

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS RESOLUÇÕES  
02/2019 E 04/2024**

**CALINE DO CARMO COUTO**

**PARANAVAÍ  
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVAI  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS RESOLUÇÕES  
02/2019 E 04/2024**

**CALINE DO CARMO COUTO**

**PARANAVAI  
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVÁI  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS RESOLUÇÕES 02/2019 E 04/2024**

Dissertação apresentada por CALINE DO CARMO COUTO, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador(a):

Prof. Dr. RENAN BANDEIRANTE DE ARAÚJO.

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Couto, Caline do Carmo

Trabalho, educação e política de formação de professores: Uma análise crítica das Resoluções 02/2019 e 04/2024 / Caline do Carmo Couto. -- Paranavai-PR, 2024.

138 f.

Orientador: Renan Bandeirante de Araújo.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do Paraná, 2024.

1. Formação de professores. 2. Reformas educacionais. 3. Mundo do trabalho. 4. Resolução CNE/CP n° 2 de 2019. 5. Resolução CNE/CP n° 4 de 2024. I - Araújo, Renan Bandeirante de (orient). II - Título.

CALINE DO CARMO COUTO

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS RESOLUÇÕES  
02/2019 E 04/2024**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo (Orientador) – UNESPAR – Paranavaí

Prof. Dr. Marcos Roberto Pirateli – UNESPAR – Paranavaí

Prof. Dr. José Luis Derisso – UNIOESTE - Cascavel

Resultado: Aprovada.

Data:

12/12/2024

*Dedico este trabalho aos meus pais, Luciana e Jair, que, sob muito sol, me fizeram chegar até aqui pela sombra.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela dádiva da vida e por sua presença constante em todos os momentos da minha jornada.

À minha família, especialmente aos meus pais, Luciana do Carmo e Jair de Moraes Couto que estão mencionados desde a dedicatória deste trabalho. Saibam que sempre lutarei por uma vida melhor para vocês, que são exemplos de força e determinação e que, mesmo diante das dificuldades, nunca me deixaram desistir dos estudos. À minha avó, Terezinha de Moraes Couto, exemplo de amor e bondade, minha eterna gratidão.

Ao meu orientador, Professor Doutor Renan Bandeirante de Araújo, por ter aceitado me guiar durante todo este percurso, oferecendo orientações presenciais e *on-line*, sempre disposto a compartilhar seus conhecimentos e proporcionar o suporte necessário para a realização desta pesquisa.

Agradeço também ao Professor Doutor José Luis Derisso e ao Professor Doutor Marcos Roberto Pirateli, por prontamente aceitarem integrar a Banca Examinadora e contribuírem com sugestões valiosas que aprimoraram este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar e a todo o corpo docente e discente, especialmente à minha turma, que deixará saudades.

À Universidade Estadual do Paraná - Campus de Paranavaí, por me proporcionar, inicialmente, a graduação em Pedagogia e, atualmente, a oportunidade de cursar uma Pós-Graduação em uma instituição pública e de qualidade.

Por fim, aos meus amigos e a todos que, de forma direta ou indireta, fizeram parte desta trajetória, deixo aqui o meu profundo agradecimento.

“Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas têm chance de atingir seus cumes luminosos” (Marx, **O capital**: crítica da economia política, 2013, p. 132)

COUTO, Caline do Carmo. **TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:** Uma análise crítica das Resoluções 02/2019 e 04/2024. 2024. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2024.

## RESUMO

Esta pesquisa explora a concepção de formação de professores e sua relação com a lógica de acumulação e expansão do capital, considerando o contexto histórico, político e social do nosso tempo. A pesquisa tem como objetivo principal investigar as reformas educacionais e sua relação com a constituição do perfil docente delineado pela BNC-Formação, conforme a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, bem como a orientação para matizar a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024. Para alcançar esse objetivo principal foram definidos três objetivos específicos: a) investigar a relação entre o mundo do trabalho e a formação docente; b) realizar uma análise crítica da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, considerando o contexto das recentes reformas educacionais; c) examinar a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 e sua possível relação com os princípios político-pedagógicos emanados da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 (BNC-Formação). A pesquisa é baseada em estudos bibliográficos e documentos relacionados ao tema formação de professores. Referenciada no método materialista histórico-dialético, no seu desenvolvimento, a análise procura desvelar a natureza das teses subsumidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), bem como o perfil docente requerido. A estrutura da pesquisa discute, inicialmente, a reestruturação do mundo do trabalho, destacando as profundas transformações nas relações laborais e o impacto do neoliberalismo na educação. Em seguida, é realizada uma análise crítica da elaboração das diretrizes curriculares homologadas sob diferentes governos, com foco nas Resoluções CNE/CP nº 2 de 2019 e CNE/CP nº 4 de 2024 e suas implicações na formação de professores. Os resultados evidenciam que as duas resoluções, em essência, ao questionarem o ensino “tradicional”, buscam redefinir o papel do professor que, convertido em mediador/facilitador, deve desconsiderar a transmissão do conhecimento científico produzido pela humanidade. Assim, em consonância com as propostas de ensino baseadas em preceitos neoliberais, o docente deve ignorar a necessária formação intelectual enquanto pré-requisito indelével para o exercício da atividade e aceitar sua conversão em agente executor de políticas padronizadas. A pesquisa conclui que há uma clara desconstrução da figura do professor, um processo de des(formação) de professores, de acordo com a lógica da negação do acesso ao ensino público de qualidade para crianças, adolescentes e jovens que frequentam as escolas das redes públicas brasileiros.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Reformas educacionais; Mundo do trabalho; Resolução CNE/CP nº 2 de 2019; Resolução CNE/CP nº 4 de 2024.

COUTO, Caline do Carmo. **WORK, EDUCATION, AND TEACHER EDUCATION POLICY: A Critical Analysis of Resolutions 02/2019 and 04/2024.** 2024. 138 p. Dissertation (Master's in Teaching: Interdisciplinary Teacher Education) – State University of Paraná – Paranavaí Campus. Supervisor: Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2024.

## ABSTRACT

This research explores the concept of teacher education and its relationship with the logic of capital accumulation and expansion, considering the historical, political, and social context of our time. The primary objective of the research is to investigate educational reforms and their relationship with the constitution of the teaching profile outlined by the BNC-Formação, according to Resolution CNE/CP No. 2 of 2019, as well as the orientations to nuance Resolution CNE/CP No. 4 of 2024. To achieve this main objective, three specific goals were defined: a) to investigate the relationship between the world of work and teacher education; b) to conduct a critical analysis of Resolution CNE/CP No. 2 of 2019, considering the context of recent educational reforms; and c) to examine Resolution CNE/CP No. 4 of 2024 and its possible relationship with the political-pedagogical principles emanating from Resolution CNE/CP No. 2 of 2019 (BNC-Formação). The research is based on bibliographic studies and documents related to the theme of teacher education. Anchored in the historical-dialectical materialist method, the analysis seeks to unveil the nature of the theses embedded in the National Curricular Guidelines (DCNs), as well as the required teaching profile. The structure of the research initially discusses the restructuring of the world of work, highlighting the profound transformations in labor relations and the impact of neoliberalism on education. Subsequently, a critical analysis is conducted on the development of curricular guidelines approved under different governments, focusing on Resolutions CNE/CP No. 2 of 2019 and CNE/CP No. 4 of 2024 and their implications for teacher education. The results show that both resolutions, in essence, by questioning “traditional” teaching, seek to redefine the teacher’s role, who, transformed into a mediator/facilitator, is expected to overlook the transmission of scientific knowledge produced by humanity. Thus, in line with teaching proposals based on neoliberal precepts, the teacher must disregard the necessary intellectual formation as an indispensable prerequisite for the exercise of the profession and accept their conversion into an executor of standardized policies. The research concludes that there is a clear deconstruction of the teacher's figure, a process of teacher (de)formation, aligned with the logic of denying access to quality public education for children, adolescents, and young people attending public schools in Brazil.

**Keywords:** Teacher education; Educational reforms; World of work; Resolution CNE/CP No. 2 of 2019; Resolution CNE/CP No. 4 of 2024.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Quadro 1 - Estrutura do documento Resolução CNE/CP nº 02/2019 .....	82
Quadro 2 - Engajamento profissional da BNC-Formação .....	88

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC - Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização

AID - Agência para o Desenvolvimento Internacional

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

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 de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCQ'S - Círculos de controle de qualidade

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

EUA – Estados Unidos da América

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

EPT – Educação para Todos

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GT – Grupo de Trabalho

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JIT – Just-in-time

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MEI – Micro Empreendedor Individual

OCDE - Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PRELAC - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe  
PT – Partidos dos Trabalhadores  
RCO - Registro de Classe Online  
SEED - Secretaria de Estado da Educação  
SNE - Sistema Nacional de Educação  
STF - Supremo Tribunal Federal  
TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação  
TPE – Todos pela Educação  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 REESTRUTURAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO E AS REFORMAS EDUCACIONAIS</b> .....	21
2.1 O Toyotismo e a crise estrutural do capital .....	22
2.2 Neoliberalismo e educação.....	30
2.3 O significado político/social do percurso das mudanças à BNCC.....	53
<b>3 ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS</b> .....	77
3.1 A resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 .....	77
3.2 A resolução nº 4, de 29 de maio de 2024 .....	94
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	124
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as políticas de formação de professores relacionam-se às profundas transformações produzidas pelas reformas educacionais. São mudanças que acompanham a reestruturação do mundo do trabalho e que estão a exigir a correlata adaptação da força de trabalho às novas exigências do mercado de emprego predominantemente precário. Nesse contexto de profundas mudanças sociais, faz-se essencial analisar criticamente as resoluções que orientam as políticas para a formação de professores no Brasil.

Nossa trajetória como pesquisadora<sup>1</sup> iniciou-se durante o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná – (UNESPAR), onde tivemos a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e atuei como monitora de Educação Especial, período inicial de envolvimento com a pesquisas científica. No entanto, foi a partir da minha atuação como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental que meu interesse pela pesquisa se intensificou.

Ao longo dessa jornada, percebi a desconstrução do papel do professor e comecei uma reflexão sobre o perfil do docente que estava sendo formado e sua relação com o mundo do trabalho. Essas reflexões levaram-me a buscar um entendimento mais profundo sobre as políticas de formação de professores, percebendo que algumas questões já não estavam sob nosso controle. Assim, identifiquei a importância de investigar as diretrizes nacionais para a formação docente, para contribuir de maneira crítica para o debate sobre as novas políticas educacionais voltadas para a formação de professores.

Considerando a progressão do capital e a pressão correlata para que o terceiro governo Lula adote políticas neoliberais, nossa hipótese para o desenvolvimento da pesquisa residem no fato de que, se a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 foi aprovada sob um governo ultraliberal, em consonância com as pretensões que motivaram o golpe parlamentar de 2016, que levou Michel Temer à presidência, cabe investigar se a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 apresenta ou não mudanças substanciais em relação ao teor político-pedagógico apresentado pela Resolução CNE/CP nº 2 de

---

<sup>1</sup> O texto é escrito em primeira pessoa em dois parágrafos, pois relata uma história pessoal.

2019. O fundamento de nossa hipótese inicial se baseia no pressuposto de que as diretrizes que orientam a política de formação de professores não se restringem às ações de um governo determinado, mas seguem a lógica das transformações no mundo do trabalho atual, em consonância com a dinâmica da expansão/acumulação do capital.

De modo a investigar a hipótese inicialmente levantada, o texto busca analisar as mudanças e os impactos das políticas educacionais, especialmente à luz da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 e da mais recente Resolução CNE/CP nº 4 de 2024, no contexto das tendências globais de adaptação da educação às demandas do mercado de trabalho, processo subordinado à reestruturação produtiva e à correspondente lógica neoliberal. Nesse caso, as reformas visariam alinhar a formação de docentes às novas exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), priorizando a flexibilização curricular e a formação de um perfil docente adaptado às necessidades contemporâneas do mercado.

A presente dissertação está situada na linha de estudos em Educação, História e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino, com ênfase na Formação Docente Interdisciplinar, oferecido pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - *Campus* de Paranavaí. A pesquisa também se insere nas atividades do Grupo de Pesquisa e Estudos CNPq Economia do Trabalho, Educação e Desenvolvimento Regional.

Diante disso, o objetivo geral é investigar as reformas educacionais e sua relação com a constituição do perfil docente delineado pela BNC-Formação, conforme a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, bem como a orientação para matizar a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024. Para abordar essa problemática, definimos três objetivos para serem apresentados neste trabalho, assim descritos:

- Investigar a relação do mundo do trabalho e a formação docente;
- Realizar uma análise crítica da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, considerando o contexto das reformas educacionais recentes;
- Examinar a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 e sua possível relação os princípios políticos/pedagógicos emanados da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 (BNC-Formação).

Com isso, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: de que maneira as políticas de formação de professores, conforme estabelecida pela BNC-Formação, se refletem no novo processo de homologação da Resolução CNE/CP nº 4 de 2024, e como essa política pode destacar a desvalorização da figura do professor no processo de ensino-aprendizagem? Para alcançar as respostas, este estudo será conduzido por meio de uma pesquisa de caráter bibliográfica/documental, baseada teoricamente nos princípios do materialismo histórico-dialético, uma vez que o método marxiano oferece o melhor caminho para a compreensão das contradições sociais na sociedade sob a hegemonia do capital.

Como destacado por Martins (2008), "o marxismo dispensa a adoção das abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico: a epistemologia materialista histórico-dialética" (p. 2). A perspectiva dialética se opõe à fragmentação e superficialidade que podem surgir nas metodologias qualitativas, priorizando uma análise que capture as contradições e mediações internas da totalidade social, superando dicotomias e oferecendo um conhecimento que visa a transformação crítica da realidade.

Este método é visto como uma tentativa de superar a dicotomia entre sujeito e objeto, oferecendo uma abordagem crítica dialética capaz de interpretar a essência totalizante do objeto pesquisado. Kosik (1976), explica que a dialética marxista é "[...] o pensamento crítico que se propõe a compreender a 'coisa em si' e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade" (p. 22). Dessa forma, na dialética marxista, o princípio da contradição é essencial para a análise da realidade. Parte-se do que é visível em direção à essência, permitindo assim uma compreensão do ser social como um todo, intimamente ligado à vida material e concreta das pessoas. De acordo com Kosik (1976),

No trato prático utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo 'em situação' cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (p. 10).

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

“[...] A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do *conhecimento* do real [...] significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento de sua autêntica objetividade [...]” (Kosic, 1976, p. 61).

A partir dessa concepção, evidencia-se que o ponto de partida crucial para superação da pseudoconcreticidade implica no reconhecimento de que a realidade concreta se configura como um resultado da práxis humana, caracterizada pela relação objetivo-subjetiva, desenvolvida por meio de um processo dialético intrínseco à própria realidade. Esse processo é moldado historicamente pelas ações e interações dos sujeitos sociais que, em suas relações reais, determinam e transformam o curso da realidade em que estão inseridos.

Em relação ao método, é isso que se apreende da formulação marxiana ao definir o proletariado como sujeito antagônico que carrega em si o potencial revolucionário negador da sociedade do capital. Produto do próprio desenvolvimento capitalista, dialeticamente, o caráter potencialmente revolucionário do proletariado revela-se quando, na sua ação, atinge o grau de radicalidade a ponto de colocar em questão a existência da sociedade fundada em classes sociais antagônicas. Já nos primórdios do movimento trabalhista europeu, Karl Marx chamava a atenção para o fato de que a verdadeira luta emancipadora do proletariado não é aquela de reivindicar melhor preço para a venda de sua força de trabalho; isso equivaleria a negociar “melhores condições de exploração”.

Ao contrário, considerando que o proletariado constitui a classe geradora da mais-valia, chave do processo de acumulação/valorização do capital, o ato revolucionário do proletariado só pode ser aquele cujo nível de tensão coloque em questão a sua própria extinção como classe, ou seja, uma sociedade sem classes sociais antagônicas. Daí a importância do partido político revolucionário, ao considerar a natureza intrinsecamente reformista dos sindicatos, dado os limites da materialidade imanente às ações sindicais propriamente ditas (Alves, 2003).

E de modo a superar o universo da pseudoconcreticidade analisada por Kosic (1976), a pesquisa se justifica pela necessidade de uma análise crítica sobre como as recentes políticas educacionais, como a BNC-Formação (2019) e a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024, têm impactado diretamente a formação docente no Brasil. E para atingir os objetivos propostos no início da pesquisa, estruturamos o trabalho da seguinte maneira: além da introdução, o texto é composto por mais duas seções, que desenvolvem os principais argumentos da pesquisa, e, por fim, pelas considerações finais.

A segunda seção, intitulada “Reestruturação do mundo do trabalho e as reformas educacionais”, é composta por três subseções que exploram as recentes transformações nas relações de trabalho e seu impacto na educação. A primeira subseção da segunda seção aborda o surgimento do toyotismo e como a crise estrutural do capital provocou mudanças no modelo produtivo, substituindo o fordismo pela flexibilidade e automação. A segunda subseção examina a influência do neoliberalismo na educação, destacando como as reformas educacionais se alinham aos interesses econômicos globais e moldam a formação docente. A terceira subseção foca nos significados políticos e sociais das transformações educacionais no Brasil, analisando o impacto de documentos desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) até o momento de formulação da BNCC.

A terceira seção, com o título “Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais”, para uma melhor exposição do objeto pesquisado, encontra-se organizada em duas subseções. A primeira trata da Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019, que define como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-

Formação). Em seguida, na próxima subseção discorreremos sobre a Resolução nº 4 de 29 de maio de 2024, que revoga a resolução anterior e estabelece novas diretrizes para a formação de professores.

Ou seja, a pesquisa visa analisar criticamente as diretrizes propostas pelas referidas resoluções e, com base na hipótese inicial de que ambas tendem a convergir no sentido da busca de uma formação voltada para as demandas do mercado de emprego, compreender o processo de desvalorização do papel do professor enquanto agente formador/disseminador do conhecimento produzido/acumulado pela humanidade e o correlato esvaziamento da característica intelectual que deve envolver a atividade docente propriamente dita.

## **2 REESTRUTURAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO E AS REFORMAS EDUCACIONAIS**

A reestruturação produtiva e a globalização econômica impõem transformações profundas no mundo do trabalho, que, por sua vez, impactam diretamente as reformas educacionais. Nesse cenário, o modelo Toyota de produção, caracterizado pela flexibilidade e automação, emerge como uma nova lógica capitalista, substituindo gradualmente o fordismo. Na próxima subseção, exploraremos como essas mudanças no paradigma produtivo reconfigurarão a relação entre o Estado, a sociedade e a educação, destacando o papel crucial da formação profissional para atender às exigências de um mercado global cada vez mais competitivo. A discussão se aprofunda na análise das ideologias subjacentes, como o auto empreendedorismo e a flexibilidade do trabalho, que permeiam tanto o setor produtivo quanto o educacional, moldando a subjetividade e as relações sociais na era da globalização.

Prosseguimos, para a segunda subseção desta seção, na qual teremos o foco na análise das políticas de formação de professores no Brasil, que estão profundamente entrelaçadas com a disseminação das influências do neoliberalismo na educação. Nas últimas décadas, as reformas educacionais, especialmente as diretrizes curriculares, impactaram significativamente a formação docente. Essa nova realidade evidenciou a influência crescente de organismos multilaterais e de políticas neoliberais que redefiniram o papel da educação, moldando-a para servir aos interesses econômicos globais e à flexibilização das condições de trabalho. A educação, agora vista como um eixo central de transformação econômica, reflete as profundas mudanças na estrutura e administração do sistema educacional público, vinculando a formação de professores às dinâmicas da reestruturação produtiva e à nova hegemonia do capital.

Nesta discussão, é fundamental analisarmos os significados políticos e sociais das transformações educacionais que culminaram em alguns documentos para, assim, compreendermos o contexto nas quais essas reformas foram realizadas. A trajetória das políticas educacionais no Brasil não se dá de forma isolada, mas sim inserida em um cenário de influências globais, particularmente das diretrizes condicionais por aparelhos de hegemonia do capital, como a UNESCO.

Dessa forma, na terceira subseção desta seção, abordaremos, em uma discussão detalhada, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco em como essas políticas foram moldadas e quais foram suas implicações no contexto educacional brasileiro.

## 2.1 O Toyotismo e a crise estrutural do capital

As mudanças significativas no mundo do trabalho impõem novos desafios à educação. A globalização econômica e a reestruturação produtiva têm promovido um novo modelo de acumulação no capitalismo, o que altera as relações entre o Estado e a sociedade. Para atender às exigências de um mercado global cada vez mais competitivo, que busca qualidade superior a custos menores, o sistema de produção fordista, dominante no crescimento das economias capitalistas do pós-Segunda Guerra até o final da década de 60, está sendo gradualmente substituído. Em seu lugar, surge um novo processo de trabalho fundamentado em um paradigma tecnológico moderno, caracterizado principalmente pela flexibilidade e baseado na microeletrônica.

A partir do final da década de 60, o capitalismo enfrentou uma crise estrutural do capital que provocou mudanças significativas no setor produtivo, resultando em transformações nas esferas econômica, social, política e cultural. Brito e França (2010), afirmam que:

Sob o capitalismo, a serviço dos proprietários do capital, o trabalho de elemento central da sociedade humana, ponto de partida do processo de humanização, expressão de liberdade, converte-se em mercadoria, na medida em que o trabalhador, já foi desapropriado historicamente dos meios de produção limita-se a vender sua força de trabalho no mercado em troca de um salário (2010, p. 41).

De acordo com Antunes (2002), a classe trabalhadora é composta por indivíduos que dependem do trabalho para sua subsistência, englobando todos os assalariados, independentemente do sexo, que vivem exclusivamente da venda da sua força de trabalho e não detêm os meios de produção, definindo o proletariado como o grupo de assalariados que se ocupa da transformação da natureza, contribuindo para a produção e valorização do capital. Além disso, Antunes (2002) compartilha a visão de Marx (1985), de que o trabalho intelectual é considerado adversário do trabalho manual; assim, o proletário se vê expropriado de seu trabalho

intelectual, enquanto o capital, que controla a administração dos sistemas, assume uma postura hostil.

Nesse cenário, há uma competição entre o trabalho vivo e o trabalho morto, com a tendência crescente de substituição do trabalho humano pelo trabalho das máquinas. A busca incessante para adaptar o processo produtivo às necessidades do sistema capitalista impulsiona constantes transformações no mundo do trabalho e as correlatas crises no processo de valorização/acumulação do capital. A crise do fordismo<sup>2</sup> e do keynesianismo<sup>3</sup> a partir de 1973 refletem a crise estrutural do capital, que resulta de uma:

(...) tendência decrescente da taxa de lucro (...) tanto do sentido destrutivo da lógica do capital, presente na intensificação da lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, quanto da incontrolabilidade do sistema de metabolismo social do capital (Antunes, 2002, p. 3).

A crise impõe uma nova intervenção do capital contra o trabalho, um processo que pode ser aprendido em suas duas formas predominantes, que são a reestruturação produtiva e a política neoliberal. Conforme analisa Alves (2000), a principal característica dessa crise é justamente a combinação desses dois aspectos. Dessa forma, durante a década de 1970, observou-se, especialmente nos países capitalistas centrais, uma experiência de capital por meio da reestruturação produtiva em resposta à sua crise estrutural de acumulação e valorização. Mészáros (2011), destaca que as crises do capital são inerentes às contradições do sistema, onde os períodos de acumulação são invariavelmente seguidos pelas crises. Essas crises variam em intensidade, dependendo do estágio de desenvolvimento do capital, que se expandem de maneira desigual em diferentes regiões do mundo.

Mészáros (2011), aponta que as conexões globais são tão extensas que o capital não encontra mais possibilidades de expansão territorial, necessitando, assim, de alternativas para preservar e ampliar suas margens de lucro. Caso isso não ocorra,

---

<sup>2</sup> Desenvolvido por Henry Ford (1863-1947), que aprimorou os conceitos propostos por Frederick W. Taylor (1856-1915). Segundo Pinto (2007), Taylor incorporou o trabalhador à empresa, fazendo dele uma extensão da máquina, dessa forma, seus princípios básicos envolvem a divisão das atividades, a padronização dos processos, a separação entre o planejamento e a execução, além da criação de um trabalhador facilmente treinado e substituído.

<sup>3</sup> Desenvolvido por John Maynard Keynes (1883-1946). Como “Modalidade de intervenção do Estado na vida econômica, com a qual não se atinge totalmente a autonomia da empresa privada, e que prega a adoção, no todo ou em parte, das políticas sugeridas na principal obra de Keynes, A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda, 1936” (Sandroni, 2016, p. 324).

as contradições internas podem levar ao colapso do sistema, exacerbando diversas formas de barbárie<sup>4</sup> social. O foco dessa reestruturação recai sobre a reorganização do processo produtivo, que surge como uma resposta às limitações do modelo fordista, vigente ao longo do século XX, mas que começou a se deteriorar diante da crise estrutural.

Harvey (2014), demonstra que o fordismo alcançou seu auge no período pós-guerra, quando a necessidade de reconstrução impulsionou o consumo de bens produzidos. A estabilidade no emprego, essencial para o desenvolvimento do fordismo, também contribuiu para gerar uma demanda significativa por consumo durante esse período.

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas com a rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalhos (especialmente no chamado setor 'monopolista') (Harvey, 2014, p. 139).

O fordismo é caracterizado pela rigidez em sua organização, exemplificado pela esteira rolante nas linhas de montagem, onde o trabalhador especializado recebia apenas uma parte do produto para completar sua etapa específica antes de passá-lo para a próxima fase. A reestruturação produtiva rompe com essa rigidez ao introduzir uma nova abordagem em todas as esferas da produção, conhecida como flexibilização toyotista<sup>5</sup>. Desenvolvido como uma resposta à crise do capital que afetou as fábricas de automóveis, e dessa maneira, o toyotismo se disseminou globalmente (Silva, 2004).

O modelo se destacava pela fragmentação do trabalho, que exigia trabalhadores treinados para desempenharem tarefas parciais na linha de produção. O fluxo dos processos era determinado pela esteira, que impunha movimentos

---

<sup>4</sup> De acordo com Alves (2004), a barbárie é uma representação impressionista da crise gerada pela globalização, entendida como um processo sócio-estrutural que faz parte integrante do próprio sistema capitalista.

<sup>5</sup> O Sistema Toyota de Produção, ou acumulação flexível, teve origem no Japão, mais precisamente na fábrica da Toyota Motor Corporation. Seu desenvolvimento é creditado a Taiichi Ohno, engenheiro de produção da empresa, entre as décadas de 1940 e 1950 (Pinto, 2007).

repetitivos aos operários. De forma geral, os trabalhadores tinham pouco ou quase nenhum controle sobre o processo produtivo (Galuch; Sforini, 2011). Dessa forma, Harvey (2014) aborda os processos de reestruturação produtiva e discute que:

Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, um vasto movimento no chamado 'setor de serviços' (p. 140).

Considerando a citação acima, que analisa o conceito de força de trabalho multifuncional e o funcionamento de seu processo produtivo, Antunes (2002) argumenta que, ao contrário do modelo fordista, no qual o trabalhador se dedicava a uma etapa específica na linha de montagem, a produção é agora organizada de maneira colaborativa em núcleos de trabalho. Embora essa mudança possa parecer trivial, uma nova estrutura também exige uma maior adaptabilidade do trabalhador, que precisa ir além de simplesmente aprender diferentes tarefas e incorporar uma flexibilidade mais ampla em seu papel.

No entanto, a transformação necessária não se limita à reorganização do trabalho, também se impõe uma mudança na mentalidade do trabalhador, adotando uma abordagem baseada na flexibilidade, em que o trabalhador deve ser capaz de desempenhar múltiplas funções de acordo com as exigências do mercado. Ao contrário do sistema fordista, que buscava trabalhadores focados em tarefas específicas, o toyotismo exige profissionais que não apenas realizem diversas atividades, mas também sejam capazes de solucionar problemas complexos (Galuch; Sforini, 2011, p. 57). Temos, então,

A ideia central é reconhecer a inteligência dos empregados e utilizar seus conhecimentos empíricos (tácitos) na melhoria dos processos. A fábrica como 'agência educativa' adota – em sua nova linguagem administrativa – o lema: 'nesta empresa todos são gerentes'. Os esquemas de participação nos 'conselhos das equipes de trabalho' minimizam a situação de conflito entre contramestres e operários. Além de ser ideologicamente eficaz, esse estratégia gerencial permite uma redução de custos na folha de pagamento. Com a supressão de cargos, a empresa torna-se mais horizontalizada, o que facilita o engajamento com a produção e redução de fricções hierárquicas, 'conflitos pessoais' (Silva, 2004, p. 89).

O toyotismo visava aumentar a produtividade por meio da cooperação em equipe através da competição. Esse modelo combinava habilidades cognitivas e comportamentais, alcançando, assim, a automação flexível. Conforme Antunes (2002), suas principais características incluem:

1) sua produção é muito vinculada à demanda; 2) ela é variada e muito heterogênea; 3) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções; 4) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção e funciona segundo o sistema de *Kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças de estoques que no toyotismo deve ser mínimo (Antunes, 2002, p. 21).

Ainda de acordo com Antunes (2002), o processo é ajustado para atender a princípios que são exemplificados pela "automação" e "autoativação", alinhando-se ao sistema *Just-in-Time* (JIT), que valoriza a polivalência dos trabalhadores, o trabalho em equipe, a produção enxuta, os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ's) e programas de Qualidade Total. Além disso, destaca-se a importância das iniciativas voltadas ao envolvimento ativo dos trabalhadores no processo produtivo (Coriat, 1990).

Essa técnica de produção *Just-in-Time*, que é acionada pela demanda, permite que os componentes necessários para a fabricação sejam disponibilizados nos locais, datas e quantidades exatas, eliminando, assim a necessidade de estoque e minimizando desperdícios. Em paralelo à reestruturação do trabalho, o modelo toyotista exige uma força de trabalho flexível. Alves (2007) salienta que,

Poderíamos até afirmar que o toyotismo é o modo de organização do trabalho e da produção capitalista adequado à era das novas máquinas da automação flexível, que constituem uma nova base técnica para o sistema do capital e da crise estrutural de superprodução, com seus mercados restritos. Entretanto, cabe salientar que o toyotismo é meramente uma inovação organizacional da produção capitalista sob a grande indústria, não representando, portanto, uma nova forma produtiva propriamente dita. O toyotismo tende a mesclar-se, em maior ou menor proporção, com outras vias de racionalização do trabalho, capazes de dar maior eficácia à lógica da flexibilidade (p. 02).

É importante destacar que o toyotismo busca restaurar um elemento essencial da manufatura: o antigo vínculo psicofísico do trabalho qualificado, que envolvia a participação ativa da inteligência, criatividade e iniciativa do trabalhador (Gramsci,

1984). Contudo, salientamos que estamos lidando com uma simulação de inteligência humana ou de polivalência no trabalho. A polivalência, entendida como a capacidade de exercer várias funções, torna-se mais valorizada do que a especialização, com o trabalho em equipe e por tarefas ganhando destaque sobre o trabalho individual e de ritmo contínuo.

A relação hierárquica autoritária, que exigia obediência irrestrita e impunha punições à insubordinação, é gradualmente substituída por uma ideologia de participação nas decisões e nos resultados da empresa, essa mudança busca incorporar ativamente a subjetividade do trabalhador aos objetivos do capital (Antunes, 2002). Assim, de acordo com Laval (2004), “Todas as instituições, muito além da economia, foram afetadas incluindo a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa à eliminação de toda "rigidez" inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações as mais variadas que o indivíduo encontra” (p. 14-15).

Em relação ao processo de manipulação da subjetividade do trabalhador, encontramos em Antunes e Alves (2004) o conceito de subsunção do trabalho ao capital, especialmente no sistema Toyotista com seu foco na captura da subjetividade operária. Segundo os autores, “desde a sua origem, o modo capitalista de produção pressupõe um envolvimento operário, ou seja, formas de captura da subjetividade operária pelo capital” (p. 344). Esse processo visa transformar a subjetividade do trabalhador em parte integrante da lógica do capital, uma mudança que vai além da mera submissão formal, típica do fordismo/taylorismo, e se torna uma subsunção real no modelo toyotista.

No toyotismo, essa captura da subjetividade “tende a ocorrer [...] por meio da inserção engajada do trabalho assalariado na produção do capital” (Antunes; Alves, 2004, p. 345), uma estratégia que demanda a “captura integral da subjetividade operária” (Antunes; Alves, 2004, p. 345), para assegurar o controle e a produtividade. A busca pelo envolvimento operário é que explica o uso de mecanismos de participação, como “trabalhos em equipes, círculos de controle e sugestões oriundas do chão da fábrica, que são recolhidos e apropriados pelo capital” (Antunes; Alves, 2004, p. 347).

Esses mecanismos de engajamento aprofundam a alienação do trabalhador, uma vez que o “envolvimento interativo aumenta ainda mais o estranhamento do trabalho, ampliando as formas modernas de fetichismo” (Antunes; Alves, 2004, p. 348). A subjetividade é assim transformada em uma ferramenta a serviço do capital,

distanciando o trabalhador de uma experiência de trabalho autêntica e autodeterminada e convertendo-o em um “sujeito-objeto” que reflete e reproduz os interesses do capital. Nesse processo, ato contínuo, busca-se evitar o recrudescimento do antagonismo das classes por meio da criação de novos léxicos, tais como a expressão “colaborador”.

Portanto, o toyotismo, como ideologia orgânica emergente da produção capitalista na era da globalização, demanda uma “reforma intelectual e moral” no mundo do trabalho para seu pleno desenvolvimento. Nesse contexto, a classe trabalhadora se divide: alguns aceitam inconscientemente as exigências do capital, enquanto outros se veem forçados a aceitar os empregos disponíveis para garantir sua subsistência; mas, independentemente da perspectiva, a flexibilização da produção introduz um novo perfil de trabalhador, o que, por sua vez, exige uma nova organização educacional.

Dessa forma, exige-se uma produtividade incessante e uma atitude proativa, que absorve a subjetividade dos indivíduos e influencia suas relações pessoais e existenciais. Trata-se de uma ideologia associada ao metabolismo social do capital, que cria uma “cegueira” objetiva, deixando-os vulneráveis aos interesses de lucratividade e expansão do sistema capitalista. Alves (2000), destaca que, nessa conjuntura, a vida social se converte em um negócio, transformando os indivíduos em produtores, o que acaba por mascarar as contradições inerentes ao capitalismo em sua fase de crise estrutural.

O toyotismo, dessa forma, demanda uma produção constante, que requer desenvolvimento, modernização e reprodução contínuos. Assim, no capitalismo industrial tardio, a manipulação se estabelece como o elemento central do sistema, utilizando inovações tecnológicas, organizacionais e sociais para capturar a subjetividade humana e impulsionar a valorização do capital.

Para entender os objetivos das reformas educacionais discutidas neste trabalho, é essencial compreender o perfil profissional almejado, o qual entendemos que segue o modelo toyotista predominante. Portanto, com base no modelo toyotista, que estamos apresentando, o trabalhador ideal deve ser flexível, capaz de aprender diferentes partes do processo produtivo e atuar conforme as demandas da produção. Além disso, esse trabalhador deve estar atento às mudanças, possuir autonomia para resolver problemas, manter-se atualizado em relação às transformações do mercado e adaptar-se a novas funções.

Não por acaso, esses princípios são refletidos nos pilares da educação estabelecidos por Jacques Delors (1997) no documento “Educação: um Tesouro a Descobrir”, os quais serão discutidos na subseção seguinte deste trabalho. Com base no modelo toyotista presente nas reformas atuais, a escola é concebida como um espaço dedicado ao desenvolvimento pessoal do indivíduo, com o objetivo de capacitar os alunos a "aprender a aprender", solucionar problemas e cultivar sua autonomia, sendo reconfigurado por concepções neoprodutivistas. Dessa forma, o ambiente escolar passa a incorporar características do mercado de trabalho, promovendo os imperativos essenciais para a reprodução social do capital.

Assim, os princípios do toyotismo não se limitam apenas às corporações, mas também têm um impacto significativo no setor educacional. Nas instituições de ensino, os enfoques e metodologias são orientados para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, garantindo que se formem com habilidades prontamente aplicáveis e alinhadas às exigências do capital e aos princípios do toyotismo.

Esse fenômeno pode ser ilustrado pela atual ênfase no conceito de “auto empreendedorismo” que é amplamente promovido. Essa ideologia sugere que os indivíduos devem se tornar seus próprios patrões, oferecendo uma narrativa midiática que exalta as vantagens de se gerir a própria carreira, como a flexibilidade nos horários e a possibilidade de altos ganhos financeiros. Assim, essa perspectiva serve para disfarçar e minimizar a percepção da crise estrutural no sistema capitalista.

A funcionalidade do empreendedorismo na contemporaneidade está, portanto, na sua capacidade de produzir um apagamento dos conflitos entre capital e trabalho e das contradições do sistema capitalista de produção no que se refere ao desemprego enquanto condição estrutural deste modo de produção. Ao mesmo tempo, busca camuflar as relações entre capital e trabalho, empregado e empregador, transformando-as, aparentemente, em relações entre empreendedores. Assim, a aparente transformação de trabalhadores em empreendedores implica na ampliação substantiva da polivalência do trabalhador, que passa a ser operário, gerente e proprietário ao mesmo tempo (Valentim e Peruzzo, 2017, p.123).

De acordo com os autores, é fundamental observar que a ideologia do auto empreendedorismo não apenas camufla as contradições do sistema capitalista, mas também busca reforçar o conceito de "empresa em rede". Este conceito envolve a criação de pequenas empresas colaboradoras que, por meio da terceirização, contribuem para o crescimento e desenvolvimento de empresas maiores, as

“empresas-mães” que buscam a recomposição das taxas de lucro transferindo parte dos custos da produção para empresas prestadoras de serviços.

Paralelamente, o discurso dominante destaca as vantagens desse processo em termos das possibilidades de ascensão social dos indivíduos. Assim, observamos a consolidação dos organismos internacionais, que desempenham um papel crucial ao apoiar e promover esse modelo educacional. Esses organismos atuam não apenas no campo ideológico, mas também no político, visando consolidar as ideias de flexibilização.

Instaurou-se assim, pouco a pouco, uma lamentável dualidade de preocupações do sistema educativo: de um lado, a sua função pedagógica propriamente dita continua a encontrar o seu fim em si própria, e por outro, o sistema é cada vez mais obrigado a formar os jovens, por categorias, em função do seu futuro emprego social. Praticamente, esta dualidade exprime-se da maneira seguinte: que papel pode ter o sistema educativo na adaptação das exigências sociais (necessidade da sociedade, empregos e carreiras oferecidos) com as possibilidades dos indivíduos (desejos, tendência e capacidades) e com as exigências de uma educação completa do indivíduo? Os economistas diriam: qual é o papel da escola na criação de oferta de mão-de-obra qualificada em face da procura por parte da sociedade? (Naville, 1975, p. 268).

No contexto desse processo, observa-se que a demanda por qualificação da força de trabalho é essencial para o processo produtivo, o qual subordina a educação ao pragmatismo utilitarista. A fim de implementar com sucesso a reestruturação flexível característica do toyotismo, torna-se indispensável a adoção de novas práticas hegemônicas que incentivem a adaptação do trabalhador à lógica expansiva do capital. Para aprofundar a análise dessa dinâmica, a seguir discutiremos o impacto do neoliberalismo na educação e sua influência nesse cenário.

## 2.2 Neoliberalismo e educação

Indubitavelmente, uma análise sobre as políticas para formação de professores no Brasil exige articular a discussão sobre o processo de disseminação/influências da política neoliberal na educação, as características predominantes do toyotismo discutidas anteriormente e a crise estrutural do capital, processos que, combinados, ensejam as reformas educacionais. Para isso, destacamos que, nos últimos dez anos, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina, as reformas educacionais têm impactado significativamente os professores, com ênfase nas diretrizes

curriculares. O cenário educacional brasileiro experimentou uma transformação notável na década de 1990, comparável, em termos de mudanças, à década de 1960, que estabeleceu as bases para os vinte anos subsequentes.

É importante citar, dentro desse contexto, a década de 1940 que marcou um período crucial para o desenvolvimento dos organismos multilaterais. Segundo Fonseca (1998), em 1944, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, os representantes das Nações Unidas se encontraram em Bretton Woods para estabelecer um novo padrão monetário global. Desde o final da década de 40, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional têm desempenhado um papel significativo no Brasil, especialmente no financiamento de projetos relacionados à infraestrutura econômica. De acordo com Fonseca (1998, n.p.), “[...] em relação ao setor público brasileiro, o Banco atua como a agência financiadora de projetos para a área de infraestrutura econômica desde o final da década de 40 [...]”. Assim, a criação de instituições como o BM e o FMI resultou em ajustes significativos no sistema capitalista vigente, levando ao surgimento e à implementação de políticas globais (Schults, 2012).

Dessa forma, surgem novos direcionamentos econômicos e produtivos com uma abordagem "desenvolvimentista", fortemente influenciados pelos organismos multilaterais. Entre eles, destacam-se o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que realizam fóruns e direcionam as políticas educacionais em escala global (Fonseca, 1998).

Como tendência o neoliberalismo ganhou caráter sistêmico por meio das reformas do Estado a partir de 1994. A Reforma do Estado, promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) ajustou a economia a um “consenso” econômico internacional, apresentando a Reforma do Estado como essencial para a modernização do país. Baseando-se na Nova Gestão Pública, o caminho enfatizado no Plano Diretor de Reforma do Estado foi abrir mão da responsabilidade direta pelo “incremento econômico e social por meio da produção de bens e serviços”, concentrando-se na “função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (Duarte,

2020, p. 96). Como explica a autora, essa reforma, delineada no Plano Diretor, tinha como foco substituir a administração burocrática tradicional por uma gestão mais gerencial, inspirada em práticas do setor privado.

Um dos aspectos mais marcantes da reforma foi o incentivo à privatização de setores considerados lucrativos, onde o Plano Diretor defendia que o Estado deveria se limitar a promover o desenvolvimento econômico e social indiretamente, deixando a gestão dessas atividades ao mercado, que, segundo essa lógica, teria uma maior eficiência (Duarte, 2020). A autora menciona que essa reforma incluía o conceito de “publicização” em que a gestão de serviços não exclusivos, como saúde e educação, foi transferida para organizações sociais não estatais “[...] Serviços não exclusivos: diz respeito ao setor no qual o Estado atua sem exclusividade, podem ser oferecidos por outras organizações públicas não-estatais e privadas. São exemplos desse setor educação, saúde, universidades, centros de pesquisa e museus. (Duarte, 2020, p. 94). Uma prática que, embora promovida como um movimento de descentralização, representava uma forma indireta de privatização.

Essa mudança gerou críticas substanciais, de acordo com Duarte (2020), esse modelo gerencial priorizava a eficiência e a lógica do mercado, o que desvalorizava a função pública e subordinava o interesse social aos imperativos econômicos. A reforma, portanto, não apenas redefiniu o papel do Estado brasileiro, mas também alterou a percepção do serviço público, levando a uma "desmoralização do servidor público" e enfraquecendo a visão de direitos sociais em nome da produtividade e competitividade (Duarte, p. 89).

Com essa breve retomada, no contexto da reestruturação produtiva pautada pelo neoliberalismo, as mudanças no mundo do trabalho impactaram profundamente a organização sindical e a representação dos trabalhadores. Esse processo de desestruturação sindical começou a tomar forma durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando políticas foram implementadas com o objetivo de flexibilizar as relações de trabalho e reduzir a influência dos sindicatos, favorecendo a lógica do mercado sobre os direitos coletivos dos trabalhadores.

Dessa forma, como observado, na década de 1990 houve uma nova realidade: a urgência da globalização e as reformas educacionais dessa década tinham como

foco central a promoção da equidade social na educação. Essa mudança de paradigma implicou alterações significativas na estrutura e administração do sistema educacional público, tornando-se uma prioridade dos sistemas escolares preparar os indivíduos para o mercado de emprego.

Segundo Harvey (2014, p. 13), o neoliberalismo tornou-se “[...] hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo”. Dessa maneira, entender o consenso que se estabeleceu tanto no âmbito público quanto no privado, incluindo empresas e a vida pessoal dos indivíduos, revela uma transformação profunda no modo de pensar e agir. A educação, ajustada por meio de reformas aos cânones dos organismos internacionais, desempenhou um papel significativo nesse processo de aprofundamento da alienação dos indivíduos e consolidação da nova hegemonia do capital.

Nesse contexto, as instituições multilaterais internacionais formularam estratégias abrangentes voltadas para a formação de capital humano<sup>6</sup>, tratando a educação como um “eixo central e motor de transformação econômica” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 124). Apesar dos fatores incluídos, a Teoria do Capital Humano foi inserida no contexto brasileiro por meio de uma restrição educacional significativa, impulsionada em grande parte por programas de cooperação técnica. Esses programas, orientados ao fortalecimento da educação nacional, foram implementados entre 1964 e 1971 e contaram com a colaboração de grupos de especialistas, tanto brasileiros quanto norte-americanos. De acordo com Frigotto (2015),

A formulação da noção de capital humano por Theodore Schultz emerge, por um lado, da crise das políticas keynesianas e da do Estado de bem-estar social, no combate à desigualdade entre nações, classes e grupos sociais e, por outro, da forma invertida dos

---

<sup>6</sup> Segundo o sociólogo Oswaldo Lopez-Ruiz, em sua obra intitulada “Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais” (2017), o conceito de capital humano abrange um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas que, com o avanço do capitalismo, são transformadas em valores de troca. Para que isso ocorra, esses atributos precisam ser, de alguma forma, abstraídos dos indivíduos que os possuem e reorganizados para servir a objetivos externos a essas pessoas.

intelectuais burgueses entenderem a natureza subjacente e estrutural da crise do capital e as políticas de enfrentamento (p. 216).

Frigotto (2015), discute que a compreensão da Teoria do Capital Humano exige uma análise para além de sua construção teórica, envolvendo uma articulação entre a infraestrutura econômica e as manifestações no campo superestrutural, como a educação e a ideologia. A expressão "capital humano" sugere que, ao investir na educação e no desenvolvimento das pessoas, é possível aumentar sua eficiência e valor econômico, encarando-as como recursos para impulsionar a economia. O autor, afirma que essa teoria foi formulada com o propósito de justificar e sustentar as contradições do sistema capitalista, apresentando-se como um instrumento ideológico para manter as relações desiguais de poder e força.

O conceito de capital humano redefine o papel do conhecimento, atribuindo-lhe um valor econômico direto e instrumental, sob essa perspectiva, o conhecimento é tratado como um recurso estratégico para aumentar a competitividade das economias e a produtividade das empresas. Como aponta Laval (2004), isso desloca o objetivo educacional de uma formação integral para uma lógica utilitarista, onde as competências individuais são alinhadas às exigências do mercado de trabalho, “[...] a escola é, cada vez mais, vista como uma empresa entre outras, compelida a seguir a evolução econômica e a obedecer às restrições do mercado” (Laval, 2004, p. 13).

Dessa forma, a abordagem evidencia uma transformação na perspectiva da educação, que deixa de ser vista como um direito e passa a ser encarada como um investimento. Conforme analisa Frigotto (2015), a teoria serve como ferramenta ideológica para justificar desigualdades e sustentar as relações de força no capitalismo, desconsiderando aspectos fundamentais da complexidade humana e social ao tratar a educação apenas como um meio de maximizar a produtividade econômica. Ao adentrar o campo educacional, o conceito de capital humano reforça políticas públicas que priorizam competências técnicas e mercadológicas, diminuindo a ênfase na formação cidadã e crítica.

Assim, a Teoria do Capital Humano é incorporada por meio da reorganização do sistema educacional brasileiro, conduzida principalmente por programas de cooperação técnica internacional, firmados em acordos entre o Ministério da

Educação (MEC) e a Agency for International Development (AID<sup>7</sup>). Desde então, o sistema educacional nacional passou a integrar profundamente os princípios de gestão e organização típicos do setor empresarial, refletindo uma transformação inédita em sua estrutura e funcionamento. Conforme aponta Romanelli (1986, p. 197), “[...] o MEC delegou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos especialistas da AID”. Segundo o autor (1986), a USAID delineou uma série de objetivos estratégicos, sendo eles,

1. Estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar; 2. atuar sobre o processo escolar em nível do microssistema, no sentido de se ‘melhorarem’ conteúdos, métodos e técnicas de ensino; 3. Atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma função mais eficaz para o desenvolvimento; 4. modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da ‘informação nos domínios da educação extra-escolar’; 5. reforçar o ensino superior, ‘com vista ao desenvolvimento nacional’ (Romanelli, 1986, p. 214).

Nesse cenário, a pedagogia tecnicista emerge como uma abordagem influenciada diretamente pela Teoria do Capital Humano, estruturando a educação sob uma lógica que vê o ser humano como parte do capital. Essa visão legitima a ideologia produtivista, na qual a escola passa a ser entendida como um espaço de preparação da mão de obra, essencial para a sustentação do sistema produtivo. Como afirmam Colares e Colares (2003), “[...] a escola passa até mesmo a ser identificada como um local que prepara mão-de-obra e da qual o sistema produtivo depende para sustentar-se” (p. 28).

Seguindo essa linha de pensamento, a pedagogia tecnicista emergiu como uma abordagem que alinha a educação às exigências econômicas, estruturando-a sob os princípios da Teoria do Capital Humano e das práticas tayloristas de produção. Nesse modelo, a educação assume um caráter estratégico voltado para a eficiência e a produtividade, com ênfase em minimizar custos. De acordo com Romanelli (1986),

---

<sup>7</sup> Agência para o Desenvolvimento Internacional - Acordos MEC-USAID (1964 – 1971) (Romanelli, 1986).

o regime político da época desempenhou um papel decisivo na estruturação e controle do modelo tecnicista dentro do sistema educacional.

Desenvolvimentismo, eficiência, produtividade, de um lado; controle e repressão, do outro. Ambos, portanto, interdependentes: a mentalidade empresarial dando conteúdo ao desenvolvimento, e a utilização da força garantindo a implantação do modelo (Romanelli, 1986, p. 218).

Nesse modelo, segundo Saviani (2012), o papel do professor e do aluno passa a ser estritamente definido pelo sistema, que determina não apenas o conteúdo a ser ensinado e aprendido, mas também os métodos e o tempo de execução. Conseqüentemente, a pedagogia tecnicista limita a autonomia tanto do professor quanto do aluno, ao estabelecer uma estrutura rígida e impessoal para o processo educacional.

O pragmatismo tecnicista na educação, decorrente dos preceitos da teoria do capital humano importados, não desaparece, mas coaduna-se com os pressupostos do neoliberalismo, cujo marco foram as deliberações do encontro conhecido como “Consenso de Washington”. Realizado em 1989, foi um momento decisivo para essas intervenções internacionais, reunindo líderes das principais economias globais, como Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália e Japão, além de representantes do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial.

Este encontro visava não apenas fortalecer a hegemonia do capital e ampliar o acesso à educação pública, mas também incorporar medidas assistencialistas. Embora os objetivos explícitos do evento incluíssem o aprimoramento das políticas educacionais, aspectos mais sutis, como a garantia da influência capitalista por meio de intervenções nos países em desenvolvimento e a propagação do neoliberalismo na América, não foram claramente comunicados, mas se consolidaram através dos acordos firmados (Iwasse, 2018).

A adesão brasileira ao Consenso de Washington se deu pelo esgotamento do modelo de substituição de importações, pela crise da

dívida externa, e também pela pressão externa ocasionada pela hegemonia, em âmbito mundial, do receituário neoliberal. Consequência disso é que o país, à mercê deste “consenso” internacional, deixa de produzir uma estratégia própria de desenvolvimento. Agências internacionais como o FMI, e os credores dos países latino-americanos, sobretudo os EUA, passam a deter poder político para impor suas ideias econômicas ortodoxas à região, denominadas Consenso de Washington, e baseadas em uma tríade de ações a serem tomadas: privatização, austeridade fiscal, e liberalização comercial e financeira (Melo, 2010, p. 152).

Os organismos multilaterais internacionais desenvolveram políticas em diversas áreas conforme a necessidade de formação de capital humano. Nessa visão, a educação foi tratada como “[...] força motriz e eixo de transformação produtiva do desenvolvimento econômico” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 124). É importante ressaltar que as “[...] políticas educacionais baseadas na ideia do capital humano se apresentam como sendo muito diferentes de políticas que são baseadas na concepção de educação como forma para construir a sociedade” (Schults, 2012, p. 31).

Em 1989, o BM e o FMI, em conjunto com outros organismos multilaterais, orientaram a realização da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança<sup>8</sup>, promovida pela UNESCO<sup>9</sup>. Este encontro enfatizou a proteção e a liberdade das crianças e promoveu esforços para a universalização da educação básica e a erradicação do analfabetismo entre adultos, abrangendo o período de 1980 a 2000. A partir da década de 1990, as políticas educacionais passaram a adotar novas abordagens que visavam aprimorar e expandir suas diretrizes. Essas mudanças refletiram uma tendência para uma educação que, em vez de atender a todos igualmente, começou a direcionar uma educação de maneira mais seletiva para as massas (Melo, 2010).

---

<sup>8</sup> A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, é o tratado de direitos humanos mais amplamente aceito na história, com a ratificação de 196 países. O Brasil aderiu à Convenção em 24 de setembro de 1990, enquanto os Estados Unidos permanecem como o único país que não a ratificou. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 08 fev. 2024.

<sup>9</sup> A UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - foi fundada em 4 de novembro de 1946 e tem sua sede em Paris. Seu propósito é promover a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento global e auxiliando os 193 Estados-Membros a enfrentar os desafios que surgem em suas sociedades. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>. Acesso em: 08 fev. 2024.

A Conferência Mundial de Educação para todos, ocorrido em Jomtien, na Tailândia, em 1990, contou com a representatividade de 155 países e 120 organizações não governamentais (ONGs) que assinaram e aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para todos e o Esquema de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS), que assume o objetivo de assegurar a universalização de educação básica e garantir a toda sociedade os conhecimentos necessários a uma vida digna, humana e justa (Mendes Segundo, 2007, p. 135-136).

Nesse documento, são delineados os objetivos a serem alcançados por 155 países, incluindo metas como o desenvolvimento sustentável, a universalização do ensino fundamental, o aumento da taxa de escolarização de jovens e adultos e a redução do analfabetismo, entre outros aspectos. Para introduzir esse discurso no Brasil, orientações explícitas de como a educação deveria ser pensada e conduzida nas escolas foram implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2003).

As políticas educacionais no país adequaram-se às exigências dos organismos educacionais para atender o mercado flexível. No período do governo de FHC, em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual destacava a importância da formação básica para os docentes. No entanto, foi com a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997 que ocorreu a formulação e a padronização dos currículos escolares, estabelecendo diretrizes mais específicas para a educação.

Destacamos que os termos utilizados nos compromissos e objetivos da Conferência, tais como “preparado para o trabalho”, “condições de acesso”, “aumento do tempo de instrução”, “capacitação dos professores” e “solidariedade internacional”, contrastam com a busca por uma educação de qualidade que promova a emancipação do indivíduo. Esses conceitos revelam um direcionamento que prioriza critérios assistencialistas e uma formação voltada para o trabalho, em vez de focar no desenvolvimento integral e emancipador dos educandos.

Analisando a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, notamos que seus compromissos buscam alinhar-se às diretrizes do Consenso de Washington.

Segundo Gentili (1998, p. 24), “[...] as políticas de ajuste educacionais promovidas pelo Consenso de Washington fundamentam-se numa vigorosa descentralização de funções e responsabilidades no âmbito educacional [...]”. Nesse contexto, a educação é moldada para formar cidadãos flexíveis, cooperativos e produtivos, aderindo ao conceito de qualidade total, o que reforça a adaptação às demandas do mercado global.

Como resultado, todas as políticas estatais passaram a buscar esses objetivos, e o progresso das nações passou a estar intrinsecamente ligado à educação. Em 1993, a Declaração de Nova Déli sobre Educação para Todos delineou os compromissos assumidos pelos países e ressaltou a importância dessas metas a serem alcançadas até o ano 2000. Enfatizou-se que a educação é fundamental para enfrentar desafios prementes, como a erradicação da pobreza e o aumento da produtividade. Os países envolvidos nesse compromisso incluíam Brasil, China, Egito, México, Paquistão, Índia, Indonésia, Nigéria e Bangladesh.

Em 2000, ocorreu um novo encontro na cidade de Dakar, convocado pelo Fórum Mundial de Educação e intitulado "Educação para Todos: o Compromisso de Dakar". Esse evento aconteceu dez anos após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien. Conforme descrito no relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (Brasil, 2014), elaborado a pedido da UNESCO, a reunião de Dakar tinha como objetivo propor uma agenda comum de políticas de Educação para Todos (EPT). Essa agenda visava fortalecer a cidadania e promover habilidades necessárias para um desenvolvimento humano pleno e sustentável (Brasil, 2014, p. 9). Assim, seis novos objetivos foram incluídos no acordo de Dakar, que deveriam ser perseguidos por todos os países signatários até 2015.

Em 2015, um novo Fórum Mundial de Educação foi realizado na cidade de Incheon, Coreia do Sul, com o objetivo de definir as resoluções e orientações que vigorariam até 2030. Esse encontro ocorreu no mesmo ano em que os compromissos de Dakar (2000) expiraram e visava estabelecer novos compromissos. O documento resultante desse Fórum destaca, em seu preâmbulo, a importância dos movimentos em prol da "Educação para Todos", enfatizando que houve “[...] progressos significativos na educação”. No entanto, também ressalta que, apesar dos esforços

realizados, ainda estamos longe de alcançar uma educação para todos (Unesco, 2015, p. 1).

Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. [...] assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos [...] inspirada por uma visão humanística da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhada. [...] ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza (Unesco, 2015, p. 01).

Observamos, assim, que os organismos multilaterais, como a UNESCO, têm exercido grande influência sobre as políticas educacionais no Brasil, especialmente por meio do lema "Educação para Todos". Os compromissos firmados e disseminados por esses organismos sugerem que a educação tem perdido seu caráter formador original. Após uma década desde a definição das metas em Jomtien e sua ratificação em Nova Déli, os líderes políticos mundiais se reuniram em Dakar para avaliar o progresso e definir novas estratégias para alcançar tais metas. De acordo com Segundo (2009), as constatações foram alarmantes: altos índices de analfabetismo persistiam e o acesso universal à educação ainda não era uma realidade.

Logo após a emblemática reunião em Dakar, uma série de conferências se desdobrou em diferentes regiões do mundo. Nas Américas, destacam-se eventos como a Conferência de Cochabamba (2001), a de Tirija (2003) e a de Brasília (2004). Esses encontros, marcados por debates intensos e novos compromissos, buscavam traçar caminhos em direção à realização das metas de educação para todos. Assim, por meio do Estado, em escala global, observamos um planejamento para implementar políticas que, em última instância, visam amenizar os impactos das crises geradas pelo próprio sistema capitalista.

Com isso, observamos que a reestruturação produtiva, aliada às políticas neoliberais e ao processo de financeirização do capital, desencadeou transformações

significativas no âmbito do trabalho, impactando diretamente o cenário educacional. No Brasil, as abordagens pedagógicas passaram a refletir as influências das pedagogias voltadas para o "aprender a aprender", reconfiguradas sob concepções neoprodutivistas, com destaque para o neotecnicismo, que tem orientado a formulação de políticas públicas em educação. Essas pedagogias, fundamentadas no neoescolanovismo e no lema "aprender a aprender", assumem uma postura crítica em relação à pedagogia tradicional, promovendo uma visão negativa sobre "as formas clássicas de educação escolar" (Duarte, 2010, p. 33). Portanto, o termo "neotecnicismo" surge desenvolvido a partir do conceito de tecnicismo.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional." [...] "... na pedagogia tecnicista [...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão. Compreende-se, então, que para a pedagogia tecnicista [...] marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, ela estará cumprindo sua função de equalização social. Neste contexto teórico, a equalização social é identificada com equilíbrio do sistema (Saviani, 1986, p. 16-17).

O neotecnicismo retoma a visão tecnicista de que a marginalização social resulta da falta de competência, rotulando o indivíduo marginalizado como ineficiente e improdutivo. Com isso, atribui à escola a responsabilidade de formar cidadãos eficientes e produtivos como forma de promover uma aparente igualdade social e estabilidade do sistema. Essa abordagem recorre a tecnologias que buscam racionalizar e padronizar o ensino, sustentando uma suposta neutralidade ideológica da técnica, que, na realidade, visa moldar os indivíduos para se adequarem às exigências do sistema capitalista.

Saviani (2013) ressalta que o neoprodutivismo se fundamenta em novas bases didático-pedagógicas que, além do neotecnicismo, incorporam também o neoescolanovismo e o neoconstrutivismo. De acordo com o autor (2007), enquanto a

concepção produtivista e a pedagogia tecnicista baseavam-se na organização do trabalho industrial guiada pelo taylorismo-fordismo, com foco no pleno emprego e no papel intervencionista do Estado em políticas keynesianas, além do valor econômico da educação concentrado pela teoria do capital humano, o modelo neoprodutivista surge em um contexto diferente. Esse novo paradigma, influenciado pela reconversão produtiva e pela acumulação flexível, incorpora a racionalidade toyotista, marcada pela flexibilidade e eficiência na produção,

Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação (Saviani, 2013, p. 437).

Conforme destaca o autor (2013), as práticas fundamentadas no neotecnicismo, assim como no tecnicismo, seguem os princípios de eficiência e produtividade como diretrizes centrais. Portanto, o contexto neotecnicista atual manifesta-se fortemente nas políticas educacionais que promovem uma lógica de responsabilização e meritocracia, aplicando uma racionalidade técnica voltada para o gerenciamento e controle da força de trabalho escolar. Essa abordagem envolve mecanismos como controle de processos, sistemas de bônus e punições e está fundamentada em princípios behavioristas que, agora, constituem pilares centrais da educação contemporânea.

Esse modelo se evidencia em propostas de monitoramento da qualidade escolar por meio da meritocracia, no uso de materiais padronizados para redes inteiras e na privatização de serviços educacionais por meio de organizações sociais, entre outras iniciativas, demonstrando um direcionamento focado na eficiência e no controle dos resultados educacionais.

Ao longo dessa discussão, destacamos alguns pontos importantes para entendermos como a formação de professores está profundamente conectada com as transformações da sociedade capitalista na era neoliberal, pois visa preparar os

professores para estimular nos alunos as habilidades que atendam às demandas tanto sociais quanto produtivas. Esse processo de formação busca não apenas capacitar os indivíduos para o mercado de trabalho, mas também implementar um tipo de disciplina que sustente e perpetue a dominação do capital, alinhando a educação às necessidades do sistema econômico vigente.

Além das diretrizes estabelecidas pelos aparelhos de hegemonia do capital, que moldaram as políticas educacionais, emergiu um enfoque voltado para a formação integral do indivíduo, buscando atender tanto às demandas do capital humano quanto à formação cidadã. Nesse contexto, destaca-se o relatório elaborado entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. Publicado em 1998 no Brasil com o título “Educação: um tesouro a descobrir”, o relatório delineia uma proposta educacional voltada para a criação de sujeitos adaptáveis às novas realidades. O documento propõe uma abordagem educacional fundamentada em quatro pilares essenciais: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver junto, visando assim a integração e a adaptação às novas exigências do mercado de trabalho e da sociedade.

O Relatório destaca que essa perspectiva de formação deve inspirar e orientar as reformas educativas, tanto na elaboração de programas como na definição de políticas pedagógicas. Isso aconteceu com as políticas educacionais brasileiras, a partir da década de 1990, mediante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – (Lei nº 9.394/1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos quais essas concepções foram claramente incorporadas (Galuch; Sforzi, 2011, p. 60).

Em sintonia com as análises de Kuenzer (2005), observa-se que o documento reflete a intenção de moldar uma nova subjetividade nos indivíduos, alinhada às demandas do capitalismo atual. Esse modelo educacional visa formar indivíduos flexíveis, que se adaptem às novas dinâmicas de trabalho, desenvolvendo resiliência diante das exigências dos empregos precários e das constantes inovações tecnológicas. A educação, sob a influência do Estado neoliberal, enfatiza a aquisição de competências voltadas para a força de trabalho, orientando a formação dos

indivíduos para atender aos interesses das grandes economias globais, em acordo com os interesses do capital.

Concordamos com a autora mencionada acima que, dentro do contexto capitalista, os quatro pilares da educação defendidos pelo relatório podem ser vistos como mecanismos de controle sobre os trabalhadores. O "aprender a conhecer" transfere ao indivíduo a responsabilidade por seu aprendizado contínuo. Dado que o Estado prioriza a educação básica, cabe ao próprio trabalhador buscar e financiar sua formação, o que, por sua vez, fortalece um mercado lucrativo de cursos pagos. O princípio de "aprender a fazer" reforça uma abordagem pragmática, em que o entendimento dos processos é secundário à capacidade de executá-los. Com "aprender a viver junto", o sistema ajusta os indivíduos para que evitem conflitos, suavizando as tensões que surgem das contradições capitalistas. Finalmente, o "aprender a ser" molda o indivíduo para assumir papéis que facilitam a manutenção e expansão do capital, evidenciando a estratégia do capital em manter o controle sobre os trabalhadores, como apontado por Jimenez (2001).

[...] as classes dominantes, através da história, têm lançado mão dos maiores malabarismos para tentar instruir os trabalhadores sem educá-los para governar; sem capacitá-los para assumir a função de dirigentes; sem habilitá-los para pensar e falar bem. Essas classes têm equacionado o problema, fundamentalmente universalizando, em termos, a escola, porém, diferenciando-a, ou cindindo-a, essencialmente, em duas: a escola da elite destinada à formação intelectual – a teoria) e a escola do povo (para as tarefas manuais – a prática) (Jimenez, 2001, p. 76).

As diretrizes do Banco Mundial revelam uma estratégia para forçar a adoção de novas políticas educacionais pelos países mais pobres ou em desenvolvimento. Sob o slogan "Educação para Todos", observa-se uma diferença marcante: enquanto a elite recebe uma educação mais abrangente em termos de acesso aos conteúdos científicos, à classe trabalhadora é reservada apenas a educação básica operacional, em sua forma útil/instrumental para uso no emprego precário ou desenvolvimento de práticas empreendedoras por meio da abertura de empresas na modalidade do Microempreendedor Individual (MEI).

Essas diretrizes promovem uma pedagogia voltada para a competitividade, centrada nos conceitos de competências e habilidades. Essa abordagem acarreta uma mudança profunda no papel econômico atribuído à escola e ao processo de formação técnico-profissional. As alterações nas políticas educacionais visam adequá-las às novas demandas impostas pelo modo de produção capitalista, buscando preparar os trabalhadores para o mercado de trabalho. Nesse cenário, surgem dois conceitos-chave: empregabilidade e empreendedorismo.

Nesta perspectiva, o termo empregabilidade refere-se a um conjunto de saberes que o trabalhador deve ter para estar inserido no mercado de trabalho e garantir seu emprego, isto é, para ser colocado ou recolocado no mercado de trabalho e continuar nele. [...] O empreendedorismo, por sua vez, segundo a lógica empresarial, não está relacionado apenas à capacidade do indivíduo de criar um empreendimento, mas vai além disso: está relacionado também com o mundo profissional para qualificar o indivíduo que é capaz de inovar sem medo de correr riscos e, casos estes apareçam, capaz também de solucioná-los de forma criativa (Holanda; Freres; Gonçalves, 2009, p. 130).

Segundo Freres (2008), os Ministros da Educação dos países da América Latina e do Caribe, com o objetivo de fomentar o empreendedorismo, criaram em 2002 o Programa Estratégico da Educação (PRELAC). Nessa iniciativa, foi adicionado um quinto pilar aos quatro já apresentados no relatório de Jacques Delors: o "aprender a empreender".

Dessa maneira, o neoliberalismo tem se destacado como direcionador principal na produção das políticas educacionais, articulando-se principalmente com o setor econômico e estabelecendo intenções claras. Esse fenômeno pode ser compreendido como parte integrante do pacote de reformas, em que novas formas de governança educacional emergem. Ball (2014, p. 19), ressalta a dimensão desse movimento ao afirmar que "a política educacional, de forma crescente, está se tornando cada vez mais global ao invés de uma questão local ou nacional". A crescente influência de empresas transnacionais na formulação de políticas educacionais, baseada em experiências internacionais, evidencia essa tendência global. Alunos e professores são os principais alvos dessas transferências de políticas, que moldam as bases formativas, conforme debateremos ao longo deste trabalho.

O impacto do neoliberalismo na educação e na elaboração de políticas é bastante amplo. Considerando sua frente de atuação, de modo sucinto, a questão pode ser colocada da seguinte maneira:

O neoliberalismo não é simplesmente, como alguns escritores retratam-no, um processo de privatização, de individualização e de desgaste do Estado, embora sejam componentes importantes. O neoliberalismo também atua nas instituições do setor público e no Estado – de fato, o Estado é importante para o neoliberalismo como regulador e criador de mercado. O neoliberalismo é também realizado, disseminado e incorporado por meio do quase-mercado, parcerias público-privadas, o empreendedorismo de organizações públicas, e o trabalho de instituições de caridade e organizações de voluntariado, na verdade o terceiro setor pode ser visto como uma nova governamentalidade sendo lançada sob o neoliberalismo (Ball, 2014, p. 42).

Essa tendência pode ser verificada na análise da Base Nacional para a Formação de Professores, tema que será aprofundado na próxima seção. Para melhor situar os leitores, é importante mencionar que, no texto do documento, conforme Farias (2019, p. 163), "a noção de competência do viés neoliberal impregna a visão sistêmica esboçada para a formação de professores, assim como a matriz de competências profissionais". A autora também destaca que há "uma agenda mundial que põe em movimento, em diferentes países, entre eles o Brasil, uma política educacional eivada por interesses neoliberais" (Farias, 2019, p. 164). Ou seja, essa ação é realizada com plena consciência sobre o que é necessário para que os projetos atinjam os devidos resultados.

Ainda de acordo com Kuenzer (2005), a formação de professores está intrinsecamente ligada a esse contexto social e econômico da fase neoliberal do capitalismo. O objetivo é garantir o controle e a perpetuação da hegemonia capitalista, com currículos e práticas orientados pelos interesses das principais potências econômicas e dos organismos internacionais. Como analisamos até o momento, o sistema de educação pública no Brasil tem sido constantemente debatido e submetido a transformações. Nesse cenário, surgem alegações que sustentam a necessidade de aprimorar a educação como um meio para impulsionar o desenvolvimento nacional. Com base nessa premissa, diversas parcerias entre empresários e o governo se

estabelecem com o objetivo de elevar a qualidade da educação, visando atender às demandas e expectativas, em tese, da juventude brasileira.

Dentre as parcerias temos a Reforma Empresarial da Educação, descrita por Freitas (2018) como uma reforma global vinculada à reestruturação produtiva do capital que ganhou força a partir de marcos como o Consenso de Washington, em 1989, e a Conferência de Jomtien, em 1990, que impulsionaram reformas nas políticas econômicas e sociais com efeitos diretos sobre a educação. Organizações como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e instituições financeiras internacionais, entre elas o Banco Mundial e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), lideram esse movimento, cujo foco é reorientar as políticas para os países periféricos desde a crise do petróleo na década de 1970.

O modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o “empreendimento” que expressa o “empreendedorismo” dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a “empresa” (Freitas, 2018, p. 31).

Em acordo com a lógica neoliberal, as relações humanas e sociais são moldadas pela ideia de "empreendimento". Para Freitas (2018), o modelo final idealizado para o sistema educacional, segundo a lógica neoliberal, envolve a inserção completa da educação no livre mercado, com mínimo ou nenhum envolvimento do Estado. Esse modelo pressupõe a introdução de *vouchers* como ferramenta central, promovida inicialmente por Milton Friedman em 1955, que transfere recursos públicos para o setor privado, essas parcerias público-privadas, assim como os *vouchers*, representam um ponto intermediário, uma solução viável alcançada até agora, funcionando como uma espécie de "privatização interna", contudo, o objetivo final permanece sendo a completa privatização.

No entanto, esse sistema gera uma segmentação educacional profunda, na qual as escolas competem pela captação de alunos como empresas no mercado. “A qualidade da escola, portanto, é uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que pode ser ‘comprada’ pelos pais” (Freitas, 2018, p. 32). Esse cenário leva a uma

divisão socioeconômica e racial, com instituições de ensino de maior prestígio captando os estudantes de renda elevada, enquanto as escolas públicas, cada vez mais carentes de recursos, absorvem os alunos das classes mais baixas, que enfrentam maiores barreiras para obter uma educação de qualidade. Assim, ao invés de democratizar o acesso à educação, a introdução dos *vouchers* reforça e amplifica as desigualdades sociais, ou seja, o objetivo é claro: a privatização plena (Freitas, 2018, p. 32-33).

Freitas (2018) destaca que, no Brasil, a reforma educacional é impulsionada por redes de alianças que conectam diferentes setores com interesses convergentes na reestruturação da educação. Esses reformadores buscam, sobretudo, alinhar o sistema educacional às demandas da economia moderna, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas ajustadas às novas tecnologias e processos de trabalho. No entanto, essa reestruturação não visa apenas a capacitação técnica; ela sustenta também uma visão ideológica que molda a educação como um serviço de mercado, distanciando-a do conceito de "direito social". Assim, o propósito dessa reforma é integrar a educação à lógica do livre mercado, reduzindo a interferência do Estado e subordinando a formação a uma lógica mercadológica, na qual o acesso e a qualidade do ensino são diretamente influenciados pelas regras da oferta e da demanda.

O movimento "Todos pela Educação - TPE<sup>10</sup>", é um importante exemplo desse processo, iniciado em 2005, esta organização empresarial foi estabelecida para analisar e debater o estado da educação brasileira, considerando as configurações do capital global. O TPE comprometeu-se a melhorar a qualidade da educação no Brasil e, para isso, lançou o Projeto Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação<sup>11</sup>. Este projeto visa implementar uma série de estratégias e ações destinadas a promover avanços significativos no sistema educacional brasileiro.

Focamos em contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil.  
Para tanto, além de avaliar criticamente as ações dos governos e

---

<sup>10</sup> Todos pela Educação (TPE), é uma organização da sociedade civil financiada por recursos privados de diversas empresas, incluindo Santander, Grupo Gerdau, Itaú, Bradesco, Fundação Lemann, entre outras.

<sup>11</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.html).

legisladores para a área, procuramos promover a mobilização de atores-chave do cenário nacional pela Educação, monitoramos continuamente os indicadores e as políticas educacionais e produzimos conhecimento que possa apoiar a tomada de decisão das diferentes esferas do poder público que impactam os rumos da Educação (Todos Pela Educação, 2019).

O movimento é organizado por setores empresariais com a participação de atores políticos nacionais, que participam ativamente de eventos, simpósios, conferências e da CONAE, demonstrando seu interesse nas políticas educacionais, especialmente na reforma do ensino médio. Esse alinhamento revela a forte influência dos organismos que elaboram documentos curriculares focados em conteúdos mínimos, prometendo uma qualificação para o mercado de trabalho, mas desviando-se do foco essencial do ato educativo. Na próxima subseção deste trabalho, discutiremos mais detalhadamente essas reformas e suas implicações.

O TPE estabeleceu suas fundações a partir do novo padrão de sociabilidade promovido por um Estado gerencial, que se consolida por meio de parcerias estratégicas com a sociedade civil e o setor privado. Esse modelo de governança, voltado para a colaboração entre diferentes setores, proporcionou ao TPE uma base sólida para a implementação de suas iniciativas educacionais.

A mobilização desses grupos teve seu marco em setembro de 2011, na cidade de Brasília-DF, quando, no último dia do Congresso Internacional "Educação: uma Agenda Urgente", promovido pelo TPE, em parceria com o BID, ocorreu o Encontro Latino-americano de Organizações da Sociedade Civil pela Educação. De tal encontro, participaram treze organizações de países latino-americanos cuja atuação assemelha-se à do TPE, representantes do BID, o então Ministro da educação Fernando Haddad. O encontro teve por objetivo criar a Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (Martins, 2013, p. 111).

Entre as principais articulações dos reformadores, destaca-se a organização da implementação da Reforma do Ensino Médio, promovida a partir de 2018 por meio do movimento Educação Já! (2019), que atua em parceria com o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Além disso, essa organização teve participação na criação de iniciativas de avaliação educacional, como a Avaliação Brasileira do Final

do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Outro marco dessa articulação foi a contribuição direta no desenvolvimento do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabeleceu diretrizes e metas para a educação no Brasil (Ribeiro, 2019).

As propostas da reforma educacional encontram seu embasamento teórico na combinação dos índices avaliativos da educação básica com a produção elaborada pelos próprios grupos empresariais que a financiam. Esses grupos contam com materiais fornecidos por organizações parceiras e com dados de levantamentos realizados pelo Banco Mundial. Essa base de dados e produções é utilizada para validar as ações e estratégias implementadas na reforma, reforçando a legitimidade das mudanças propostas para o sistema educacional.

Portanto, a influência exercida por essas redes de organizações junto às políticas governamentais tem levado a uma coordenação mais uniforme na implementação das estratégias educacionais. Esse fenômeno revela o caráter dominante do capitalismo neoliberal, que se estabelece através das colaborações entre o setor público e o setor privado. Essas parcerias são frequentemente descritas como "público não estatal", refletindo uma abordagem que promove a corresponsabilidade nas políticas públicas e incentiva a participação individual.

Nesse cenário, as políticas educacionais são moldadas para atender aos interesses do crescimento econômico, alinhando a escola com os princípios empresariais e adaptando os currículos às demandas do mercado. As reformas educacionais tornam-se um fenômeno internacional, ditadas por organismos multilaterais que priorizam a integração da educação ao mundo dos negócios, redefinindo, assim, o propósito e os conteúdos do ensino em consonância com as exigências do mercado globalizado. As políticas neoliberais têm como objetivo formar indivíduos para o mercado de trabalho, tornando-os flexíveis, altamente produtivos e qualificados, com um vasto conjunto de habilidades.

O estabelecimento do documento da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) surge como consequência da importância atribuída à determinação do papel do professor conforme o modelo exigido pelo mercado, contribuindo para a manutenção de uma

sociedade baseada na lógica do capital. Ou seja, temos uma estratégia de alinhamento da escola ao modelo empresarial, impulsionada pelas orientações neoliberais que visam alterar o caráter das instituições públicas de ensino, transformando-as em prestadoras de serviços sujeitas a serem geridas por padrões empresariais. Elas são obrigadas a alcançar resultados estabelecidos pelos indicadores educacionais, perpetuando, assim, uma lógica de mercado dentro do ambiente escolar.

Em conclusão, a análise das políticas educacionais no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, revela uma profunda interconexão entre as reformas promovidas pelo neoliberalismo e as mudanças na formação de professores. Observamos como essas políticas, fortemente influenciadas por organismos multilaterais, buscam alinhar a educação às demandas do mercado global, priorizando a capacitação técnica em detrimento de uma formação humana, cultural e emancipadora.

Consideramos crucial analisar a formação humana a partir da perspectiva em que o trabalho é compreendido enquanto prática social. Assim, podemos interpretar a educação escolar como intrinsecamente conectada ao caráter essencial do trabalho educativo, esse trabalho é uma atividade planejada e direcionada, com o propósito de cultivar aspectos humanizadores nos indivíduos, construindo intencionalmente a formação humana.

Segundo Duarte (2013), a construção da individualidade é marcada por uma dinâmica dialética, que envolve o processo de apropriação e objetivação da realidade. Nesse sentido, a individualidade é formada a partir de um movimento histórico específico, em que as ações de apropriar-se do mundo e objetivar experiências pessoais são, ao mesmo tempo, determinadas por condições históricas e influenciam essas mesmas condições.

Temos um processo de construção da individualidade que vai além das necessidades biológicas da espécie humana, pois está fundamentado nas atividades humanas que transformam a natureza para satisfazer suas necessidades. A produção de linguagem, o desenvolvimento de relações sociais e a criação de meios para a subsistência são elementos centrais que possibilitam essa formação da

individualidade. Assim, a individualidade humana não é apenas um reflexo da natureza biológica, mas resulta de uma síntese complexa de atividades de objetivação, em que o ser humano transforma e se relaciona com o mundo, construindo uma identidade que vai além de suas características naturais (Duarte, 2013).

Nesse contexto, Duarte (2013) enfatiza que o processo de trabalho é fundamental para a criação do "gênero humano". Esse processo envolve não apenas a satisfação de necessidades imediatas, mas também a produção de cultura, conhecimento e relações sociais. Assim, "[...] embora a forma concreta de existência da genericidade seja a socialidade, a apropriação de uma socialidade concreta pelo indivíduo não necessariamente possibilita sua objetivação plena enquanto ser genérico" (p. 111). Conforme Duarte (2013),

Luria (1979:50-70) mostrou que a individualidade, enquanto fato biológico, pode ser constatada no comportamento dos vertebrados superiores. Analisando o que denomina de "comportamento individualmente variável dos vertebrados", o autor mostra que esses animais, em virtude de o sistema nervoso ter neles atingido, na evolução biológica, certo nível de desenvolvimento, podem apresentar complexas de variações comportamentais, o que lhes assegura grande capacidade de adaptação a condições ambientais variáveis. Ou seja, na interação adaptativa com o meio ambiente, esses animais formam uma individualidade, um conjunto singular de comportamentos que lhes garante a sobrevivência nas condições ambientais dadas. Logicamente que o animal forma essa singularidade comportamental a partir dos mecanismos inatos que lhe são transmitidos por hereditariedade e dos limites das possibilidades de seu organismo (p. 165).

A individualidade humana é marcada por um processo de desenvolvimento contínuo, sustentado por elementos que ultrapassam as necessidades biológicas e instintivas, assim, a individualidade humana difere da individualidade animal.

A "formação humana" no ideário neoliberal está alicerçada em valores que se distanciam das metas de emancipação e de desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos, promovendo uma educação mais voltada para a adaptação à lógica do mercado do que para a transformação social, é isso que explica a concepção de

uma educação pautada no binômio eficiência-resultado, trata-se da marca registrada do neoliberalismo em relação aos processos educacionais. Dessa forma, a individualidade humana se constrói entre a apropriação e a objetivação da realidade, constituindo um processo dialético que permite ao indivíduo refletir sobre o contexto em que está inserido. “A individualidade para-si traduz as máximas possibilidades de desenvolvimento existentes para os indivíduos - possibilidades também relacionadas às objetivações do gênero humano” (Duarte, 2013, p. 207).

A alienação do ser humano, de acordo com Duarte (2013), está em um sistema que valoriza o individualismo e a competitividade e impede o desenvolvimento de uma individualidade plena. Esse tipo de formação, longe de promover uma consciência crítica e histórica, fortalece uma forma de subjetividade alienada, que "não elimina de sua vida o âmbito da individualidade em-si, que é preponderantemente cotidiano" (Duarte, 2013, p. 179).

Portanto, compreende-se que “a relação consciente com a genericidade se torna, à medida que vai se desenvolvendo na vida do indivíduo, mediadora na supervisão da organização das atividades cotidianas e dos valores que dirigem tais atividades” (Duarte, 2013, p. 159). Destaca-se que a verdadeira educação deve atuar como um processo de humanização integral, no qual o indivíduo possa desenvolver plenamente suas capacidades humanas.

Dentro desse contexto, é crucial um olhar crítico sobre as diretrizes educacionais vigentes, questionando os reais objetivos dessas reformas e suas implicações para a educação pública. Na próxima subseção, aprofundaremos a análise das reformas educacionais implementadas nas últimas décadas sob a influência desses organismos internacionais e suas consequências para a educação brasileira, bem como as perspectivas para o futuro da formação docente no país.

### 2.3 O significado político/social do percurso das mudanças à BNCC

Com o exposto até aqui, temos que as políticas para a educação sofrem influências de organismos internacionais controlados pelo capital. Nesta subseção,

serão analisados os significados políticos e sociais das mudanças educacionais desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação até a Base Nacional Comum Curricular. Para o desenvolvimento da análise, é crucial recorrer aos inúmeros estudos realizados por pesquisadores que se debruçam sobre temas relacionados à educação. Observamos que, a partir das propostas elaboradas pela UNESCO e das conferências e reuniões envolvendo países em desenvolvimento, o Ministério da Educação do Brasil começou a formular políticas educacionais alinhadas com as diretrizes globais da UNESCO e com a Agenda Globalmente Estruturada de Educação.

Nesse contexto, para entendermos as mudanças educacionais até a BNCC, é imprescindível retornar à discussão e enfatizar que, durante as décadas de 1920 e 1930, o Brasil vivenciou intensas mudanças sociais e econômicas que abriram espaço para novos paradigmas na educação, com destaque para o movimento da Escola Nova. Esse movimento buscava modernizar a formação dos educadores e reformar o sistema educacional, rompendo com modelos tradicionais. Nesse cenário, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 19 de março de 1932, apresentou a proposta de um Sistema Nacional de Educação (SNE). O manifesto, assinado por 26 intelectuais, escritores, radialistas e professores, refletia o desejo de construir um sistema educacional voltado para a democratização do ensino e para a modernização do sistema pedagógico.

De acordo com Saviani (2010), o Manifesto apresentou uma análise crítica sobre o estado da educação pública no Brasil. O documento afirmava que “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (Manifesto, 1984, p. 407). A partir desse diagnóstico, o Manifesto delineou diretrizes fundamentais para orientar as reformas educacionais necessárias, propondo um plano educacional que defendia uma educação pública, laica e gratuita para todos. Conforme Araújo (2022, p. 18),

[...] o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propunha a adoção de políticas que permitissem ampliar o acesso à educação a partir de vigorosas reformas que estabelecessem as bases de um sistema escolar nacional e público, visto que a educação formal era

considerada como um fator indispensável para o desenvolvimento do país.

Portanto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova incorporava ideais educacionais de natureza civilizatória, defendendo que a formação humana poderia ser alcançada por meio da disseminação do conhecimento científico. Assim, conforme Saviani (2010), o conceito de plano presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova reflete a tentativa de introduzir uma racionalidade científica na educação, alinhada aos princípios defendidos pelo movimento escolanovista.

Essa perspectiva exerceu influência significativa na Constituição Brasileira de 1934, especialmente no artigo 150, alínea "a", que atribuía à União a responsabilidade de "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país". Além disso, o artigo 152 da mesma Constituição previa a criação de um Conselho Nacional de Educação, encarregado da formulação desse plano. Assim, a estruturação da educação nacional, impulsionada pelo Manifesto e consolidada na Constituição de 1934, buscava promover um sistema educacional integrado e orientado por critérios científicos e pedagógicos modernos (Saviani, 2010).

Embora o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tenha impulsionado importantes discussões sobre a organização do ensino nacional, o documento encaminhado à Câmara dos Deputados em 1937 não foi aprovado e acabou sendo abandonado após a instauração do Estado Novo. A ideia de um plano nacional de educação só seria retomada décadas depois, em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692. Durante esse período, a luta dos renovadores pela valorização da educação pública trouxe avanços relevantes para a modernização do ensino.

Com o golpe de Estado de 1937, que instaurou o regime do Estado Novo (1937-1945), intensificaram-se as conexões entre o sistema educacional e as demandas econômicas do país. Nesse contexto, foram implementadas as Leis Orgânicas do Ensino, que promoveram uma reorganização nacional dos níveis de educação. Essas leis estabeleceram uma divisão estruturada do ensino, abrangendo os níveis Primário,

com duração de quatro anos, e Secundário, dividido em dois ciclos, sendo o primeiro de quatro anos e o segundo de três anos.

O modelo educacional também incluía a formação Normal, destinada à preparação de professores, que seguia a mesma estrutura do ensino secundário, com dois ciclos de quatro e três anos. Além disso, o ensino superior foi consolidado como o nível mais avançado do sistema, e nesse período também foram formalizadas modalidades de ensino profissional específicas para os setores comercial, agrícola e industrial (Araújo et al., 2022).

A nova organização da educação profissional e do ensino primário e secundário significou um relativo distanciamento da promessa de reconstrução educacional contida no Manifesto dos Pioneiros, pois a ênfase conferida à perspectiva tecnicista, de acordo com os pressupostos das reformas sugeridas por Gustavo Capanema, como tendência, implicava o fortalecimento da educação pública na sua forma útil instrumental, um ensino voltado ao trabalho (p. 24).

O período do Estado Novo foi decisivo para a definição dos rumos da educação nacional, especialmente pela centralidade atribuída ao pragmatismo da educação voltada para o trabalho. A ênfase nas práticas educacionais desse período privilegiava a formação técnica, necessária para suprir as demandas produtivas da economia, ao mesmo tempo em que limitava o acesso a uma formação humana mais abrangente, distanciando-se das ideias defendidas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Entre 1946 e 1964, o debate educacional no Brasil foi marcado por uma tensão entre duas perspectivas opostas sobre o papel do Estado na educação e no desenvolvimento do país. De um lado, estavam as forças alinhadas ao nacionalismo desenvolvimentista, que defendiam que o Estado deveria liderar o planejamento do crescimento econômico e reduzir a dependência externa. Por outro lado, havia aqueles que promoviam a iniciativa privada e se opunham à intervenção estatal, criticando o que chamavam de monopólio estatal do ensino.

Essas visões divergentes influenciaram diretamente as discussões em torno da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Congresso Nacional. De acordo com Saviani (2010), esse embate refletia não apenas

diferentes projetos educacionais, mas também interesses conflitantes sobre o controle e a gestão da educação em um país em transformação. A disputa evidenciava uma profunda divisão entre aqueles que enxergavam o Estado como agente central na condução do progresso nacional e os que acreditavam que a educação deveria ser uma responsabilidade compartilhada com a iniciativa privada, sem a predominância estatal.

Com esta breve análise sobre as reformas educacionais, é importante ressaltar que foi apenas em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) - Lei nº 9.394/96, que algumas medidas e objetivos passaram a ser definidos. Ou seja, a LDB propôs a criação de uma base nacional para a educação e a padronização dos currículos escolares, especificamente, no art. 9º, inciso IV, ficou estabelecido que caberia à União promover a colaboração entre os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, definindo competências e diretrizes para a Educação Básica. Dessa forma, determinou-se o que é essencial e o que é diverso nas disciplinas curriculares: competências e diretrizes seriam comuns, enquanto os currículos seriam variados.

A partir de então, em 1998, em conformidade com as orientações dos documentos legais, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para diferentes níveis de ensino. As diretrizes incluíam a Educação Infantil (CEB nº 22/98), o Ensino Fundamental (CEB nº 48/98) e o Ensino Médio (CEB nº 15/98) (Brasil, 1998). Esse conjunto de diretrizes definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica no Brasil.

Para discutir as políticas educacionais e compreender a BNCC, é necessário revisar o percurso que antecedeu sua publicação em 2018, confirmando que ela é resultado de uma longa trajetória. Como mencionado anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em seu artigo 26, já fazia referência a uma base comum para os currículos. O texto estabelece:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas 87

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Ao final do governo FHC, o MEC, em conjunto com o CNE, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e em nível superior, assim como para o curso de licenciatura plena, conforme o Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 (Brasil, 2001). Esse documento visava alinhar a formação de profissionais mais qualificados às exigências da economia internacional, refletindo um diálogo com as novas tendências da globalização neoliberal (Evangelista, 2015).

Em seguida, foi homologada uma nova diretriz para a formação de professores da Educação Básica. A Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, para os cursos de licenciatura de graduação plena. Essas diretrizes focaram em uma formação de professores orientada para as necessidades das instituições privadas, com ênfase em competências e habilidades. Ao longo do documento, o desenvolvimento de competências é abordado como o aspecto central, enfatizando o conjunto de competências que deveria nortear os projetos político-pedagógicos das instituições.

Art. 6º: Serão consideradas: I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. § 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. § 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação (Brasil, 2002, p. 2-3).

Observa-se que os princípios identificados no texto acima indicam uma estrutura curricular fundamentada em competências. Tais competências devem guiar a escolha dos conteúdos destinados à formação profissional, ressalta-se, contudo, a ênfase excessiva nas competências técnicas presente no documento, o que sugere o domínio do saber fazer.

Com a aprovação da Lei nº 13.005, de junho de 2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) e outras providências (Brasil, 2014), iniciou-se uma nova discussão diretiva em relação às políticas educacionais brasileiras. Dentro desse contexto de discussão e aprovação do PNE, em 2015, o CNE homologou o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 (Brasil, 2015), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica. Essas diretrizes abrangem cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.

É imprescindível, após mencionar a Resolução de 2015, enfatizar a reforma do ensino médio, que está inserida no contexto de reformas educacionais, para refletir sobre a política de formação de professores conforme as novas Diretrizes. A Lei nº 13.415, aprovada em fevereiro de 2017 a partir da Medida Provisória nº 746/2016, foi implementada para subsidiar a reforma do Ensino Médio e modificou diversos artigos da LDB (Lei nº 9.394/1996), a Lei do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), além de alterar um artigo da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Com base em Derisso (2017), a Reforma do Ensino Médio no Brasil surge em um cenário de intensa crise política e institucional, após o golpe institucional de 2016. Nesse contexto, o governo interino de Michel Temer implementa a reforma por meio de uma Medida Provisória (Brasil, 2016) que revela um forte viés econômico. A reforma promove uma abordagem tecnicista e produtivista, especialmente direcionada às escolas públicas, justificando-se, no discurso oficial, como uma modernização essencial para alinhar a educação nacional às demandas contemporâneas. Essa modernização está ancorada em princípios de racionalização dos recursos e na otimização da capacidade competitiva do país no cenário global, reforçando uma visão de adequação educacional às exigências do mercado mundial.

[...] é atribuída à escola pública a tarefa de remodelar-se para atender às mudanças no mundo do trabalho e ao seu caráter competitivo e globalizado, impondo uma formação escolar que tenha por base o desenvolvimento de habilidades e competências ao invés do acesso ao conhecimento socialmente produzido. (p. 133)

Segundo Duarte e Derisso (2017), o discurso oficial em torno da reforma do Ensino Médio reforça a ideia de um sistema educacional em crise, com resultados alarmantes, como frequentemente noticiado pela grande imprensa. Essa abordagem, no entanto, revela uma tendência a desviar o foco da necessidade de investimentos estruturais na escola pública, colocando a responsabilidade sobre os professores e os cursos de licenciatura. Um exemplo dessa perspectiva, citado pelos autores em seu trabalho, pode ser visto em uma entrevista de 2008, na qual a secretária de educação do Estado de São Paulo afirmou: “Num mundo ideal, eu fecharia todas as faculdades de pedagogia do país, até mesmo as mais conceituadas, como a da USP e a da Unicamp, e recomeçaria tudo do zero, porque estes cursos privilegiam as discussões sobre as grandes questões do universo e os maiores pensadores da humanidade, mas ignoram o básico sobre didática” (p. 135). A fala em si promove a defesa de um ensino mais direcionado à prática docente, com menos ênfase em fundamentos históricos e filosóficos. Portanto,

Como consequência da adesão e aplicação desse modelo pedagógico na escola pública, que se soma a um processo de precarização do trabalho docente para contenção de gastos – um dos objetivos das reformas da educação –, nota-se que a escola vem se descaracterizando com relação à sua finalidade precípua de difundir e socializar os conhecimentos humanos e aprofundando o processo de alienação já existente na sociedade capitalista, ao invés de combatê-lo (Duarte; Derisso, 2017, p. 135).

Diante desse contexto político e educacional conturbado, o governo federal introduziu uma Medida Provisória (Brasil, 2016b), que tramitou rapidamente e foi aprovada e homologada em um curto período, refletindo a urgência com que o governo buscou implementar a reforma. Dentro dessa discussão, destaca-se o TPE, mencionado anteriormente, que está profundamente relacionado a essa reforma educacional. O TPE enfatizou a necessidade de pensar o ensino de modo a ofertar

uma formação que preparasse os jovens para o mercado de trabalho, apontando que o modelo educacional vigente nos últimos anos não tem conseguido atender adequadamente às exigências do setor produtivo.

Enquanto no Brasil apenas 11,1% dos jovens cursam a Educação Profissional, em países como Portugal e França esse percentual alcança 46,0% e 42,7%, respectivamente. Falta diálogo entre a escola e os empregadores: segundo estudo internacional, 40% dos empregadores dizem que a falta de habilidades é o principal fator para as vagas não preenchidas no nível de entrada dos postos de trabalho, no mundo (Todos Pela Educação, 2018, p. 08).

O Movimento Todos Pela Educação (TPE) concebe que a aprendizagem é falha e também aponta a falta de flexibilização curricular, o que leva à pouca atração dos jovens por esse ensino. Segundo o TPE, todos esses percalços se dariam devido ao Ensino Médio ser estruturado por “[...] um modelo engessado por 13 disciplinas obrigatórias, em que são abordados muitos conteúdos desconectados entre si e que não respondem às necessidades e sonhos dos jovens” (Todos Pela Educação, 2018, p. 10). Dessa forma, de acordo com a organização, a estrutura atual do Ensino Médio não atende às demandas e aspirações dos estudantes. A organização concorda plenamente com os argumentos contidos na exposição de motivos do texto da Medida Provisória, que se fundamenta na crítica ao modelo atual do Ensino Médio, considerado ineficiente para atender às demandas educacionais contemporâneas.

[...] como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular (Brasil, 2016, p. 21).

Conforme apontam Duarte e Derisso (2017), a reforma do Ensino Médio reflete claramente os princípios da teoria do capital humano, enfatizando um modelo educacional que ofereça aos jovens uma formação técnica e profissional, com a intenção de contribuir para o desenvolvimento econômico nacional, ao mesmo tempo em que busca preparar jovens como mão de obra para o mercado. No entanto, essa formação ocorre em um cenário de desemprego estrutural, onde a empregabilidade não é garantida, evidenciando a dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho. Dessa forma, insere-se a flexibilização das disciplinas por meio de cinco itinerários formativos, a saber: “língua e suas tecnologias”, “matemática e suas

tecnologias”, “ciências da natureza e suas tecnologias”, “ciências humanas e sociais aplicadas” e “formação técnica e profissional” (Duarte; Derisso, 2017, p. 137).

O ideal de referência para a escola, conforme apontado por Laval (2004), passa a ser o "trabalhador flexível", moldado pelos princípios da nova gestão e pela doutrina do capital humano. Nesse contexto,

"[...] o trabalhador se dota de conhecimentos e competências ao longo de sua vida, sem poder mais se definir por um emprego estável ou um estatuto definido [...]. Na era da informação, o trabalhador não se define mais em termos de emprego, mas em termos de aprendizagem acumulada e aptidão em aplicar este aprendizado a diversas situações, no interior ou no exterior do local de trabalho tradicional" (Laval, 2004, p. 16).

Esse modelo, fundamentado no conceito de "empregabilidade" individual, sugere que a escola deve se alinhar a essa nova subjetividade esperada, formando jovens e futuros assalariados que atendam às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico e precarizado. Com isso, corroboramos ainda com as ideias de Duarte e Derisso (2017), de que essa reforma do Ensino Médio reforça as desigualdades sociais ao acentuar a divisão entre as classes fundamentais da sociedade capitalista, o proletariado e a burguesia, direcionando os jovens de classes menos favorecidas apenas ao trajeto da formação técnica e profissional, limitando o acesso desses estudantes ao conhecimento mais aprofundado e impedindo que a educação escolar atue na perspectiva de socializar o saber acumulado ao longo da história, o qual defendemos ao longo deste trabalho.

Dessa forma, a proposta reflete uma orientação tecnicista, onde a educação pública é moldada para formar mão de obra, sem garantia de empregabilidade devido ao desemprego estrutural. A medida da reforma ainda se alinha com “as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef” (Brasil, 2016, p. 18). Assim, é importante destacar que o Banco Mundial já vinha promovendo a reformulação do Ensino Médio, considerando a reforma essencial para atualizar o currículo e formar indivíduos capazes de aprender continuamente ao longo da vida. Em outras palavras, como analisamos anteriormente, a proposta busca

garantir que a educação esteja completamente ajustada às necessidades do mercado de trabalho, considerando o desalinhamento como um sinal de baixa qualidade educacional, segundo o Banco Mundial.

Como podemos notar, as propostas educacionais promovidas durante o período de reestruturação produtiva visam preparar os alunos para um mercado de trabalho instável. Esse foco nas reformas educacionais está voltado para o desenvolvimento das competências necessárias para um trabalhador adaptável. Com essa base estabelecida, passaremos a discutir a próxima reforma educacional: a introdução da Base Nacional Comum Curricular.

Durante o governo da presidente Dilma Rousseff (2011–2016), a elaboração da BNCC passou por cinco fases. Inicialmente, foi publicada uma versão preliminar em setembro de 2015, seguida por uma consulta pública que ocorreu de setembro de 2015 a março de 2016. Em maio de 2016, foi divulgada a segunda versão do documento. Entre junho e agosto de 2016, foram realizados seminários estaduais e, finalmente, a versão definitiva foi enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

No entanto, com o golpe de Dilma Rousseff em 2016, seu vice, Michel Temer, assumiu a presidência, e a mudança na orientação política resultou em alterações na versão final do documento, que foi encaminhada pelo MEC ao CNE. A proposta foi homologada pelo Parecer CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017). Em 2 de abril de 2018, o MEC entregou ao CNE uma terceira versão da BNCC, que agora incluía a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Brasil, 2018).

A BNCC é estruturada em torno de dez competências, que citaremos abaixo, e que devem integrar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar desafios da vida cotidiana, exercer a cidadania e atuar no mercado de trabalho.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e

a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 09).

Portanto, baseada na pedagogia predominante que valoriza o pragmatismo epistemológico das competências e habilidades, esses princípios orientam o processo de aprendizagem. Desde a promulgação da LDB, a política nacional de educação tem avançado na criação de um documento que estabeleça uma base de conhecimentos fundamentais, esse documento visa orientar a elaboração dos currículos escolares em todo o país.

O texto do documento estabelece de maneira clara e direta a preferência pelo ensino baseado em competências. Segundo o texto da BNCC: “Competência é

definida como a integração de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para enfrentar desafios complexos da vida cotidiana, exercer plenamente a cidadania e atuar no mercado de trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Embora essa informação não esteja explicitamente apresentada, as competências gerais que devem ser desenvolvidas de forma integrada ao longo das três etapas da Educação Básica possuem características essenciais para o trabalhador flexível, autônomo e resiliente, conforme exigido pelo modelo toyotista. De acordo com a BNCC: “Essas competências representam diferentes formas de referir-se ao que é comum, ou seja, o que os estudantes precisam aprender na Educação Básica, incluindo tanto o conhecimento quanto a capacidade de mobilizá-lo e aplicá-lo” (Brasil, 2017, p. 12).

No contexto educacional, o modelo toyotista, discutido na primeira seção deste trabalho, exige um trabalhador flexível que compreenda diversas funções do sistema produtivo e se adapte conforme as necessidades de produção. Esse trabalhador deve estar atento às mudanças, propor melhorias, ter autonomia para resolver problemas e manter-se em constante formação. Esses aspectos estão diretamente alinhados com os pilares da educação descritos por Delors (1997). A análise do relatório “Educação: um tesouro a descobrir” revela que o documento visa implementar nos países em desenvolvimento uma educação que fomente a formação de indivíduos adaptáveis e que normalize as novas dinâmicas de trabalho.

No entanto, percebe-se uma clara conexão entre a BNCC e os quatro pilares da educação delineados por Delors, discutidos na primeira seção deste trabalho. Ambos os documentos têm como finalidade proporcionar aos estudantes as ferramentas necessárias para a compreensão, a aprendizagem prática, a atuação ética no meio social, a habilidade de empreender e, por fim, o autodesenvolvimento. Destaca-se que, mesmo sendo introduzidos em diferentes períodos históricos, esses documentos mantêm a mesma essência de alinhar os alunos às exigências do capital, embora apresentadas sob novas formas.

Para moldar os indivíduos conforme as diretrizes desse documento, o professor deve desenvolver nos alunos subjetividades compatíveis que atendam às demandas

do século XXI, ou seja, formar indivíduos que saibam cultivar as competências emocionais e sociais essenciais para ter sucesso na vida. Esses aspectos são refletidos em 3 das 10 competências gerais da Educação Básica delineadas pela BNCC.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 10)

Ao abordar questões de conduta nos estudantes, o conjunto de competências sugerido pela BNCC visa formar indivíduos flexíveis, adaptáveis e conformados, uma vez que o documento estabelece que “[...] os estudantes devem dialogar sobre noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas” (Brasil, 2018, p. 561). Considerando o professor como um agente ativo e construtor de sua prática pedagógica, que deve alinhar-se a essas exigências educacionais, observa-se que esse profissional deve ser flexível e desempenhar múltiplas funções.

Destacamos que a educação, dessa maneira, é convocada a preparar uma força de trabalho específica, direcionando a prática docente para a qualificação desse perfil de indivíduo, justificando-se, nesse contexto, a flexibilização curricular da BNCC pela necessidade de tornar o aluno o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, superando a grade curricular enfatizada como conteudista. É destacado na introdução do documento que “[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real [...]” (Brasil, 2018, p. 15).

Para que o aluno se torne protagonista de sua própria aprendizagem, é necessário implementar novas formas de mediação pedagógica, considerando a interdependência entre professor e aluno. Kuenzer (2017, p. 338) argumenta que,

Essa concepção desloca não só o professor, mas também o conteúdo para o grupo, mediante a organização de comunidade de aprendizagem, em que os alunos participam, envolvem-se, pesquisam, interagem, criam com a mediação de algum orientador. O professor passa a ser organizador de conteúdos e produtor da proposta de curso, de abordagens inovadoras de aprendizagem, em parceria com especialistas em tecnologia.

Ao restringir os conteúdos ensinados ao utilitarismo, intensifica-se a alienação e a perda do significado do trabalho docente, uma vez que o professor é, essencialmente, um formador. Quando nos referimos ao professor, falamos de um profissional com formação sólida, bagagem intelectual e cultural, capacidade de entender os processos sociais, promover a interdisciplinaridade, disseminar o conhecimento científico e possuir conhecimento teórico para ensinar.

Assim, as políticas educacionais atuais têm desconstruído essa essência do trabalho docente. Observa-se a falta de uma visão crítica nas políticas educacionais atuais, que priorizam atender às exigências do mercado e enfatizam práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de atitudes, valores, competências e habilidades. O próprio documento enfatiza que as decisões pedagógicas devem ser orientadas para o desenvolvimento de competências, estabelecendo claramente tanto o conhecimento que os alunos devem adquirir quanto, principalmente, as habilidades práticas que devem desenvolver (Brasil, 2018, p. 13).

Como parte das reformas educacionais, o documento atual da BNCC aborda os problemas sociais contemporâneos, resultantes da estrutura social e produtiva vigente, e sugere que a mudança de mentalidade por meio da educação é a solução. Um dos principais objetivos é a “construção de uma educação justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018), com ênfase no desenvolvimento de competências. A BNCC defende essa estrutura educacional como um caminho para a equidade social.

Assim, a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente ABERTA À PLURALIDADE E À DIVERSIDADE, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender (Brasil, 2017, p. 11).

Ao analisarmos os termos equidade e igualdade presentes no documento, é crucial entender a perspectiva teórica na qual esses termos são utilizados, pois a fundamentação teórica adotada influencia diretamente os objetivos estabelecidos. A abordagem do documento não considera os determinantes físicos e econômicos que influenciam o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos.

Um aspecto crucial abordado no documento é o conceito de competências, que está profundamente ligado à formação de professores no Brasil e é um componente central desde a LDB. No Artigo 9º, Inciso IV da LDB, é especificado que a União tem a responsabilidade de "[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências** e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que guiarão os currículos e seus conteúdos mínimos, visando assegurar uma formação básica comum" (Brasil, 1996, grifos da autora).

Com base na perspectiva de Ramos (2016), a ideia de competência surge na Europa na década de 1980 como resposta à crise do modelo taylorista/fordista de organização do trabalho. Originária das Ciências da Organização, essa abordagem ganha relevância com o aumento da escolarização dos jovens, impulsionando as empresas a incorporar e adaptar o aprendizado escolar às suas demandas.

A pedagogia das competências tem suas raízes no conceito de competência originalmente desenvolvido no setor empresarial e industrial, adaptando-se ao contexto das transformações no mundo do trabalho. Essa abordagem educacional responde às exigências do processo de reestruturação produtiva, que, ao flexibilizar as ocupações laborais, trouxe novas demandas para a formação de profissionais. Assim, a pedagogia das competências visa alinhar o desenvolvimento educacional às necessidades do mercado, promovendo habilidades que se ajustem a um ambiente de trabalho dinâmico e em constante mudança. A seguir, destacaremos como o documento define o conceito de competência.

Na BNCC, competência é definida como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e **sócioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da **vida cotidiana**, do pleno exercício da cidadania e do **mundo do trabalho** (Brasil, 2017, p. 8, grifos da autora).

Ao focar no desenvolvimento de competências em vez de adotar uma formação fundamentada nos modelos tradicionais, a proposta educacional se distancia da ideia de, como aponta Snyders (1974, p. 16), “[...] conduzir o aluno ao encontro das grandes conquistas da humanidade”. Em contraste, essa abordagem favorece um tipo de educação que leva à diminuição dos conteúdos curriculares, conforme os princípios da práxis educativa, e enfatiza o mundo do trabalho. Dado que o termo “competência” aparece com frequência ao longo do documento, é fundamental explorar mais a fundo sua definição teórica. Philippe Perrenoud (2000) é um dos principais teóricos responsáveis pela defesa e difusão da pedagogia das competências. Segundo o autor, as competências são entendidas como “[...] a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.” Em outras palavras, o conceito de competência está relacionado à habilidade de combinar e aplicar conhecimentos para lidar com determinadas situações.

Perrenoud (2000) enfatiza que um dos principais fatores que impulsionam o desenvolvimento da pedagogia das competências é a tendência observada nas escolas de “[...] ensinar apenas por ensinar, negligenciando as conexões com situações reais e não dedicando tempo suficiente para o treinamento da aplicação dos conhecimentos em contextos complexos” (Perrenoud, 2000, n.p.). Assim como nas empresas, o papel do professor é preparar os alunos para adquirir as competências indispensáveis para desempenhar suas funções e solucionar problemas do dia a dia. Para estruturar o trabalho pedagógico, Perrenoud (2001, p. 1) categoriza dez competências, operacionalizando o trabalho docente.

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Gerar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da gestão da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Gerar sua própria formação contínua.

Portanto, o papel do professor é incentivar os alunos a identificar e superar suas dificuldades, buscando desenvolver as competências que ainda não possuem. A escola, por sua vez, deve considerar também as competências não diretamente relacionadas ao currículo, utilizando essas experiências para promover o avanço das

habilidades escolares que ainda estão em desenvolvimento. De acordo com Ramos (2016), essa pedagogia se consolida como uma corrente pedagógica que busca sistematizar o ensino por meio do desenvolvimento de habilidades práticas e aplicáveis. Observa-se, nessa abordagem, uma forte influência do pragmatismo e do construtivismo piagetiano, uma vez que enfatiza a construção ativa do conhecimento pelo aluno. A autora enfatiza que essa abordagem leva à “armadilha do tecnicismo e do condutivismo” (p. 65), uma vez que as competências são entendidas como ações mensuráveis e ligadas diretamente ao mercado, retirando da educação seu papel de mediação do conhecimento cultural e científico.

Portanto, uma das características da pedagogia das competências é evidenciar a relação entre os aprendizados e as situações em que esses serão úteis. Daí sua raiz eminentemente pragmática. Os métodos, por sua vez, assumem papel muito relevante nessas orientações, exigindo-se atenção prioritária no planejamento do currículo, este representado por um conjunto contextualizado de situações-meio, voltado para a geração de competências supostamente requeridas pelo processo produtivo e pela prática utilitária. Essas características evidenciam um duplo viés da pedagogia das competências: por um lado, despertam um (neo)pragmatismo [...] por outro, um (neo)tecnicismo [...] (Ramos, 2016, p. 65).

Segundo Ramos (2016), essa abordagem desconsidera os processos internos e profundos de aprendizagem que sustentam o desenvolvimento das capacidades. Buscando moldar um tipo de sujeito voltado para a própria sobrevivência e autossuficiência, privilegiando a formação de um "homem natural e biológico", focado em suas necessidades imediatas e individuais. A lógica que sustenta essa pedagogia, amplamente difundida na educação básica, é bem sintetizada no lema “aprender a aprender”, com seu fundamento epistemológico apoiado no relativismo, (neo)construtivismo e no (neo)pragmatismo.

Dessa maneira, a Pedagogia das Competências, proposta pelo sociólogo suíço, é descrita por Boschetti (2014, p. 26) como uma “[...] visão utilitarista da educação, em contraste com a perspectiva tradicional da educação e da escola que a transmite”. Desenvolvida durante a reestruturação produtiva do capital, essa abordagem substitui o “conceito de qualificação” pelo “conceito de competência”

(Boschetti, 2014, p. 10), com o objetivo de moldar um novo perfil de trabalhador requerido pela BNCC. Da mesma forma, surge um novo perfil de professor, o qual discutiremos na próxima seção deste estudo.

Assim, a Pedagogia das Competências, que se destaca pelo enfoque na atividade cognitiva do aluno e pelos métodos ativos de ensino, pode ser associada ao movimento da Escola Nova<sup>12</sup>. Em seu trabalho, Derisso (2010) destaca que o movimento da Escola Nova, liderado pelo filósofo John Dewey, enfatizou o pragmatismo e defendeu uma educação orientada para resultados práticos. Esse movimento exerceu um impacto significativo em diversos países, influenciando reformas educacionais e a formação de novos sistemas que adotaram seus princípios nas políticas educativas. O autor aponta que a Escola Nova propunha uma “revolução copernicana” na educação ao deslocar o foco do ensino do professor para o aluno.

A Escola Nova formulou uma crítica ao modelo de escola tradicional, propondo uma transformação completa na organização da educação escolar. Esse movimento não se limitou a ajustes superficiais; ao contrário, visava modificar praticamente todos os aspectos da pedagogia anterior. Essa mudança foi acompanhada pela entrada da psicologia na educação, que ganhou destaque em detrimento da filosofia. Jean Piaget, por exemplo, foi associado ao movimento escolanovista por sua teoria do conhecimento, que sustentava que cada pessoa constrói seu próprio saber, fundamentando assim o construtivismo, “[...] propõem a redução dos conteúdos disciplinares e atribuem maior valor para o aprendizado que o indivíduo realiza por conta própria” (Derisso, 2010, p. 57).

Portanto, ambas as abordagens compartilham a visão de que o desenvolvimento dos alunos se dá menos pela aquisição sistemática de conhecimentos e mais por meio de uma atividade espontânea. Assim, tanto a Escola Nova quanto o Construtivismo questionam o valor intrínseco do conhecimento acadêmico na formação docente, priorizando métodos e práticas. Essa abordagem

---

<sup>12</sup> A Escola Nova surgiu no início do século XX como uma resposta aos intensos debates ideológicos e à necessidade de expandir a escolarização nos países capitalistas industrializados (Derisso, 2010).

demanda um ensino voltado para a prática, caracterizado pelo conceito de "aprender fazendo".

Como vimos, Duarte (2001, p. 35-36), enfatiza que a Pedagogia das Competências pode ser inserida entre as pedagogias que promovem o "aprender a aprender", ao lado do construtivismo, da Escola Nova, e dos estudos sobre o professor reflexivo<sup>13</sup>, entre outros. Alinhando-se à pedagogia do professor reflexivo, inicialmente desenvolvida por Donald Schön (1930-1997), de acordo com Duarte (2003), o professor reflexivo é aquele que integra o conhecimento cotidiano do aluno em sua prática pedagógica, facilitando a transição do conhecimento tácito para o conhecimento formal escolar.

Esse tipo de educação escolar é que deveria, segundo Schön, constituir o fundamento da formação do professor reflexivo. É por esta razão que o saber escolar (o saber acadêmico, teórico, científico) também deveria deixar de ser o fundamento dos cursos de formação de professores (Duarte, 2003, p. 620).

O conceito de "professor reflexivo" destaca a importância da aprendizagem e da construção do conhecimento, com o aluno assumindo um papel ativo na orientação e direção do processo educativo. Dessa forma, conforme Duarte (2003), essas abordagens rejeitam a ideia de que a transmissão de conhecimento escolar seja a principal função do professor.

Essa perspectiva educacional está alinhada com a ideia de que a Pedagogia das Competências faz parte das abordagens que enfatizam o desenvolvimento da capacidade de aprender de forma autônoma e contínua. Nesse contexto, a visão do professor Dermeval Saviani (2013) é essencial.

Em suma, a "pedagogia das competências" apresenta-se como outra face de "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

---

<sup>13</sup> A abordagem do professor reflexivo teve origem na América do Norte e na Europa, e sua introdução no Brasil começou na década de 1990. Esta teoria enfatiza que o papel do educador é ajudar os alunos a aprender pensar e resolver problemas. Isso se dá através da aplicação de práticas diárias que promovem o conceito de "aprender a aprender" e "aprender fazendo".

sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2013, p. 437).

O princípio de "Aprender a Aprender" resulta em uma diminuição significativa do processo educativo, funcionando mais como uma meta ideológica alinhada com o neoliberalismo. Nesse contexto, a escola se vê reduzida a um papel de reprodução e preparação dos alunos para uma sociedade capitalista, o que acaba despolitizando sua função na formação integral dos indivíduos.

Saviani (2011) observa como a flexibilização toyotista influencia a educação e se encaixa nessa perspectiva. Enquanto antes o foco era preparar os indivíduos para cargos fixos em uma estrutura de produção fordista, a nova configuração do mercado de trabalho exige uma abordagem educacional diferente, promovendo maior iniciativa e autonomia dos alunos. Mézaros (1996), observa que a escola está imersa em uma ideologia. Segundo sua análise,

O poder da ideologia dominante é indubitavelmente imenso, mas isso não ocorre simplesmente em função da força material esmagadora e do correspondente artesanal político-cultural à disposição das classes dominantes. Tal poder ideológico só pode prevalecer graças à vantagem da mistificação, por meio da qual as pessoas que sofrem as consequências da ordem estabelecida podem ser induzidas a endossar ‘consensualmente’ valores e políticas práticas que são de fato absolutamente contrárias a seus interesses vitais. Nesse aspecto, como em vários outros, a situação das ideologias em disputa decididamente não é simétrica. As ideologias críticas que tentam negar a ordem estabelecida não podem mistificar seus adversários pela simples razão de que não tem nada a oferecer - por meio de suborno e de recompensas pela acomodação - àqueles que já estão bem estabelecidos em suas posições de comando, conscientes de seus interesses imediatos tangíveis. Por isso, o poder da mistificação sobre o adversário é um privilégio da ideologia dominante, e só dela (Mézaros, 1996, p. 523-524).

Acreditamos firmemente que a educação desempenha um papel crucial na sociedade, funcionando como um campo central de disputas ideológicas. De acordo com Duarte (2010), os defensores das pedagogias voltadas para o "aprender a aprender" estão fundamentados em uma visão neoliberal. Esses autores não apresentam uma abordagem para transcender a sociedade capitalista, em vez disso, sugerem que a educação é a solução para todos os problemas.

A abordagem da BNCC, ao promover a formação por competências, reflete uma visão educacional que se concentra em aprimorar a "capacidade de adaptação dos indivíduos". Em vez de incentivar transformações sociais significativas, o objetivo é que os estudantes desenvolvam a "habilidade de descobrir novas formas de agir que melhorem sua adaptação às demandas da sociedade capitalista" (Duarte, 2001, p. 38). O objetivo é formar um indivíduo que, por um lado, seja resiliente e conformado e, por outro, proativo e ajustado às demandas da reestruturação produtiva flexível proposta pelo modelo toyotista. Corroboramos com as ideias de Derisso (2010),

[...] as expectativas que o Estado e as classes dominantes mantêm com relação aos resultados da educação escolar apontam para a formação de um cidadão pacífico, ordeiro e preparado para concorrer no mercado de trabalho, uma perspectiva muito distinta daquela que vê na escola a função de democratizar o conhecimento socialmente produzido pela humanidade para formar um cidadão crítico e habilitado a transformar a realidade social, superando as mazelas da sociedade capitalista (p. 51-52).

A partir da citação de Derisso (2010), é possível observar uma tensão evidente entre duas concepções de educação que coexistem na sociedade. De um lado, há uma expectativa de que a escola funcione como um instrumento de controle para a formação de um cidadão pacífico, alinhando-se aos interesses do mundo do trabalho. Por outro lado, uma visão crítica da educação defende uma perspectiva emancipatória, na qual a escola se configura como um espaço de democratização do conhecimento.

Nesse sentido, é relevante trazer à discussão a proposta de formação "integral" humana apresentada pela BNCC. Essa abordagem busca o desenvolvimento de habilidades e competências, visando preparar os jovens brasileiros para as exigências do mercado de trabalho no país. Esse modelo oferece uma formação voltada para as necessidades de empregos precários e desprovidos de direitos, como apontado por Iwasse, Araújo e Ribeiro (2021). E sobre o sujeito integral defendido pela BNCC,

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o

desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

Para compreender plenamente a educação voltada para o mundo do trabalho, é essencial analisar como esse contexto é estruturado hoje e quais características são necessárias para os trabalhadores. No debate atual, já identificamos as implicações dessa orientação para a classe trabalhadora e sua formação. A noção de educação integral, longe de se referir à emancipação do ser humano, enfoca o desenvolvimento do indivíduo a partir de uma perspectiva neoliberal, o que equivale a moldar um sujeito adaptável e flexível (Kuenzer, 1995).

Portanto, a educação atual visa formar trabalhadores que possam se adaptar às demandas flexíveis do mercado de trabalho, refletindo as transformações ocorridas no ambiente laboral. A BNCC, ao reiterar a centralidade das competências, repete a justificativa dos anos 1990: a necessidade de ajustar a educação e o currículo às transformações no mundo do trabalho, como citamos acima. Nesse sentido, vale destacar a visão de Silva (2018), que aponta que a retomada desse discurso centrado em competências revela uma concepção de formação gerenciada. Essa abordagem limita a formação para a autonomia, visa à padronização, produtividade e eficiência, e é controlada e subordinada aos interesses do capital.

Destacamos com a discussão que a BNCC responde aos interesses do Estado capitalista, adequando a concepção educacional às demandas internacionais para a educação do século XXI. Essas demandas, estabelecidas por agências multilaterais de financiamento para os países em desenvolvimento, promovem uma educação direcionada para o trabalho e a manutenção do capital, reforçando, especialmente, a divisão de classes sociais.

Conclui-se que, desde as primeiras discussões até a implementação da BNCC em 2018, as reformas educacionais passaram por diversas fases e abordagens, sempre buscando adaptar-se às demandas econômicas e sociais vigentes. A BNCC, em particular, reflete uma orientação pragmática, priorizando o desenvolvimento de

competências necessárias para a vida cotidiana e o mercado de trabalho. Como discutido, essas políticas educacionais têm desconstruído a essência do trabalho docente. Em decorrência da implementação da BNCC, tornou-se necessário um documento que regulamentasse a atuação dos professores para atender à nova concepção de competências e habilidades. Isto é, um novo perfil de professor é exigido e, para isso, foram homologados documentos que atendem a essa demanda, como a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 - BNC-Formação e, mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024. Faremos uma análise detalhada desses documentos na próxima seção deste trabalho.

### 3 ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Ao considerar o atual contexto social e político, marcado pela reestruturação do mundo do trabalho, discutida anteriormente, é essencial entender como esses fatores influenciaram a elaboração dos documentos que orientam a educação no Brasil, em especial a formação de professores. A análise crítica desses processos permite vislumbrar as mudanças que ocorreram nas últimas décadas, principalmente no que diz respeito à adaptação da educação às exigências do mercado, influenciada pelas demandas neoliberais. Nesse cenário, os documentos educacionais, incluindo as resoluções que regem a formação docente, desempenham um papel central ao moldar as diretrizes que orientam o perfil e a prática dos futuros professores.

Nesta seção, o foco inicial será a Resolução nº 2 de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa resolução está diretamente alinhada às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com um claro direcionamento para o desenvolvimento de habilidades práticas e específicas, demandadas pelo mercado de trabalho. Essa abordagem instrumentaliza o professor, moldando-o para atender às necessidades imediatas do sistema educacional.

A análise se aprofunda na subseção seguinte, que discute a Resolução nº 4 de 2024, recentemente homologada, mas que, em grande parte, preserva os princípios centrais da BNC-Formação. A nova resolução mantém uma orientação utilitarista da formação docente, que continua focada no desenvolvimento de competências técnicas voltadas para o mercado. Assim como a resolução anterior, a Resolução nº 4 de 2024 reforça uma formação pautada nas necessidades práticas e imediatas do sistema educacional, sem propor uma mudança significativa em direção a uma formação mais crítica e emancipadora. A continuidade desse modelo evidencia uma tendência de formação que privilegia a adaptabilidade dos professores às exigências do trabalho, enquanto diminui a valorização do professor como um agente intelectual.

#### 3.1 A resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019

Em 4 de junho de 2018, dentro do novo contexto político conservador instaurado após o golpe<sup>14</sup> de 2016, temos o início de novas discussões sobre as políticas de formação de professores, com a posse de Michel Temer (2016-2019) na presidência. Essas questões ganharam ainda mais relevância com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, que impulsionou a necessidade de ajustes nas diretrizes voltadas à formação docente. Mais adiante, no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), essa pauta culminou na homologação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, reforçando o foco nas políticas de formação de professores no Brasil.

Para discutir a essência da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, é essencial considerar o contexto em que foi homologada. Embora este trabalho não tenha como foco a análise de questões relacionadas aos estudos sobre o perfil político dos governos à frente do executivo federal, é necessário refletir sobre as situações que cercam a aprovação dessas diretrizes, pois o cenário em que foram concebidas influenciou diretamente a sua redação.

A partir de 2013, o avanço da extrema-direita no Brasil foi marcado por uma intensificação do discurso conservador, que encontrou forte eco em pautas religiosas envoltas em discursos “nacionalistas”. As pautas religiosas impulsionaram a ideia de que valores cristãos tradicionais estavam ameaçados, o que contribuiu para uma maior coalizão entre setores religiosos e políticos conservadores. Desse modo, a extrema-direita se apropriou da ideologia neoconservadora e neoliberal de maneira estratégica.

As denúncias de corrupção contra o Partido dos Trabalhadores no contexto da operação “Lava Jato”, que tinha como alvo principal a figura de Lula, ainda que o processo tenha sido anulado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em razão da prática de conluio entre o juiz federal Sérgio Moro e o Ministério Público Federal de Curitiba. No seu tempo, as acusações foram amplificadas pela mídia monopolista privada, como parte de uma estratégia que tinha como objetivo levar à prisão e retirar da disputa o ex-presidente Lula, líder das pesquisas em intenção de votos para as

---

<sup>14</sup> Esse golpe de Estado afastou a presidenta eleita pelo povo brasileiro Dilma Rousseff (2011-2016) da presidência.

eleições presidenciais de 2018, prisão que abriu caminho para a cassação do registro de sua candidatura pelo Tribunal Superior Eleitoral, com base na Lei da Ficha Limpa.

De modo sucinto, tivemos que a retirada de Lula do processo eleitoral, maior líder popular, e a aliança de segmentos liberais com a extrema-direita, facilitaram a eleição de Jair Bolsonaro em 2018. Aprofundou-se a relação entre religião e política, processo concomitante à adoção de práticas econômicas marcadas por um neoliberalismo radical, tendência iniciada com o golpe contra Dilma Rousseff, em 2016, e a posterior ascensão de Michel Temer à frente do Executivo federal.

Na eleição presidencial de 2018, o apoio de setores cristãos à candidatura de Bolsonaro foi fundamental para o sucesso de sua campanha, e priorizou-se uma agenda moral que incluía o combate à “ideologia de gênero” e a defesa da família tradicional (Martins, 2022). Ainda de acordo com a autora,

[...] o período anterior às eleições de 2018 foram decisivos para a ascensão do neoconservadorismo no Brasil. Tendo em vista, ainda, que as ideologias de extrema-direita e do conservadorismo costumam avançar quando se verificam ciclos de crises do capitalismo, esse processo é comum, e ocorreu no mundo todo e durante o mesmo período (Martins, 2022, p. 32).

Portanto, a extrema-direita no Brasil, longe de ser uma manifestação recente, representa uma continuidade histórica de forças alinhadas à preservação de uma hegemonia capitalista que se opõe às políticas sociais promovidas pelo Estado, mesmo que, na sua aplicação, não esteja em pauta o combate aos fundamentos da democracia liberal em crise. Aliás, é justamente a aplicação das políticas ultraliberais e o conseqüente aprofundamento da pauperização de amplos segmentos do proletariado que contribuem para o surgimento da extrema-direita, que se apresenta como sendo uma corrente política antissistema, processo facilitado na medida em que a esquerda de outrora, agora forças progressistas diluídas na “Frente Ampla”, na sua sanha institucional, confundiu-se com a própria institucionalidade da democracia liberal esgarçada. Não se deve esquecer que, a partir de 2002, até os dias atuais, no decorrer dos últimos 22 anos, o Partido dos Trabalhadores esteve (está) à frente do Executivo federal durante 18 anos.

O movimento que compõe a extrema direita é um corpo político-ideológico heterogêneo que reúne indivíduos de diferentes origens e níveis sociais, em outros termos, está presente em variados espaços políticos, sociais e territoriais (Martins, 2022). Ainda que se apresentem como força política alternativa à democracia liberal em crise, representam o lado mais obscuro do capital na era da barbárie ultraliberal, trata-se de uma tendência internacional apoiada por setores do capital financeiro, empresas de trabalho por plataformas, Big Techs e *et cetera*.

Na educação brasileira de modo específico, esse avanço também se manifesta pela imposição de um controle ideológico sobre o que é ensinado, visando a erradicação de conteúdos críticos e a promoção de uma visão de mundo alinhada aos interesses da reprodução do sistema capitalista, os quais discutiremos ao longo desta subseção. Essa interferência na educação é uma forma de moldar o ambiente educacional para servir aos interesses de uma elite conservadora e de setores que se beneficiam da manutenção de uma sociedade desigual.

Realizada uma breve, porém necessária análise sobre o avanço da extrema-direita, de modo a contextualizar o cenário educacional no seio dessa crise política, avançamos agora para o objetivo desta subseção: analisar a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (Brasil, 2019). Esta resolução, em consonância com os princípios da BNCC (Brasil, 2017), visa preparar os professores para atender às demandas de uma sociedade baseada no conhecimento e nas competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Com isso posto, notamos um retrocesso e desmonte na formação de professores no Brasil, o qual discutiremos, com o entendimento de que o documento é, em si, uma política de des(formação) de professores. As mudanças no ensino cumprem uma dupla função: além de proporcionar ao indivíduo a formação mínima necessária para integrar o processo produtivo, elas também buscam naturalizar as relações estabelecidas pela lógica flexível. Como destacam Marx e Engels (2006), o ensino contemporâneo está alinhado à lógica da expansão do capital. Por isso, é necessário criar um sistema educativo, currículos e práticas de ensino que permitam

a formação de uma força de trabalho compatível com as novas exigências de acumulação de capital.

Antes de adentrarmos nos aspectos cruciais a serem enfatizados em nossa análise crítica do documento, é fundamental abordar a interconexão entre a BNC-Formação e a BNCC (documento discutido na seção anterior, mas que citaremos novamente). Destacamos que a BNCC serve como a base para a BNC-Formação, sendo imperativo que as instituições formadoras se alinhem aos padrões estipulados. Conforme estabelecido no Art. 9º do referido documento, deve-se assegurar aos alunos um ambiente propício ao desenvolvimento de 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 não pode ser diferente para a formação do professor. Assim, as competências profissionais docentes pressupõem o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes. Nesse sentido, acompanhando-as em paralelo, o licenciando deve desenvolver as competências gerais próprias da docência, baseadas nos mesmos princípios. Essas competências gerais, bem como as específicas para a docência, e as habilidades a elas correspondentes, compõem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019, p. 15).

Assim, é possível notar que a formação inicial foi restringida a um curso profissionalizante focado na implementação do currículo da Educação Básica, priorizando uma abordagem prática para orientar e direcionar a formação exclusivamente sob essa perspectiva. A BNC-Formação é baseada, de maneira unilateral, nas instruções de organismos cujas interpretações definem convencionalmente os conceitos e princípios da formação nacional de professores no Brasil, sendo também influenciada por diretrizes de instituições financiadoras de pesquisas e políticas.

Dessa forma, apresentaremos a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 (BNC-Formação), a qual está descrita em um documento de vinte páginas, incluindo um anexo que lista as habilidades e competências da BNC-Formação. Este documento é

organizado em nove capítulos e, para facilitar a compreensão, resumimos seus principais componentes, conforme descrito no quadro 1.

**Quadro 1 - Estrutura do documento Resolução CNE/CP nº 2/2019**

I. Objetivo	A implantação da base em todos os cursos de formação deve seguir a referência da implementação da BNCC. Este processo envolve o desenvolvimento de competências, abrangendo tanto aquelas previstas na BNCC quanto as específicas da formação docente. As competências são estabelecidas como o eixo central para a organização de todo o currículo.
II. Fundamentos e da política da Formação Docente	O documento delinea os princípios e estabelece a política de formação docente, enfatizando a importância de alinhar-se à BNCC
III. Organização curricular dos cursos superiores para a Formação Docente	Deve estar alinhado ao conteúdo da BNCC e, entre seus princípios orientadores, inclui a centralidade da prática, o protagonismo e a responsabilidade dos licenciandos em relação ao próprio desenvolvimento profissional, bem como a avaliação dos cursos, dos professores e dos licenciandos, utilizando como referência a matriz de competências.
IV. Sobre os cursos de licenciatura	A carga horária mínima de 3.200 horas deve ser distribuída em três grupos distintos: Grupo I: 800h para uma base comum de conhecimentos, abordando os fundamentos da educação, políticas, sistema educacional e práticas pedagógicas; Grupo II: 1.600h, focadas em aprender a BNCC e desenvolver domínio pedagógico sobre seu conteúdo; Grupo III compreende 800h de prática pedagógica, das quais 400 horas devem ser integradas como prática componente curricular desde o início do curso, enquanto as outras 400 horas serão destinadas ao estágio curricular supervisionado.
V. Formação em segunda licenciatura	O planejamento da formação estabelece a distribuição das cargas horárias conforme os grupos delineados acima.
VI. Formação pedagógica para graduados	O planejamento da carga horária para a formação pedagógica de graduados não licenciados estabelece uma carga básica de 760h, que deve ser distribuída conforme os grupos já destacados.
VII. Formação para atividades pedagógicas e de gestão	A formação para atuar nas áreas de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional na Educação Básica deve ser realizada em cursos de Pedagogia que incluam um aprofundamento específico nessas áreas, com uma carga horária de 3.600h e em cursos de especialização, mestrado ou doutorado, nessas áreas.
VIII. Processo avaliativo interno e externo	Os processos de avaliação interna e externa, enfatizando que a avaliação dos licenciandos deve ser contínua, integrada às atividades acadêmicas e vinculada ao desenvolvimento das competências.
IX. Disposições transitórias e finais	Estabelece um prazo de até dois anos para que as Instituições de Ensino Superior implementem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação.

**Fonte:** Dados da Resolução CNE/CP 02/2019. Elaborado pela autora (2024).

Os princípios e aspectos fundamentais da BNC-Formação estão profundamente interligados com a BNCC, a qual ressaltamos acima, e refletem um compromisso com a implementação efetiva desta última na educação básica. A BNCC é referenciada de forma explícita em quase todos os capítulos do documento, evidenciando o foco contínuo nas competências e na prática pedagógica. Observa-se que a sigla BNCC é mencionada 28 vezes e o termo “competências” aparece 50 vezes ao longo do texto, sublinhando a ênfase na integração e aplicação prática das diretrizes estabelecidas.

Como citado, observamos uma repetição extensa do termo "competências" no documento, que é usado em diversos contextos, como competências gerais, específicas, cognitivas, socioemocionais, profissionais, digitais, e tanto para docentes

quanto para outras áreas. No entanto, o documento não oferece uma definição clara e precisa do que o termo realmente engloba.

Albino e Silva (2019), analisam que a educação focada em competências está se moldando para atender a três propósitos principais: primeiro, formar indivíduos que se integrem eficientemente no sistema produtivo; segundo, transformar a educação em um processo de adestramento; e terceiro, permitir uma reestruturação dos sistemas educacionais, afastando-se do ensino tradicionalmente centrado em conteúdo (Albino & Silva, 2019, p. 140).

[...] que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências socioemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível (Brasil, 2019, p. 12-13).

De acordo com a BNC-Formação, o principal objetivo é preparar os indivíduos para se adaptarem com flexibilidade em um ambiente marcado pela incerteza. Isso implica não apenas lidar com as demandas do mercado de trabalho, aceitando as condições impostas aos empregados, mas também desenvolver a capacidade de se manter e prosperar em contextos sociais e econômicos desafiadores.

Esse debate nos remete às análises críticas desenvolvidas por Ramos (2003) em relação à tese da Pedagogia das Competências formulada por Perrenoud (2001), que argumenta que o conceito de competências é construído a partir de diretrizes e práticas que visam preparar os estudantes para se tornarem profissionais adaptáveis e resilientes. Essas diretrizes visam formar indivíduos aptos a se adaptar às exigências do mercado de trabalho e suportar suas pressões, promovendo a capacidade de flexibilidade e resistência necessárias para o sucesso profissional.

Contudo, o modelo de ensino descrito na BNC-Formação é caracterizado por uma abordagem pragmática que limita a capacidade dos estudantes de desenvolver novos conhecimentos e modos de pensamento. A formação é estruturada de maneira fragmentada e carente de fundamentação científica sólida, priorizando competências específicas em vez de oferecer uma base teórica ampla que favoreça o desenvolvimento integral do ser humano. Essa orientação do ensino está voltada para

adaptar os indivíduos ao sistema produtivo vigente, em vez de promover um aprendizado profundo e reflexivo (Saviani, 2013).

De acordo com o Art. 3º do documento, “[...] com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (Brasil, 2019, p. 2). Isso implica que as mudanças no ensino visam preparar os docentes para focar em habilidades e competências, promovendo a resiliência e a adaptação às questões sociais. Essas habilidades são cada vez mais demandadas pelo mercado de trabalho, que busca profissionais proativos e adaptáveis, refletindo a nova terminologia do mercado de trabalho flexível. Portanto, a BNC-Formação, em seus princípios norteadores, refere-se a:

Art. 7º 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; IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência;

V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação;

VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional;

VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado; [...] (Brasil, 2019, p. 4).

Observamos que, na BNC-Formação, um princípio orientador central é a necessidade de que os professores integrem um "conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão intrinsecamente fundamentados na prática" (Brasil, 2019, p. 4). A ênfase recai sobre a linguagem da aprendizagem que reforça o "direito de aprender", enquanto a responsabilização dos docentes é destacada por meio de termos como "responsabilidade, protagonismo e autonomia" (Brasil, 2019, p. 4).

É evidente que a atuação dos professores está se moldando às demandas do mercado, resultando em uma diminuição da autonomia em relação ao que ensinar e como ensinar. Agora, os docentes se veem obrigados a seguir manuais prescritos, o que limita suas oportunidades de desenvolver consciência crítica, adquirida através da dinâmica entre ensino e aprendizagem.

É imprescindível destacar que, dessa forma, caminhamos para um novo perfil requerido de professor, conforme destacado a seguir, evidenciando uma desvalorização da intelectualidade e cultura docente. A BNC-Formação reforça em seu anexo o "novo" perfil docente a ser seguido, descrevendo dez Competências Gerais Docentes. Compreendemos melhor esse perfil a partir da análise que faremos logo adiante sobre o que ensinar, como ensinar e por que ensinar. Entre essas competências, incluem-se: "Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas" (Brasil, 2019, p. 11).

Em uma abordagem crítica, é fundamental examinar o perfil do professor através de um método que ofereça uma compreensão profunda da realidade, integrando teoria e prática na busca por transformação e novas interpretações tanto no âmbito do conhecimento quanto na realidade histórica.

Não seria exagerado afirmar que, nas últimas duas décadas, as políticas no Brasil buscaram depauperar a formação intelectual dos professores, propondo uma assepsia ideológica que enleia o sentido e a realização daquilo que é próprio da profissão, ou seja, possibilitar aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento

socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana (Shiroma; Evangelista, 2015. p. 316).

A formação dos professores, orientada pelas competências e habilidades exigidas pelo modelo de trabalho flexível atual conforme as Diretrizes de 2019, prioriza a aplicação prática em detrimento da formação científica. Esse enfoque provoca uma forma de alienação em relação ao que ensina, semelhante àquela enfrentada pelos trabalhadores de fábricas, pois o trabalho do professor, sendo de natureza intelectual, não resulta em produtos materiais, mas contribui para o desenvolvimento e humanização dos alunos (Martins, 2013).

Conseqüentemente, a qualificação dos docentes é considerada um dos principais fatores para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica, tornando essencial que todos os professores garantam que as aprendizagens previstas pela BNCC sejam efetivamente alcançadas, esse aspecto é particularmente evidente ao se analisar a próxima categoria.

Ao considerar os conteúdos a serem ensinados, ou seja, o que ensinar, as Diretrizes Curriculares Nacionais ressaltam a importância de “IV - orientar as práticas pedagógicas relacionadas aos objetos do conhecimento, competências e habilidades” (Brasil, 2019, p. 2). A estrutura da formação docente, portanto, deixa de ser organizada em núcleos e se organiza por competências específicas em três subcategorias, sendo elas: Dimensão do conhecimento profissional, Dimensão da prática profissional e a Dimensão do engajamento profissional (Brasil, 2019), cada uma abordando diferentes aspectos da formação docente, os quais iremos discutir detalhadamente.

Com base nisso, a BNC-Formação revela um padrão de organização que prioriza as demandas do mercado, relegando as ciências humanas a um papel secundário. A análise do documento destaca uma ênfase significativa na formação de professores da Educação Básica voltada para a prática, adotando uma abordagem predominantemente técnica, instrumental e normativa. Essa orientação sugere uma ênfase em aspectos práticos e prescritivos, evidenciando a desvalorização das dimensões humanas e teóricas na formação docente, conforme destacaremos abaixo.

Na dimensão do Conhecimento Profissional, destaca-se a competência para "dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los" (Brasil, 2019, p. 12). A dimensão da Prática Profissional enfoca a capacidade de "conduzir as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, competências e habilidades" (Brasil, 2019, p. 12). E o Engajamento Profissional ressalta sobre "comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional" (Brasil, 2019, p. 12).

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Brasil, 2019, p. 2).

Considerando as competências específicas, o anexo do documento detalha a Dimensão do Conhecimento Profissional, subdividindo-a em competências específicas e habilidades.

1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo. 1.1.5 Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares. 1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais 1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua (Brasil, 2019, p. 12).

A segunda dimensão, que se refere à Prática Profissional, explora as competências específicas e habilidades associadas a essa área.

2.1.1 Elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC. 2.1.5 Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa. 2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC (Brasil, 2019, p. 15).

No âmbito da prática pedagógica, os professores devem garantir que o planejamento das aulas e a escolha das metodologias visem alcançar resultados eficazes. Além disso, como a formação docente está centrada em competências e habilidades, as abordagens e intervenções dos educadores serão voltadas para o desenvolvimento dessas competências. No entanto, essa ênfase contribui para a desvalorização do papel docente, ao priorizar aspectos técnicos em detrimento da valorização da prática pedagógica. Para a dimensão do engajamento profissional, a BNC-Formação propõe,

**Quadro 2** - Engajamento profissional da BNC-Formação

<b>3. DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL</b>	
<b>Competências Específicas</b>	<b>Habilidades</b>
3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	<p>3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação.</p> <p>3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.</p> <p>3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.</p> <p>3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.</p>

**Fonte:** Dados da Resolução CNE/CP 2/2019. Elaborado pela autora (2024).

O que inicialmente nos chama atenção no quadro acima é sobre os conceitos de desenvolvimento, autodesenvolvimento e autodesenvolver que é frequentemente associada a métodos de educação corporativa, como o *coaching*. Tais abordagens promovem a ideia de que o indivíduo deve ser responsável pelo seu próprio crescimento e aprimoramento. Dentro dessa perspectiva, a pedagogia do *self-making* é central, em uma perspectiva que o indivíduo é visto como um empreendedor de seu próprio desenvolvimento (De Aguiar, 2021).

Dessa forma, é negligenciado o fato de que o desenvolvimento é um processo contínuo e que a formação de professores deve ser entendida como um processo coletivo. Nessa competência específica do engajamento profissional, enfatiza-se que o professor precisa possuir competências específicas para promover o seu próprio crescimento pessoal, o que, por sua vez, permitirá que ele consiga propor o desenvolvimento de competências para uma educação “integral” nos estudantes.

Ainda de acordo com De Aguiar (2021), a interconexão das três dimensões mencionadas transfere ao professor a responsabilidade integral, tanto pela sua prática profissional quanto pelos resultados de aprendizagem dos alunos. Isso implica que qualquer insucesso dos estudantes é visto como uma falha do docente, que deve ter proporcionado as experiências e práticas necessárias para o desenvolvimento dos alunos, além de demonstrar domínio sobre as metodologias ativas e recursos pedagógicos durante o processo de ensino.

Na categoria "como ensinar", analisaremos o Art. 4º, que coloca ênfase na prática pedagógica, ou seja, a prática em vez do domínio de conteúdo. O artigo sublinha a necessidade de "[...] demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem", além de valorizar o reconhecimento dos "[...] contextos de vida dos estudantes" (Brasil, 2019, p. 2).

Ao explorar a categoria "por que ensinar", observa-se que o objetivo é proporcionar experiências de aprendizagem que expandam conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, promovendo, assim, o desenvolvimento humano tanto dos alunos quanto dos próprios educadores. Isso é destacado ao afirmar que o professor é responsável por sua própria formação contínua (Brasil, 2019).

[...] propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro; IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência; [...] VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional (Brasil, 2019, p. 4-5).

Observamos que a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 prioriza uma orientação voltada para as tendências empresariais lucrativas, em detrimento de uma formação que seja humana, democrática, plural e articulada. Esse alinhamento de interesses

entre os documentos gera um maior controle sobre o conteúdo e a metodologia de ensino, centralizando as competências de forma inflexível e uniforme em todo o território nacional. Tal abordagem facilita a aplicação de testes em larga escala, tanto nacionais quanto internacionais, e segue rigorosamente os preceitos econômicos.

Sob essa perspectiva, o papel do professor deixa de ser o sujeito do conhecimento para se tornar um facilitador que organiza atividades práticas destinadas a engajar os alunos e incentivá-los à ação, assumindo a função de treinador. Perrenoud (2000), argumenta que não é necessário que os alunos possuam um conhecimento científico avançado ou explorem múltiplas possibilidades; isto é, o essencial é que o professor forneça condições para que os alunos possam reagir rapidamente em situações práticas do cotidiano. Portanto, a BNC-Formação visa preparar os professores para desempenhar essa função de forma eficaz e, assim, segue para uma política de (des)formação de professores.

Partindo da constatação que o desenvolvimento dos alunos não depende da aquisição de conhecimentos nas escolas, mas de uma atividade livre e automotivada, é esperado que os professores formados sob essa perspectiva não devam necessariamente instruir-se sistematicamente na preparação para docência. O caráter naturalizante presente nos conceitos de atividade e necessidade leva os pensadores do movimento a verem na educação funcional, mais que na apropriação da cultura, o fator de humanização decisivo. Assim, os professores devem estar preparados não para ensinar os conteúdos das respectivas disciplinas, mas para não intervir na atividade das crianças, a não ser para assisti-las em seu próprio empreendimento educativo (Mesquita, 2010, p. 80-81).

Dessa forma, a atuação do professor como um intelectual é racionalizada, reduzindo-se à execução de atividades práticas que incentivam os alunos a desenvolver suas competências com base em seus próprios interesses. Nesse processo, a intervenção do professor deve ser minimizada para permitir que os alunos conduzam seu próprio aprendizado sem influências externas.

A ênfase nas competências reflete a conformidade da BNC-Formação com a BNCC. Como resultado, o papel do professor é primordialmente orientado para cultivar os atributos requeridos para a prática pedagógica, conforme estabelecido pela BNCC. O documento em análise aponta que,

[...] os alunos devem 'saber' (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

O foco nas competências como objetivo central da formação implica que a aprendizagem e a prática são orientadas para o desenvolvimento dessas habilidades. Assim, enquanto as competências definem o que é considerado importante, o conhecimento científico sistematizado tradicionalmente como principal conteúdo escolar é substituído pelo aprimoramento de habilidades e competências socioemocionais.

Diante de todo o exposto, caminhamos para uma formação pautada apenas no "aprender a aprender", o que distancia ainda mais o ensino do processo de formação de professores que contribua para uma formação omnilateral. Para garantir uma educação que busque a formação integral dos indivíduos, é imprescindível adotar uma abordagem que vá além do conceito de "aprender a aprender". Essa formação integral se manifesta na conexão entre trabalho e educação, onde o trabalho assume o papel de princípio educativo, ou seja, uma formação omnilateral. Assim, uma formação baseada em princípios omnilaterais ou politécnicos deve incorporar tanto aspectos teóricos quanto práticos, sempre ligados aos fundamentos científicos dos processos produtivos (Della Fonte, 2014, p. 387).

De acordo com os princípios de Marx (1985), a educação politécnica está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento intelectual e físico (Della Fonte, 2014). Durante o I Congresso da Internacional dos Trabalhadores, em 1866, Marx apresentou reflexões que, com diversos refinamentos, permeiam grande parte de sua obra, abordando a formação humana omnilateral (ou onilateral). Segundo Marx, em seus Manuscritos econômico-filosóficos de 1844, o conceito de tornar-se humano implica em uma formação omnilateral que seja completa, universal e abrangente.

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

Baseando-se nesse trecho, é claro que a formação unilateral transcende a simples aquisição de habilidades e competências. Portanto, é essencial resgatar a afirmação de Marx (1985), que indica o trabalho como princípio educativo central para o ser humano, segundo essa perspectiva, o trabalho é o componente essencial para a humanização do ser social.

Na concepção de Marx, o trabalho movimenta “as forças naturais de seu corpo - braços e pernas, cabeça e mãos” (1985, p. 211). Todavia, o sentido atribuído pelo autor não é o sentido taylorista/fordista, onde o trabalho deve ser uma mera execução de movimentos, sem a necessidade de aplicar as capacidades intelectuais do trabalhador. Pelo contrário, como afirma Della Fonte, “O trabalho é [...] uma ação corporal intencional e, como tal, envolve a plenitude das capacidades intelectuais e sensitivas do ser humano. É este agir corporal transformador que mobiliza e demanda o pensar; isto é, a construção da consciência” (2014, p. 389).

Portanto, uma abordagem unilateral na formação deve enfatizar o desenvolvimento tanto das habilidades motoras quanto das capacidades intelectuais dos indivíduos em formação, indo além da simples resolução de questões diárias. No entanto, como discutido nesta seção, a formação de professores não considera esses aspectos de forma adequada, concentrando-se apenas em competências e habilidades específicas.

Uma formação que se concentra em habilidades e competências, como especificado no documento, pode resultar em alienação, prejudicando aspectos essenciais do ser humano, o que é evidenciado por Della Fonte: “[...] avilta todas as forças essenciais humanas” (2014, p. 390). Marx descreve esse processo como a transformação da “estupidez em entendimento, o entendimento em estupidez” (2004, p. 160), sugerindo que esse tipo de formação resulta em um desenvolvimento humano

limitado e unilateral, contribuindo para um processo de (des)formação dos professores.

Concordamos com Saviani (2011), ao afirmar que os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem devem, através do professor, ter acesso aos conteúdos clássicos desenvolvidos ao longo da história. Esses conhecimentos são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, independentemente de sua idade, promovendo a superação do pragmatismo cotidiano imposto pela expansão do capital flexível.

Porém, como discutimos durante a subseção, caminhamos para uma formação centrada nos princípios do "aprender a aprender", conforme proposto pela BNC-Formação, que oferece um conjunto de referências destinadas a preparar os indivíduos para o novo século. Essas referências trazem um discurso atrativo que valoriza a prática, as histórias de vida, os conhecimentos adquiridos pela experiência, a criatividade docente, a autonomia e a competitividade. No entanto, esse discurso contribui para o esvaziamento do trabalho educacional.

Em outras palavras, essas estratégias promovem condições de vida e de trabalho desprovidas de segurança financeira e de uma compreensão da verdadeira organização política e econômica, resultando na formação de um docente empreendedor, competitivo, criativo e autônomo. Esse perfil faz parte de uma linguagem ideológica presente nas políticas públicas promovidas pelo Estado neoliberal.

2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas. [...] 6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2019, p. 15).

Duarte (2010, p. 33) discute que essas abordagens, a qual estamos diante, rejeitam o que chamam de "educação tradicional", desvalorizando as formas clássicas de ensino escolar. Além disso, há uma ênfase excessiva no conhecimento "tácito" ou

cotidiano, em detrimento do conhecimento "científico, teórico, acadêmico". Duarte aponta que essa perspectiva altera o papel do professor, que passa de transmissor de conhecimentos historicamente desenvolvidos para facilitador de atividades voltadas apenas à resolução de problemas cotidianos (2010, p. 38). Esse enfoque leva a um esvaziamento teórico nos cursos de formação, como observado na BNC-Formação.

A partir dessas considerações, ao analisar o documento, percebemos uma tendência de moldar um novo tipo de professor, seguindo um processo de desmonte da formação dos docentes, que é caracterizado por competências, habilidades e inovação. Esse profissional é preparado para desenvolver as competências e habilidades exigidas no contexto do trabalho flexível, o que resulta em um processo de (des)formação do professor. Segundo Duarte (2010), essa abordagem reduz o saber profissional à mera aquisição de informações e dados que não ultrapassam o nível do senso comum, negando ao professor a oportunidade de aprender conhecimentos socialmente elaborados pela humanidade.

Assim, esse movimento tem levado a um esvaziamento do conteúdo científico como componente essencial na formação docente, substituindo-o por uma ênfase excessiva em conhecimentos tácitos e práticos. Tal abordagem compromete a capacidade crítica do professor, limitando sua atuação na transmissão e reflexão sobre o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, que deve ser um elemento central no processo educacional. Com essas discussões, a análise se amplia para a nova Resolução CNE/CP nº 4 de 2024, a qual foi homologada recentemente e que será discutida na próxima subseção deste trabalho, refletindo ainda a essência da BNC-Formação.

### 3.2 A resolução nº 4, de 29 de maio de 2024

Com base na discussão abordada na subseção anterior, o cenário atual da formação docente no Brasil revela um desafio central que pode ser compreendido a partir de dois aspectos centrais que, articulados, estão no centro do debate acerca do trabalho docente nos dias atuais, a saber: a) crescente precarização das condições

de trabalho, expressa no rebaixamento salarial, no plano de carreira e na infraestrutura escolar; b) perda da autonomia docente em relação ao processo de ensino e aprendizagem e o correlato esvaziamento da atividade de ensino enquanto ação dotada de teor intelectual, processo que pode ser observado nas políticas para formação dos professores nas últimas décadas. Essa (des)formação reflete uma tendência histórica em que a educação deve ajustar-se progressivamente às demandas do mercado de emprego, priorizando habilidades e competências técnicas em detrimento de uma formação de natureza científica.

A partir dessas premissas, a discussão se amplia, permitindo uma análise entre a resolução anterior, a BNC-Formação, a qual discutimos na subseção anterior, e a recente Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 (Brasil, 2024b), homologada para a formação docente. Ao focarmos nas diretrizes estabelecidas pela BNC-Formação, percebemos que sua implementação busca alinhar a formação inicial de professores às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com a homologação da nova resolução de 2024, observamos uma continuidade em muitos dos princípios estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 - BNC-Formação (Brasil, 2019), será sob esses princípios que discorreremos ao longo desta subseção.

A Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024b) estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Escolar Básica, revogando a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 – BNC-Formação. Esta mudança ocorreu em 3 de junho de 2024, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), marcando uma ruptura formal com as diretrizes anteriores. Contudo, ao analisarmos o conteúdo da nova resolução, observa-se que a sua essência ainda preserva muitos dos princípios estabelecidos pela BNC-Formação. A referência à base comum de competências e a estrutura curricular pautada em conhecimentos técnicos e pedagógicos permanece, indicando que, apesar da revogação, os valores fundamentais da BNC-Formação continuam a orientar a formação docente.

Para compreender melhor o processo de homologação da Resolução CNE/CP nº 4 de 2024, é necessário novamente analisar o contexto político e as dinâmicas que antecederam sua aprovação. Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2022,

candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), e a nomeação de Camilo Santana<sup>15</sup> como Ministro da Educação em 2023, houve uma intensificação das discussões sobre o papel de pautas privatistas na Educação Básica e na formação de professores. Reuniões com grupos educacionais privados influenciaram o debate sobre políticas públicas educacionais, deixando de lado as demandas das entidades e instituições públicas focadas na análise/discussão sobre educação pública, particularmente nas políticas para formação de professores. Esse contexto culminou, em março de 2023, com a publicação dos Indicadores de Qualidade da Educação, traduzidos por meio das notas obtidas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgados pelo INEP nos últimos anos, trazendo à tona a necessidade de ajustes nas políticas educacionais para atender às demandas do mercado, mas sem enfrentar as desigualdades estruturais do sistema educacional.

Durante a cerimônia de lançamento de novas medidas educacionais, o Ministro da Educação enfatizou os resultados insatisfatórios na alfabetização infantil e a alarmante taxa de evasão nos cursos de licenciatura, sublinhando a urgência de garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas no tempo adequado. Além disso, o Ministro cobrou das universidades explicações sobre a evasão nos cursos de formação docente. Para enfrentar esses desafios, foi anunciada a criação de um Grupo de Trabalho (GT), instituído pelo MEC por meio da Portaria 587, de 28 de março de 2023 (Brasil, 2023), com o objetivo de propor políticas voltadas para a melhoria da formação inicial de professores (Gov, 2023, *online*).

Entre as sugestões, Camilo Santana ressaltou a necessidade de criar uma proposta que incluísse mecanismos de indução por parte do MEC, incentivos, mudanças curriculares e estratégias para tornar os cursos de licenciatura e pedagogia mais atrativos. É importante destacar que o Parecer CNE/CP nº 4 de 2024 havia apontado a urgência de uma "nova" resolução, com o objetivo de alcançar um consenso nacional que alavancasse a qualidade da formação docente no Brasil. Conforme segue no Parecer CNE/CP nº 4 de 2024,

---

<sup>15</sup> Camilo Sobreira de Santana (Crato, 3 de junho de 1968) é, desde 2023, o Ministro da Educação do Brasil e senador pelo Estado do Ceará.

A partir desses princípios, é possível definir diretrizes para uma formação inicial menos dispersa, menos difusa, e com ancoragens teóricas e epistemológicas mais profundas, além de assegurar que os futuros e atuais docentes adquiram e aprofundem conhecimentos profissionais para atender às demandas educacionais e, para tanto, é preciso uma formação mais coerente, contextualizada, situada e com mais tempo, o que implica, no mínimo, na oferta de cursos de 4 (quatro) anos. Sem o estabelecimento de um consenso, torna-se praticamente impossível superar a visão estereotipada da docência como “missão” ou “vocação” e fortalecê-la como uma profissão respeitada e essencial para o desenvolvimento nacional. Logo, é urgente que, a partir de um consenso nacional em torno da formação inicial (p. 14).

O projeto de resolução apresentado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que substitui a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, foi elaborado de forma apressada, refletindo mais uma tentativa de atender a pressões políticas do que uma decisão cuidadosamente planejada. O documento mostra-se envolvido em uma complexa rede de conceitos que, apesar de serem citados como baseados em pesquisas de renomados estudiosos, são desconectados entre si. Tanto o parecer quanto a proposta de resolução apresentam uma colagem de ideias e intervenções desarticuladas, sugerindo uma formação inicial sem um alicerce claro de fundamentos e princípios que aproximem a educação pública da concepção de uma formação omnilateral discutida na subseção anterior.

Durante o processo de criação da nova diretriz de formação de professores, Camilo Santana e sua equipe destacaram a importância de unir esforços para melhorar a qualidade da educação no Brasil. O GT foi composto por dezoito representações de secretarias do MEC, órgãos governamentais e entidades educacionais, como o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre outros. Essa composição diversificada visava garantir que múltiplas perspectivas fossem incluídas no processo de formulação das políticas; porém, os membros não possuíam direito a voto, o que limitou a amplitude do debate (Cunha; Feldmann; Oliveira, 2024).

O prazo estipulado pela portaria para a conclusão dos trabalhos do GT foi de 60 dias, período durante o qual ocorreram várias discussões sobre os retrocessos observados nas políticas de formação de professores e tentativas de revisão da

formação inicial e continuada. De forma discreta, o Ministério da Educação lançou um Edital de Chamamento<sup>16</sup>, promovendo uma consulta pública entre 6 de dezembro de 2023 e 30 de janeiro de 2024 sobre o projeto de resolução. Embora essa consulta tenha permitido contribuições externas, as alterações feitas no documento após esse processo não foram detalhadamente divulgadas. Isso resultou na publicação final da Resolução nº 4 de 2024, no dia 3 de junho de 2024, que define a nova diretriz para a formação de professores, sem transparência suficiente sobre as mudanças realizadas.

Ao analisarmos a revisão das diretrizes curriculares para a formação docente, é fundamental destacar uma das justificativas centrais para essa mudança: os resultados insatisfatórios apresentados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2021, divulgados em março de 2023. Esses dados revelaram que os alunos dos cursos de licenciatura obtiveram médias abaixo de 50 em todos os 17 cursos avaliados (Cunha; Feldmann; Oliveira, 2024). No entanto, o foco das discussões, amplamente abordadas pela mídia, se concentrou apenas no desempenho dos estudantes, sem considerar as condições de trabalho dos professores e a realidade das instituições de ensino superior responsáveis pela formação desses futuros educadores.

De acordo com Gomes (2012), esses resultados de avaliações em larga escala, como o ENADE, têm contribuído para a difusão da percepção de que o desempenho dos professores é insatisfatório. A partir dessa visão, surgiram teorias que defendem que o problema central reside na ausência de conhecimentos práticos no currículo de formação docente. No entanto, é oportuno refletirmos sobre tais aspectos, visto que a responsabilidade pelo fracasso educacional acaba sendo atribuída diretamente aos professores. Por conseguinte, propõe-se como solução para reverter esse cenário uma formação mais pragmática e voltada para as exigências imediatas do setor educacional. Seguindo esse viés analítico, Araújo e Oliveira (2016) destacam que,

[...] podemos considerar que a formação docente, ao ser colonizada pelos imperativos do capital, impõe o processo social de

---

<sup>16</sup> Edital de chamamento: [Aberta consulta pública para Diretrizes de Formação Inicial de profissionais do Magistério da Educação Básica \(undime.org.br\)](https://www.undime.org.br/aberta-consulta-publica-para-diretrizes-de-formacao-inicial-de-profissionais-do-magisterio-da-educacao-basica).

proletarização ao professor, isto porque, sob a égide da qualidade, mesurada por meio dos sistemas de avaliação, ocorre o processo de coerção e controle do trabalho pedagógico (Araújo; Oliveira, 2016, p. 187).

Dessa forma, o professor acaba perdendo o controle sobre seu próprio trabalho, transformando-se em uma ferramenta passiva no sistema educacional, sem a oportunidade de refletir ou exercer criticidade, tornando-se, assim, um mero executor de práticas previamente estabelecidas. Portanto, é por meio desses resultados de avaliações de larga escala que se tem reforçado a visão de que a principal deficiência na formação de professores está na insuficiência de práticas pedagógicas durante sua formação inicial.

Essa crítica tem sido uma das bases para a formulação das resoluções que reformulam a formação de professores no Brasil ao longo dos anos, principalmente as resoluções mais recentes, como a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 - BNC-Formação (Brasil, 2019) e a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 (Brasil, 2024b). Apesar de alguns aspectos a diferenciá-las, as duas buscam reformular as diretrizes curriculares, incluindo mais atividades práticas para preparar os docentes. No entanto, é necessário questionar se a ênfase exclusivamente pragmática é suficiente para enfrentar os problemas complexos da educação brasileira ou se essa abordagem perpetua uma visão limitada da formação docente, que foca em soluções imediatas, sem considerar o desenvolvimento de uma educação crítica e reflexiva. Considerando, assim, mais atividades práticas na formação dos professores.

O apoio permanente das IES para a melhoria contínua do trabalho desenvolvido pelas escolas, redes e sistemas de ensino que acolhem os licenciandos nas **atividades práticas** e de estágio curricular obrigatório, em atividades de formação, desenvolvimento contínuo de materiais e **metodologias de ensino** e aprimoramento dos processos de avaliação institucional [...]” (Brasil, 2024b, p. 07, grifos da autora).

A análise da resolução atual revela uma clara influência das demandas emergentes, moldadas pela globalização das políticas educacionais. Essas diretrizes partem da premissa de que a formação dos professores está diretamente ligada aos

resultados de aprendizagem dos estudantes, sendo essa relação vista como um dos principais garantidores da qualidade educacional.

É nesse cenário que surgem diferentes concepções pedagógicas, tais como a "Pedagogia das Competências", o "Professor Reflexivo" e a "Teoria da Complexidade dos Saberes Docentes". Com o foco centrado na formação de professores, essas concepções emergem com a intenção de suprir a falta de conhecimentos práticos, uma vez que a deficiência formativa dos professores constitui o nó górdio, por excelência, do insucesso do sistema educacional. Daí a política de responsabilização docente pelo fracasso escolar, também difundida pelo governo federal, em sintonia com a perspectiva liberal disseminada pelos aparelhos responsáveis pela hegemonia política, econômica e social do capital, tal como o movimento empresarial "Todos pela Educação". Como solução, sugere-se que a formação docente seja reorganizada para atender às necessidades contemporâneas, priorizando práticas pedagógicas que foquem somente no cotidiano do aluno (Gomes, 2012).

Apesar de ser propagada como uma reformulação da BNC-Formação de 2019 (Brasil, 2019), a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 (Brasil, 2024b) segue a mesma lógica da BNC-Formação, contribuindo para a precarização da formação docente, especialmente ao alinhar-se às necessidades do mercado de trabalho contemporâneo, marcado por um regime de acumulação flexível. A ênfase em competências práticas e a fragmentação do processo formativo são reflexos dessa abordagem utilitarista. A própria resolução ressalta a importância de integrar "[...] diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações" (Brasil, 2024b, p. 02), reforçando a pressão por uma formação voltada para as exigências imediatas do mercado de emprego. Isso, no entanto, levanta preocupações sobre a redução da formação docente a um conjunto de habilidades técnicas, deixando de lado a formação integral.

A adaptação proposta pela Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 reforça uma visão utilitarista e pragmática da educação, centrada no desenvolvimento de competências superficiais que visam, principalmente, à adaptabilidade dos professores às exigências do mercado de emprego flexível atual. Ao focar em habilidades práticas e na capacidade de resposta rápida às demandas econômicas, a resolução acaba por negligenciar um aprofundamento teórico mais consistente, que seria essencial para a

formação de professores no sentido da constituição de profissionais realmente críticos e reflexivos. Esse enfoque é exemplificado no Art. 4º, Inciso II, que privilegia o domínio de competências técnicas e epistemológicas voltadas para a prática.

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

Observa-se que a formação docente atual prioriza o desenvolvimento de conhecimentos técnicos e práticos em detrimento de uma formação mais densa, centrada na compreensão dos métodos epistemológicos, heurísticos e teleológicos que deveriam nortear as práticas de ensino. Nesse contexto, há uma clara desvalorização do conhecimento científico, frequentemente rotulado como conteudista e ultrapassado, ao mesmo tempo em que se confere maior ênfase à prática pedagógica.

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

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

A resolução de 2024, ao tentar ajustar a formação docente sem alterar profundamente os princípios que regem o processo educativo, busca integrar teoria e prática, enfatizando a práxis como elemento central no trabalho pedagógico. No entanto, embora haja uma tentativa de valorizar a teoria na formação dos professores, as mudanças propostas permanecem limitadas por uma lógica de governança ainda com traços neoliberais, que se apoia em rearranjos previamente acordados, como bem ressalta Singer (2012). Assim, essas diretrizes não rompem de maneira significativa com a abordagem anterior, mantendo-se atreladas à mesma estrutura conservadora que condiciona as práticas educacionais e reforça a continuidade de um sistema que prioriza a adaptação às demandas do mercado de emprego, sem preocupar-se com a verdadeira reflexão crítica.

Esse desequilíbrio é evidente na própria construção do texto das diretrizes, onde a prática é mencionada 32 vezes, enquanto a teoria é citada apenas 5 vezes. Essa disparidade reflete uma orientação que privilegia a prática pedagógica como conhecimento essencial, em detrimento de uma formação teórica sólida. Para entender essa ênfase na prática, é relevante recorrer às ideias de Marx e Engels (2006), que enxergam a educação da classe trabalhadora como um aspecto vinculado ao custo de produção da força de trabalho.

Rikowski (2017), complementa essa análise ao argumentar que a formação de professores, especialmente dentro das diretrizes educacionais que focam em habilidades específicas para o mercado de emprego, pode transformar a força de trabalho docente em uma mercadoria. Essa mercantilização reduz a autonomia dos professores, enfraquece sua capacidade crítica e aproxima suas condições de trabalho da alienação descrita por Marx (2006), na qual o trabalhador perde o controle sobre o produto de seu trabalho e sua própria consciência crítica.

De acordo com Kuenzer (1999), o papel do professor passou por uma desvalorização significativa, onde, ao perder seu perfil de formador, ele é reduzido a um simples executor de tarefas, reconhecido como “profissional”. Esse tipo de profissionalismo desqualifica o professor, que se torna responsável apenas por cumprir ordens de instâncias superiores, o que resulta na perda de sua autonomia e, conseqüentemente, do controle sobre o trabalho que realiza. Isso ocorre dentro de uma lógica em que, embora não seja explicitamente declarado na resolução, o

professor ainda é requerido a seguir os parâmetros estabelecidos pela BNCC, conforme destacamos abaixo.

A Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 (Brasil, 2024b) mantém um alinhamento estreito com a BNCC, com o objetivo de garantir que a prática pedagógica seja integrada de forma consistente desde o início da formação dos professores. Essa integração é destacada como essencial para a preparação dos docentes, que devem ser capacitados para atuar de maneira eficiente e pragmática, conforme exposto no Art. 10 da resolução, que estabelece que, ao final do curso de formação inicial em nível superior, o egresso deverá estar apto a:

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

Observa-se que a formação docente atual está ainda fortemente orientada para o ensino da BNCC, e que, ao final do curso, o docente precisa estar apto a compreender e aplicar a BNCC, carecendo de uma abordagem mais profunda e reflexiva. Conforme ressalta Peixoto (2021), é crucial que a formação de professores não se limite à formação de técnicos, mas que promova uma análise crítica.

Para isso, defende a necessidade de inserir os futuros docentes em estudos teóricos críticos, que os capacitem a questionar e entender a realidade educacional de forma mais ampla e transformadora. Peixoto (2021, p. 126) enfatiza a importância de "[...] rigorosos estudos teóricos das fontes de crítica à realidade [...]", destacando que uma formação verdadeiramente eficaz precisa proporcionar aos professores uma base teórica sólida, permitindo-lhes não apenas aplicar metodologias práticas, mas refletir criticamente sobre as condições e desafios do contexto educacional em que atuam e complementa:

compõem, certamente, esta formação as disciplinas que buscam retratar em perspectiva materialista e dialética a história da política educacional brasileira, considerando a luta de classes e a disputa pela direção da formação dos professores (por prolongamento, o controle

ideológico da classe trabalhadora que frequenta a escola) em um modo de produção marcado pela acumulação privada e pela luta de classes em disputa pelo controle das forças produtivas (Peixoto, 2021, p. 126).

Para que a formação de professores seja verdadeiramente eficaz, é indispensável que esteja fundamentada em uma crítica contínua das imposições que moldam o trabalho pedagógico. Sob a perspectiva dos fundamentos marxistas, a práxis deve permitir transformações na realidade objetiva, mas essas transformações precisam estar sustentadas por um contexto social mais amplo, amparado em conceitos teóricos que vão além da simples experiência empírica (Peixoto, 2021).

Embora as diretrizes curriculares de 2024 evidenciem uma certa preocupação com a formação de professores voltada para uma “[...] educação como processo emancipatório e permanente [...]” (Brasil, 2024b, p. 05), existe uma lacuna evidente no que se refere à preparação mais ampla e profunda dos docentes da Educação Básica. O mero domínio de metodologias, conteúdos e tecnologias, por si só, não é suficiente para assegurar que os professores desenvolvam uma visão crítica e emancipatória da educação. Para isso, é necessário transcender o domínio técnico e metodológico, promovendo uma formação integral que integre, de maneira orgânica, valores éticos, estéticos, políticos e culturais, considerando o professor como um ser intelectual. Apenas dessa forma, será possível formar educadores capazes de atuar criticamente no cenário educacional, contribuindo para a transformação social e o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente emancipadora.

§ 2º Compreende-se o exercício da docência como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações (Brasil, 2024b, p. 02).

Martins (2013) destaca que as pedagogias contemporâneas carecem de uma visão crítica que permita a superação das estruturas capitalistas. Nesse sentido, a resolução nº 4 de 2024 segue uma orientação que enfatiza o conceito de "aprender a aprender", o que, embora dialogue com autores da perspectiva crítica, mantém-se,

em grande parte, dentro de uma lógica neopragmática. Essa abordagem educacional adapta-se às exigências do mercado de trabalho, cada vez mais marcado pela precarização do emprego e pela flexibilização das relações laborais. Desse modo, a formação docente proposta pelas diretrizes não rompe com o sistema econômico vigente, limitando-se a preparar os futuros profissionais para atender às demandas imediatas do mercado, sem fomentar uma visão crítica e emancipatória da educação.

Com base nessa análise, é possível identificar um ponto claro de convergência: a resolução de 2024 está alinhada aos interesses do capital, especialmente no que se refere à formação de uma força de trabalho adaptada às exigências de um mercado de trabalho flexível e contemporâneo. A prioridade é a formação de profissionais que se ajustem às dinâmicas de um mercado em constante transformação, em vez de uma formação voltada para a construção de uma educação crítica.

Ao concentrar-se mais na adequação às necessidades econômicas e produtivas, ela reforça uma relação direta entre a educação e os interesses capitalistas, perpetuando a formação de docentes que respondem às demandas do sistema, mas sem o desenvolvimento de uma visão crítica. Assim, a educação, em vez de ser vista como um processo emancipador, torna-se um meio de reprodução das estruturas de poder econômico. Se é verdade que seria insensato reivindicar uma proposta de formação de professores nos moldes da “Escola Única do Trabalho”, considerando os processos de rupturas históricas que impulsionaram a sua própria emergência, é preciso acentuar que a Resolução de 2024 foi gestada no interior de um governo que se reivindica situar-se no campo “progressista.

Visto dessa forma, torna-se necessário o desenvolvimento de análises que possibilitem compreender o deslocamento político realizado pelo Partido dos Trabalhadores nos últimos anos. À medida que o partido se institucionalizou, conferindo prioridade à luta parlamentar em detrimento da organização e mobilização do proletariado, afastou-se da possibilidade de superação da sociedade de classes.

Nesse sentido, a institucionalização do partido significou o limite da sua atuação à defesa da institucionalidade burguesa, convertendo-o em um instrumento político que, embora se reivindique de esquerda no plano programático, restringe-se à aplicação de pautas neoliberais conciliadas a políticas sociais distributivas mínimas.

Como analisou Singer (2012), os governos lulistas caracterizaram-se por uma pactuação política com segmentos conservadores do capital, ao mesmo tempo em que implementaram políticas sociais que não avançaram além dos constrangimentos impostos, por exemplo, pela política de ajuste fiscal.

Ao mesmo tempo em que o partido se distancia das lutas pela emancipação do proletariado, aproxima-se e toma como referência as pautas identitárias típicas das políticas defendidas pelo Partido Democrata dos EUA. No Brasil, essas políticas identitárias são promovidas por organizações não governamentais financiadas por setores do capital que compõem o Estado profundo norte-americano (*Deep State*), como a Fundação Ford, a Fundação Rockefeller, a Fundação Citibank e a Fundação Open Society, de George Soros. Esse deslocamento do partido suscita um profundo debate que merece uma análise mais aprofundada, especialmente considerando que o Brasil é o principal país da América Latina no contexto da emergência do chamado mundo multipolar. Nesse cenário, o fortalecimento político e econômico dos países alinhados com a China e a Rússia ocorre no mesmo ritmo das contradições políticas, econômicas e militares que desafiam a hegemonia global dos Estados Unidos.

Nesse panorama de transformações políticas e econômicas, as influências do cenário global não se limitam às esferas geopolíticas e econômicas, mas também impactam diretamente as políticas públicas nacionais, incluindo as educacionais. De modo a retomar a análise sobre formação de professores, temos que, para Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 56), o conhecimento não é adquirido de forma espontânea, mas sim através de um processo que deve ser aprendido e desenvolvido ao longo do tempo.

No contexto das políticas educacionais atuais, observa-se uma significativa lacuna sobre as condições objetivas e subjetivas que possibilitam aos futuros professores uma compreensão mais aprofundada das bases conceituais que orientam a sua prática pedagógica. No entanto, as diretrizes vigentes não indicam o suporte necessário para a formação inicial, que deve incluir não apenas a prática, mas também uma compreensão crítica e sólida dos princípios teóricos essenciais para o exercício qualificado da docência. A ausência desse arcabouço teórico robusto compromete a capacidade dos professores de atuar de forma reflexiva, dificultando a articulação entre teoria e prática.

Além das transformações que impactam a prática docente, as mudanças estruturais promovidas pela flexibilização do mercado de emprego têm afetado diretamente as condições de atuação dos professores. Como discutido anteriormente, a reestruturação produtiva global tem contribuído para a precarização dos empregos em diversas áreas, e o setor educacional não está imune a essa tendência. Estamos avançando em um processo de reformulação das políticas de formação docente, que se fundamenta em teorias pedagógicas voltadas para um ensino cada vez mais flexível e adaptável. Esse movimento tem como objetivo moldar professores polivalentes e capazes de se ajustar às diferentes demandas do sistema educacional contemporâneo, como discutido anteriormente.

A essência dessas políticas, no entanto, mantém-se alinhada às diretrizes previamente estabelecidas, evidenciando uma continuidade nas abordagens voltadas para a adequação às exigências do mercado de trabalho. Nesse contexto, a reestruturação produtiva, que afeta diretamente a organização do trabalho docente, encontra respaldo na pedagogia das competências, cuja influência permeia a formação de professores, mesmo que não seja explicitamente mencionada na Resolução nº 4 de 2024, como foi na BNC-Formação (2019).

A formação docente, tanto nas diretrizes da BNC-Formação quanto na nova resolução, continua a enfatizar o desenvolvimento de habilidades e competências. Conforme apresentado na página 100 deste trabalho, o Capítulo II, Art. 4º, Inciso II, destaca a necessidade de uma formação que promova o domínio de competências epistemológicas, técnicas e pedagógicas para a atuação docente. Ademais, o Capítulo IV, Art. 14º, inciso 3º, reforça essa orientação ao priorizar o desenvolvimento de habilidades específicas que permitam ao professor adaptar-se a contextos educacionais diversos e dinâmicos.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e **habilidades** necessários à docência (Brasil, 2024b, grifos da autora).

Essa interconexão entre competências e habilidades segue sendo um pilar central nas diretrizes educacionais, mesmo que de forma implícita. A Resolução nº 4

de 2024, ao tratar da formação docente, preserva a essência da BNCC e da BNC-Formação, reforçando que o núcleo dessas competências e habilidades continua relevante. O objetivo subjacente é garantir que os professores sejam capacitados a implementar, de forma eficaz, a BNCC. Embora possam existir diferenças de ênfase nas abordagens, a resolução reflete uma continuidade na “preparação” dos docentes, priorizando a adequação às demandas curriculares e pedagógicas estabelecidas pela BNCC, isso evidencia a manutenção de uma formação que visa ajustar os professores às exigências de um currículo padronizado.

Ainda desenvolvendo competências e habilidades e formando para aplicar a BNCC, é necessário enfatizarmos que continuamos distantes de um processo de formação de professores que contribua para uma formação omnilateral, a qual discutimos na subseção anterior, e, para termos essa formação integral, a qual enfatizamos, destacamos que ela se manifesta na conexão entre trabalho e educação, onde o trabalho assume o papel de princípio educativo, ou seja, uma formação omnilateral.

Assim, é necessário analisarmos sobre o processo educativo a qual caminhamos. Isso porque o processo educativo se torna humanizador à medida que permite aos seres humanos desenvolverem sua capacidade ontológica<sup>17</sup>. Considerando que o ser humano é intrinsecamente social, sendo parte tanto da natureza quanto da cultura, compreende-se que todos os aspectos que vão além do natural são adquiridos por meio das relações sociais.

A educação torna-se um elemento fundamental na constituição do ser humano, influenciando diretamente a maneira como a dimensão natural se manifesta. Assim, a prática social desempenha um papel crucial ao moldar e direcionar esse desenvolvimento, evidenciando a importância das interações sociais no processo educativo.

E, ao analisar criticamente a resolução, é importante discutirmos sobre o papel da escola nesse contexto. A educação exerce uma função social fundamental na humanização e no desenvolvimento do indivíduo, tanto em sua singularidade quanto

---

<sup>17</sup> Segundo Lukács (1978), a capacidade ontológica refere-se aquilo que define o homem como ser, para além do mundo natural, sendo o trabalho a sua atividade central.

como parte da espécie humana, dessa forma, a escola assume um papel crucial ao longo do desenvolvimento humano. Com a evolução da humanidade, surgiu a necessidade de organizar e sistematizar conhecimentos em diversas áreas, como ciência, arte, filosofia e política, além disso, tornou-se essencial refletir sobre as melhores maneiras de transmitir esses saberes para as novas gerações, garantindo a continuidade e o aprimoramento do legado cultural e intelectual da sociedade. Assim, a função da escola seria transmitir os saberes sistematizados pelo homem, sendo eles a filosofia, a ciência, entre outros (Borges, 2024).

Historicamente, a necessidade de se apropriar desses conhecimentos levou à criação de uma instituição dedicada exclusivamente à educação: a escola. Além disso, tornou-se necessário selecionar e adaptar esses conhecimentos para o ambiente escolar, transformando-os em saberes específicos que podem ser ensinados e aprendidos.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 1995, p. 17).

Portanto, é necessário que um conjunto específico de conhecimentos seja assimilado pelos membros de uma comunidade. Isso exige a definição clara de quais conteúdos serão considerados essenciais para a formação dos indivíduos, configurando os conteúdos escolares. Mas, no contexto de uma sociedade capitalista, toda forma de riqueza humana, incluindo os conhecimentos sistematizados, é transformada em mercadoria.

Esses saberes, que alimentam o avanço tecnológico e impulsionam a indústria, também se inserem na lógica da divisão entre capital e trabalho. Conseqüentemente, essa divisão se manifesta de maneira desigual, refletindo as diferenças entre as classes sociais, da mesma forma, o acesso e a apropriação desses conhecimentos

são distribuídos de forma desigual, evidenciando as contradições das classes na sociedade (Borges, 2024).

Segundo Frigotto (1999), a escola, assim como todas as instituições no capitalismo, é intrinsecamente marcada pela divisão de classes. Ao se estabelecer como uma instituição pública e estatal, a escola se torna parte integrante do Estado e, portanto, reflete a estrutura jurídico-política da sociedade em que está inserida. Diversos estudos apontam que, quando a escola pública não cumpre seu papel na formação de indivíduos humanizados, ela acaba contribuindo para a alienação e a precarização dos sujeitos, isso favorece a submissão à lógica de classes, perpetuando as desigualdades sociais.

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

[...] a escola muda seu sentido; ela não é mais o local de assimilação e de presença frequente das grandes narrações que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas; ela é lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante. (Laval, 2004, p. 23).

Quando o ensino não é entendido como uma relação intrínseca, ele se separa do ato de aprender, concedendo uma falsa autonomia à aprendizagem, isso pressupõe que o indivíduo possa adquirir conhecimento de forma isolada, ignorando seu caráter social. Essa visão reflete uma reorganização das relações sociais e produtivas no contexto capitalista, onde o individualismo se torna uma característica

marcante do ser humano nos séculos XX e XXI. Nesse cenário, a ideia de aprendizado independente reforça a ideologia de que o indivíduo é capaz de se desenvolver completamente à parte das interações sociais.

Portanto, ao analisar esses documentos, percebe-se a sugestão de que o ensino direto deve ser substituído, e que o professor deve assumir apenas o papel de mediador. Essa visão sugere que a aprendizagem é um processo essencialmente individual, em que o aluno é o principal responsável por construir seu próprio conhecimento. Com base nisso, o Art. 3º entende por educação escolar básica:

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

Nesse viés, o que se constata é que as duas resoluções analisadas até o presente momento, tanto na resolução CNE/CP nº 2 de 2019 (BNC - Formação) (Brasil, 2019), quanto na CNE/CP nº 4 de 2024 (Brasil, 2024b) aqui analisada, a redefinição do papel do professor configurou-se como um mediador. A essência e a função tradicional da escola foram reconfiguradas, resultando na desconstrução da identidade clássica do professor. Assim, emerge um novo perfil, alinhado às demandas de um governo neoliberal, que afasta o docente da figura de transmissor de conhecimento.

A formação de professores poderá se tornar uma instrução na mesma linha que a base pretende na Educação Básica, que se limitará aos conhecimentos mais técnicos da docência, voltados para a superficialidade e para a resolução de problemas mais próximos do cotidiano, e para a atuação como mediadores da construção das competências e habilidades. Nessa perspectiva, os professores poderão se formar não mais como educadores e transmissores do conhecimento, assumindo seu papel essencial no processo educativo em especial no processo de ensino, mas sim como “treinadores”, como “mediadores”, como se fossem líderes ou chefes em empresas. O papel esperado do professor enquanto um formador para a formação de indivíduos críticos e livres em suas escolhas e para exercer seu papel na sociedade para sua transformação poderá ser, com a penetração da BNCC enquanto eixo primordial na política de formação de professores, transferido para a tarefa de formação de

sujeitos meramente adestrados para a sociedade moderna em suas desigualdades e desumanidades extremas (Siqueira, 2019, p. 196-197).

O termo "transmissão" é evitado no discurso pedagógico atual, visto como um desrespeito à autonomia do aluno e associado à autoridade opressora da escola tradicional. Dessa forma, o professor é reclassificado como mediador, colaborador e facilitador, mas não mais como aquele que detém e transmite o saber, e mais além, é considerado na resolução 04 de 2024 que os professores "IX – [...] são **agentes motivadores e impulsionadores** de formação e transformação das identidades" (Brasil, 2024b, p. 04, grifos da autora).

Quanto mais as ações realizadas no interior das escolas se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar. Ao contrário das acusações feitas à escola ao longo do século XX, de distanciamento em relação à vida, minha interpretação é a de que à medida que a escola foi se universalizando, a burguesia e seus aliados foram pondo em ação mecanismos que aproximam as atividades educativas escolares às formas mais alienadas que a vida assumiu na sociedade capitalista (Duarte, 2010, p. 38).

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

Dessa forma, é importante discutirmos sobre o papel da escola. Mais do que se apropriar dos conhecimentos e da ciência, o papel da escola é incentivar os alunos a explorar e desenvolver métodos para a construção do conhecimento e solucionar

problemas do cotidiano, como exposto no Art. 10, que estabelece que o professor deve estar apto a “XI - construir ambientes de aprendizagens que incentivem os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança” (Brasil, 2024, p. 9). De acordo com Borges (2024), isso se torna uma atividade central e essencial para prepará-los adequadamente para os desafios complexos do século XXI. Com a influência da ideologia neoliberal, observa-se uma rejeição à transmissão direta de conteúdos e aos conhecimentos acumulados pela ciência.

Retomando a discussão sobre o papel da escola, ela desempenha um papel crucial na formação de um ser humano mais humanizado, quando proporciona aos alunos o acesso ao conhecimento em áreas como ciência, filosofia, história e artes. Entretanto, a orientação atual da formação, conforme direcionada pela BNCC aos documentos, continua a não realizar essa formação.

Dentro dessa discussão, é oportuno frisar a atuação de agentes do setor privado na promoção e realização dessas políticas, com um caso específico sendo o TPE. Em nota, o TPE avalizou as diretrizes de formação de professores na concepção deles,

[...] a Resolução CNE/CP nº 2/2019 apresentou avanços importantes, tais como uma articulação mais clara com a BNCC, mais clareza em relação a como os cursos deveriam se estruturar, definição robusta do perfil do egresso, estabelecimento de que 25% da carga horária de cursos EaD deveriam ser presenciais e ênfase no conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC), ou seja, o que e como ensinar. No entanto, o texto também apresenta alguns problemas, tais como a excessiva flexibilização da carga horária da Formação Pedagógica para Graduados (a Complementação Pedagógica), baixa carga horária presencial exigida nos cursos a distância 2 e a indefinição de um número mínimo de anos para integralização da carga horária de 3.200 horas. Além disso, as resistências de parcela do campo educacional (Todos Pela Educação, 2024, p. 3).

Indo um pouco mais além nos elogios às novas Diretrizes para Formação de Professores, o TPE salienta que o novo parecer de 2024, emitido pelo Conselho Nacional de Educação, possibilita uma oportunidade crucial para corrigir os desafios trazidos pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2019. A pandemia e outros fatores

resultaram em adiamentos na implementação dessa resolução, dificultando que as mudanças propostas se tornassem efetivas (Todos Pela Educação, 2024).

O TPE observa que, embora o novo texto do parecer traga uma visão mais ampla do perfil do egresso, inspirado na Resolução nº 2 de 2015 (Brasil, 2015), ele ainda carece de uma definição clara da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), o que enfraquece a compreensão sobre as competências e conhecimentos esperados dos futuros docentes. Além disso, o formato extremamente detalhado da BNC-Formação de 2019, com muitas competências e habilidades, foi difícil de operar e carece de um debate mais amplo com os envolvidos, tornando sua implementação desafiadora.

Sugerem, assim, que um novo formato da BNC-Formação, mais consensual e factível de ser aplicado, seja discutido, com a possibilidade de alinhar as competências às diretrizes curriculares de cada licenciatura. No entanto, o parecer de 2024 também traz avanços importantes, como a manutenção de 3.200 horas mínimas para os cursos de licenciatura, uma distribuição mais clara da carga horária e um aumento da carga horária para graduados não licenciados. Outro progresso significativo refere-se às restrições impostas aos cursos à distância (EaD), com a exigência de que pelo menos 50% das horas desses cursos sejam presenciais, reforçando a qualidade da formação (Todos Pela Educação, 2024).

Como foi observado, o TPE deixa claro que a intenção explícita é de que a formação dos professores deve incorporar a BNCC de forma clara e intencional. A aparente falta de clareza no alinhamento pode gerar incertezas, mas o direcionamento geral permanece: os professores estão sendo preparados para aplicar a BNCC, mesmo que essa preparação careça de uma articulação mais visível. Portanto, a resolução reflete uma continuidade das políticas educacionais anteriores, mantendo o foco na adequação dos docentes às exigências curriculares, sem promover mudanças significativas que ampliem a capacidade crítica e reflexiva dos profissionais da educação em um processo de humanização dos indivíduos.

Tendo em vista que a BNCC é o documento orientador de todos os currículos da Educação Básica, é importante que a formação inicial dos professores seja intencionalmente norteada por ela, conforme

previsto pelo Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases (Todos pela Educação, 2024, p. 10).

A essência da formação docente permanece inalterada, uma vez que o governo continua a seguir princípios neoliberais que moldam o perfil do egresso esperado ao final do curso. Esse perfil segue a orientação de capacitar o professor para utilizar os materiais da BNCC, evidenciando que, mesmo que a intenção não seja totalmente clara, o modelo do perfil de professores exigido permanece o mesmo.

Da análise do Parecer CNE/CP nº 4 de 2024, apreende-se que, apesar do objetivo declarado de "desenvolver estudos e estabelecer diretrizes para a formação dos profissionais do magistério para a educação escolar básica e sua valorização profissional" (Brasil, 2024a, p. 1), o documento falha em abordar de forma específica a valorização dos professores. Questões essenciais, como as condições adequadas para a formação inicial e continuada, a criação de planos de carreira com concursos públicos e progressões profissionais, além da implementação de um piso salarial nacional, são omitidas.

O documento ignora os aspectos fundamentais que garantiriam remunerações justas e dignas e melhores condições de trabalho, essenciais para a real valorização docente, deixando lacunas importantes que comprometem o desenvolvimento de uma carreira sólida e atrativa para os futuros professores. Corroboramos com as pesquisas que indicam que "[...] o sistema educacional brasileiro tem se adaptado às exigências do capital no contexto do trabalho flexível" (Oliveira, 2015, p. 77).

A educação segue orientada pelos interesses do setor privado, com a formação docente centrada no pragmatismo e no ensino de habilidades e competências, sem mudanças significativas em relação aos princípios da BNC-Formação. Dessa forma, o sistema educacional continua alinhado à lógica do capital, negligenciando a valorização efetiva dos profissionais da educação e priorizando a flexibilidade e a adaptação às exigências de um mercado focado na produtividade, em detrimento de uma formação integral e omnilateral.

Embora existam diferentes propostas que refletem variadas concepções de formação humana e de sociedade, a resolução de 2024 continua no mesmo viés da

sua antecessora, a de 2019, favorecendo a adaptação às demandas do mercado, deixando de lado uma perspectiva mais ampla que incorpore valores éticos, sociais e políticos na formação dos professores. O discurso predominante privilegia currículos baseados em competências, com o objetivo de alinhar a educação às transformações do mundo globalizado, visando capacitar os professores para responder de forma rápida e eficiente às exigências do mercado de trabalho, promovendo uma formação prática e imediata.

Como enfatizamos, a Resolução nº 4 de 2024 mantém a concepção de competência como central na formação docente. Entre linhas, ressaltamos o capítulo III, Art. II, “[...] o aprimoramento constante de suas competências de trabalho [...]” (Brasil, 2024b, p. 3). No entanto, essa abordagem desconsidera fatores cruciais, como a valorização profissional, remuneração adequada, benefícios, formas de contratação, educação continuada e as condições materiais das escolas. Ao negligenciar esses elementos, a resolução acaba por transferir a responsabilidade pelo fracasso educacional para o professor, sem reconhecer as limitações que surgem das condições de trabalho precárias.

Endossamos a nota da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope, 2024, online), reconhecendo a relevância de suas considerações, ressaltando que, contrapondo-se às agendas neoliberais, que priorizam o controle e a intensificação das atividades docentes, é fundamental que as políticas educacionais apresentem uma proposta que realmente valorize os educadores, com base na tríade: trabalho, formação e carreira (Anfope, 2024, online). Uma política de valorização efetiva precisa considerar diversos fatores que vão além da simples capacitação técnica. É necessário garantir condições adequadas de trabalho, um plano de carreira que torne a profissão atrativa e propicie o desenvolvimento contínuo, além de assegurar a permanência dos profissionais nas escolas de educação básica.

Sem condições adequadas ao trabalho, temos a influência do modelo americano<sup>18</sup>, que tende a individualizar o problema educacional, responsabilizando diretamente o professor pelo desempenho escolar. Nesse sentido, a competência é entendida como um conjunto de características e qualificações individuais, conhecimentos, habilidades e atitudes, que permitiriam ao professor realizar seu trabalho ou enfrentar desafios cotidianos de forma autossuficiente.

Essa concepção de competência coloca a responsabilidade sobre o professor por seu desempenho, tratando-o como um fator estritamente pessoal. Quando os resultados educacionais não correspondem às expectativas, o professor é responsabilizado, seja por uma suposta falta de esforço ou por uma incapacidade de aplicar corretamente as competências adquiridas durante sua formação. Essa visão ignora os desafios estruturais e sistêmicos enfrentados pelos profissionais da educação, atribuindo o insucesso dos alunos à incapacidade do professor de suprir todas as demandas do processo educacional, em vez de reconhecer a complexidade do contexto escolar e a precariedade das condições de ensino.

Nesse contexto, a lógica de gestão toyotista, originada na indústria, tem sido amplamente aplicada na organização das reformas educacionais e, conseqüentemente, na formação dos docentes. Se antes o fracasso escolar era atribuído ao aluno ou às suas famílias, agora, com o novo enfoque pedagógico, o professor passa a ser visto como o principal responsável pelos resultados educacionais, criando uma cultura de culpabilização docente diante dos insucessos no processo de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2015).

Caminhamos para outro aspecto crucial a ser debatido no contexto das competências docentes, que se refere ao desenvolvimento das competências digitais. A Resolução nº 4 de 2024 destaca a necessidade do “[...] uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, possibilitando o desenvolvimento de

---

<sup>18</sup> Nessa corrente americana Dias e Lopes (2003) em seu texto “Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo” discutem sobre esse modelo.

competências digitais docentes, visando o aprimoramento das práticas pedagógicas e a ampliação da formação cultural de professores e licenciandos” (2024, p. 05).

A introdução das novas tecnologias microeletrônicas trouxe um avanço importante na flexibilização dos processos produtivos, de modo que “a nova flexibilidade produtiva (re) põe a flexibilidade estrutural do trabalho no Brasil” (Alves, 2000, p. 240). Nesse sentido, a tecnologia não apenas afeta o setor produtivo, mas também envolve a vida dos professores, influenciando tanto o exercício de suas funções quanto sua formação e as políticas que regem a educação, destacando-se como um fator crucial nas transformações do trabalho docente.

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

[...] as inovações científicas e tecnológicas, ao afetar a cadeia produtiva dos meios de subsistência, acabam reduzindo o valor das mercadorias necessárias à produção e reprodução da força de trabalho e, conseqüentemente, ocasionam a redução do valor da força de trabalho. Não é possível, por conseguinte, ignorar que o uso das tecnologias atua na sociedade capitalista, principalmente no âmbito do trabalho, acarretando variadas conseqüências aos trabalhadores e às organizações (Souza; Favaro; Semzezem, 2023, p. 352).

Assim, o que se observa é que a introdução das TIC, que poderiam ser ferramentas de libertação, é, sob o capitalismo, utilizada para alienar e controlar a população e os processos de trabalho. Tal fator no cotidiano dos professores se manifesta de várias maneiras, influenciando tanto suas práticas pedagógicas quanto seu desenvolvimento profissional e as diretrizes políticas que orientam a educação. Essa inserção tecnológica tem gerado uma maior flexibilidade nas estruturas laborais, o que, por sua vez, contribui para um processo de proletarização, caracterizado pela perda de autonomia e condições mais instáveis para os docentes, refletindo diretamente na precarização de sua profissão.

Dessa forma, um dos componentes essenciais desse processo de proletarização e flexibilização do trabalho docente se refere ao incremento de responsabilidades que passam a fazer parte do trabalho dos professores, exigindo sua colaboração, sem que isso

signifique aumento de remuneração ou incremento de melhores condições de trabalho (Ribeiro, 2016, p. 41).

Dentro dessa padronização, é relevante destacar o papel crescente das competências digitais no controle e monitoramento das atividades docentes, exemplificado pela introdução do Livro de Registro de Classe Online (LRCO). Esse projeto-piloto foi implementado nas escolas estaduais do Paraná em 2013 e, a partir de 2022, expandiu-se para as redes municipais de ensino por meio do programa Educa Juntos<sup>19</sup>, uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e os 399 municípios do Estado, estabelecido regulamentado pelo Decreto nº 5857 DE 05/10/2020 (Paraná, 2020).

Em 2021, o LRCO passou por uma reformulação e foi atualizado para a versão LRCO+aulas 2.06, que organiza os conteúdos por turma e série de cada componente curricular. O sistema exige que, ao registrar a frequência, o professor selecione o conteúdo previsto a ser trabalhado. Caso um conteúdo diferente seja inserido, o sistema gera um relatório destacando essa discrepância, exigindo justificativa por parte do docente. Essa medida amplia o controle sobre o trabalho do professor e o monitoramento do trabalho docente vai além do controle de frequência e dos conteúdos obrigatórios.

A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (Freitas, 2014, p. 1092).

---

<sup>19</sup> “É o programa em regime de colaboração do Paraná, para todo o território, com o intuito de ampliar o suporte pedagógico oferecido aos municípios ao promover ações colaborativas na educação. A Lei n.º 21.323, de 20 de dezembro de 2022, dispõe sobre a criação do Programa Educa Juntos no âmbito do Estado do Paraná e dá outras providências. Essa Lei, em seu Art. 1º cria o Programa Educa Juntos no âmbito do Estado do Paraná, com relevância de programa social, em regime de colaboração com os municípios, sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - Seed” (Paraná, s/d, n.p, *online*).

Tal programa conta com a junção de diversos programas e sistemas, como: Material de Apoio Didático, oferecendo recursos para auxiliar professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Prova Paraná - 5º Ano, uma avaliação diagnóstica focada em verificar o desenvolvimento dos alunos. Formação Continuada, que visa a capacitação contínua dos profissionais da educação. Seminário Educa Juntos, promovendo discussões e compartilhamento de práticas pedagógicas. Transição entre o 5º e 6º Ano, auxiliando os alunos na adaptação entre os anos escolares. Regime de Colaboração, incentivando a união de esforços entre diferentes níveis de gestão educacional. Além disso, o programa conta com sistemas importantes como o Escola Total, voltado para as secretarias municipais, o Registro de Classe Online (RCO) para facilitar o trabalho dos professores, e o Sistema Educacional da Rede de Proteção (SERP), que oferece suporte à proteção dos alunos (Paraná, s/d, *online*).

A padronização e a burocratização dos processos pedagógicos foram significativamente intensificadas com a atualização do RCO+aulas em março de 2023. Com essa mudança, o registro de frequência dos alunos passou a ser feito não mais por meio da chamada tradicional, mas por meio de reconhecimento facial, o que representa uma reconfiguração das dinâmicas escolares. Agora, os professores devem fotografar a turma, e o aplicativo automatiza o controle da presença dos estudantes, substituindo a interação direta por um sistema tecnológico.

A Resolução nº 4 de 2024 no parágrafo VII, legitima e consolida a aplicação dessas plataformas digitais nas escolas desenvolvendo no professor essas competências digitais, estabelecendo as bases para a incorporação dessas ferramentas como parte fundamental da prática docente, quando permite e impulsiona:

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

Nesse sentido, fazemos aqui uma análise de que o uso dessas tecnologias, embora possa ser visto como um avanço na gestão educacional, também consolida uma ferramenta de controle sobre o trabalho docente e o gerenciamento das atividades educacionais. A adoção dessas plataformas digitais, como o RCO, não apenas facilita a automação de tarefas administrativas, mas também reforça o processo de monitoramento constante das ações pedagógicas dos professores.

Essa forma de gestão, centrada em plataformas tecnológicas, amplia a visão de controle e gerencialismo na educação, transferindo para os docentes uma pressão adicional para o cumprimento rigoroso de protocolos automatizados. Assim, essas tecnologias, ao invés de promoverem uma autonomia maior na prática pedagógica, acabam por intensificar a fiscalização do trabalho docente, submetendo-o a uma lógica de produtividade e eficiência que contribui para a precarização e desumanização das relações educativas; ou seja, não há humanização.

Nesse viés, considera-se relevante discorrermos, para não cairmos na concepção do “determinismo tecnológico”, caracterizado “[...] pela concepção de que as novas tecnologias geram alterações sociais profundas, já que são as “responsáveis” pelas transformações fundamentais na economia, sociedade e política” (Souza; Favaro; Semzezem, 2023, p. 353).

O uso das tecnologias é visto como uma forma positiva de transformação da ordem socioeconômica, uma vez que os avanços nos campos da matemática, física, engenharia e comunicação promoveram mudanças profundas em relação ao armazenamento, processamento e transmissão de dados e informações (Souza; Favaro; Semzezem, 2023).

No entanto, quando colocamos no cenário educacional, os usos das TICs adotadas por meio da plataformização do ensino têm desempenhado um papel significativo na padronização do currículo, na estruturação do trabalho pedagógico e nas práticas docentes. Isso perpetua a desvalorização do trabalho docente e o controle de seu trabalho, desvalorizando o currículo formativo e limitando o conteúdo a ser trabalhado de forma mais ampla. Além disso, essas plataformas acabam por simplificar o trabalho do professor e restringir a organização pedagógica, reduzindo a autonomia docente e a possibilidade de adaptação dos conteúdos às necessidades específicas dos alunos.

Como consequência, o fenômeno da plataformização, caracterizado pela adoção de plataformas digitais geridas por corporações privadas no campo educacional, representa uma nova modalidade de privatização, que vai além do fornecimento de serviços pedagógicos e alcança a própria gestão educacional. Essa dinâmica intensifica a incorporação de princípios gerencialistas no sistema educacional, alinhando-o às demandas e interesses do setor produtivo.

É possível identificar que a plataformização da educação, embora embasada no discurso de maior flexibilidade e eficiência, contribui significativamente para o aumento do trabalho burocrático no campo educacional. Essa dinâmica resulta em uma hiperburocratização dos processos pedagógicos, intensificada por novos mecanismos regulatórios viabilizados pelo uso de tecnologias digitais. Sob o pretexto de modernizar e otimizar a gestão educacional, as plataformas acabam por introduzir

camadas adicionais de controle e regulamentação, no Estado do Paraná as plataformas para Registro de Classe on-Line (RCO) e o “BI” (*Business Intelligence* ou Inteligência Empresarial) são exemplo desse processo de controle/coerção na busca por eficiência no ensino.

Além disso, essas plataformas simplificam o trabalho do professor, o que, à primeira vista, pode parecer vantajoso. No entanto, essa simplificação controla e reduz a autonomia da atividade docente, contradizendo as ideias de Perrenoud (1999), que destaca como a primeira competência do professor a de “organizar e animar situações de aprendizagem” (p. 16). Contudo, atualmente, nem mesmo essa ação é mais permitida ao docente, ao padronizar os conteúdos e as práticas, as plataformas restringem a autonomia do professor de adaptar suas aulas, reduzindo a possibilidade de explorar o conteúdo de forma mais ampla e crítica. Isso compromete a personalização do ensino e a flexibilidade necessária para lidar com diferentes contextos educacionais, resultando em uma formação menos crítica e menos conectada com as realidades locais. Dessa forma, a introdução dessas tecnologias, ao invés de proporcionar maior liberdade e inovação no ensino, contribui para a padronização excessiva e, por conseguinte, a limitação do professor na escolha dos conteúdos e atividades.

Com base nas discussões apresentadas, fica evidente que a Resolução nº 4 de 2024 reflete uma continuidade das políticas educacionais anteriores, desde a BNC-Formação, a qual ainda caminha para uma política de (des)formação de professores, priorizando a adaptação dos docentes às exigências do mercado e à implementação da BNCC, em detrimento de uma formação que valorize a intelectualidade, a autonomia e a reflexão crítica dos professores.

As mudanças observadas na formação e no papel do professor não se limitam às ações de um governo específico, mas estão inseridas em uma lógica mais ampla, que reflete as transformações no mundo do trabalho contemporâneo. Essas transformações estão diretamente ligadas à dinâmica de expansão e acumulação de capital, que demanda uma força de trabalho mais flexível e adaptável. Nesse contexto, o professor é pressionado a adotar uma postura de facilitador, em detrimento de seu papel tradicional como transmissor de conhecimento crítico e científico, alinhando-se

às exigências de um sistema educacional que prioriza a formação de mão de obra padronizada e funcional às demandas do mercado global.

O foco em competências práticas e a omissão de aspectos como a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho são indicativos de uma formação orientada para atender às demandas do mercado de emprego, mas que negligencia o desenvolvimento de uma educação crítica. Dessa forma, para que a formação docente atenda verdadeiramente às necessidades da educação básica, é imprescindível que as diretrizes educacionais incorporem uma visão mais ampla e emancipatória, que promova o desenvolvimento integral dos professores, tanto em termos teóricos quanto práticos, e que considere as condições reais em que atuam.

Isto posto, é fundamental refletir sobre o papel da escola no contexto da luta de classes, considerando suas contradições e possibilidades. Na perspectiva dialética, que reconhece a presença da contradição e a busca pela síntese, a escola não pode ser vista apenas como uma instituição reprodutora ou transformadora. Ela se encontra em constante tensão entre esses dois extremos, embora, no cenário atual, a escola tende a desempenhar um papel mais alienador do que emancipador, ela sempre foi um espaço onde se manifestam as tensões inerentes às relações sociais de produção no capitalismo, especialmente a tensão entre capital e trabalho. Por ser um espaço de tensão, a escola também pode se tornar um instrumento de resistência e luta, possibilitando a apropriação dos saberes mais avançados que a humanidade conseguiu sistematizar e que defendemos que devem ser ensinados.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação examinou as reformas educacionais no Brasil, com foco nas Resoluções CNE/CP nº 2 de 2019 e nº 4 de 2024, que moldam o perfil de formação dos professores. Essas reformas devem ser compreendidas à luz da crise estrutural do capital que impactou profundamente o mundo do trabalho e, conseqüentemente, a educação. A globalização e a reestruturação produtiva que permitiu a superação dialética do fordismo pelo modelo toyotista, exigiu ampliar a flexibilização nas relações de trabalho e na formação profissional. Nesse contexto, as políticas educacionais foram adaptadas para atender às novas demandas do mercado de trabalho, priorizando a formação de professores com competências técnicas e práticas e afastando-se de uma abordagem crítica e reflexiva.

A crise estrutural do capital, que teve início no final dos anos 1960, revelou a incapacidade do modelo fordista de sustentar a acumulação capitalista, resultando em uma reconfiguração do processo produtivo. O toyotismo, caracterizado pela maior flexibilidade e automação, foi introduzido para responder às limitações do modelo anterior, promovendo mudanças profundas nas relações entre o Estado, a sociedade e a educação. Nesse cenário, as reformas educacionais visaram adequar a formação docente às necessidades do sistema produtivo, refletindo-se diretamente nas diretrizes educacionais brasileiras.

Com isso, a formação de professores passou a ser direcionada para a criação de profissionais capazes de se adaptar rapidamente às mudanças no mercado de trabalho, mas com uma formação teórica cada vez mais superficial e que carece de uma formação teórica robusta. O modelo toyotista, com sua insistência em polivalência e eficiência, extrapolou o setor produtivo e penetrou no sistema educacional, onde a formação docente foi moldada para atender às demandas do mercado de emprego atual, com maior ênfase na flexibilidade e adaptação, em detrimento de uma educação que promova o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

Ao refletirmos sobre essas reformas educacionais, fica claro que as propostas pedagógicas estão intimamente conectadas às exigências de formação de um trabalhador flexível. Nesse sentido, as diretrizes educacionais alinham-se às necessidades do mercado, preparando indivíduos capazes de se ajustar às dinâmicas de um cenário econômico em constante transformação. Além disso, com o surgimento

de novos postos de trabalho e as demandas educacionais crescentes, o papel dos professores foi reconfigurado para se adequar ao perfil de um trabalhador flexível, ao mesmo tempo em que são encarregados de formar seus alunos dentro dessa mesma lógica.

O professor, que antes era visto como um transmissor de conhecimento e patrimônio cultural, hoje é moldado pela BNCC como um organizador de atividades. Nesse processo, o conhecimento científico perde espaço e o professor assume a responsabilidade de facilitar o desenvolvimento das capacidades necessárias para preparar os alunos para o mercado de trabalho. A partir dessa perspectiva, constatamos que as Resoluções CNE/CP nº 2 de 2019 e CNE/CP nº 4 de 2024 promovem uma redefinição do papel do professor, configurando-o como um facilitador, cuja função tradicional de transmissor de conhecimento é desconstruída.

Assim, as análises realizadas neste estudo permitem destacar que seguimos o objetivo proposto, qual seja, desvelar o perfil do professor requerido pelas diretrizes, acentuando a tendência à desvalorização do papel docente, à medida que sua atividade passa a priorizar a adoção de práticas instrumentais, fundamentadas na busca pelo desenvolvimento de competências entre os/as alunos/as, em detrimento de uma ação planejada, cientificamente pensada e amadurecida. Essa ação, revestida de caráter intelectual, reconhece na figura do professor/a um ente dotado de conhecimento a ser ensinado e transmitido. Portanto, as diretrizes que orientam a formação de professores transcendem governos específicos, refletindo as transformações do mundo do trabalho contemporâneo. Esse alinhamento com a lógica da expansão e acumulação do capital revela uma política educacional que responde às demandas socioeconômicas em detrimento de uma formação crítica.

O foco central da Resolução de 2024 permanece orientado para a formação de professores que atendam às demandas do mercado contemporâneo, priorizando habilidades técnicas em detrimento de uma formação teórica mais ampla e profunda. Embora haja variações nas abordagens e ênfases, o objetivo maior continua sendo a adequação dos docentes às diretrizes curriculares e pedagógicas estabelecidas pela BNCC, reforçando um modelo de formação voltado para a padronização e adequação às exigências do mercado.

Dentro dessa padronização, as plataformas digitais exercem uma influência profunda sobre a lógica de organização e gestão do trabalho pedagógico, impactando diretamente o acesso ao conhecimento científico e o direito à educação. No entanto,

ao invés de promover uma formação emancipatória, elas reforçam uma compreensão limitada e fragmentada das condições sociais objetivas. A inserção dessas tecnologias trouxe maior flexibilidade nas estruturas de trabalho, o que, por sua vez, acelera um processo de proletarização, caracterizado pela redução da autonomia e por condições de trabalho mais instáveis, resultando diretamente na precarização da profissão docente.

Portanto, estamos diante de uma evidente desconstrução da figura do professor, historicamente reconhecido como um agente intelectual fundamental na construção do conhecimento. Esse processo, claramente, é uma expressão da barbárie social contemporânea, que desconstrói o papel do docente e o relega a uma função secundária, diminuindo sua importância na formação crítica e cultural da sociedade. As discussões feitas até o presente momento apontam que a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 não rompe com a lógica neoliberal que tem pautado as políticas educacionais das últimas décadas.

A formação docente continua orientada pelos mesmos princípios, alinhados ao perfil de egresso desejado, que reflete os interesses de uma educação moldada por exigências mercadológicas. Assim, a essência da formação de professores permanece inalterada, com foco em atender a demandas externas, em vez de priorizar uma formação integral que integre, de forma orgânica, valores éticos, estéticos, políticos e culturais, considerando o professor como um ser intelectual em sua totalidade. Dessa forma, os resultados mostram que ambas as resoluções, ao questionarem o modelo de ensino tradicional, buscam redefinir o papel do professor, transformando-o em um mediador ou facilitador, o que implica desconsiderar a transmissão do conhecimento científico acumulado pela humanidade.

Seguindo diretrizes baseadas em princípios neoliberais, espera-se que o docente deixe de lado a formação intelectual fundamental para sua função, sendo reduzido a um executor de políticas padronizadas. A pesquisa indica que esse movimento resulta na desconstrução da identidade docente, promovendo uma des(formação) de professores, alinhada à lógica de restrição do acesso a um ensino público de qualidade, principalmente para crianças, adolescentes e jovens das escolas públicas brasileiras.

Ainda que esta análise não tenha esgotado o tema, foi possível sintetizar percepções importantes sobre a relação entre o capital e o trabalho flexível no contexto educacional e na formação docente. Nossa análise conclui que as diretrizes

estabelecidas pelas resoluções em questão convergem para uma formação direcionada às exigências do mercado de trabalho, o que resulta na desvalorização do papel do professor como disseminador do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Essa orientação promove o esvaziamento da dimensão intelectual que deve caracterizar a atividade docente, reduzindo o professor a um mero executor de práticas pedagógicas funcionais ao mercado, em detrimento de seu papel essencial na formação crítica e intelectual dos estudantes. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para o aprofundamento das discussões sobre o impacto dessas políticas na formação docente e que inspire novas investigações sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Crise da globalização e lógica destrutiva do capital** - Notas sobre o sócio-metabolismo da barbárie. Revista Katálysis [en linea]. 2004, 7(1), 31-44 [fecha de Consulta 2 de Octubre de 2024]. ISSN: Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179617802003>>. Acesso em: 02 out. 2024.

ALVES, Giovanni. **Limites do sindicalismo: Marx, Engels e a crítica da economia política**. Bauru: Praxis, 2003.

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

ALVES, Giovanni. **Reestruturação produtiva, novas qualificações e empregabilidade**. Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Praxis, 2007. Disponível em: <[https://programaeducacionaldeingles.pbworks.com/f/Reestruturacao\\_Produtiva\\_Novas\\_Qualificacoes\\_e\\_Empregabilidade.pdf](https://programaeducacionaldeingles.pbworks.com/f/Reestruturacao_Produtiva_Novas_Qualificacoes_e_Empregabilidade.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2023.

ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. 2024. Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>>. Acesso em: 28 ago. 2024.

ANTUNES, Ricardo LC. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. Campinas: Cortez, 2002. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-605163>>. Acesso em: 12 jan. 2024.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educação & Sociedade, v. 25, p. 335-351, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGpp/>>. Acesso em: 27 out. 2024.

ARAÚJO, Renan. Et al. **Reformas do Ensino no Brasil e a Educação como contingência**. Cadernos CIMEAC. Uberaba – MG, Brasil, v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/6265>>. Acesso em: 25 out. 2024.

ARAÚJO, Renan; OLIVEIRA, Helen Cristina. **Qualidade, eficiência e avaliação docente: uma nova pedagogia flexível?**. EccoS–Revista Científica, n. 41, p. 173-188, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6154>>. Acesso em 01 fev. 2024.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Nacional, 1932.

BALL, Stephen. **Educação Global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BORGES, Liliam Faria Porto. **Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács**. Revista Educação em Questão, [S. l.], v. 55, n. 45, p. 101–126, 2017. DOI: 10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12747. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>>. Acesso em: 8 out. 2024.

BOSCHETTI, Luís Paulo Zanolla. **A pedagogia das competências: estudo de caso em um curso de tecnologia da UTFPR**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/items/0239fd37-9958-40ef-8571-98ce2e75b0a3>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Diário Oficial da União, p.115-119, 23/dez, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024b**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Diário Oficial da União, p. 1-18, 03/jun, 2024. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição Federal de 1934**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei->

[13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html)>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura do. EM no 00084/2016/MEC (Exposição de Motivos da proposta que ensejou a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016)**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 07 nov. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024a**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category\\_slug=marco-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP No 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2457>>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRITO, Lef; FRANÇA, Robson Luiz de. **Reestruturação Capitalista: As indissociáveis reconfigurações do cenário político e do mundo do trabalho**. IN: FRANÇA, R.L. org. Educação e Trabalho: Políticas Públicas e a Formação para o Trabalho. Campinas: Alínea, 2010.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Campinas: Autores Associados, 2003.

DE AGUIAR, Taylor. **Coaching educacional: variações de uma metodologia em três trajetórias docentes**. Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 1–20, 2021. DOI: 10.21680/2446-

5674.2021v8n15ID23716. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/23716>>. Acesso em: 12 abr. 2024.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **A formação humana em debate**. Educação & Sociedade, v. 35, p. 379-395, 2014. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/es/a/87zqkRwrghSXt67JhVpSzBg/?lang=pt>>. Acesso em: 2 mai. 2024

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, MEC-Unesco, 1997.

DERISSO, José Luís. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]**. São Paulo: Editora UNESP, p. 51-62, 2010. Disponível em:  
<<https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-04.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2024.

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

DUARTE, Newtom. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?lang=pt>>. Acesso em: 12 mar. 2024.

DUARTE, Newtom. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 14 mar. 2024.

DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: \_\_\_\_\_. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias (online). São Paulo: Editora UNESP; 2010. Disponível em:  
<<https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2024.

Duarte, R. de C., & Derisso, J. L. (2017). **A REFORMA NEOLIBERAL DO ENSINO MÉDIO E A GRADUAL DESCARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 9(2), 132–141. Disponível em:  
<<https://doi.org/10.9771/gmed.v9i2.21857>>. Acesso em: 11 nov. 2024.

DUARTE, Rita de Cássia. **Gestão escolar e teorias pedagógicas no contexto da sociedade do capital**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/items/d55b1538-73de-4362-9baa-5a0d11541a80>> Acesso em: 28 out. 2024.

DUARTE, Rita de Cássia; DERISSO, José Luis. **A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola**. *Geminal: marxismo e educação em debate*, v. 9, n. 2, p. 132-141, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21857>> Acesso em: 11 nov. 2024.

EVANGELISTA, Olinda. **Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola**. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <[https://sintrasem.org.br/sites/default/files/texto\\_olinda.pdf](https://sintrasem.org.br/sites/default/files/texto_olinda.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2024.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155- 168, jan./maio 2019. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo**: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rfe/a/whyhKssdXW7TpgH83VQTfrw/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 04 jan. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p. Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2023/12/a-reforma-empresarial-da-educacao-nova-direita-velhas-ideias.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. *Educação & Sociedade*, v. 35, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/>>. Acesso em: 24 set. 2024.

FRERES, Helena. **A educação e a ideologia da empregabilidade**: formando para o (des)emprego. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3042>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo 30 anos depois**: regressão social e hegemonia às avessas. *Revista Trabalho Necessário*, v. 13, n. 20, 2015. Acesso em: 01 de nov. 2024. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>>. Acesso em: 01 nov. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/894/89419159006.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2024.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLOBO. **MEC divulga avaliações de cursos de licenciatura**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/03/28/mec-divulga-avaliacoes-de-cursos-de-licenciatura.ghtml>>. Acesso em 30 ago. 2024.

GOMES, Valdemarin Coelho. **O ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise**: considerações sobre os rumos na América Latina. In: BERTOLDO, E; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. (org.). Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 187-198.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HOLANDA, Francisca Helena De Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. **A pedagogia das competências e a formação de professores**: breves considerações críticas. Revista Eletrônica Arma da Crítica, Fortaleza, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23045>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

IWASSE, Lilian Fávaro Alegre. **Educação e trabalho**: políticas públicas de ensino e formação de professores no Brasil. \_\_ Lilian Fávaro Alegre Iwasse. \_\_Paranavaí, 2018. 148 f.

IWASSE, Lilian Fávaro Alegre; ARAÚJO, Renan Bandeirante; RIBEIRO, Amanda Cristina. **Reformas da educação e trabalho no Brasil: um breve histórico do ensino em migalhas**. Cadernos de História da Educação, v. 20, n. Contínua, e012, p. 1-21, 2021. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/58227>>. Acesso em: 22 mai. 2024

JIMENEZ, Susana. **A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho**. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; FURTADO, Elizabeth Bezerra (Coords.). Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo de formação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. (Cadernos de Educação).

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

KUENZER, Acacia Zeneida. **As políticas de formação**: A constituição da identidade do professor sobrance. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P/?lang=pt>>. Acesso em: 11 set. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Os paradigmas da avaliação na pós-graduação brasileira**. Florianópolis: PPGE/ CED/UFSC, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/12032/8387>>. Acesso em: 22 mai. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola**: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/>>. Acesso em: 12 mar. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. **Curso de pedagogia ou Normal Superior?**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação Periódico científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 2, 2007. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19128>>. Acesso em: 28 ago. 2024.

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

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra.

**Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez,

2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/55164>>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento “Todos pela Educação”**: um projeto de nação para a educação brasileira. Campinas: Universidade Estadual de Campinas,

2013. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/915751>>.

Acesso em: 25 fev. 2024.

MARTINS, Erikssonara Thalessa da Câmara. **O avanço do neoconservadorismo e a extrema-direita no Brasil: uma análise a partir da Campanha Eleitoral de 2018 ao Governo Bolsonaro**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade

Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em:

<<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48670>>. Acesso em: 24 nov. 2024.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O capital (livro 1)**. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985. v. 1.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Trad. Rubens Enderle. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: <<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf>>. Acesso em: 31 de out. 2024.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Centauro, 2006.

MELO, José Eduardo Soares. **Curso de direito tributário**. 9. Ed. São Paulo: Dialética, 2010.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **Educação para todos**: a política dos organismos internacionais. In: JIMENEZ, Susana V; Soares, Rômulo; CARMO, Maurilene do; PORFÍRIO, Cristiane. *Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas*. Fortaleza: EDUCE, 2007, p.135-154.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. **Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores**. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-05.pdf?lightbox=0>>. Acesso em: 12 abr. 2024.

MÉSZAROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MOURA, Dante Henrique; Lima Filho, Domingos Leite. **A reforma do ensino médio**. Revista Retratos da Escola, p. 109-131, 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2024.

NAVILLE, Pierre. **Teoria da orientação profissional**. São Paulo: Editorial Estampa, 1975.

OLIVEIRA, Helen Cristina de. **Formação docente no contexto do trabalho flexível contemporâneo**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2015. Disponível em: <[https://ppifor.unespar.edu.br/documentos/2013\\_dissertacoes/helen\\_cristina\\_de\\_oliveira.pdf](https://ppifor.unespar.edu.br/documentos/2013_dissertacoes/helen_cristina_de_oliveira.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2024.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. **Para a crítica dos fundamentos da formação de professores no Brasil**. O problema da prática. Goiânia: Edições Gárgula; Kelps, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/46834>>. Acesso em 15 set. 2024.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002b. PERRENOUD, P. **Construindo competências**. Entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencini. Nova Escola, p. 19-31, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para uma nova profissão**. In Pátio. Revista pedagógica. Porto Alegre, Brasil. nº 17, maio-julho, p. 8-12, 2001. Disponível em: <[http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao\\_midias/modulos/1\\_introdutorio/pdf/etapa2\\_as\\_novas\\_competencias.pdf](http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/etapa2_as_novas_competencias.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2023.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. **É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?** Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. Trabalho, Educação e Saúde, [S. l.], v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/sN3qXYKkxSYSQNmr6b7gT6K/>>. Acesso em: 06 dez. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **Políticas educacionais**: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 59-76, 2016.

RIBEIRO, Amanda Cristina. **Proletarização e capacitação docente**: a educação pública paranaense na contemporaneidade. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação de Docentes Interdisciplinar) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2016. Disponível em: <[https://ppifor.unespar.edu.br/documentos/2014\\_dissertacoes/001\\_amanda\\_cristina\\_ribeiro\\_dissertacao.pdf](https://ppifor.unespar.edu.br/documentos/2014_dissertacoes/001_amanda_cristina_ribeiro_dissertacao.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2024.

RIBEIRO, Amanda Cristina; ARAÚJO, Renan Bandeirante. **As transformações do trabalho docente**: ser professor hoje. Práxis Educativa, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 13, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844867>>. Acesso em: 06 jan. 2024.

RIBEIRO, Ana Melissa Moraes. **A reforma empresarial da educação e o novo ensino médio. 2019**. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/50825>>. Acesso em: 02 nov. 2024.

RIKOWSKI, Glenn. **Privatização em educação e formas de mercadorias. Retratos da Escola**, v. 21, pág. 393-414, 2017. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/es/revista/retratos-da-escola/articulo/privatizacao-em-educacao-e-formas-de-mercadoria>>. Acesso em: 09 set. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de economia do século XXI**. Editora Record, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNhX6KqKLh/>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2013. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7311446/mod\\_resource/content/1/Sav.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7311446/mod_resource/content/1/Sav.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4598>>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, p. 380-392, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?lang=pt>>. Acesso em: 26 out. 2024.

SCHULTS, Lynette. **Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais**. In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. (Org.). *Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania*. Brasília: Liber Livros; Universa, 2012. p. 25-40.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada**. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 20, jul./dez. de 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>>. Acesso em: 08 mar. 2024.

SILVA, Felipe Luiz Gomes. **A fábrica como agência educativa**. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004.  
SILVA, MONICA RIBEIRO DA. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso**. *Educação em revista*, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=html>>. Acesso em: 27 mai. 2024.

SINGER, André Vitor. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista**. Livraria Almeida: Coimbra, 1974.

SOUZA, Maria Eduarda Rissatti de; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; SEMZEZEM, Priscila. **Análise crítica da EAD no Ensino Médio brasileiro atual**. *Revista Humanidades & Inovação*, v. 10, n. 21, p. 24-42, 2023. Disponível em:

<<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7018>>.

Acesso em: 24 set. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. 2018. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em:

<[https://todospelaeducacao.org.br/uploads/20180824-Anuario\\_Educacao\\_2018\\_atualizado\\_WEB.pdf?utm\\_source=conteudoSite](https://todospelaeducacao.org.br/uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite)>. Acesso em: 07 jun. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial docente**: posicionamento do Todos Pela Educação. São Paulo: Todos Pela Educação, 2024. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/05/dcns-formacao-inicial-docente-posicionamento.pdf>>.

Acesso em: 24 set. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Histórias e Conquistas**. Disponível em:

<<https://www.todospelaeducacao.org.br/home>>. Acesso em: 03 nov. 2024.

UNESCO. **Educação 2030 (Declaração de Incheon)**: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015.

Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por)>. Acesso em: 07 fev. 2024.

VALENTIM, Erika Cordeiro Do Rêgo Barros; PERUZZO, Juliane Feix. **A ideologia empreendedora**: ocultamento da questão de classe e sua funcionalidade ao capital. *Temporalis*, n. 34. Brasília, 2017. Disponível em:

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6242358>>. Acesso em: 25 fev. 2024.