apesar da tentativa de controle por parte das políticas neoliberais, conforme Anes (2013, p. 67), pode se considerar que o professor continua “construindo sua identidade pelas relações estabelecidas entre seu pensamento e sua história, sua prática e a própria sociedade”. Até porque de acordo com o posicionamento do MHD, o ser professor “não é determinado pela consciência do professor, mas pelo contrário, é sua forma de ser e estar em sociedade e as relações que estabelece com o meio em que vive que determina sua consciência” (ANES, 2013. 67).

Reiteramos que, assim como viemos defendendo nos capítulos desta dissertação, e assim como afirmou Brzezinski (2008), a formação de professores deve ter por objetivo a constituição de sujeitos transformadores, que, por meio da dialética entre teoria e prática,

tomem posse de uma consciência crítica que os leve a compreender a grande relevância da sua função social.

Associada a essa compreensão Anes (2013), posiciona-se em favor de uma prática educativa que “produza diálogo com a realidade, para, não somente auxiliar no exercício da crítica e na formação de novas consciências, mas também para transformar a sociedade e a condição de desigualdade por ela estabelecida”. Ainda com base em Anes (2013, p. 66), o professor encaminhado a uma formação integral precisa “construir sua identidade associada a conceitos e ideias que suscitem uma compreensão crítica sobre sua função social”. Logo, conforme defendido nesta dissertação e apresentado pelo autor, requer-se que os profissionais da educação sejam formados preferencialmente na universidade pública.

Compreendemos que, para alinhar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica e a BNC-Formação aos interesses hegemônicos que localizam a concepção neoprodutivista de educação como perspectiva necessária para atender a preceitos neoliberais, fragiliza-se a sólida formação teórica no campo dos fundamentos da educação e se maximizam uma visão técnica e instrumental da formação do professor.

As análises evidenciam que a formação de professores para a educação básica tem sido negativamente impactada, representando retrocessos no que se refere aos aspectos teóricos e científicos, justamente para fortalecer uma concepção de professor que refere-se ao docente como profissional de “novo tipo”, marcado pelos critérios da flexibilidade e da qualidade neoliberal e empresarial, cuja sustentação teórica está na epistemologia da prática.

A disputa em torno da educação caminha no sentido da formação das mentes do professorado em prol da construção de uma lógica de formação alienada ao seu fim ontológico. Portanto, nesse viés, a educação se prestaria ao papel de servir de aporte e a formar os trabalhadores para absorver e atender a um estilo de vida baseado na livre concorrência e no consumismo, distanciando a possibilidade de uma formação para a emancipação e elevação da consciência, não só do professor, mas de toda a classe trabalhadora.. Seguramente, a concepção de formação docente presente na BNC- formação não dá conta desta resposta, daí a necessidade de cada vez mais se fazer avançar rumo a uma formação tendo como núcleo central a epistemologia da práxis, entendendo que esta ainda cumpre papel fundamental ao processo de emancipação, formação e transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de alcançar nosso objetivo principal de compreender as concepções de formação de professores presente nas produções acadêmicas, no período de 2020-2023, desenvolvemos nossa pesquisa bibliográfica tendo por base o método materialismo histórico dialético. Buscando fundamentar teoricamente nosso objeto de estudo, três capítulos foram construídos, sempre procurando compreender idealmente o movimento real do objeto pesquisado.

Retomando nossa problematização, tencionamos, por meio de nossas questões compreender: a) Quais concepções de formação de professores podem ser identificadas nas produções acadêmicas? b) O que as produções científicas revelam?

Para responder nossas questões, selecionamos, num universo de 102 artigos publicados entre 2020 e 2023, que apresentavam em seus títulos a intenção de fazer uma análise crítica da BNC-formação e seu impacto na formação de professores. Desses 102 artigos, setenta e dois foram excluídos da análise por não se referirem diretamente à temática, uma vez que muitos desses artigos tratavam de temas variados, tais como: BNC-formação e educação no campo, BNC-formação e políticas de gênero, BNC-formação e educação inclusiva, etc. o que gerou um novo recorte, ficando um total de 30 artigos. Baseados em Lima e Miotto (2007), realizamos os passos necessários à pesquisa bibliográfica e o recorte da concepção de formação de professores presente nos 30 artigos selecionados para análise.

Compreendemos que a partir do nosso movimento de análise, com base nas produções analisadas, reconhecemos que a nova diretriz para formação de professores traz uma concepção de formação que se assemelha a uma espécie de incubadora para formar professores para o atendimento de interesses mercadológicos, o que obviamente, distancia-se da concepção de formação que durante este trabalho defendemos, isto é, uma formação crítica contra-hegemônica.

A análise desenvolvida nesta pesquisa mostrou que **a concepção de formação de professores** na produção da ANFOPE associa-se a uma concepção de formação, aqui entendida como **crítica contra-hegemônica**. A produção da ANFOPE defende, assim como nós, uma formação que considera os aspectos políticos e sociais, relação teoria e prática, condições trabalho e salários, além de utilizarem em suas fundamentações teóricas autores que também referendam nosso trabalho.

A concepção de formação presente na produção da ANFOPE é considerada crítico contra-hegemônica, porque, baseada no MHD, destaca a importância da relação dialética entre

os saberes referentes à formação teórica e aos saberes desenvolvidos na prática do professor; relaciona o trabalho do professor à práxis transformadora; defende a universidade pública como espaço de formação, além disso, sustenta uma concepção de trabalho numa perspectiva ontológica.

Assim como a ANFOPE, afirma-se, com base no MHD, a defesa de uma formação de professores que tenha como locus principal da formação a universidade pública. Neste sentido, compreende-se neste trabalho que a formação de professores não se restringe apenas a aprendizagens de competências para atendimento de interesses de mercado, pelo contrário, deve-se buscar uma formação para a autonomia do professor, dando a ele condições de sujeito ativo na construção do conhecimento. Até mesmo porque o conhecimento não se constitui como algo pronto e acabado que deve ser transmitido de forma acrítica, o que justifica a necessidade de uma formação numa perspectiva omnilateral.

Além disso, discutiu-se, nesta dissertação, a repercussão das reformas educacionais, sobretudo, as direcionadas à formação de professor ocorridas nas últimas décadas, em especial, nos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), período em que houve um aprofundamento do ideário neoliberal no Brasil. Portanto, culminando em um novo direcionamento político ao país e, conseqüentemente, a ocorrência de mudanças em todos os âmbitos, abarcando, inclusive, a reestruturação produtiva e reorientando suas ações, com o objetivo de atender as determinações dos organismos internacionais, tais como: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Banco Mundial (BM), a Comissão Econômica Para a América Latina (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), dentre outros arrolados e analisados no decorrer dos capítulos desta dissertação.

Compreendemos que as mudanças que vêm ocorrendo, no âmbito da formação de professores, acarretam conseqüências irreparáveis, tais como: esvaziamento do conhecimento teórico, formação aligeirada e alienada para atender aos interesses do mercado regulador. Constatando-se, deste modo, uma formação integral para o capital.

Logo, o receituário neoliberal para a formação de professores tem como principal objetivo a conformação das novas gerações de professores, buscando por meio da formação mais uma estratégia para “capturar a subjetividade” do professor para melhor explorar sua força de trabalho. Desse modo, tem-se através da formação mais uma dimensão para a precarização do professor e de seu trabalho.

A investida do ideário neoliberal sobre a educação e, especialmente, sobre o professor e sua formação justifica a necessidade de se discutir e defender uma perspectiva formativa

contra-hegemônica, com vistas a uma formação omnilateral. Como já afirmado nesta dissertação, enquanto as políticas para formação de professores seguirem as orientações dos “empresários da educação” e não derem primazia às orientações dos profissionais da educação, representados pelas suas entidades, continuaremos patinando na mediocridade formativa.

Neste sentido, é a partir de um posicionamento crítico que também entendemos que, apesar de se tratar de uma temática muito importante (a concepção de formação defendida nas novas políticas para formação de professores), nossa análise mostra uma quantidade significativa das produções que não apresentam uma concepção de formação clara. Além disso, percebemos uma falta de produção por parte das entidades representantes dos profissionais da educação, com exceção da ANFOPE. Tal constatação emerge da observação de que, em um recorte temporal de quatro anos, apenas 30 artigos se propõem a discutir essa temática.

Portanto, as entidades acadêmicas se constituem como lócus de produção e socialização do conhecimento educacional, neste sentido, são os lugares onde a síntese da produção do conhecimento sobre diversas temáticas, sobretudo no que se refere à formação dos profissionais da educação se encontram. Logo, é importante que haja uma maior produção e divulgação do conhecimento sobre a temática (concepção de formação de professores) por parte das entidades. A quantidade de produções, por nós analisadas, que não apresentam uma concepção de formação clara justifica tal preocupação.

Dessa forma, percebe-se que a especificidade do trabalho que o professor desempenha como sujeito formador de outros sujeitos, sempre foi encarado como ameaçador à burguesia. Assim, a classe hegemônica tem consciência de que para se manter no poder não pode permitir que nem o professor, nem o aluno, tenham domínio teórico e nem consciência sobre o seu papel na extração da mais-valia. É importante reiterar que a classe burguesa não nega a educação para a classe que vive do trabalho, o que ela nega é uma educação que permita a conscientização e, conseqüentemente, a mudança da realidade posta.

Deste modo, sugerimos como proposta de consolidação de nossa pesquisa que a temática “concepção de formação de professores” assuma maior abrangência nos encontros de pesquisadores educacionais e mais especificamente nas produções das entidades acadêmicas.

As disputas em torno da formação de professores, no Brasil, têm apresentado relações com fatores de ordem econômica, por isso, nosso propósito, neste trabalho, foi fazer uma leitura da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, buscando mostrar seu movimento histórico e os interesses em disputa.

As contradições e as disputas em torno da formação de professores que se revelaram na Resolução supracitada continuam no tempo presente, na medida em que, há um novo parecer

CNE/CP N° 4/2024, mas ainda nos seus limites permanece uma discussão ausente da Anfope e das demais entidades. O novo parecer aprovado em 12 de março de 2024, não é objeto do nosso trabalho, não vamos fazer análise sobre ele, mas entendemos ser importante registrar historicamente a existência dele. Neste sentido, segue a indicação para que sejam feitas novas investigações acerca do novo parecer.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. (2019). Reformas Conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educação & Sociedade*, 40, 1–24. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329>
- AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990/pdf> . Acesso em: 22 julho 2023.
- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan /mai, 2019.
- ALVES, Giovanni. Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho. 2 ed. Londrina: Práxis, 2007.
- ALVES, Giovanni. Trabalho e subjetividade: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANES, Rodrigo Roncato Marques. As concepções de professores e suas influências para a formação docente em educação física. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- ANES, Rodrigo Roncato Marques. Educação Física e Função Social Docente: ideário pedagógico, formação e concepções de professor. São Leopoldo: Oikos; Anápolis: Editora UEG, 2017.
- ANES, Rodrigo Roncato Marques. **Trabalho docente no ensino superior**: formação, profissionalização e emancipação do professor. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope: 1 a 5 de fevereiro de 2021. “Políticas de Formação Inicial e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”. **Anfope**, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 30 julho. 2023.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final. XI Encontro Nacional. Florianópolis, SC, 2002. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11%C2%BA-Encontro-Final-2002.pdf>. Acesso em 7 junho. 2023.
- ANPED -ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**. Rio de Janeiro: ANPED, 2020. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto\\_15\\_entidades\\_nacionais\\_repudio\\_a\\_bnc\\_fc.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf). Acesso em: 22 julho 2023.
- ANPED. Uma formação formatada. 2019 Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao\\_da\\_anped\\_sobre\\_o\\_texto\\_referencia\\_diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_e\\_base\\_nacional\\_comum\\_para\\_a\\_formacao\\_inicial\\_e\\_continuada\\_de\\_professores\\_da\\_educ.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf). Acesso em: 21/01/2024.
- ANTUNES, F.; PERONI, V. **Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas**. Revista Portuguesa de Educação, v.30, p.181 – 216, 2017.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. O Caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- APPLE, Michael. **Trabalho e Identidade Docente e Textos**: economia política das relações de classe e gênero. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- BACCIN, Eclea Vanessa Canei; SHIROMA, Eneida Oto. A Intensificação e Precarização do Trabalho Docente nos Institutos Federais. **Revista Pedagógica** v.18, N.39, Set./Dez. 2016.
- BANCO MUNDIAL Uma parceria de resultados: o Banco Mundial no Brasil. Washington, 2003.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para La educación** – estudio sectorial Del Banco Mundial. Versión preliminar. Washington, DC: BM, 1996.
- BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. *De volta para o futuro...* retrocessos na atual política de formação docente. Retratos da Escola [online], v.13, n.29, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1, de 9 de agosto de 2017**. Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que 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. Brasília/DF, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, de 1.º 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. Brasília/DF, 2015a.
- BRASIL. **Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001**. dispõe sobre as mudanças de regras de organização e avaliação de cursos e instituições do ensino superior. Brasília/DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf> acessado em: 10 de jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001**. dispõe sobre as mudanças de regras de organização e avaliação de cursos e instituições do ensino superior. Brasília/DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf> acessado em: 10 de jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009a.
- BRASIL. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2-3, 16 dez. 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9394.pdf>. Acessado em 28 de maio de 2023.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília/DF, 2015b.

- BRASIL.CF. constituição federal de 1988. constituição da república federativa do brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em julho 2023.
- BRZEZINSKI, I. (coord.). **formação de profissionais da educação** (1997-2002) . Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BRZEZINSKI, Iria. **Políticas de formação do magistério: ANFOPE em movimento**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.
- BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalidade docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CAMARGO, A.; MAUÉS, O. As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais de educação no contexto da LDB: currículo em questão. In: BITTAR, m.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos Pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008. p. 215-23
- CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Diretrizes Curriculares para a formação de professores: avanços e perspectivas para as licenciaturas. *Revista Educação, Cultura e Sociedade, Sinop/MT*, v. 8, n. 2, p. 468-480, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/7223/4790> acesso em: 9 de jun. de 2023.
- CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 75, ago 2011. Campinas – SP: Cedes, 2001. p. 67-83.
- CHAUÍ, M. de S. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, p. 5-15. 2003.
- CHAVES, P. M.; FLORES, R.; EVANGELISTA, O. Ensino híbrido cai sobre professorado. **Contrapoder**, 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/ensino-hibrido-cai-sobre-o-professorado/>. Acesso em julho 2023.
- conceptuales. In: TELLO, Cesar. *Epistemologia de la política educativa*. Campinas, São
- CURADO SILVA, K.A.P.C.A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A.M.C.; LIMA, Á.M; SENA, I.P.F. S. (Org.). **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.
- CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Revista Linhas Críticas*, vol.17, nº 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE.2011.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 3-19, jul. 1997.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan/mai, 2019.
- DEL PINO, Mauro A. B.; VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M. Controle e intensificação do trabalho docente: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M. (Org.). *A Intensificação Trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papyrus, p. 113- 133, 2009.

- DELORS, Jacques (coord.). Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.
- DOURADO, L. F; OLIVEIRA, Joao Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. Políticas e gestão da Educação Superior. São Paulo: Xamã, 2003.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr/jun, 2015.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr/jun, 2015.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XXI, n. 1, p. 27-39, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709>. Acesso em: 9 jun. 2023.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Reformas do Estado e as políticas para a educação superior no brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252, setembro/2002.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia An-gela; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, Joao Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. **Políticas e gestão da Educação Superior**. São Paulo: Xamã, 2003.
- DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>
- DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Valorização Profissional Docente nos Sistemas de Ensino de Minas Gerais e Pernambuco. *Práxis Educacional*, v. 10, n. 17. 2014. Disponível em: [www.periodicos.uesb.br](http://www.periodicos.uesb.br). Acesso em: 5 maio. 2023.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001b.
- DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- Educação da Universidade Federal de Goiás. 228 f. 2013.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.
- EVANGELISTA, Olinda; FIERA Letícia; TITTON, Mauro. **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado** (2019). Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em julho 2023.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, v.16, no2, p-7-24, 2003.

- EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. *Professor: a profissão que pode mudar um país?* In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans da política educacional*. Araraquara. São Paulo: Junqueira e Marin, 2014.
- EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. *Professor: a profissão que pode mudar um país?* In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans da política educacional**. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014. pp. 21-46.
- FINEP. O FNDCT. Disponível em: [finep.gov.br/a-finep-externo/fndct](http://finep.gov.br/a-finep-externo/fndct). LÁZARO, N. Temos que desconstruir muita coisa, diz Bolsonaro sobre o Brasil, 18/03/2019. Disponível em: [metropolis.com/mundo/politica-int/temos-que-desconstruir-muita-coisa-diz-bolsonaro-sobre-brasil](http://metropolis.com/mundo/politica-int/temos-que-desconstruir-muita-coisa-diz-bolsonaro-sobre-brasil).>
- FORGRAD. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação*. 1999.
- FREITAS, Helena C.L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, Campinas: SP, v.23, n.80, p. 136-167, set. 2002.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?format=pdf&lang=pt> acesso em 31 de maio de 2023.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>
- FREITAS, L. C. DE. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, p. 69-90, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo, (Org.). *Pedagogia da Exclusão*. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo, (Org.). *Pedagogia da Exclusão*. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- Gil, A. C. (2009). **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco Para formação de Professores no Brasil: **uma leitura da desqualificação da educação brasileira**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 11, 2011.
- 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. *Revista Formação em Movimento*, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.
- GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores – saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papyrus, 2004.
- HADDAD, Sérgio. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006.
- HONÓRIO, Mirtes Gonçalves et al. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica: entre recorrências e novas inquietações.

- Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/55629/Downloads/11+8532%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/55629/Downloads/11+8532%20(1).pdf) Acessado em 8 de junho de 2023.
- Hypolito, A. M. (2019). BNCC, agenda global e formação docente. *Retratos da Escola*, 13(25), 187–201. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>
- HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, **Estado e regulação**. Educ. Soc. Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente National Learning Standards, Global Agenda, and Teacher Education BNCC, Agenda Mundial y Formación Docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf>. Acesso em julho 2023.
- KUENZER, A. Z; CALDAS. A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO. F; OLIVEIRA, M. A. M; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p.19-48.
- KUENZER, A. Z; CALDAS. A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO. F; OLIVEIRA, M. A. M; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p.19-48.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: SP, Autores Associados, p. 77-96, 2005.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.* [online]. 2017, vol.38, n.139, pp.331-354.
- KUENZER, Acácia. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, v.32, n.116, p.667-688, 2011.
- KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: Novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- LAGOA, Maria Izabel. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **Revista Histedbr On-Line**, [S.L.], v. 19, n. 0, p. 1-14, mar. 2019.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. *Universidade e Sociedade*. Ano XIII, n. 31, outubro, p. 145-153, 2003.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de.; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Ver. Katál. Florianópolis* v. 10. n. esp., 2007.
- LIMONTA, Sandra Valéria. *Currículo e formação de professores: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- MAGALHÃES, Solange M. O. *Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia; Kelps, 2014.
- MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; ANES, Rodrigo Roncato Marques. O trabalho docente na contemporaneidade: da resignação à emancipação. *Revista Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 223-249, set./dez., 2016.
- MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; LIMONTA, Sandra Valéria. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. *Intermeio*. v. 17, 2012

- MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.
- MAUÉS, Olgaíses C.; COSTA, Maria da Conceição S. A OCDE e a formação docente: a Talis em questão. **Revista Práxis Educacional**. V.16, n.41, p. 99-124.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da Educação e formação de professores. In **Cadernos de Pesquisa**, nº 118, p. 89-118, março de 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>. Acessado em 28 de abril de 2023.
- MESZÁROS, Istvan. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MESZÁROS, Istvan. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**; tradução: Carlos Cezar Castanheira e Sergio Lessa. 1 ed. Revista – São Paulo: Boitempo, 2011.
- MORAES, Maria Célia. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, PO, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiânia, 2013. pp.1-15.
- OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-17, 2019. DOI:<https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.010>
- OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2005. CDROM.
- OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2007
- OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625- 646, jul.-set., 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf> acesso em 01/05/2023.
- OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.99, p. 355-375, maio/ago. 2007.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*. n. especial 1, p. 17-35, 2010. Curitiba, Brasil: Editora UFPR.
- OLIVEIRA, Marcus Vinícius de Faria. **Pensamento teórico e formação docente: apropriação de saberes da tradição lúdica na perspectiva da teoria da formação das ações mentais por etapas de P. Ya. Galperin**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2011.
- ONU; UNICEF; UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível na internet (web): <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acessado em 28 de maio de 2023

- PERONI, Vera M. V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, Vera M. V. (org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.
- PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera Maria Vidal. (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.
- PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Tradução. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999a.
- PERRENOUD, Phillippe. Fala, Mestre! Revista Nova Escola, 2002
- PROGRAMA DE GOVERNO BOLSONARO. O Caminho da Prosperidade – 2018. Disponível em: [https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf) Acesso em julho 2023.
- pública: condução do professor à *expertise*. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. *O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. O trabalho docente e sua dupla determinação: práxis e alienação. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). *Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- Roncato Marques Anes, R. (2015). Ensino superior e a reestruturação produtiva: os impactos no trabalho do professor. *Profissão docente*, Uberaba, v.15, n.33, p. 47-60.
- Roncato Marques Anes, R. (2021). Reestruturação produtiva, conhecimento e adequação da universidade aos moldes empresariais. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 13(1), 277–295.
- SADER, Emir. Prefácio. In: Mészáros, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póesis Pedagógica* - v.9, n.1 jan/jun.2011
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lucia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5655527>. Acesso em 22 julho 2023.
- SCHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Revista Momento: diálogos em educação**. 27, n.2, p. 88-106, 2018.
- SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SGUISSARDI, Valdemar. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas?. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). *Universidade brasileira no século XXI: Desafios do presente*. 1ed. São Paulo: Cortez, 2009, v. 1, p. 15-54.
- SHIROMA, E. O. et. al. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. *Momento: diálogos em educação*, v.27, n.2, p.88-106, 2018
- SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. *Trabalho & Educação [online]* – vol.13, n 2. 2004.

- SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.) Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.
- SHIROMA, Eneida Oto. Política de Profissionalização. Aprimoramento ou Desintelectualização do professor. Intermeio, Campo Grande, MS, v.9, n. 17, p.64-83, 2003.
- SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. Revista Contemporânea de Educação, v. 10, n. 20, 2015.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana, Cláudia. A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o ensinar a ser do discurso de autoajuda. 34ª Reunião Anual da ANPEd. Natal, 2011.
- SILVA, M. R. da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123–135, 2019.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 05-24, 2002.
- TRIVINO, Augusto W.S. **Introdução à pesquisa em ciência sociais- A Pesquisa Qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.
- TURMINA, Adriana Cláudia; SHIROMA, Eneida Oto. “Se você não mudar, morrerá”: a (con)formação de um trabalhador de novo tipo no discurso de autoajuda. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014.
- UNESCO. O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000.
- UNESCO. **Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos: Plano de Ação**. Brasília: UNESCO, 2012.
- UNICEF; UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível na internet (web): <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acessado em 30 de maio de 2023.