

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**LUCIANA SERRA PASSOS**

**BASES (SUPRA)NACIONAIS PARA A (SEMI)FORMAÇÃO:  
COMPETÊNCIAS PARA QUÊ?**

**FLORIANÓPOLIS**

**2023**

**LUCIANA SERRA PASSOS**

**BASES (SUPRA)NACIONAIS PARA A (SEMI)FORMAÇÃO:  
COMPETÊNCIAS PARA QUÊ?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roselaine Ripa.

**FLORIANÓPOLIS**

**2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Universitária Udesc,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

PASSOS, Luciana Serra  
Bases (supra)nacionais para a (semi)formação :  
competências para quê? / Luciana Serra PASSOS. -- 2023.  
242 p.

Orientador: Roselaine RIPA  
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de  
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,  
2023.

1. Pedagogia das Competências. 2. Formação Docente. 3.  
Teoria Crítica da Sociedade. 4. BNC Formação Inicial e  
Continuada. 5. BNCC ? Educação Básica. I. RIPA, Roselaine.  
II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de  
Ciências Humanas e da Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**Luciana Serra Passos**

## Bases (Supra)Nacionais para a (Semi)Formação: Competências para quê?

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 11 de agosto de 2023.

### Banca Examinadora:


Presidente/a:

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roselaine Ripa  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Lidnei Ventura  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Peres Barbosa  
Universidade Federal do Paraná – UFPR



## Assinaturas do documento



Código para verificação: **B2H94D9Y**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

✓ **ROSELAINE RIPA** (CPF: 175.XXX.938-XX) em 16/08/2023 às 11:13:50  
Emitido por: "SGP-e", emitido em 13/07/2018 - 15:04:15 e válido até 13/07/2118 - 15:04:15.  
(Assinatura do sistema)

✓ **LIDNEI VENTURA** (CPF: 613.XXX.209-XX) em 18/08/2023 às 09:06:20  
Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:44:45 e válido até 30/03/2118 - 12:44:45.  
(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/VURFU0NfMTlwMjJfMDAwMTY5MTNfMTY5MjZfMjAyM19CMkg5NEQ5WQ==> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00016913/2023** e o código **B2H94D9Y** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.

## AGRADECIMENTOS

“E aprendi que se depende sempre, de tanta, muita, diferente gente, toda pessoa sempre é as marcas, das lições diárias, de tantas outras pessoas<sup>1</sup>”... e assim se deu a travessia, que ao chegar nesse estágio, a sensação é de inacabamento, de “abandono” temporário de algo que precisa estar sob olhares, luzes, haja vista que falar sobre formação de professores e professoras é falar sobre formação de pessoas, perspectivada por e para uma visão de mundo e sociedade. É se sentir num território movediço, em disputa, por isso mesmo, requer estranhamento, desconfiança e resistência, impõe que a reflexão crítica adentre imanentemente e questione o próprio pensamento.

O interesse pela temática advém da negatividade, da contradição entre o conceito e a realidade, quando o “porquê” da educação e da formação, no que tange ao seu caráter emancipatório e transformador se põe em risco, não só nos presentes dias, mas asseverado no contexto global atual. Trilhar o íngreme caminho não seria possível sem o incentivo do Prof. Me. Odimar Lorenset, o qual acreditou no meu potencial de prosseguir e aprofundar os estudos em educação, para além da Pós Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional, cursada na Faculdade Municipal de Palhoça/SC.

Ainda, com imensa gratidão, rememoro a minha encantadora amiga soteropolitana, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosali Braga Fernandes, que muito antes de minha chegada às terras catarinenses, já me incentivava à retomada dos estudos acadêmicos, orientando-me sobre a consecução do projeto de pesquisa, principalmente, no que tange aos aspectos metodológicos.

À minha admirada Orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roselaine Ripa, carinhosamente, nossa professora Rose, por apresentar-me, juntamente com o querido Prof. Dr. Lidnei Ventura, a *Teoria Crítica da Sociedade*, principalmente por meio de seus expoentes da primeira geração, Adorno e Benjamin, vindo o pensamento constelativo adorniano revolver os meus pensamentos e estilhaçar o interior do objeto de estudo, possibilitando examiná-lo, dentro dos limites cabíveis ao curto tempo de um Curso de Mestrado, realizado concomitante ao exercício da supervisão escolar, em regime de

---

<sup>1</sup> Excerto do refrão da música “Caminhos do Coração”, lançada em 1982, pelo compositor e cantor Gonzaguinha, no Álbum de mesmo nome. Letra completa disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/280648/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

dedicação exclusiva, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Prof.<sup>a</sup> Rose, a minha gratidão e admiração são atemporais, seja pelo seu robusto embasamento “prático”, seja pela sua humanidade, sensibilidade, cuidado, por ser tão criteriosa e contribuir tanto para o meu processo formativo, não apenas como educadora, mestranda em educação, mas por inspirar-me a ser uma pessoa melhor.

Agradecimentos ao querido Prof. Me. Vitor Malaggi, por suas densas contribuições e reflexivas provocações, como também, aos demais professoras(es) e colegas do Grupo de Pesquisa Nexos – Sul, às ricas trocas frente às leituras, escritas e sínteses compartilhadas, da parceria para organização e realização dos Projetos de Extensão promovidos pelo Nexos – Sul e L@bCult – Udesc.

Reconhecimento e gratidão por ter tido a oportunidade, mais uma vez, de estudar em uma Universidade Pública, gratuita e de qualidade e integrar o Programa de Pós-graduação em Educação da conceituada Udesc. Esta pesquisa entoa, juntamente com tantas vozes progressistas manifestas por Movimentos de entidades representativas de professores, estudantes e sociedade civil, a bandeira pela garantia de acesso ao ensino público, laico, gratuito e de qualidade, esta, comprometida com a formação de sujeitos autônomos, questionadores da realidade, implicados com a transformação social.

Agradecimentos à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Peres Barbosa, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que juntamente com o Prof. Dr. Lidnei Ventura, da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) aceitaram o convite e integraram a banca de qualificação e de defesa desta pesquisa. Suas contribuições foram potentes e imprescindíveis para ressignificações e reelhares que enriqueceram, ampliaram e aprofundaram o presente estudo.

À minha família, ao meu companheiro e parceiro Antônio, aos meus filhos Lucas e Matheus, agradeço profundamente a compreensão em relação às inúmeras recusas em participar de irresistíveis programações familiares, de me isentarem das contribuições com as rotinas domésticas, pois todo e qualquer tempo eram direcionados para as leituras e escrita do presente estudo.

Ao meu querido pai, em memória, sempre presente em meu coração e nas minhas lembranças, que infelizmente só pôde me acompanhar no início do sonho, quando cursava a Disciplina “Teoria Crítica da Sociedade e Educação”, como aluna Especial. Com a certeza que sempre esteve presente em meu sonhar, e principalmente, no materializar, haja vista seu espírito aguerrido e desbravador. À

minha mãe, Maria Lúcia, que fala com emoção e orgulho sobre cada novo passo, cada conquista da minha trajetória de vida.

Aos meus amigos e amigas, a todos e todas que deixaram suas marcas, para além desse trabalho, mas na constituição do meu ser.

Encharcada de gratidão e amorosidade,

Luciana Serra Passos



Pode-se desaprender a pensar. Tudo concorre para isso. Entregar-se ao pensamento demanda até mesmo audácia quando tudo se opõe, e, em primeiro lugar, com muita frequência, a própria pessoa! Engajar-se no pensamento reclama algum exercício, como esquecer os adjetivos que o apresentam como austero, árduo, repugnante, inerte, elitista, paralisante e de um tédio sem limites. [...] Porque não há nada mais mobilizador do que o pensamento. Longe de representar uma sombria demissão, ele é o ato em sua própria quintessência. Não existe atividade mais subversiva do que ele. Mais temida. Mais difamada também; e não é por acaso, não é inocente: o pensamento é político. [...] Só o fato de pensar já é político. Daí a luta insidiosa, cada vez mais eficaz, hoje mais do que nunca, contra o pensamento, contra a capacidade de pensar (FORRESTER, 1997, p. 67-68).

## RESUMO

O presente trabalho se constitui em uma pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Linha de pesquisa *Educação, Comunicação e Tecnologia*. Tem por objetivo analisar a racionalidade que subjaz a concepção de formação por competências, ancoragem dos documentos normativos vigentes que orientam os processos formativos de professores da Educação Básica do Brasil: as Diretrizes e Bases Nacionais Comuns de Formação Inicial e Continuada, articuladas e integradas pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. É uma pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica. O referencial teórico-metodológico apóia-se na Teoria Crítica da Sociedade, sendo a Dialética Negativa (ADORNO, 2009) o método de análise dos documentos normativos. A investigação busca tensionar e desvelar o quanto as vigentes políticas públicas educacionais do Brasil que normatizam os processos formativos de professores e professoras da Educação Básica, orientadas por uma racionalidade tecnológica instrumental, se constituem em mecanismos de padronização, responsabilização, controle e heteronomia da formação docente, a serviço da semiformação socializada na sociedade administrada da “*Idade Média*”. Para isso, foram desenvolvidas quatro seções. *(De)formação na Sociedade Digitalmente Administrada: Pensamento Unidimensional como Esclarecimento* são apresentados e discutidos os conceitos de indústria cultural e semiformação, considerados mecanismos que integram o *modus operandi* que intenciona a padronização do pensamento e (con)formação social. *A Pedagogia das Competências ou (en)canto da sereia* é compreendida como a voz representativa dos interesses neoliberais para a educação, integrante da corrente das pedagogias do “aprender a aprender”, representativa do neotecnicismo educacional. *As Bases (Supra)nacionais: Prescrições do que os professores e as professoras devem saber e serem capazes de fazer* revela que os documentos normativos orientadores dos processos formativos docentes da Educação Básica se constituem instrumentos autoritários, que integram um movimento de reformas educacionais globais, alinhadas à centralidade do capital financeiro neoliberal, a serviço de uma formação formatada. *Bildung: Por uma Educação para a Emancipação*, é discutida a importância da autorreflexão crítica em defesa de uma concepção de formação para a emancipação, para a qual, o resgate da experiência formativa e autonomia se revelam pressupostos

à construção e fortalecimento da autoconsciência crítica. A pesquisa intenciona contribuir para o fomento de debates educacionais com implicações (trans)formadoras e emancipatórias. A formação docente se impõe como uma questão central de resistência e possibilidades para uma educação contra-hegemônica.

**Palavras-chave:** Pedagogia das Competências; Formação Docente; Teoria Crítica da Sociedade; BNC Formação Inicial e Continuada; BNCC – Educação Básica.

## ABSTRACT

The present study presents a Master's research in Education from Postgraduate Program in Education at the University of the State of Santa Catarina (Udesc), in the Education, Communication and Technology search area. It aims to analyze the rationality that is implicit in the conception of competence-based training, anchoring the current normative documents that guide the training processes of Basic Education teachers in Brazil: the Common National Guidelines and Bases for Initial and Continuing Training, articulated and integrated by the Common National Curriculum Base for Basic Education. This is a qualitative, documental and bibliographic research. The theoretical-methodological framework of the study is based on the Critical Theory of Society, being the Negative Dialectic (ADORNO, 2009), the method of analysis of normative documents. The investigation seeks to try and reveal how much the current educational public policies in Brazil, which regulate the formative processes of teachers and Basic Education, guided by an instrumental technological rationality, constitute mechanisms of standardization, accountability, control and heteronomy of teaching training, at the service of socialized semi-formation in the manipulated society of the "Media Age". To meet this, four sections were developed. (De)formation in the Digitally Managed Society: One Dimensional Thinking as Enlightenment the concepts of cultural industry and semi-education are presented and discussed, considered mechanisms that integrate the *modus operandi* that intends the standardization of thought and social (con)formation. The Pedagogy of Skills, or (en) song of the siren is understood as the representative voice of neoliberal interests for education, member of the current of "learning to learn" pedagogies, representative of educational neotechnicism. The (Supra)national Bases: Prescriptions of what teachers should know and be able to do reveals that the normative documents guiding the teacher training processes of Basic Education constitute authoritarian instruments, which are part of a movement of global educational reforms, aligned with the centrality of neoliberal financial capital, at the service of formatted training. Bildung: For an Education for Emancipation, the importance of critical self-reflection is discussed in defense of a conception of education for emancipation, for which, the rescue of the formative experience and autonomy are revealed assumptions for building and strengthening critical self-awareness. This research intends to contribute to the promotion of educational debates with (trans)formative and emancipatory implications.

Teacher training imposes itself as a central issue of resistance and possibilities for a counter-hegemonic education.

**keywords:** Skills Pedagogy; Teaching Training; Critical Theory of Society; BNC Initial and Continuing Training; BNC Initial and Continuing Training.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAIf	Associação Brasileira de Alfabetização
Abave	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABE	Associação Brasileira de Educação
ADE	Arranjos de Desenvolvimento da Educação
AITSL	<i>Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited</i>
Andes-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andipe	Associação Didática e Prática de Ensino
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anpuh	Associação Nacional de História
APH	Aparelhos Privados de Hegemonia
BA	Bahia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFP	Bases Nacionais Comuns de Formação de Professores Inicial e Continuada da Educação Básica
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEs	Conferências Brasileiras de Educação
CE	Ceará
CEB	Câmara da Educação Básica
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cegep	Colégios de Ensino Geral e Profissionalizante
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina
CES	Câmara da Educação Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNDCH	Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas na Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Coned	Congresso Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
CRH	Centro de Recursos Humanos
CTB	Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DT	Documento Técnico
EAD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
Enameb	Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
Faced	Faculdade de Educação
Faed	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FCC	Fundação Carlos Chagas
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIP	Formação Inicial de Professores
FMB	Faculdade de Medicina de Botucatu
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Forumdir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades / Centros / Departamentos de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Granfpolis	Associação dos Municípios da Grande Florianópolis
GT	Grupo de Trabalho
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Instituto Superior de Educação
LBA	Laboratório de Biotecnologia Aplicada

LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação
MDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
Monape	Movimento Nacional pela defesa da formação de professores/as – curso de Pedagogia
MPB	Movimento pela Base
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Social
PAF	Pavilhão de Aulas da Federação
PCB	Partido Comunista do Brasil
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PL	Partido Liberal
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
Pned	Política Nacional de Educação Digital
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Pnud	Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
Proext	Programa de Extensão Universitária
ProLEI	Programa de Legislação Educacional Integrada
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RJ	Rio de Janeiro
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica



SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SM	Sociedade Maria
SMIC	<i>Stock Minimum Incompressible de Compétences</i>
TPE	Todos Pela Educação
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo
WWF	<i>World Wide Fund</i>

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	19
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	25
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA.....	29
1.2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS: À LUZ DA DIALÉTICA NEGATIVA ADORNIANA .....	35
1.3	ESTRUTURA DA PESQUISA.....	38
<b>2</b>	<b>(DE)FORMAÇÃO NA SOCIEDADE DIGITALMENTE ADMINISTRADA: PENSAMENTO UNIDIMENSIONAL COMO ESCLARECIMENTO</b> .....	41
2.1	A SOCIEDADE DIGITALMENTE ADMINISTRADA DA HODIERNA “ <i>IDADE MÍDIA</i> ” .....	42
2.2	INDÚSTRIA CULTURAL E SEMIFORMAÇÃO: <i>MODUS OPERANDI</i> PARA A PADRONIZAÇÃO DO PENSAMENTO E (CON)FORMAÇÃO SOCIAL .....	47
<b>3</b>	<b>PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS OU (EN)CANTO DA SEREIA</b> .....	62
3.1	MONOFONIA ENCOBERTA PELA POLISSEMIA .....	63
<b>3.1.1</b>	<b>Perrenoud e as 10 (dez) competências para ensinar</b> .....	70
3.2	UM BREVE PREÂMBULO DAS CONDIÇÕES CONJUNTURAS .....	91
<b>3.2.1</b>	<b>Neoprodutivismo e Neotecnismo: (con)formação e adaptação ao crescimento produtivo excludente</b> .....	94
<b>4</b>	<b>BASES (SUPRA)NACIONAIS: PRESCRIÇÕES DO QUE OS PROFESSORES E PROFESSORAS DEVEM SABER E SEREM CAPAZES DE FAZER</b> .....	104
4.1	(INTER)NACIONALIZAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO E ACIRRAMENTO DO FUNDAMENTALISMO ECONOMICISTA.....	110
4.2	DIRETRIZES PARA A (CON)FORMAÇÃO E (DE)FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	119
4.3	EMBLEMA DE LUTA E RESISTÊNCIA: DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2015) .....	127
4.4	A LUTA POR OUTRAS BASES: COMO AVANÇAR ANDANDO PARA TRÁS? .....	136
4.5	UMA FORMAÇÃO FORMATADA.....	147
<b>4.5.1</b>	<b>Padronização e reprodução do sempre idêntico</b> .....	164

<b>5</b>	<b><i>BILDUNG</i>: POR UMA EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO.....</b>	<b>178</b>
5.1	EDUCAÇÃO: PARA QUÊ? .....	186
5.2	POSSIBILIDADES PARA DESTRAVAR A <i>BILDUNG</i> .....	203
<b>6</b>	<b>À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES: FINAIS? .....</b>	<b>213</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>223</b>

## APRESENTAÇÃO

Na minha formação inicial, em Pedagogia (1993-1996), realizada na Universidade Federal da Bahia (UFBA), já efervesciam anseios por uma educação crítica e emancipatória, inclusive, podendo ser denotada através da minha intensa vinculação a projetos de pesquisa, desenvolvidos no âmbito do Centro de Recursos Humanos (CRH) e Faculdade de Educação (Faced), vinculados à mesma Universidade, como bolsista de iniciação científica<sup>2</sup>, nos quais, já pesquisava os movimentos sociais dos professores das escolas públicas da Bahia, suas lutas em torno das políticas educacionais, melhoria das condições de trabalho, qualidade da educação e do ensino, na década de 1980, contexto de redemocratização do Estado.

Hoje, 43 anos depois, conquistas e direitos provenientes de lutas e mobilizações, assegurados constitucionalmente, estão, conforme denuncia Orso (2017), andando para trás. A formação dos professores, professoras e egressos da Educação Básica, à luz de uma compreensão progressista e emancipatória, está seriamente ameaçada, frente à subordinação e controle impostos pelas Bases Nacionais Comuns, sejam elas relacionadas à Formação de professores<sup>3</sup>: a BNC – Formação Inicial, instituída pela Resolução CNE 02/2019, a BNC – Formação Continuada, mediante a Resolução CNE 01/2020 e a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC – Educação Básica, dispositivos que representam o epistemicídio<sup>4</sup> da qualidade da educação, da escola pública e da valorização do magistério.

Paradoxalmente, no outrora 2º grau, como “percurso formativo” que se impunha à classe trabalhadora, cursei Técnico em Administração, (des)caminho ao almejado Ensino Superior. Ao recordar-me do referido curso, concebo-o como um trilho, com traços marcadamente tecnicistas, podendo ser ilustrado, dentre outros elementos,

---

<sup>2</sup> Pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) / Universidade Federal da Bahia (UFBA).

<sup>3</sup> Neste trabalho será utilizada a sigla BNCFP para se referir às Bases Nacionais Comuns de Formação de Professores da Educação Básica – Inicial e Continuada.

<sup>4</sup> A expressão é utilizada por Boaventura de Sousa Santos (1998, p.208). Menezes e Santos (2009, p.9) abordam Epistemologia como “[...] toda a noção ou idéia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido,” este, construído no interior das relações sociais. Por essa compreensão, as diferentes relações sociais podem originar diferentes epistemologias, atravessadas por diferentes contextos culturais e políticos. O epistemicídio é apropriado e entendido neste estudo como a violência simbólica de uma epistemologia dominante, homogeneizante, unidimensional, aliada aos interesses do capital, contra uma episteme progressista, para a qual, as BNCFP denotam a morte simbólica de uma qualidade educacional comprometida com a autonomia e emancipação dos sujeitos.

pela presença das “Instruções Programadas”, a disciplina “Mecanografia”, ou seja, percurso formativo propagado como atalho ao mercado de trabalho. Hoje, o “novo ensino médio”, com sua nova roupagem, “neotecnista”, traje adequado às condições impostas pelo “novo cenário”, “neoprodutivista”, de modo mais asseverado e cruel, (con)forma e (de)forma egressos para um “novo mercado”, sem garantias de emprego<sup>5</sup>.

Ao ser aprovada no vestibular para ingresso no Curso de Pedagogia, em uma Universidade Pública, agarrei com afinco a vida acadêmica que se anunciava! Os saberes das disciplinas como Filosofia, Sociologia e História da Educação me encantavam e constituíam os fundamentos da minha formação. Hoje, as vigentes normativas reguladoras dos processos formativos de professores e professoras, tendo por centralidade a BNCC (BRASIL, 2018c), impõem o seu recuo, saberes, por esta abordagem, não significativos para uma almejada (semi)formação, orientada por uma racionalidade instrumental, voltada aos limites utilitaristas e pragmáticos do “saber fazer”.

O primeiro projeto de pesquisa ao qual fui bolsista de iniciação científica, certamente teve grande influência sobre o meu interesse em pesquisar e desvelar as relações de poder entre Estado e Sociedade, que permeiam a (des)construção de políticas públicas educacionais. O trabalho intitulado Estado e Participação Popular: Relações de poder e construção de Políticas Educacionais<sup>6</sup>, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celma Borges Gomes, foi apresentado no XIV Seminário Estudantil de Pesquisa, realizado no período de 14 a 17 de novembro de 1995, nas dependências da Universidade (Salvador/BA).

Ainda, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celma Borges Gomes, participei enquanto bolsista de Iniciação Científica, dos Projetos: Movimento dos professores de I e II graus na Bahia (1994-1995); Banco de Dados e Estudos sobre os Movimentos Educacionais na Bahia (1994-1995); Análise preliminar de dados da pesquisa Movimentos educacionais pela construção de Políticas Educacionais, cujos resultados

---

<sup>5</sup> Antunes (2017), Freitas (2018a), Ripa (2020), Saviani (2021).

<sup>6</sup> O projeto faz parte do conjunto de estudos sobre relações de poder, construção e reconstrução de políticas educacionais, desenvolvidos a partir de 1990, no Centro de Recursos Humanos da Universidade Federal da Bahia, integrante da pesquisa para a tese de doutorado intitulada: *Etat et participation populaire, relations de pouvoir, construction et reconstruction de politiques d'éducation au Brésil*, apresentada em junho de 1997, à Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III (BORGES, 1997).

foram apresentados no Encontro Cidadania e Movimentos Sociais, no período de 05 a 07 de dezembro de 1994, no PAF<sup>7</sup>/UFBA.

Sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Uilma Rodrigues de Matos, também participei enquanto bolsista, do Proext<sup>8</sup>/96 – Ação 03, Trabalhando a Multirreferencialidade no Currículo do Ensino Fundamental, com recursos do FNDE/MEC<sup>9</sup>, no período de agosto a dezembro de 1996, no Município de Itaparica/Ba, que culminou no Seminário Multirreferencialidade no Currículo do Ensino Fundamental, realizado no período de 17 a 19 de dezembro de 1996, no Auditório da Faculdade de Administração da UFBA.

Em 1996, ao concluir o Curso de Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar, fui aprovada em concurso público para o Magistério, assumindo o cargo de Coordenadora Pedagógica numa escola pública estadual, em Salvador/BA. Embora com uma formação inicial robusta, permeada por intensa participação em seminários, congressos, cursos e pesquisas, tal trajetória não foi suficiente para responder às complexas necessidades que envolviam e envolvem a escola pública, haja vista que a natureza do problema decorre geralmente das condições objetivas, estruturais, que são escamoteadas. E assim, outras possibilidades começaram a ser conjecturadas.

Circunstanciada em momentos de crise, mas não de inércia, outros caminhos foram trilhados, vindo a iniciar o curso de Administração de Empresas, também na UFBA, ao qual se apresentou de modo insólito, cinza, causando sensação de desconforto. Com a verve educacional pulsante, não hesitei em resgatar e reconstruir os caminhos que me reconduziram à Educação Básica, pelos quais, em 2015, aportei na Grande Florianópolis. Com um “roteiro metodológico de investigação” a subsidiar e nortear a minha tomada de decisões, planejadamente, em janeiro de 2016, estava me mudando para Palhoça, demarcando o início de um novo ciclo, em terras catarinenses.

Com esse propósito, cursei a Pós-graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia Institucional, na Faculdade Municipal de Palhoça (2016), realizei o Concurso para Especialista em Assuntos Educacionais, em Biguaçu, permanecendo vinculada a esta municipalidade por cinco anos. Atualmente, sou servidora pública da Prefeitura Municipal de Florianópolis, ocupando o cargo de Supervisora Educacional, vinculada a uma Unidade de Educação Infantil da rede municipal de ensino.

---

<sup>7</sup> Pavilhão de Aulas da Federação (Campus UFBA).

<sup>8</sup> Programa de Extensão Universitária.

<sup>9</sup> Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação.

Na tessitura dos fios para o ingresso no Mestrado em Educação, no ano de 2020, assisti algumas defesas de Tese, na UFSC, ação interrompida em virtude da Pandemia Covid-19, levando à suspensão das atividades presenciais. Fui selecionada como aluna especial para cursar a disciplina “Dominação e Reprodução Social: a Sociologia de Pierre Bourdieu”, que seria ministrada pela professora Ione Ribeiro Valle, na UFSC, que também, em virtude da pandemia, não teve início.

Em seguida, fui selecionada para cursar a disciplina “Teoria Crítica da Sociedade e Educação”, na Udesc, sólida e marcante experiência, na qual fui apresentada pelos professores Lidnei Ventura e Roselaine Ripa à Teoria Crítica da Sociedade e aos expoentes da Escola de Frankfurt, destacadamente, despertou-me grande interesse, o pensamento constelativo de Theodor W. Adorno, pela robustez, profundidade e complexidade de sua obra, denotando sua potência e atualidade para a análise e leitura de fenômenos sociais e educacionais contemporâneos, vindo a culminar na escrita de um primeiro *paper*<sup>10</sup>, que se propunha a tensionar a concepção de formação que subjaz os processos formativos de professores da educação básica, semente que vem a fecundar e germinar a atual pesquisa.

Ingressar no Programa de Mestrado do PPGE da Udesc e integrar o Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar-Sul, em 2021, representa a materialidade de perquirir, por meio do aprofundamento teórico e da pesquisa, os fundamentos epistemológicos da educação, de modo a buscar tensionar e desvelar as intencionalidades que subjazem as relações entre Estado e Sociedade, que se imiscuem normativamente às Políticas Públicas Educacionais.

Em tempos hodiernos, como denuncia Freitas (2014), nos quais o campo educacional escolar vem sendo disputado pelos “Reformadores Empresariais da Educação”, marcados pelo capitalismo sem fronteiras, reestruturação produtiva incessante e financeirização (ANTUNES, 2017), tal aprofundamento urge e se faz imperativo.

Por esse viés de compreensão, esse contexto engendra e demanda um intencional e perverso projeto de escamoteamento e degradação, seja da escola pública, enquanto campo com função social emancipatória; seja da usurpação da autonomia dos professores e professoras. Dessa forma, os processos

---

<sup>10</sup> PASSOS, L. S. Formação continuada docente: tensionamentos para uma (trans)formação emancipatória. In: SILVEIRA, B. S. L. *et al.* (Org.). **Pesquisas em Educação**: uma conversa com os clássicos e com a Teoria Crítica da Sociedade. Foz do Iguaçu-PR: Claec Editora, 2021, p. 286-296.

(semi)formativos que atravessam a escola tendem a atuar a serviço da despolitização e heteronomia dos sujeitos, sendo estrategicamente (de)formados e (con)formados a “beberem na fonte” dos pressupostos neoliberais.

Sendo assim, a investigação das questões suscitadas nesta pesquisa se justifica como possibilidade para fomentar discussões – necessárias e urgentes – na área educacional. No âmbito pessoal, se traduz como tensionamentos que imbricam elementos da trajetória de vida e profissional: oriunda da classe trabalhadora, nordestina, aluna de uma educação marcadamente tecnicista, educadora da escola pública, que ao tentar enxergar pelas lentes da Teoria Crítica, sente-se provocada a buscar respostas frente às inquietações, na tentativa de compreender: “O que é Esclarecimento”? “Educação: Para quê”? “Competências: Para quê”? situadas no presente cenário, referenciado nesta pesquisa como sociedade administrada da “*Idade Mídia*”<sup>11</sup>.

Conhecer e ser acolhida pelos professores Roselaine Ripa e Lidnei Ventura, meus queridos colegas do Grupo de Pesquisa Nexos-Sul, representou a propulsão necessária a reunir esforço e coragem para o incessante desbravamento, pelo caminho da crítica imanente, da tentativa de tomar consciência e sair do estado de menoridade e indivíduo tutelado (KANT, 1985). Dessa forma, categoricamente, posso afirmar que esta pesquisa representa “[...] uma provocação da vida ao investigador; algo que lhe toma de assalto, algo que lhe afeta de maneira tal que se converte em preocupação epistemológica” (VENTURA, 2019, p. 26).

Contemporaneamente, calcada na trajetória sintetizada, é do chão da escola pública, do trabalho de supervisão pedagógica desenvolvido de forma concomitante ao mestrado que emerge o indispensável aprofundamento dos estudos, com vistas a analisar os fundamentos, as concepções e as bases ontológicas, antropológicas e epistemológicas que norteiam o “novo” discurso escolar e a “necessária” reinvenção pedagógica, argumentos entoados pelas vozes hegemônicas que buscam justificar a

---

<sup>11</sup> O entendimento da expressão assumido nesta pesquisa está em acordo com o sentido abordado no XI Congresso Internacional de Teoria Crítica, realizado em 2018: “[...] pretende ser crítica e estabelecer uma relação entre o presente e o passado” (ZUIN *et al.*, 2018, não paginado), apropriada enquanto uma alusão e denúncia da continuidade e permanência da barbárie, decorrente de uma compreensão de tecnologia subjugada à racionalidade instrumental dominante, a serviço do capital, orientada por princípios neoliberais, situada, nessas condições, em estreita relação com a barbárie, a serviço da heteronomia e padronização do indivíduo. A discussão sobre a “*Idade Mídia*” será retomada nas páginas 19 e 20 da presente dissertação, como também, na segunda seção.



imperiosidade de um “novo perfil docente competente”, fundamentado nas prescrições das “Bases”, aqui referenciadas, como (supra)nacionais.

As questões discutidas ao longo da pesquisa, consideradas caras e fulcrais, intencionam contribuir para provocar e conclamar aos colegas professores e professoras a uma “tomada de posição” comprometida com uma formação crítica e emancipatória, por uma educação contra-hegemônica, por uma educação contra a barbárie. Esses pressupostos são uma exigência para a sobrevivência humana, para garantia de uma formação cuja centralidade esteja comprometida com a vida, para os quais, é imprescindível desvelar os interesses que subjazem as condições objetivas/estruturais e psicossociais que permitiram Auschwitz<sup>12</sup> e que não foram interrompidas.

---

<sup>12</sup> *Konzentrationslager Auschwitz*, em alemão, refere-se a uma rede de campos de concentração em áreas polonesas anexadas pela Alemanha nazista, considerado o maior símbolo do holocausto perpetrado pelo nazismo durante a segunda guerra mundial. Adorno (2021b), ao referir-se a Auschwitz, como também, ao conclamar que *Auschwitz não se repita* – adverte sobre a gravidade das condições históricas, sociais, econômicas e culturais que engendraram o genocídio no campo de extermínio nazista, de modo a chamar a atenção sobre o processo de constituição da barbárie, para a qual, as condições na vigente sociedade, digitalmente administrada, subordinada aos ditames impostos pelo capital, integra e revela um progresso que se faz regressão.

## 1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da globalização e das teorias neoliberais, o capitalismo sem fronteiras, a reestruturação produtiva incessante e a financeirização (ANTUNES, 2017) consubstanciam ancoragens às concepções de sociedade, educação, ensino, formação e currículo a serem desenvolvidas na educação brasileira, que subjazem às políticas públicas educacionais para formação de professores e professoras da educação básica, na hodierna sociedade administrada. Freitas (2018b) acrescenta e agudiza que os pressupostos neoliberais integram um movimento de resistência mundial às teses progressistas, pois não têm compromisso com a democracia, apenas com a instauração do livre mercado, sendo este o fundamento para sua concepção de sociedade.

A política neoliberal, com alcance e dimensões globais, que amalgamam economia, educação e inculcação ideológica, representa um verdadeiro óbice a qualquer perspectiva social, política e educacional progressistas, se faz presente no campo de disputas dos rumos da educação brasileira mediante a organização de uma rede de influências que envolve partidos políticos, fundações, organizações sociais, institutos e associações (FREITAS, 2018a). Fundações ligadas aos conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como Cenpec e “movimentos” como o “Todos pela Educação” se espraiam no cenário educacional corrente (MACEDO, 2014), em comum, esses grupos e movimentos se auto afirmam neutros e apolíticos (FREITAS, 2018a).

Nesta perspectiva de abordagem, Macedo (2014) denuncia que cada vez mais os agentes sociais privados buscam interferir nas políticas públicas para a educação, com perspectivas de maior controle sobre os currículos e a formação, seja de professores e professoras, seja de egressos da Educação Básica.

De modo cruel, o cenário da Pandemia Covid-19<sup>13</sup>, desde março de 2020, até os presentes dias<sup>14</sup>, de forma paradoxal ao impacto sobre as vidas humanas no planeta, se materializou enquanto solo fecundo a potencializar e “consensualizar” o “novo” discurso sobre e para a educação escolar, com endosso político-mercadológico. Os porta-vozes neoliberais, articulados em prol de uma suposta “qualidade” da educação, entoam consonantemente a formação por competências, como uma “solução” à justificativa ideológica pela necessidade imperativa universal à busca pela reinvenção pedagógica, centrada na lógica da empresa como modelo social (FREITAS, 2018a).

O professor Newton Duarte (2001) situa a Pedagogia das Competências no rol das pedagogias do “aprender-a-aprender”, argumenta que tais pedagogias endossam o universo ideológico neoliberal, ao comungarem com uma visão de formação, currículo escolar e educação aprisionados ao pragmatismo e às necessidades e interesses cotidianos da sociedade capitalista.

Freitas (2018a) adverte e denuncia que o neoliberalismo, ao tomar como parâmetro de funcionamento da sociedade a “organização empresarial”, intenciona o apagamento da historicidade das “instituições”, reduzindo-as a mini organizações empresariais de prestação de serviços. Assim sendo, as políticas públicas educacionais, a concepção de educação, ensino, escola e formação são alteradas e corroídas, ao passo que o neoliberalismo constrói um vetor em direção à privatização dos espaços institucionais do Estado, também visto como uma grande empresa.

Nesse esteio se assentam as bases que fecundam e dialogam com a formação por competências, ao assumir como centralidade a lógica da empresa como modelo

---

<sup>13</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. É considerada potencialmente grave, com elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus#:~:text=A%20Covid%2D19%20%C3%A9%20uma,transmissibilidade%20e%20de%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20global>. Acesso em: 10 mai. 2023.

<sup>14</sup> No dia 5 de maio do corrente ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou uma alteração no status da Covid-19, que deixou de ser classificada como emergência de saúde pública de interesse internacional. Para Rejane Maria Tommasini Grotto, docente da Faculdade de Ciências Agrônomicas da Unesp, campus de Botucatu, coordenadora do Laboratório de Biotecnologia Aplicada (LBA) do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Botucatu (FMB), em entrevista ao Jornal da Unesp, aponta sobre a importância da continuidade e manutenção dos cuidados contra a Covid-19, que ainda segue causando internações e óbitos. Destes cuidados, um dos mais essenciais é a atenção à vacinação, haja vista a onda de fake news, que intenciona convencer os brasileiros e brasileiras a não se vacinarem. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2023/05/09/fim-da-emergencia-de-saude-publica-para-a-covid-19-decretado-pela-oms-nao-implica-termino-da-pandemia-alerta-pesquisadora-da-unesp/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

social. Os conhecimentos e processos formativos passam a ser orientados pela instrumentalidade e utilitarismo, requisitando uma funcionalidade prática ao que se deve aprender, voltados ao saber-fazer.

Nesta racionalidade que se anuncia, os objetivos da formação são subjugados ao domínio de habilidades e competências, a serviço do “[...] sistema de vida criado pela Indústria Moderna [...] que é o da mais alta eficácia, eficiência e conveniência” (MARCUSE, 1999, p. 82).

Dessa forma, consubstanciada em alicerces mercadológicos e produtivistas, as finalidades da educação são orientadas pela garantia do domínio de habilidades básicas e competências necessárias à atividade econômica, revolucionada pelas tecnologias digitais e mudanças nos processos de trabalho (FREITAS, 2018a), ancoradas por uma racionalidade tecnológica instrumental.

Nesta “nova” racionalidade, há a ascensão e supremacia dos conhecimentos voltados a uma funcionalidade instrumental, com um concomitante declínio da importância sobre os fundamentos teóricos e os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, com um conseqüente esfacelamento da formação crítica, com vistas a assegurar, ideologicamente, uma visão de mundo.

[...] desencadeia-se um processo de esvaziamento dos conteúdos curriculares para dar lugar às habilidades e às competências comportamentais e atitudinais a serem desenvolvidas de forma a atender às exigências diante da evolução tecnológica. Trata-se de uma concepção de educação utilitarista, pragmática e instrumental (RIPA; SILVA, 2021, p. 14).

Coerente com a concepção de sociedade e de Estado demandados por esta visão de mundo, a escola deve se adaptar às novas exigências do *status quo*, sem sair de seus limites, sem gerar demandas “indevidas” que pressionem o Estado e os interesses da agenda neoliberal e de seus aliados. Ripa e Silva (2021, p. 12) corroboram e denunciam que:

Dessa forma, impõe-se um padrão, alinhado à Pedagogia das Competências e à epistemologia da prática, mascarado pelo discurso da garantia de equidade, mas que revela suas formas de adaptação às imposições da sociedade atual, gerando o empobrecimento das experiências formativas – individuais e coletivas – substituídas por habilidades para atender às demandas do mercado: flexível no cumprimento de funções, rápido na resolução de problemas e facilitador na gestão de conflitos, garantindo a positividade no local de trabalho.

No *modus operandi* contemporâneo, acentuado ainda mais a partir do período pandêmico, o “naturalizado” espraiamento dos interesses privatistas e avanço do neoprodutivismo<sup>15</sup> são aqui trazidos enquanto uma escolha política que impacta fulcralmente no trabalho docente, campo cada vez mais disputado pela responsabilização e heteronomia.

Desse modo, na escola e nos processos formativos, a consolidação de um neotecnicismo educacional, trazido como uma variante do neoprodutivismo (SAVIANI, 2021) é sintomática, fomentado seja por meio do esvaziamento do trabalho pedagógico, da indução e direcionamento a uma concepção de formação voltada à adoção de tecnologias educativas de forma instrumental, à meritocracia, à “eficácia” da gestão, à padronização e ao controle, princípios que orientam a racionalidade que subjaz os processos de formação de professores e professoras da Educação Básica.

Nesse contexto, Ripa e Silva (2021) contribuem para problematizar que a formação docente, por este viés, é limitada à apropriação digital de uma forma instrumental. Nesta acepção de formação, sob o véu ideológico da inovação, não se fazem presentes problematizações e reflexões sobre a concepção neotecnicista, suas implicações e consequências para o processo de ensino-aprendizagem, para a formação docente inicial e continuada e para as políticas educacionais. Nesta racionalidade, segundo Ripa (2020), o que importa como prioridade é que a supremacia da engrenagem instrumentalizada pela técnica não pare.

O destaque aqui é para o quanto a Educação está invadida pelos avanços tecnológicos sob o interesse de seu empresariamento, o que afeta também a formação docente, sendo as palavras de ordem: inovar, flexibilizar, empreender, criar, superar-se, etc. (RIPA; SILVA, 2021, p. 15).

Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar que não se trata de demonizar as tecnologias, tampouco conferir-lhe um caráter messiânico, pois o que se conclama neste estudo é a necessidade da “[...] reflexão crítica intencional um adentramento profundo das camadas constitutivas de uma racionalidade que provê sentido ao técnico, enquanto lógica constituinte” (MALAGGI, 2020, p. 54). O autor reitera e enfatiza que por trás da adoção de plataformas com supostos vieses “modernizantes”,

---

<sup>15</sup> Saviani (2021) aborda o neoprodutivismo como uma categoria de representação de ideias pedagógicas hegemônicas que abarcam o neoescolanovismo, neoconstrutivismo e o neotecnicismo, às quais se antepõem o prefixo “neo” porque remontam a movimentos que as precederam.

“interativos” e “inovadores”, reside uma concepção pedagógica nada neutra, de que educar é treinar, adestrar, transmitir, medir, elementos que se coadunam com uma visão de sociedade e conceito de educação preconizado pelas pedagogias hegemônicas, tal como a Pedagogia das Competências.

Questionar a racionalidade que ancora as bases dos parâmetros legais que agem com e sobre as professoras e professores é perscrutar um projeto intencional que visa a consecução ideológica exitosa de um perfil de sociedade heterônoma. A presente pesquisa visa, portanto, contribuir com reflexões que permitam a sociedade de modo geral, e especificamente aos profissionais da educação, discutir a Educação e Formação enquanto objetos de política, erigindo-se como “produto/produtora” de concepções que permeiam a relação entre Estado e Sociedade.

### 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

O problema de pesquisa emerge da imperiosa necessidade de resistência contra-hegemônica ao cenário que engendra as demandas e intencionalidades de educação e formação da sociedade administrada da “*Idade Mídia*”, ao entoarem o discurso ideológico que alude à Pedagogia das Competências os predicativos de qualidade e solução das questões educacionais.

A expressão “*Idade Mídia*” foi utilizada na composição do título do XI Congresso Internacional de Teoria Crítica<sup>16</sup>, evento que ao longo de sua trajetória mobilizou profícuas discussões, envolvendo estudos e pesquisas no campo da educação, da formação cultural e as implicações das tecnologias nesses processos. A compreensão assumida nesta pesquisa está em acordo com o sentido abordado no Congresso: “[...] pretende ser crítica e estabelecer uma relação entre o presente e o passado” (ZUIN *et al.*, 2018, não paginado), ou seja, uma alusão e denúncia da continuidade e permanência da barbárie, para a qual “[...] o progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 46).

---

<sup>16</sup> XI Congresso Internacional de Teoria Crítica: Estado de exceção e racionalidade na “*Idade Mídia*”, realizado na Universidade Estadual Paulista – Unesp – FCLAr, no período de 01 a 05 de outubro de 2018. O evento teve suas origens em 1991 e foi criado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, da Universidade Federal de São Carlos-SP, com o objetivo de estudar e atualizar o legado das obras da primeira geração dos autores da “Escola de Frankfurt”. Anais do evento disponível em: <http://www.teoriacriticaeducacao.ufscar.br/wp-content/uploads/2017/01/ANAIS-DO-XI-CONGRESSO-INTERNACIONAL-DE-TEORIA-CR%C3%8DTICA-2018.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

Desta forma, este estudo constitui-se numa investigação com vistas a analisar a racionalidade que subjaz a formação por competências, eixo fundante das vigentes políticas públicas educacionais do Brasil que normatizam os processos formativos de professores e professoras da Educação Básica, quais sejam, a BNC – Formação Inicial<sup>17</sup> e a BNC – Formação Continuada<sup>18</sup>, alinhadas e articuladas pela BNCC – Educação Básica<sup>19</sup>, ao indagar: Qual a racionalidade que ancora a formação por competências, eixo fundante das vigentes políticas públicas de formação de professores da Educação Básica, demandada pela sociedade administrada da “*Idade Mídia*”?

A BNCC – Educação Básica (BRASIL, 2018c) é considerada referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, como também, das propostas pedagógicas das instituições escolares, Integrando, dessa forma, a Política Nacional da Educação Básica, com o objetivo de contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbitos Federal, Estadual e Municipal, no que tange a formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

A BNCC – Educação Básica (BRASIL, 2018c) e as Bases de Formação Inicial e Continuada (BRASIL, 2019d, 2020b), documentos normativos e mandatórios vigentes, serão analisados neste estudo enquanto Políticas Públicas Educacionais que integram uma pretensa reforma da educação, com autoria e financiamento empresarial. Nessas Políticas ovacionadas pelos “Novos Reformadores”, “[...] nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador” (FREITAS, 2018a, p. 28).

Concordando com Freitas (2018a), considera-se que as reformas educacionais incubadoras das bases nacionais, por terem suas origens ideológicas nos

---

<sup>17</sup> A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC Formação Inicial, instituída pela Resolução CNE Nº 02, de 20 de dezembro 2019, com aprovação fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 22, de 7 de novembro de 2019, conforme caput, trata-se de uma Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

<sup>18</sup> Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC – Formação Continuada, estabelecida por meio da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, cuja aprovação se ancora no Parecer CNE/CP Nº 14/2020, aprovado em 10/07/2020.

<sup>19</sup> instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

pressupostos neoliberais, representam antítese à defesa dos interesses populares pelo Estado, flertando, assevera o autor, com o fascismo e com o darwinismo social.

Depreende-se que o movimento de reformas educacionais, alinhadas à centralidade do capital financeiro neoliberal (FREITAS, 2014, 2018a; LAVAL, 2019), das quais emergem as bases comuns, se caracteriza por uma dimensão supranacional, orquestrado pelos Organismos Multilaterais<sup>20</sup>, que ao operar dentro desta lógica, paradoxalmente ao sentido etimológico do prefixo “multi” – apropriado de forma restrita à dimensão da quantidade de países – atropela os Estados nacionais e a diversidade, que são subjugados à padronização. Desta compreensão a alusão neste estudo às vigentes Bases, enquanto (supra)nacionais.

É relevante situar que a trajetória de construção das bases nacionais curriculares educacionais é bastante questionada, enquanto assentadas em um “monolitismo”, sem interlocução com as consolidadas pesquisas sobre formação de professores no Brasil, tampouco com as associações científicas do campo educacional, as instituições universitárias, as instituições formadoras de professores ou com os representantes de movimentos educacionais, sociais e sindicais.

A ausência de debates denota uma prática impositiva e autoritária, instrumentalizada por uma política global, protagonizada pelos Organismos Multilaterais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial, asseverada pela (des)governança nacional, sob a tutela do retrocesso, reacionarismo e conservadorismo, os quais marcaram o cenário político, protagonizado pela ambiguidade de um “golpe legitimado”<sup>21</sup>, sendo seus interesses continuados com a eleição de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Esse cenário engendrou a publicação do Manifesto de Repúdio: Contra a desqualificação de professores da Educação Básica (ANFOPE; ANPED; ANPAE *et al.*, 2020b), assinado por diversas e legítimas entidades do campo educacional.

---

<sup>20</sup> Corte, Sarturi e Morosini (2018), concebem esses Organismos como entidades criadas pelas principais nações do mundo e respectivos blocos econômicos, que estão inseridos na conjuntura das relações internacionais, na lógica da interlocução e desenvolvimento global e local voltado para as múltiplas áreas da atividade humana. Os autores enfatizam que, sob a justificativa da promoção da qualidade de vida da população mundial, introduzem e disseminam novas ideologias, em âmbito global, e conseqüentemente, local.

<sup>21</sup> O vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência da República em 2016, após a presidente Dilma Rousseff ter sido destituída do posto através de processo de impeachment, compreendido neste estudo como um golpe jurídico institucional contra a democracia brasileira, em alinhamento com o cenário do capitalismo global.



Indagar, tensionar e desvelar por que são tão criticadas academicamente e bem-vistas mercadologicamente também é uma questão que permeia essa investigação.

O resultado das eleições presidenciais nacionais de 2022 pode vir a representar um ponto de inflexão, esperança de abertura de espaço para diálogos entre o Estado e os movimentos educacionais, de possibilidade de discussão sobre imprescindíveis mudanças das bases que ancoram as vigentes Bases, cujo pleito atual, proferido por dezenas de Entidades representativas de professores, estudantes e sociedade civil, é pela imediata revogação das Bases de Formação. São possíveis indicativos que a história, em movimento, concomitante ao desenvolvimento desses estudos, constituirá, dialeticamente, por meio de luta e resistência, novos tons ao campo formativo, não por acaso, historicamente em disputa.

No espraiamento dessas políticas de padronização, responsabilização e controle, a racionalidade de força crítica é solapada pela força de ajuste e submissão. Neste sentido, a investigação buscará analisar o quanto a padronização do pensamento e a intencionalidade dessas políticas sob o controle da racionalidade tecnológica são fundantes na proposição de formação que alicerça a Pedagogia das Competências.

Tal contexto denota a atualidade da denúncia de Adorno e Horkheimer (1985) ao afirmarem que estamos inseridos num processo de instrumentalização, no qual a produção técnica se entrelaça com as relações de dominação. Marcuse (1999), corroborando com os autores, acrescenta que nesse esteio a autonomia da razão perde seu sentido na mesma medida em que os pensamentos, sentimentos e ações das pessoas são moldados pela exigência técnica do aparato que elas mesmas criaram: a ideia da eficiência submissa ilustra a estrutura da racionalidade tecnológica.

A abordagem da formação por competências a ser analisada nesta pesquisa é situada fundamentalmente na concepção de Philippe Perrenoud (1993, 1999a, 1999b, 2000, 2002a, 2002b, 2005, 2007, 2008), autor que alude a esta concepção formativa o papel de redentora do fracasso escolar, ao integrar um rol de pedagogias apresentadas como diferenciadas<sup>22</sup>. Nesta investigação, Philippe Perrenoud será

---

<sup>22</sup> Perrenoud (1999b), em publicação na língua portuguesa de título homônimo, originalmente *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, Paris: ESF, 1997, alude às pedagogias diferenciadas como aquelas que consideram as diferenças de cada aluno, e desta forma, justifica a proposição de inovações pedagógicas, como forma de resolver o problema do “fracasso escolar”, tal como pode ser ilustrado pelo título de uma das subseções da introdução desta publicação: “Da indiferença às diferenças nas pedagogias diferenciadas: itinerários”. Por essa compreensão, ideologicamente, o autor

considerado como autor âncora, cujo pensamento e obras orientam a concepção de formação que fundamenta os documentos mandatórios que norteiam os processos formativos vigentes.

Para a compreensão do espraiamento da formação por competências por diversos países, além do Brasil, também se faz necessário compreender as transformações no cenário histórico, econômico e cultural que engendraram o seu florescimento, assim como seus fundamentos epistemológicos. Para isso, as contribuições de Antunes (2006, 2009, 2015, 2017, 2020), Bueno (2003), Freitas (1992a, 1992b, 2011, 2012, 2014, 2018a, 2018b), Laval (2019), Saviani (2018a, 2018b, 2021), dentre outros, são de fundamental importância.

Debruçar-se sobre a racionalidade que subjaz a concepção da formação por competências vai ao encontro do entendimento defendido por Barbosa (2021), Ferreira (2007, 2015), Ripa (2019, 2020), Ripa e Silva (2021), Silva (2008, 2019), dentre outros autores, que a Pedagogia das Competências tem colaborado para a semiformação cultural (*Halbbildung*) dos docentes da Educação Básica no Brasil, conceito discutido por Theodor W. Adorno, expoente da Teoria Crítica da Sociedade, no ensaio Teoria da Semiformação (ADORNO, 2010).

Sendo assim, a Teoria Crítica da Sociedade será o aporte teórico e metodológico para iluminar os caminhos da investigação, principalmente por meio do pensamento constelativo<sup>23</sup> de Adorno (1985, 1995, 1996, 1998, 2009, 2010, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e, 2021f). Serão apresentados e discutidos potentes conceitos desenvolvidos por este pensador, tais como, *Bildung* (formação), *Halbbildung* (semiformação), Indústria Cultural, Educação e Emancipação, em um movimento dialético de cotejamento com o objeto de investigação, de modo a contribuir para tensionar os fundamentos que permeiam os interesses da vigente sociedade administrada, ancorada por uma racionalidade tecnológica Instrumental,

---

circunscreve a questão da repetência, evasão, dificuldades na aprendizagem a uma questão de método e, conseqüentemente, responsabilização do professor.

<sup>23</sup> O autor estudou Filosofia, Sociologia, Psicologia e Musicologia, como também fizeram parte da sua formação, o estudo de áreas como Educação, Teoria Literária e Cinema. O domínio conceitual de tais áreas nos deixa um legado que se caracteriza pelo “[...] desenvolvimento de uma sutileza intelectual poucas vezes vistas nos intelectuais do século XX” (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2017, não paginado). A ideia de constelação também é um dos elementos metodológicos presentes na *Dialética Negativa* (ADORNO, 1996), considerado um dos principais livros do teórico. Pucci (2012, p. 22) considera que o pensamento constelativo em Adorno questiona os limites da univocidade conceitual para iluminar satisfatoriamente um objeto, requisitando “[...] outras luzes, outras estrelas para fazê-lo”.

cujo *modus operandi* intenciona a padronização, por meio do pensamento unidimensional, considerando-se, como premissa, a tentativa de compreensão da

[...] contradição social enquanto ‘remédio’ para a ‘doença da sociedade’, que é a Semiformação. [...] o papel político da educação: a reflexão conscientizadora das contradições sociais destacadas na produção da sociedade limita a tendência à integração na sociedade (ADORNO, 1969, p. 67 *apud* MAAR, 2003, p. 472).

Propor a análise da pesquisa à luz das contribuições da Teoria Crítica da Sociedade é reconhecê-la enquanto potente, profunda e complexa, predicativos fundamentais à intenção de revolver, escovar a contrapelo, o cenário demandante ao espraiamento da formação por competências. Assim sendo, escolher olhar pelas lentes desses estudos é assumir e considerar a crítica como princípio.

Dessa forma, os conceitos fulcrais elencados e as potentes contribuições do aporte teórico-metodológico se constituem amálgama para a análise crítica da trajetória investigativa, à qual tem ao longo do seu percurso, os seguintes objetivos:

**Geral:**

Analisar a racionalidade que subjaz a concepção de formação por competências, ancoragem dos documentos mandatórios vigentes que orientam os processos formativos de professores da Educação Básica do Brasil: BNC – Formação Inicial e BNC – Formação Continuada, articuladas e integradas pela BNCC – Educação Básica.

**Específicos:**

1. Contextualizar e conceituar a sociedade administrada da “*Idade Mídia*” e seus interesses assentados numa racionalidade instrumental, subjacentes às concepções de educação e formação por competências;
2. Conceituar a concepção de educação e formação que ancoram a formação por competências;
3. Apresentar e discutir os documentos normativos que orientam os processos formativos de professores da Educação Básica – BNC – Formação Inicial, BNC – Formação Continuada, fundados e orientados pela formação por competências;
4. Discutir possibilidades que contribuam para a autorreflexão crítica e processos (trans)formativos comprometidos com a emancipação dos sujeitos.

Buscar problematizar e descortinar as intencionalidades que subjazem os matizes de formação a partir dos ideários de sociedade e de educação demandados, representa discutir as concepções que orientam a função da escola e de sujeito que se objetiva formar. Denota-se, assim, a importância dessa pesquisa em contribuir para o fomento de debates educacionais com implicações (trans)formadoras e emancipatórias, na qual “[...] A formação docente é, de fato, uma questão central para pensarmos nas possibilidades de uma educação emancipatória, ao ser reposicionada de forma crítica, como resistência, diante da sociedade digitalmente administrada” (RIPA; SILVA, 2021, p. 14).

Perspectivar uma educação emancipatória, situada em sua materialidade histórica, para além da retórica, é vislumbrar discutir possibilidades de resistência contra-hegemônica frente ao espraiamento dos interesses neoliberais que subjazem os processos (semi)formativos de professores e professoras do mundo administrado. É intencional um modo de atuação intelectual fortemente ancorado em uma episteme crítica, com robustez teórica, situada historicamente, que suplante a fragmentação e a instrumentalização que se infere fazer parte dos processos formativos contemporâneos.

## 1.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS: À LUZ DA DIALÉTICA NEGATIVA ADORNIANA

A pesquisa aportar-se-á na perspectiva teórico-metodológica e epistemológica da Teoria Crítica da Sociedade. Conceitos fundantes tais quais *Bildung* (formação), *Halbbildung* (semiformação), Indústria Cultural, sociedade administrada, Educação e Emancipação serão olhados pelas lentes constelativas de Theodor W. Adorno (1903-1969), dentre outros expoentes da Escola de Frankfurt.

Buscar ancoragem nas formulações teóricas desse referencial é considerar que suas contribuições são potentes a tensionar a contemporaneidade, a formação humana, a cultura e a noção de progresso enquanto mecanismos estratégicos de conversão da ciência e tecnologia em forças produtivas a serviço da racionalidade da produção econômica (MAAR, 2003), ao compreender que a *semiformação* (ADORNO, 2010), a *razão instrumental* (HORKHEIMER, 1976) e a *função social da tecnologia* (MARCUSE, 1999) possuem relações estreitas.

Ao constituir a Teoria Crítica da Sociedade enquanto fundamento ontológico e epistemológico, a Dialética Negativa adorniana se delineia enquanto referencial teórico-metodológico da pesquisa, ao se coadunar com o que preconiza Severino (2007, p. 60): “[...] O pesquisador precisa estar atento à compatibilidade que deve existir entre as técnicas operacionais de que se utiliza, o método que adota e a epistemologia que lhe serve de base teórica”.

*Dialética Negativa* é o título que nomeia um dos principais livros de Theodor W. Adorno, publicado em 1966. Pucci (2012), no texto *A Dialética Negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: Atualidades*, afirma que o conceito se faz presente em diversos ensaios e outros livros do pensador, desde 1931. Compreende-se, dessa forma, que a abordagem teórico-metodológica da dialética negativa se expressa por meio de elementos metodológicos, sendo aqui trazidos três deles: a ideia de constelação, o duplo sentido do conceito e o primado do objeto.

O pensamento constelativo em Theodor W. Adorno questiona os limites da univocidade conceitual para iluminar satisfatoriamente um objeto, sendo necessário “[...] outras luzes, outras estrelas para fazê-lo”. (PUCCI, 2012, p. 22). A constelação adorniana, formada por meio de construções mutáveis, intenciona elucidar conexões entre elementos de um dado fenômeno, de modo a iluminar o que há de específico no objeto, reunindo e configurando conceitos, por meio do pensamento, para interpretá-lo, tal como ilustra o teórico:

Enquanto constelação, o pensamento teórico circunscreve o conceito que ele gostaria de abrir, esperando que ele salte, mais ou menos como os cadeados de cofres-fortes bem guardados; não apenas por meio de uma única chave ou de um único número, mas de uma combinação numérica (ADORNO, 2009, p. 142).

É por esse viés que concordamos com as considerações de Silva (2015) sobre o pensamento constelativo adorniano e sua filosofia se constituírem como uma crítica imanente ao próprio pensamento, ao potencializar a autorreflexão crítica do conceito: “[...] O pensamento constelativo recusa a totalidade absoluta do conceito, relativiza-o a ponto de torná-lo incapaz de qualquer relação simbiótica (identitária) entre a ideia e sua representação” (SILVA, 2015, p. 3).

Ainda, corroborando com o mesmo autor, a crítica imanente configurada numa ideia de constelação, revolve a imaginação e o pensamento ao investigar o possível no interior do existente, iluminando a realidade sob “[...] a exigência de a racionalidade

ir para além dela mesma” (ADORNO, 1995, 2009 *apud* SILVA, 2015, p. 11), de modo a “[...] estilhaçar as imagens do real existente, que residem lá no fundo de nossa mente” (SILVA, 2015, p. 5).

O duplo sentido do conceito, o segundo elemento metodológico da Dialética Negativa aqui elencado, propõe ir além do conceito através do próprio conceito (PUCCI, 2012), ou seja, um mesmo conceito deve ser abordado de modo bidimensional, de modo que os polos opostos se tensionem, contribuindo, por esse processo, para desvelar o objeto e o conceito. Logo, o duplo sentido busca evidenciar a ambiguidade, a tensão, as possibilidades do conceito, contudo, adverte o autor: “[...] não se pode hipostasiar nem um e nem o outro, nem o conceito e nem o objeto, nem a totalidade e nem os elementos. É da fricção entre os dois que a força da filosofia brota” (PUCCI, 2012, p. 8).

Por fim, o primado do objeto implica na “metódica negação do método” (ADORNO, 2009), isto é, nega o método concebido como uma fórmula a ser aplicada, que antecede o objeto. Logo, a negação do método implica considerar e ter por pressuposto o conhecimento sobre o mundo material, o tema de pesquisa, os objetivos e não como um procedimento externo e independente do objeto (ANTUNES; HOLANDA, 2020).

Dessa forma, é por meio dos elementos metodológicos da Dialética Negativa: duplo sentido do conceito, primado do objeto e pensamento constelativo, aqui panoramicamente apresentados, assim como na concepção de análise imanente da Teoria Crítica da Sociedade, que os documentos normativos orientadores da Formação Inicial e Continuada de professores e professoras da Educação Básica, alicerçados na concepção de formação por competências, serão analisados. Consideramos esse referencial com a potência necessária em produzir, concordando com Rouanet (1989), incômodo e inquietações no interior do objeto.

A presente pesquisa, comprometida com uma perspectiva de educação para emancipação, sob as luzes constelativas da Teoria Crítica da Sociedade e da Dialética Negativa, propõe e intenciona analisar as concepções que orientam a razão instrumental e a razão crítica, buscando desvelar, por meio desta, os limites e os riscos do pensamento orientados por aquela, de modo a se constituir enquanto “[...] tarefa de toda teoria crítica [...] na eliminação do sofrimento, destruindo as ‘falsas imagens’. Isto é, tudo que se cristaliza alienadamente e que se volta fantasmagoricamente contra nós mesmos” (SILVA, 2015, p. 4).

Assim sendo, ao considerar que o pensamento autônomo e crítico é propulsor de mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais; ao reconhecer os limites e as possibilidades da educação (SILVA, 2015), alicerçar-se em fundamentos ontológicos, teórico-metodológicos e epistemológicos densos e sólidos, é acreditar que se faz imperativo buscar compreender os problemas relacionados à formação humana no capitalismo avançado, de modo a se constituir como resistência às relações danificadas, à semiformação, ao preocupante processo de (de)formação no mundo administrado contemporâneo.

### 1.3 ESTRUTURA DA PESQUISA

Além da **Apresentação e Introdução**, nas quais foram situadas a contextualização das motivações que fizeram emergir a constituição e delineamento do objeto de estudo, buscou-se, a partir dos argumentos que justifica a presente pesquisa, comunicar seus objetivos e entrelace com o referencial teórico-metodológico, que intenciona iluminar o tensionamento do campo de disputas da formação de homens e mulheres na contemporaneidade, sob o recorte dos documentos legais em vigência, que normatizam os processos formativos iniciais e continuados dos professores e das professoras da Educação Básica do Brasil, desde 2019, que se desdobrará nas próximas cinco seções.

A **segunda seção**, intitulada: **(De)formação na Sociedade Digitalmente Administrada: Pensamento Unidimensional como Esclarecimento**, objetiva-se contextualizar e conceituar a sociedade administrada da hodierna “*Idade Mídia*” e seus interesses assentados numa racionalidade tecnológica instrumental, a qual, postula-se nesta investigação, fundamenta as concepções de formação e educação demandadas por esta sociedade.

Aqui serão apresentados e discutidos potentes conceitos desenvolvidos por representantes da Teoria Crítica da Sociedade, os quais serão fulcrais ao desvelamento e compreensão do *modus operandi* que intenciona o espraiamento do pensamento unidimensional, amalgamado aos pressupostos neoliberais, dentre os quais, a formação por competências, considerada nesta investigação como instrumento a serviço da semiformação (*Halbbildung*), sendo este, um dos centrais conceitos discutido por Adorno (2010), na Teoria da Semiformação, a ser tensionada com uma concepção de formação (*Bildung*).

Ainda, por meio do aporte no pensamento constelativo de Theodor W. Adorno, serão apresentados e discutidos o conceito de “sociedade administrada” e “Indústria cultural”, fundantes à compreensão e discussão sobre a racionalidade instrumental e o pensamento unidimensional, em um movimento dialético de cotejamento com o objeto de investigação, ao assumir e considerar a crítica como princípio.

**A Pedagogia das Competências ou (en)canto da sereia** é o título da **seção três**, que discutirá a acepção de formação da Pedagogia das Competências, também entoada como “(en)canto da sereia”, enquanto uma monofonia que encobre uma polissemia, ao considerarmos que embora se constituam em “Teorias da competência”, têm em comunhão uma concepção de formação humana instrumental e mecanicista, comprometida com elementos que forjam o controle do trilho progressivo da semiformação (BUENO, 2003), avessa a qualquer oposição que solicite modalidades críticas de pensamento, ao objetivar a formação de personalidades unidimensionais.

**As Bases (Supra)nacionais: Prescrições do que os professores e as professoras devem saber e serem capazes de fazer** serão apresentadas e discutidas na **seção quatro**. À compreensão da imposição das BNC – Formação Inicial, BNC – Formação Continuada, alinhadas e articuladas pela BNCC – Educação Básica, faz-se necessário um recuo histórico que busca desvelar as “bases” que fundamentam as vigentes “Bases”, que se revelam a serviço de uma formação formatada, com vistas à padronização e à reprodução do sempre idêntico, imiscuídas a um movimento que nos dão indicativo de se relacionarem com um projeto de educação ao qual denominamos de (inter)nacionalizado, caracterizado pelo acirramento do fundamentalismo economicista global (LAVAL, 2019), indicando, o que Orso (2017) denuncia e adverte: Como avançar andando para trás?

Os documentos normativos que orientam a formação de professores e professoras da Educação Básica atuais (BRASIL, 2019d, 2020b), nos remete ao contexto sócio-histórico do final do século passado, em um conturbado percurso até os dias atuais, atravessado por momentos de diálogos e participação democrática, rupturas e autoritarismo, em interlocução com cenários e políticas públicas que os antecederam. A análise desta trajetória fornece indicativos que suas sementes, regadas pelos interesses orientados pelas demandas do capital, se fazem historicamente presentes no campo de disputa de concepções de formação, educação



e sociedade, em reiteradas tentativas de obliterar a função social da escola, num movimento de submergir esse caráter, perigosamente à deriva.

***Bildung*: Por uma Educação para a Emancipação** é o título da seção cinco.

O estudo das normativas e o desvelamento dos fundamentos que ancoram a formação por competências se revelam evidência do que Adorno (2021b) já denunciava e advertia: que não necessariamente a educação e a formação são fatores de emancipação. Para o autor, tal qual assume-se neste estudo, a educação e formação situadas como fatores emancipatórios são aquelas que se fundam na “[...] produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 2021c, p. 154), enquanto uma exigência política. Nesta seção, discutiremos a importância da autorreflexão crítica, a qual exige estranhamento, desconfiança, negatividade e resistência, como elementos que contribuam para destravar a *Bildung*, na tentativa pela busca de vestígios formativos dentro da semiformação generalizada, a qual a formação se converteu.

As discussões se apresentam em defesa de uma concepção de formação para a emancipação, para a qual, se faz condição a autonomia, ao considerar que “[...] ser autônomo, contudo, é não se deixar submeter, mas aceitar o mundo objetivo negando-o continuamente” (RIPA; SILVA, 2021, p. 7). Desse modo, discutir o resgate da experiência formativa se revela pressuposto à construção e fortalecimento da autoconsciência crítica.

**À guisa das considerações**, que não são finais, constitui a **última seção** deste estudo. Reitera, dentre outros aspectos, que a formação dos professores, professoras e egressos da Educação Básica, à luz de uma compreensão de formação orientada por pressupostos e finalidades progressista e emancipatória está seriamente ameaçada, agudizada frente à subordinação e controle impostos pelas Diretrizes e Bases Nacionais de Formação em voga, cujas finalidades formativas intencionam o alinhamento das escolas e formação do magistério a dispositivos normativos de alcance nacional, de modo a garantir a padronização da formação de pessoas.

## 2 (DE)FORMAÇÃO NA SOCIEDADE DIGITALMENTE ADMINISTRADA: PENSAMENTO UNIDIMENSIONAL COMO ESCLARECIMENTO

Os interesses e as intencionalidades que subjazem o contexto neoliberal global e, destacadamente, o cenário nacional caracterizado por um ambiente conservador-autoritário<sup>24</sup> (PUCCI, 2020), catapultam concepções que orientam a visão de mundo, ciência, progresso, educação, escola e formação orientadas pela lógica do capital. Ao exercerem um encanto ideológico em tempos atuais, seduzem e invadem a racionalidade que rege a sociedade. Com isso, tendem a (de)formar e (con)formar homens e mulheres para o ajustamento social e a adaptação ao discurso hegemônico, pautadas no pensamento unidimensional.

[...] a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização (ADORNO, 2010, p. 9).

Ao impingir a urgência de uma política de formação socialmente reflexiva, que não se restrinja à esfera da semiformação, chancelada pelos grupos hegemônicos como mecanismo para escamotear e naturalizar o fundamento econômico das relações, as teorizações e contribuições de Theodor W. Adorno permanecem potentes, tal como já destacado. Tornam-se uma exigência para analisar esse cenário e tensionar as contradições da sociedade digitalmente administrada, em reincidentes tempos de barbárie. Assim sendo, tal qual compreende Maar (2021), considera-se neste estudo o legado do pensamento adorniano densamente comprometido com os problemas do trabalho social e da sociedade de classes.

Consubstanciada nos pressupostos da Teoria Crítica da Sociedade, esta seção será organizada em duas partes, nas quais iremos apresentar, conceituar e discutir os fundamentos que norteiam os princípios, valores e *modus operandi* que materializam os interesses e intencionalidades dessa sociedade, aqui abordada como sociedade administrada da “*Idade Mídia*”.

---

<sup>24</sup> Infere-se, que o resultado das eleições presidenciais realizadas em 2022, assumindo a Presidência do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, representante do partido dos trabalhadores (PT), pode se constituir em ponto de inflexão no cenário nacional, em tensionamento com o contexto global.

Na subseção 2.1, intitulada “A sociedade digitalmente administrada da hodierna *“Idade Mídia”*”, serão discutidos os fundamentos que ancoram a racionalidade que a subjaz, orientada pelos ditames da razão instrumental. Na subseção 2.2 serão aprofundados os conceitos de *indústria cultural* e *semiformação*, categorias que serão referenciadas como mecanismos que se intercambiam e estão a serviço da padronização do pensamento, com vistas à integração e ao ajustamento social dos indivíduos, potencializados pela apropriação da técnica subsumida à lógica do capital.

Pretende-se nesta seção, por meio do tensionamento entre as concepções de formação e semiformação adornianas, discutir a compreensão por educação e formação perspectivadas pelo mundo digitalmente administrado, submetidas a uma racionalidade instrumental, cujos pressupostos são constituintes da lógica da indústria cultural, a serviço de um projeto de sociedade orientado por bases economicistas e mercadológicas.

Nesse esquematismo, é imprescindível a (de)formação e (con)formação de indivíduos, restritos a consumidores heterônomos, pautada numa concepção de processo formativo mercantilizado, no qual reside a Pedagogia das Competências, haja vista que “[...] tudo se revoluciona nos movimentos do capital. Tudo se torna simples mercadoria, pronta para consumo, mas destituída de traços realmente significativos” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 23).

Assim sendo, as discussões aqui apresentadas visam tensionar as implicações (de)formativas da indústria cultural e semiformação, entendidas como mecanismos tecnicamente racionalizados, para os quais, o modo de pensar das classes dominantes, como elucida Ramos-de-Oliveira (2001) fazendo alusão ao pensamento marxiano, passa a representar o modo de pensar dominante numa determinada formação social.

## 2.1 A SOCIEDADE DIGITALMENTE ADMINISTRADA DA HODIERNA “*IDADE MÍDIA*”

Analisar a concepção de formação e educação que ancoram as políticas públicas de formação docente perpassa pelos ditames da sociedade digitalmente administrada da *“Idade Mídia”*, concebida, pelo viés de abordagem desta pesquisa, enquanto pautada em alicerces economicistas, centrada nos fundamentos do capital. Este, seja como mercadoria ou mercado, exerce poder, molda, encanta, seduz e tudo

invade, com estardalhaço ou sorrateiramente. Desta forma última, subterrânea, reside as situações mais perigosas, como denuncia e adverte enfaticamente Ramos-de-Oliveira (2001).

Corroborando com Maar (2021), estamos numa época em que educação, ciência e tecnologia se apresentam globalmente como passaportes para um mundo "moderno", no qual os ideais de humanização preconizados por esta compreensão não implicam em fatores de emancipação, urgindo a necessidade da crítica permanente, tal qual já discutiu Adorno (2021f), sobre a importância de elaborar o passado e criticar o presente – prejudicado – evitando que aquele perdure e se repita.

Adorno (2021b) ao conclamar que Auschwitz não se repita, não está se referindo apenas ao sentido literal da barbárie, do genocídio no campo de extermínio nazista, mas, principalmente, advertindo sobre a gravidade das condições histórico sociais objetivas que a engendrou, de modo a chamar a atenção sobre o seu processo de constituição, enquanto integrante de um processo social objetivo, uma regressão associada ao progresso, isto é, um processo de coisificação que impede a experiência formativa e simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista, asseverando que a semiformação, ao enevoar, convence.

Nessa racionalidade, “[...] o próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência” (MAAR, 2021, p. 12). Esta é a contradição, considerada pelo autor (2021, p. 12), como “o nó a ser desatado”. Daí emerge a imperativa necessidade de analisar as bases dessa formação social, que não são acidentais, na qual a Teoria Crítica da Sociedade é fundamental para

[...] pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão (MAAR, 2021, p. 12).

Por este viés, compreendemos que os avanços tecnológicos na “*Idade Mídia*”, ao estarem à serviço da lógica do capital, são subsumidos a uma racionalidade tecnológica instrumental dominante, em estreita relação com a barbárie, a serviço da heteronomia e padronização do indivíduo, sob a égide do pensamento unidimensional (MARCUSE, 2015).

[...] embora esta [a tecnologia] possa aparentemente conter um potencial de emancipação, ela também se presta, nas sociedades capitalistas contemporâneas, à prática da dominação social, e, nesse sentido, é capaz de suscitar tanto uma aceitação acrítica e unilateral do presente, quanto incidir negativamente nas formas de expressão individuais e coletivas. Além do mais, a incidência da tecnologia nas relações humanas tem contribuído para estimular uma espécie de regressão dos sentidos, e até mesmo do próprio pensamento considerado aqui como a capacidade humana por excelência (ZUIN *et al.*, 2018, não paginado).

Em sintonia com os pressupostos tecnológicos da “*Idade Mídia*”, por meio de uma concepção de tecnologia subjugada à racionalidade instrumental dominante, algoritmos e softwares, internet e redes sociais, têm contribuído para asseverar a propagação dos valores e princípios que orientam as intencionalidades da sociedade digitalmente administrada, assentada em princípios neoliberais, via mecanismos tecnicamente racionalizados, tal como, o que Zuboff (2021) denomina de *Capitalismo de Vigilância*.

Para a autora, o capitalismo de vigilância é uma formulação sem precedentes do capitalismo, compreendido como uma nova forma de mercado, cuja lógica de acumulação não pode ser concebida fora do meio digital. No entanto, o seu florescimento se dá sobre o fecundado solo da ideologia e política neoliberais, considerados pela autora, o seu habitat.

Ao propagar a promessa das maravilhas do mundo digital, seja por meio da informação ilimitada ou pelas inúmeras maneiras de antecipar as necessidades dos indivíduos ou ainda por se apresentar como facilitador para a vida, se mostra comprometido com o atendimento das necessidades voltadas para a realização de uma vida efetiva. No entanto, a promessa se revela falsa e enevoa um novo tipo de ameaça, adverte Zuboff (2021): ao mesmo tempo em que supostamente uma necessidade é atendida, a vida é saqueada em busca de dados comportamentais, insumo para monetização e lucro das companhias proprietárias dos servidores.

O resultado é um perverso amálgama de empoderamento inextricavelmente sobreposto ao enfraquecimento. Na ausência de uma resposta decisiva por parte da sociedade que constranja ou torne ilegal essa lógica de acumulação, o capitalismo de vigilância parece pronto para se tornar a forma de capitalismo dominante no nosso tempo (ZUBOFF, 2021, não paginado).

A autora acrescenta que, nesse cenário, os indivíduos são exilados do controle do próprio comportamento. O conhecimento, a autoridade e o poder são apropriados pelo capital de vigilância, para o qual, pessoas não passam de recursos, dentro de

“[...] uma lógica econômica parasítica na qual a produção de bens e serviços é subordinada a uma nova arquitetura global de modificação de comportamento” (ZUBOFF, 2021, não paginado).

O capitalismo de vigilância, continua Zuboff (2021), teve uma rápida ascensão à condição hegemônica, dentre outros aspectos, por portar a promessa emancipatória da vida cotidiana. Por meio do mundo digitalmente conectado, cada indivíduo tem a oportunidade de personalizar seu estilo, imprimir “seu jeito”, a um preço realizável. Esta lógica também influenciou e potencializou a mercantilização dos processos formativos e bens culturais, subsumindo-os à lógica de produção e reprodução do capital, haja vista a expansão da oferta de cursos e serviços sob demanda, na modalidade on-line, acessíveis com apenas um clique.

A educação moderna, à medida que foi assumindo a configuração da razão instrumentalizada, foi demonstrando seus aspectos limitados da formação crítica. A consequência mais ampla desse processo é a transformação das configurações formativas em peças da engrenagem social da dominação (SILVA, 2010, p. 76).

Dessa forma, o mundo do capitalismo da informação, com agilidade, revelou uma nova espécie de poder econômico: Todo mecanismo de busca, curtida ou clique se transforma em um bem: rastreável, analisado e monetizado. Nessas circunstâncias, a violação da privacidade dos usuários está ao sabor das políticas dessas companhias, condicionada aos mandos do lucro, justificada pela “troca” de serviços supostamente “gratuitos”. Essas são as regras que regulamentam o capitalismo do mundo digital.

No campo educacional e na especificidade dos processos formativos docentes, a Pedagogia das Competências dialoga com os pressupostos desses mecanismos tecnicamente racionalizados, principalmente ao entoar ideologicamente a adoção das tecnologias como uma necessidade imperativa de reinvenção pedagógica, de forma acrítica e instrumental, sem tensionamentos com o seu imbricamento com os fundamentos neotecnicista e neoprodutivista<sup>25</sup> a serviço da semiformação, a qual “[...] reconhecemos a fragmentação, a alienação e a reificação dos indivíduos, que se

---

<sup>25</sup> O neotecnicismo será abordado como uma vertente do neoprodutivismo (SAVIANI, 2021) na terceira seção desta pesquisa, assim como o seu imbricamento com a Pedagogia das Competências.

tornam produtos industriais no contexto da sociedade administrada, pulverizada e fragmentada” (RIPA, 2019, p. 103).

A semiformação está relacionada com a indústria cultural ao intencionar a padronização do pensamento e a adaptação dos indivíduos aos ditames da sociedade digitalmente administrada. Assim sendo, na esfera da cultura, o uso das tecnologias na perspectiva dos interesses do capital também tem se constituído em mecanismos socioculturais e ideológicos de dominação.

No período contemporâneo, os controles técnicos parecem ser a própria encarnação da Razão em benefício de todos os grupos e interesses sociais – em um nível tal que toda contradição parece irracional, e toda imposição, impossível. [...] A recusa intelectual e emocional de ‘seguir a corrente’ parece neurótica e impotente. [...] O resultado não é o ajustamento, mas a mimese: uma identificação imediata do indivíduo com sua sociedade, e através dela, com a sociedade como um todo. [...] O sujeito, que é alienado, é engolido por sua existência alienada (MARCUSE, 2015, p. 48-49).

Na sociedade digitalmente administrada, as dimensões da vigilância e do controle são superlativizados, corroborando cada vez mais eficazmente com a manutenção do *status quo*, contribuindo para a escalada do pensamento unidimensional e recuo do espaço democrático e do pluralismo de ideias, sob o discurso ideológico de que cada vez mais a informação está acessível a todos. Desta forma,

[...] se autodenomina ‘educativa’, com acesso imediato às informações, independentemente do tempo e espaço. O que é divulgado como essencial ao indivíduo é estar ‘antenado’ às novidades do ‘mundo globalizado’, acessar as informações disponíveis de forma neutra, adquirir competências e habilidades e se adaptar às mudanças (RIPA, 2019, p. 108).

O crescente alijamento de uma perspectiva formativa comprometida com a emancipação humana, o espraiamento de uma acepção formativa reduzida à aquisição de habilidades e competências, aliados à adoção de critérios de seleção de conteúdos formativos orientados para atender diretrizes de alguns grupos, com vistas a eliminar o pluralismo de ideais (RIPA, 2019), permite inferir que está em curso a barbárie da modelagem de homens e mulheres, institucionalizada via consolidação do que se denomina Base Nacional Comum, da Formação Inicial (BRASIL, 2019d), da Formação Continuada (BRASIL, 2020b) e da Educação Básica (BRASIL, 2018c), orientadas por interesses mercantilistas e mercadológicos.

Assentada na lógica da racionalidade tecnológica instrumental unidimensional, a sociedade digitalmente administrada tende a danificar homens e mulheres, afastando-os da autonomia, do controle de suas potencialidades, (de)formando-os e (con)formando-os aos limites do ser humano semiformado. Este, tido como um gênero universal, por meio da “[...] consolidação do pensamento que desenvolve tamanha prepotência que obstaculiza a reflexão [...] em uma sociedade em que suas relações suplicam pela reprodução do sempre idêntico” (ZUIN, 1999, p. 44).

Com base nesses pressupostos, a concepção de formação em supremacia é aquela para a heteronomia, de modo a postular ideologicamente a naturalização de uma sociedade integrada, “[...] uma humanidade sem status e sem exploração” (ADORNO, 2010, p. 13).

Desta forma, por meio de “[...] um padrão de pensamento e comportamento unidimensional” (MARCUSE, 2015, p. 50), atitudes e hábitos são prescritos e subsumidos às “doutrinações” ideológicas que unem e integram produtores e consumidores, arrefecendo conceitos de classes sociais e suas diferenças, reduzindo a problematização a “escolhas” por estilos de vida, obstaculização “consentida” ao pensamento que perspective transformação e emancipação, ilustrando o que tensiona Ramos-De-Oliveira (2001, p. 24): “[...] O capitalismo sempre teve como traço básico a capacidade de converter em armas todas as oposições que se erguem contra ele”.

## 2.2 INDÚSTRIA CULTURAL E SEMIFORMAÇÃO: *MODUS OPERANDI* PARA A PADRONIZAÇÃO DO PENSAMENTO E (CON)FORMAÇÃO SOCIAL

Com vistas ao aprofundamento de conceitos citados na subseção anterior, na qual, a indústria cultural, semiformação e tecnologia foram intercambiadas, abordadas enquanto mecanismos tecnicamente racionalizados, constituintes de um *modus operandi* à serviço da manutenção do *status quo*, por meio da padronização do pensamento unidimensional, com vistas a assegurar, sem resistências, a adaptação dos indivíduos à opressão capitalista, escamoteada ideologicamente enquanto integração social, nesta subseção objetivamos adentrar no âmago de cada um desses complexos mecanismos.

Zuin, Pucci e Lastória (2017) relatam que Adorno (2021a), durante a transmissão de conferências radiofônicas proferidas em 1962, na Alemanha, afirmou que a expressão indústria cultural, para o que tudo indicava, havia sido empregada



pela primeira vez no livro *Dialética do Esclarecimento*, publicado em 1947, em Amsterdã, escrito pelo autor em parceria com Horkheimer.

O conceito de indústria cultural se torna fulcral à compreensão das relações entre a forma de produção e a comercialização dos chamados bens culturais na sociedade capitalista, ao revelar

[...] pressupostos de uma teoria crítica da ideologia da cultura em tempos de sua mercantilização hegemônica. [...] Impressiona o modo que Adorno vai descortinando o véu ideológico da espontaneidade do produto, bem como do suposto livre-arbítrio dos consumidores (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2017, p. 48-49).

Adorno (1986) já advertia sobre a necessidade de diferenciar indústria cultural, de cultura popular ou cultura de massa, pois estas expressões escamoteiam os fundamentos do conceito ao “[...] agradar aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, fazer crer que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas” (ADORNO, 1986, p. 86).

Para desvelar a capciosidade da indústria cultural, além da necessária compreensão do seu conceito, aludido ideologicamente à cultura de massa, é necessário compreender que

De fato, quando a indústria cultural se apropria dos elementos das culturas erudita e popular, o que se tem é o arrefecimento dos potenciais críticos de ambas, na medida em que clichês são criados para facilitar a apreensão rápida e palatável de seus consumidores (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2017, p. 48).

Esse mecanismo revela o “esquematismo do procedimento” (ADORNO, 1985) na relação de produção e consumo dos produtos culturais, pois, embora haja a alusão a propriedades exclusivas de cada uma das culturas, se delineia como uma ilusão de possibilidade de escolhas, haja vista que, ao diferenciá-las mecanicamente, revelam sempre a mesma coisa: “[...] as vantagens e desvantagens que os conhecedores discutem servem apenas para perpetuar a ilusão da concorrência e da possibilidade de escolha” (ADORNO, 1985, p. 116).

Esse *modus operandi* traduz ideologicamente a cultura enquanto “[...] promessa de afirmação da individualidade” (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2017, p. 50), via racionalidade técnica da indústria cultural. Nesse esquematismo, os bens culturais

são subsumidos à lógica mercantilista de produção e consumo, em um processo que escamoteia o autoengodo dos (pseudo)indivíduos/ consumidores:

[...] A palavra autoengodo revela-se adequada pelo fato de os consumidores dos produtos da indústria cultural empregarem suas forças para continuarem a consumir tais produtos. Em muitas ocasiões, eles têm consciência da falsidade da promessa da indústria cultural sobre a realização do desejo mediante o consumo, mas, mesmo assim, insistem em tal ilusão, de modo a viverem cada vez mais ativamente a própria passividade (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2017, p. 52).

Assim sendo, corroborando com Zuin (1999), os efeitos da indústria cultural danificam os processos de consciência dos indivíduos: “[...] a individualidade metamorfoseia-se em pseudo individualidade” (ZUIN, 1999, p. 4), revelando a atualidade e relevância do conceito da indústria cultural para a investigação e compreensão dos mecanismos subjetivos e objetivos determinados pelas relações sociais que exigem a universalização da semiformação e conseqüentemente causam a reincidência da barbárie.

[...] Há uma nítida fissura entre os conteúdos ideológicos da promessa de uma vida mais justa por causa da ‘democratização da cultura’ e o real cumprimento desta intenção. De fato, a produção cultural que se submete quase que por completo ao seu caráter de valor afasta-se de si própria, ou seja, termina por negar toda possibilidade de felicidade ao dissimular um verdadeiro estado de liberdade (ZUIN, 1999, p. 2).

Ao colocar os bens/produtos/mercadorias culturais à disposição de todos, a indústria cultural também alimenta um narcisismo coletivo, sendo fomento gerador de atitudes que, ao reunirem a semicultura e o narcisismo coletivo, homens e mulheres adotam “[...] ares de informados, de estar a par de tudo” (ADORNO, 2010, p. 32).

Desta forma, a hegemonia da cultura, ao ser transformada em valor, solapa as condições materiais e subjetivas para a preservação e fomento a uma concepção de formação crítica, se constituindo, portanto, em mecanismo de autoconservação, por meio da adaptação social.

Atualmente, pode-se depreender uma exacerbação da indústria cultural, potencializada, principalmente, pelo nível de desenvolvimento tecnológico, que ao estar subjugado a uma racionalidade instrumental, a serviço da dominação, fortifica a permanência da tutela cultural, processo que engendra e propicia condições psicológicas e materiais favoráveis à reprodução de barbáries e catástrofes, como o

ressurgimento de pensamentos e práticas fascistas, semelhantes às que produziram Auschwitz, tal qual já denunciava Adorno.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 2021d, p. 169).

Logo, não foi acaso a ascensão da extrema-direita e a reincidência da barbárie, ilustrada por recorrentes notícias<sup>26</sup> sobre movimentos (neo)fascistas e (neo)nazistas na sociedade digitalmente administrada, na qual

[...] os indivíduos se importam com aqueles que possuem os mesmos gostos, pois os 'diferentes' devem ser humilhados e até mesmo massacrados em nome da afirmação da identidade coletiva que referenda o regozijo da identidade particular doentia (ZUIN, 1999, p. 5).

Harmonizada com os pressupostos do capitalismo flexível (ANTUNES, 2006, 2015, 2017; KUENZER, 2016) e transnacional, a indústria cultural é também potencializada pelo espraiamento institucionalizado de processos formativos comprometidos com a semiformação e com as transformações tecnológicas na base de produção material, orientadas pela racionalidade da técnica como instrumento de dominação e padronização.

Nesta racionalidade, a indústria cultural se faz superlativa e globalizada e seus mecanismos se complexificam. No entanto, seus fundamentos seguem os preceitos ideológicos, mercadológicos e mercantilistas, imbricando cultura, processos produtivos e semiformação, cimentando a lógica da uniformização e integração.

---

<sup>26</sup> Algumas manchetes ilustrativas: “Há uma onda neonazista no Brasil? Entenda o que dizem os números e especialistas no tema”. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/27/ha-uma-onda-neonazista-no-brasil-entenda-o-que-dizem-os-numeros-e-especialistas-no-tema>. Acesso em: 8 jul. 2023; “Grupos neonazistas se multiplicam em um Brasil mais conservador”. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/reuters/2023/06/13/grupos-neonazistas-se-multiplicam-em-um-brasil-mais-conservador.htm>. Acesso em: 8 jul. 2023; “Quatro fatores que explicam o avanço do neonazismo no Brasil: Número de células se multiplica no país e preocupa as instituições”. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/maquiavel/quatro-fatores-que-explicam-o-avanco-do-neonazismo-no-brasil>. Acesso em: 8 jul. 2023.

Barbosa (2019) enfatiza sobre a necessidade de se pensar dialeticamente o desenvolvimento técnico: tanto permite a produção de conhecimento e o aumento das riquezas, como contribui para engendrar as condições que permitem a exploração e alienação, denotando o imbricamento contraditório entre progresso e regressão. No palco da indústria cultural, adverte a autora, os avanços tecnológicos são acompanhados pela mercantilização dos próprios desejos, uma relação fetichizada dos indivíduos com a técnica e pelo conseqüente embrutecimento dos sentidos e dessensibilização.

[...] O fetichismo da técnica, essa relação exagerada e libidinal com aparatos técnicos, com máquinas e objetos, desperta uma frieza com relação ao outro, nas relações humanas, e reforça a incapacidade de estabelecer vínculos libidinais com pessoas. Ou seja, é possível associar a razão instrumental aos fetichismos da técnica, que são acentuados com a influência da indústria cultural e se unem às condições psicológicas do caráter do ser humano moderno, na instrumentalização da vida e das relações sociais (BARBOSA, 2019, p. 11).

Assentadas na racionalidade tecnológica instrumental e no pensamento unidimensional, a indústria cultural e a semiformação se intercambiam em torno da intencionalidade de (con)formar homens e mulheres a serem pessoas bem-ajustadas e integradas à sociedade, alijando a perspectiva formativa comprometida com a formação da consciência autônoma e da autorreflexão dos sujeitos. Logo, faz-se imperativo buscar desvelar os princípios e *modus operandi* desses mecanismos tecnicamente racionalizados a serviço da manutenção da sociedade digitalmente administrada. Para Barbosa (2019), a Teoria Crítica da Sociedade pressupõe essa possibilidade, de reflexão sobre o próprio esclarecimento que recai em barbárie, ou seja, em possibilidades de conscientização sobre os mecanismos subjetivos que levam à barbárie.

Nesse contexto é imperativo o aquecimento de discussões críticas sobre os pressupostos que dão sustentação à concepção de formação de homens e mulheres em tempos de barbárie, por meio do tensionamento entre *Bildung* (formação) e *Halbbildung* (semiformação), com vistas a problematizar a educação num viés emancipatório, haja vista que “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 2010, p. 39).

Adorno (2010) já advertia que apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde, a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência. É com base nesses elementos que o autor afirma que a explicação para tal situação não poderia ser encontrada em acontecimentos da sua época, nem na expressão tópica da sociedade de massa. Daí emerge a necessidade de uma Teoria que a explique:

[...] símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, que se prende, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados, elementos que constituem uma complexidade fecunda e grave a necessitar de uma teoria que seja abrangente, que 'desate' o 'ponto cego' e explique esse processo à luz do conhecimento: A Teoria da Semiformação (ADORNO, 2010, p. 9).

A *Teoria da Semiformação (Theorie der Halbbildung)* nomeia o ensaio publicado por Theodor W. Adorno, em 1959, no qual dialetiza os conceitos de *Bildung* (formação) e *Halbbildung* (semiformação) enquanto constitutivos da sociedade administrada, à luz de uma análise interpretativa constelativa, por meio do entrelaçamento entre conhecimentos da filosofia, sociologia, psicanálise, história, problematizando, de forma potente, a sociedade e a formação humana em sua complexidade.

Para além de uma abordagem de formação restrita aos processos formativos de professores (objeto desta investigação), mas muito importante para a análise do seu papel, a *Teoria da Semiformação* adorniana denuncia uma crise nos mecanismos de formação (*Bildung*) que, por sua vez, é indício de uma crise mais ampla da própria cultura. Formação é a tradução usual do termo alemão *Bildung*, que compreende “[...] o processo subjetivo cujo correlato objetivo é a cultura propriamente dita” (DUARTE, R., 2003, p. 456).

É válido ressaltar que Adorno distingue a não cultura da semiformação. O autor diz que a não cultura, como mera ingenuidade, como simples ignorância, permite uma relação imediata com os objetos, pois o indivíduo não estando inteiramente domesticado, pode elevar-se à consciência crítica. Já a semiformação porta os ideais, os interesses de um grupo dominante enquanto noções ideológicas, carregadas de afetividades, subjugando a razão, se interpondo entre o sujeito e a realidade, filtrando-a: “[...] A semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial” (ADORNO, 2010, p. 25). É dessa forma que Adorno (2010) enxerga os sintomas do colapso da formação cultural, espalhados e observados por toda parte.

Adorno (2010), ao analisar a *Bildung*, ilustrou que na Alemanha, à época do nazismo, os autores da barbárie eram pessoas consideradas “cultas”, apreciadoras dos bens culturais com entusiasmo e paixão. Assim sendo, uma formação e apropriação cultural apenas como um bem, como mercadoria, com sentido isolado, dissociada das relações históricas e sociais, enquanto uma cultura sacralizada, reforça a semiformação e barbárie.

Logo, uma formação cultural por meio da disponibilização de bens de formação cultural, alinhada aos mecanismos da indústria cultural, de forma descontextualizada das relações e produções histórico-sociais, apartada das coisas humanas, neutralizada e petrificada enquanto mercadoria, está a serviço da garantia da ideologia da “igualdade”, com a intencionalidade de *pseudo* integrar as classes, contribuindo para manter no lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro (ADORNO, 2010).

[...] Os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição. [...] Da formação só participam, para sua dita ou desdita, indivíduos singulares que não caíram inteiramente neste crisol e grupos profissionalmente qualificados, que se caracterizam a si mesmos, com muita boa vontade, como elites. Contudo a indústria cultural, em sua dimensão mais ampla – tudo o que o jargão específico classifica como mídia –, perpetua essa situação, explorando-a, e se assumindo como cultura em consonância com a integração, o que, se for mesmo uma, não será a outra. Seu espírito é a semicultura, a identificação (ADORNO, 2010, p. 19).

Sem acesso ao processo de formação que requer condições para uma apropriação viva desses bens, em virtude das próprias condições de produção material ao qual estão subjugadas, homens e mulheres tendem a ter acesso precário a esses bens, limitando a compreensão da sua constituição, haja vista que nada que se chame *Bildung* poderá ser apreendida sem pressupostos.

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 2010, p. 21).

Dentre as consequências nefastas da conversão da formação em semiformação está “[...] a confusão e o obscurantismo, e, pior ainda, uma relação cega

com produtos culturais não percebidos como tais, a qual obscurece o espírito a que esses produtos culturais dariam expressão viva” (ADORNO, 2010, p. 30).

Na sociedade da dominação midiática, por exemplo, materializa-se no cotidiano social fenômenos como o espraiamento de *fake news*, que “legitimam (in)verdades” e discursos de ódio de toda ordem à (in)consciência semiformada, a exortação mística em detrimento do conhecimento científico, uma apologia frenética ao consumo sem responsabilidade social, mecanismos que dialeticamente escamoteiam e contribuem com a perpetuação da injustiça social, das desigualdades, da devastação ambiental, da formação danificada, com o regresso à barbárie.

Adorno adverte que “[...] a nova figura da consciência sabe inconscientemente de sua própria deformação” (ADORNO, 2010, p. 34). Como consciência alienada, para os semicultos, os clichês prontos substituem os conceitos, suas múltiplas ocupações justificam o impacto na precarização do uso da memória, seus julgamentos, ‘a-históricos’ e ‘a-temporais’, os colocam em um uníssono “é assim”. O semiculto “[...] quer sempre em tudo ser um sabichão” (ADORNO, 2010, p. 34). Adorno ratifica que a semicultura é a esfera do ressentimento puro, sob a superfície do conformismo e expressa grande potencial destrutivo: “[...] O semiculto é, ao mesmo tempo, espiritualmente pretensioso e barbaramente anti-intelectual” (ADORNO, 2010, p. 36).

O semiculto se dedica à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda teoria burguesa, se constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo, em que, objetivamente, se coloca todo contra ela. A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações (ADORNO, 2010, p. 33).

Por esses (des)caminhos, engenhosamente, a indústria cultural promove produtos/mercadorias culturais (nesse bojo, também reconhecemos os processos formativos de professores e professoras) cuja intencionalidade é o domínio mercantil da formação e cultura, de modo a alçar a dominação cultural de forma tecnicamente planejada e objetivar uma visão de mundo como instrumento de dominação: “[...] É a afirmação onipresente da escolha já feita na produção, e o consumo que decorre dessa escolha” (DEBORD, 1997, p. 14). Esses são o *modus operandi* que a classe dominante exerce o poder, de forma racionalizada, sobre o restante da sociedade, por

meio da dominação da racionalidade técnica. Dessa forma, “[...] as mercadorias culturais previamente pensadas servem para integrar a sociedade e seus indivíduos, invadindo a própria vida cotidiana destes” (SILVA, 2010, p. 31).

Logo, o desenvolvimento das forças produtivas materiais, o progresso enquanto elevação do nível de vida, a formação enquanto apropriação de bens/produtos/mercadorias culturais, apartados de valores humanos, norteados pela centralidade do capital e da racionalidade tecnológica instrumental se manifestam nas coisas espirituais como um retrocesso da consciência.

Para Adorno (2010), o acesso aos bens culturais congelados mistifica as classes dominadas. Ao se sentirem em ascensão e integrados socialmente, acreditam ter uma formação que, convertida em semiformação, torna-se ideologia comercial pseudodemocrática, reacionarismo. “Confiante na ignorância, o mercado cultural dela se nutre e a ela reproduz e reforça. A alegre e despreocupada expansão da formação cultural, nas condições vigentes, é, de modo imediato, sua própria aniquilação” (ADORNO, 2010, p. 28).

Esse contexto ilustra e ratifica a atualidade da denúncia de Adorno e Horkheimer (1985) ao afirmarem que estamos inseridos num processo de instrumentalização, no qual a produção técnica se entrelaça com as relações de dominação.

Adorno (2010), na *Teoria da Semiformação*, já denunciava que as reformas educacionais isoladamente não contribuiriam substancialmente para superação do colapso da formação cultural, ao contrário, poderiam agravar a crise, ao mitigar a interlocução com a realidade extra pedagógica. É nesta vertente que se indaga a hipostasia tecnológica instrumental, concebida como parte de um fenômeno complexo, que deve ser vislumbrada e atrelada à historicidade e condições de produção material da humanidade, as quais se norteiam por uma visão de mundo e sociedade, consubstanciada na atualidade, nos preceitos neoliberais que se espraiam enquanto escolhas políticas, econômicas e educacionais.

Amalgamada a essa lógica, pretendemos discutir nas próximas seções a formação por competências, eixo fundante das vigentes políticas públicas de formação: As Bases Nacionais Comuns de Formação de Professores - BNCFP (BRASIL, 2019d, 2020b), norteadas pela BNCC – Educação Básica (BRASIL, 2018c). Centradas nos interesses do capital e na lógica da empresa como modelo social (FREITAS, 2018a; LAVAL, 2019), objetivam uma funcionalidade ao que se aprende



na escola, consubstanciando a formação em um enfoque utilitarista, subjugada ao domínio de determinadas habilidades e competências voltadas ao saber-fazer, a serviço do “[...] sistema de vida criado pela Indústria Moderna [...] que é o da mais alta eficácia, eficiência e conveniência” (MARCUSE, 1999, p. 82).

O filósofo Herbert Marcuse (1999) já advertia sobre a tendência do poder tecnológico se vincular ao poder econômico, com implicações nos modos pelos quais a tecnologia moderna produz novas formas de sociedade e cultura, com novas formas de controle social. Assim como Theodor W. Adorno analisou os impactos da apropriação de uma formação enquanto bem cultural, mercadoria, dissociada das coisas humanas, à época da Alemanha nazista, Marcuse (1999) elucida que a forma como se deu a apropriação da tecnologia, naquela mesma época e país, sob argumentação da maior “eficiência tecnológica”, denuncia a sua engenhosa e cruel manipulação, ao escamotear os reais objetivos e intencionalidades voltados à intensificação do trabalho por meio de treinamento de jovens e operários, sintonizados com a propaganda fascista e a organização da burocracia governamental, industrial e partidária, à serviço da barbárie.

Para Marcuse (1999), a tecnologia se traduz como um processo social constituído por um aparato técnico, utilizado para organizar, perpetuar ou modificar as relações sociais, a serviço seja do autoritarismo ou liberdade, da escassez ou abundância, do aumento ou abolição do trabalho árduo, sendo, portanto, para a autonomia ou heteronomia. Ao estar a serviço de uma lógica mercadológica, orientada para e pelo lucro, este termina por ser o guia para as escolhas que orientam o modo de produção e, conseqüentemente, de formação, se consolidando como um instrumento de controle e dominação. Desse modo, “[...] o poder tecnológico afeta toda a racionalidade daqueles a quem serve” (MARCUSE, 1999, p. 77).

O imbricamento dialético do desenvolvimento tecnológico ao desenvolvimento de uma racionalidade tecnológica instrumental, minou a base da racionalidade crítica ao submeter o indivíduo à dominação crescente do aparato técnico-social. Para Marcuse (1999, p. 26) à medida que a tecnologia e o capitalismo foram se desenvolvendo, também se tornaram crescentes o ajuste da sociedade industrial à economia, caracterizando-se como uma submissão crescente à dominação e administração totais, instalando-se uma “mecânica do conformismo”:

[...] A eficiência e o poder da sociedade tecnológica/ industrial oprimiu o indivíduo, que gradualmente perdeu os traços característicos anteriores da racionalidade crítica (isto é, autonomia, discordância, poder de negação, etc.), produzindo assim um declínio da individualidade (MARCUSE, 1999, p. 26).

Na racionalidade que orienta a sociedade tecnológica, instrumental e unidimensional, parafraseando Marcuse, o “homem médio” dificilmente se importa com outro ser vivo com a intensidade e persistência que demonstra por seu automóvel – e, atualmente, por seus smartphones – a “[...] máquina adorada não é mais matéria morta, mas se torna algo semelhante ao ser humano, e devolve ao homem o que possui, a vida do aparato social ao qual pertence” (MARCUSE, 1999, p. 81). Enquanto um filósofo crítico das formas de dominação tecnológica, Marcuse (1999) contribui para nos ajudar a analisar e desvelar as imbricadas relações entre a tecnologia, o capitalismo, o fascismo, o totalitarismo, como formas potentes de dominação cultural.

Essa nova racionalidade e novos padrões de individualidade não são efeito da tecnologia sobre os usuários ou produção, são eles os fatores que determinam tanto o desenvolvimento da tecnologia como da produção. Os novos padrões de individualidade se sobrepuseram aos valores do ser humano.

Por um viés em que a racionalidade tecnológica tivesse por centralidade e finalidade a preocupação em assegurar melhores condições de vida à humanidade, o desenvolvimento tecnológico poderia estar a serviço do fim da miséria humana e da fome no planeta, no entanto, coetâneo ao desenvolvimento tecnológico, vivenciou-se na época da 1ª Geração da Escola de Frankfurt e vivencia-se ainda hoje, a ascensão global de regimes de extrema-direita, o avanço do totalitarismo e de guerras, fenômenos que diuturnamente compõem um cotidiano naturalizado, dada à sua cruel trivialidade, asseverado pela Pandemia Covid-19, globalmente, e, na especificidade nacional, pela (des)governança consentida.

As pessoas se tornaram indivíduos que aprenderam a transferir a espontaneidade subjetiva à maquinaria que serve, subordinando a sua vida a um mundo em que a máquina passa a ser o fator e o ser humano o instrumento (MARCUSE, 1999). Dessa forma, a individualidade tende a ser padronizada, guiada e medida por padrões externos ao indivíduo, cabendo ao indivíduo adaptar-se. Não há lugar para a autonomia, pois ser bem sucedido é o mesmo que adaptar-se ao aparato:

[...] O avanço individual se transformou em eficiência padronizada[...]. As distinções individuais de aptidão, percepção e conhecimento são transformadas em diferentes graus de perícia e treinamento, a serem coordenados a qualquer momento dentro da estrutura comum dos desempenhos padronizados (MARCUSE, 1999, p. 78).

Uma acepção de formação enquanto treinamento, voltada para adaptação às permanentes mudanças, a qual basta ativar o lema do “aprender a aprender” e adquirir competências e habilidades, se distancia cada vez mais de uma (trans)formação para emancipação, fortalecendo uma formação regressiva (ADORNO, 2010). Corroborando com o autor, se o entendimento de formação é para uma finalidade, que essa deva ser para tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, livres, numa sociedade livre.

O conceito de *Bildung* (formação) pressuposto deste estudo, perspectivado por meio das contribuições de Adorno, refuta inegociavelmente toda acepção de formação que não seja voltada para uma formação *omnilateral* e emancipatória, pilares indispensáveis a possibilitarem homens e mulheres a questionarem, conhecerem, desvelarem criticamente as contradições sociais e constituírem bases para uma (trans)formação consciente.

A crítica imanente contribui para tensionar o *modus operandi* da sociedade hodierna digitalmente administrada, desvelam os aspectos políticos da racionalidade tecnológica, descortina a ideologia amalgamada à (i)lógica do aparato produtivo que se impõe ao sistema social como um todo, valendo destacar que aí estão inseridos, estrategicamente, os processos formativos docentes.

Logo, problematizar a prevalência hegemônica da razão técnica instrumental nas bases da sociedade digitalmente administrada, e, conseqüentemente, em um dos seus mecanismos, os processos formativos de professores da educação básica, é questionar a formação humana sob a perspectiva de uma racionalidade que se revela irracional, ao estar a serviço da coisificação das consciências, da mera e restrita adaptação, da conformação e semiformação, ao ser guiada por um “[...] pensamento que se fecha em si mesmo, quase que totalmente atrelado aos interesses do capital e que compactua com a reprodução da barbárie” (ZUIN, 1999, p. 45).

O que se conclama aos professores e às professoras é a imperativa necessidade de ampliação e aprofundamento da discussão e reflexão crítica, com a intencionalidade de buscar desvelar que, por trás de propalados discursos sobre modernização, inovação, qualidade, progresso, subjazem concepções que não são

neutras, que se coadunam com uma visão de sociedade e conceito de formação e educação, na qual a tecnologia, consubstanciada enquanto integrante de um aparato a serviço da sociedade digitalmente administrada, preconiza a construção e implementação de políticas públicas educacionais, orientadas pela centralidade economicista e mercadológica, pelos ditames neoliberais supranacionais, materializadas, no Brasil, pelas Bases Nacionais.

Compactuando com Malaggi (2020), enquanto estratégia de resistência e inconformismo, faz-se necessário incessantemente perquirir que a reflexão crítica adentre com profundidade as camadas constitutivas de uma racionalidade que provê sentido ao técnico, enquanto lógica constituinte. Malaggi (2020) ilustra, através da metáfora mitológica grega, que Panaceia era a deusa da cura. Seu nome deriva dos termos gregos *pan* (todo) e *akos* (remédio), em alusão ao fato de que Panaceia era capaz de curar todas as enfermidades que assolam o humano: “Remédio para todos os males” ou “o que se emprega para remediar dificuldades”. Alusivamente, nesta perspectiva de abordagem, assim se delinea o *status* que a tecnologia é propalada na sociedade digitalmente administrada: A tecnologia tornou-se uma panaceia “[...] no jogo entre ‘fins e meios’ que abrangem e delimitam os problemas sociais em suas possibilidades históricas, não se discutem mais os fins (*os porquês*), somente os meios (*o como*)” (MALAGGI, 2020, p. 52).

Ao convidar provocativamente professoras e professores a examinarem a concepção de formação que alicerça os documentos que normatizam os processos formativos de docentes da Educação Básica, por meio de lentes constelativas da Teoria Crítica da Sociedade, é propor investigar o contexto de produção da sociedade, ou seja, como a formação social autogerada pelos sujeitos é apreendida em sua dialética histórica. Por meio dessa compreensão, a formação precisa ser examinada para além do âmbito pedagógico, mas investigada no plano da própria produção social da sociedade em sua forma determinada:

[...] a semiformação vai muito além de uma ‘perturbação pedagógica’ no interior de uma determinada situação social educacional. Refere-se a uma forma ordenada da sociedade contemporânea determinada conforme um certo modo de produção social dos homens, e somente neste âmbito pode ser adequadamente apreendida (MAAR, 2003, p. 471).

As vigentes políticas públicas educacionais de formação, enquanto instrumentos normativos, numa via de ‘legitimidade’, vem ocupando espaços, com

uma roupagem de inovação, por meio de um discurso fundado numa suposta cientificidade baseada em evidências, escamoteando o imbricamento com a semiformação, controle, monitoramento e heteronomia, asseverando-se ao se considerar as características que permeiam o seu contexto de construção, demarcado pela ausência de debates, fundadas num monolitismo, denotando circunstâncias políticas autoritárias. Neste sentido, realizar uma análise interpretativa da racionalidade que orienta a concepção de formação de professores e professoras é buscar desvelar criticamente o seu horizonte, haja vista que Adorno (2010) já nos alertava que a busca pela formação crítica não é simples, inclusive, sua simplificação é incompatível com a intenção social de escapar da barbárie.

Como resistência à semiformação socializada, faz-se imperativo o desenvolvimento da consciência crítica, como tendência a procurar por “trás dos bastidores”, como ilustra o autor. No entanto, Adorno nos adverte que, frente aos abusos sociais da semiformação, não é possível mudar isoladamente o que é reproduzido por situações objetivas dadas, assim como, não se deve se deixar levar pela tomada de decisão à tendência dominante, pois nesse caso, seria igualmente corresponsável pela volta à barbárie:

[...] requer que não somente se rejeite uma concepção de cultura tomada como absoluta, como também que não se dogmatize, que não se enrijeça sua interpretação em tese não dialética como algo dependente, como mera função da práxis e mero voltar-se a ela (ADORNO, 2010, p. 38).

Uma concepção de formação,

[...] que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo (ADORNO, 2010, p. 13).

As preocupações de Adorno (2010) sobre a necessidade de resistência à semiformação socializada vão ao encontro da advertência proferida por Ripa (2001) ao enfatizar que há em curso um intenso processo de mercantilização e conseqüente esvaziamento de fundamentos e conteúdos dos processos formativos, para os quais,

[...] a elaboração de conhecimentos, a discussão, a reflexão crítica [...] que contribuiria para o desenvolvimento de indivíduos autônomos, reflexivos e críticos, capazes de estabelecer relações temporais e elaborar o passado, é

substituída pela disseminação da semicultura para atender aos ditames da sociedade administrada, ansiosa por trabalhadores acomodados, sedentos por tudo que é apresentado como novo e pronto, e indiferente ao todo social (RIPA, 2019, p. 107).

É inegociável perspectivar processos formativos aportados em uma concepção de formação comprometida com o pensamento crítico, autonomamente esclarecido e emancipado, consciente e questionador da realidade e das intencionalidades que subjazem os interesses sócio-histórico-econômico que demandam uma concepção de formação centrada em pilares economicistas, orientada por valores utilitaristas a darem sustentação ao modelo produtivo capitalista neoliberal da sociedade digitalmente administrada, tal como concebemos os pilares que fundam e orientam a formação por competências.

### 3 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS OU (EN)CANTO DA SEREIA

Para ser o que realmente é, cada coisa deve vir a ser o que ela não é (MARCUSE, 1978, p. 124).

De forma geral, ao nos referirmos à expressão “canto da sereia” fazemos alusão a atração exercida por algo “irresistível”, com grande poder de sedução, e em seu substrato, escamoteia um engodo. A partir de apropriações populares da epopeia grega, de Homero, as sereias eram consideradas seres demoníacos, capazes de encantar qualquer um que ouvisse a sua melodia. Os marinheiros, encantados por seu belíssimo som, não resistiam, eram seduzidos, se descuidavam da embarcação, terminavam naufragando ou se jogando ao mar.

Ulisses, o grande herói da epopeia, para não ouvir o canto sedutor das sereias, ordena à tripulação da embarcação que o amarre ao mastro, de modo que possa ouvir o som emitido pelas sereias, mas não se atire ao mar. Os tripulantes estariam com os braços livres para remar e com os ouvidos tapados para não ouvirem o (en)canto da sereia, nem as súplicas de Ulisses para soltá-lo. Ulisses, arditosamente, ludibria o mito, submetendo-se a ele. Seus comandados, ao não ouvir, “escapam” das sereias e se submetem ao controle do senhor, sob a égide da alienação (ZUIN, 1999).

Escolher abordar a Pedagogia das Competências aludindo-a metaforicamente ao canto da sereia é intencional fazer uma advertência aos professores e às professoras da Educação Básica sobre a necessidade imperativa de indagarmos criticamente discursos que entoam expressões ideologicamente aludidas como neutras, tal qual a noção de competência(s), geralmente atrelada ao ideário da modernidade, à educação de século XXI, intercambiadas a outras, quais sejam, inovação tecnológica, formação ao longo da vida, metodologias ativas, empreendedorismo, flexibilidade, resiliência, ideologicamente associadas à melhoria da qualidade da educação e comprometidas com o fim do fracasso escolar, se efetivando, metaforicamente, como “(en)canto dos(as) docentes”.

Buscar conhecer e desvendar as condições sociais, históricas, políticas, e econômicas que as engendram, suas bases ontológica, epistemológica e antropológica, bem como o papel atribuído aos professores e às professoras, aos estudantes, ao conhecimento, ao método, à avaliação, à função da escola, além dos valores e intencionalidades que estão imbricados, tornam-se potentes mecanismos para desvelar “as notas da melodia” e não perecerem ao seu (en)canto, que

escamoteia sua sinfonia, sintonizada com os interesses que subjazem a nova organização do trabalho, orientada pelas imposições do capitalismo flexível.

Ao longo desta seção buscar-se-á discutir os fundamentos que ancoram a concepção de educação e formação por competências, dentre outras abordagens, destacadamente, na perspectiva do teórico Philippe Perrenoud, por inferir que esse referencial influenciou fortemente a documentação normativa que integra a política de formação de professores da Educação Básica vigente, quais sejam, as BNCFP (BRASIL, 2019d, 2020b), articuladas pela BNCC – Educação Básica (BRASIL, 2018c).

### 3.1 MONOFONIA ENCOBERTA PELA POLISSEMIA

A Pedagogia das Competências é compreendida neste estudo como a voz representativa dos interesses neoliberais para a educação, apreendida por meio de interlocuções com as considerações críticas que seguem. Para o professor Newton Duarte, a Pedagogia das Competências integra uma ampla corrente educacional contemporânea, como também, o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista, às quais, denomina de pedagogias do “aprender a aprender”, por terem em comum exigências como a centralidade sobre o aluno, a pedagogia diferenciada e os métodos ativos: “[...] não se trata de uma rotulação apressada de minha parte, a inclusão da Pedagogia das Competências no grupo das pedagogias do ‘aprender a aprender’, com o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do ‘professor reflexivo’ etc” (DUARTE, 2008, p. 7). O professor Saviani (2021), ao corroborar com estas ponderações, as denomina como “pedagogias da exclusão” por representarem pedagogias hegemônicas, cuja escalada e espraiamento foram agudizados principalmente a partir da década de 1990.

Consideramos, em concordância com os estudos de Bueno (2003, p. 23), que “[...] a racionalidade subjacente a estas propostas apresenta uma aderência imediata ao aparato econômico existente [...] discurso de uma racionalidade desviada de objetivos emancipadores”, que se materializam em uma Pedagogia sem sujeito.

A partir das contribuições críticas do autor, entendemos que a incorporação dos pressupostos neoliberais à educação repercute na função da escola e dos seus atores, (de)formando, o aluno em cliente e professores em gerentes/educadores, ou seja, “novos” perfis comprometidos com a (con)formação de comportamentos



instrumentais, pressuposto ao indivíduo da “Nova Era” (BUENO, 2003, p. 184). Tais elementos forjam o trilho progressivo à semiformação, “[...] formação de personalidades unidimensionais, avessas a qualquer oposição que solicite modalidades críticas de pensamento” (BUENO, 2003, p. 182).

A Pós Dr.<sup>a</sup> em Educação, Mônica Ribeiro da Silva, professora da Universidade Federal do Paraná, integrante do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio<sup>27</sup>, denuncia que o currículo sob a perspectiva teórica da formação por competência está a serviço de uma formação administrada (SILVA, 2008, 2018). A autora discute prováveis origens, significados e sentidos da noção de competência(s), abordada recorrentemente no singular e/ou plural. Afirma que o teórico Philippe Perrenoud, um dos autores que se debruça sobre o campo do currículo da educação em geral, não estabelece distinção entre “competência” e “competências”: “[...] pois, de qualquer modo, ela(s) é (são) o resultado de um conjunto de recursos, internos e externos aos indivíduos, e da mobilização desses recursos frente a uma situação dada” (SILVA, 2008, p. 14), tal qual também pode ser percebida pela definição adotada pela BNCC:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018c, p. 8).

Silva (2008) discute o sentido polissêmico<sup>28</sup> que caracteriza a expressão, ao que denomina de “Teorias da competência”,<sup>29</sup> por terem em comum uma concepção de formação humana instrumental e mecanicista, tal como também aponta Bernstein (1996 *apud* SILVA, 2008). Para Bernstein, a competência, enquanto

---

<sup>27</sup> Atualmente coordena a pesquisa A regulamentação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/17): novas bases curriculares e dispositivos de regulação nos três estados da região sul do Brasil. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1079110450785932>, atualizado em 19/05/2023. Acesso em: 13 jun. 2023.

<sup>28</sup> A autora apresenta e discute as “Teorias da Competência”, nomenclatura também utilizada por Bernstein (1996 *apud* SILVA, 2008), quais sejam: no campo da Psicologia da Aprendizagem, principalmente, a teoria psicogenética de Jean Piaget (relacionada à ideia de competência cognitiva); A Teoria da Sintaxe, de Noam Chomsky (conceito de desempenho); A Teoria de agrupamentos e reagrupamentos de Claude Lévi-Strauss, presente em sua Antropologia Estruturalista também é considerada por Bernstein (1996 *apud* SILVA, 2008) como uma das Teorias da competência, destacando o conceito de bricolage. As teorias de raiz condutista-funcionalista, com ênfase no tecnicismo, considerado base da Pedagogia por Objetivos, como também, o sentido a partir da apropriação por algumas vertentes da Sociologia do Trabalho, Currículo e Economia, tal qual, a abordagem do currículo por competências sob o prisma de Philippe Perrenoud (SILVA, 2008).

<sup>29</sup> Denominação utilizada também por Bernstein (1996 *apud* SILVA, 2008), autor crítico a essa compreensão de formação, referencial utilizado pela autora.

resultado da interação entre indivíduo e sociedade, desconsidera a dimensão histórica da cultura, ao integrar o biológico e o social, apartados do cultural, ou seja, “[...] desse ponto de vista, a aquisição da competência se dá [...] no nível do social, não do cultural, porque a aquisição não depende de qualquer arranjo cultural, mas da interação social” (BERNSTEIN, 1996, p. 105 *apud* SILVA, 2008, p. 15).

Para Bernstein (1996 *apud* SILVA, 2008), a mediação cultural diferencia os indivíduos na condição de produto e produtores da cultura, pois a relação entre indivíduos e sociedade deve ocorrer por uma relação mediada pela cultura, e ignorar esse processo se traduz como sintoma que revela as relações de poder. No entanto, para o desenvolvimento da competência, os indivíduos, em contato com o meio, com vista a adaptar-se a este, agem e reagem ativamente, orientados pelo sentido de integração entre o social e o biológico. Nesta compreensão de formação humana, além de desconsiderar a cultura, também desconsidera a história e aparta a sociedade de sua constituição histórico-cultural. Neste sentido,

[...] as teorias da competência anunciam uma democracia fundamental: todos são iguais em sua aquisição, todos participam ativamente em sua aquisição, a criatividade é intrínseca ao ato de se tornar social. As diferenças entre indivíduos, são, portanto, um produto da cultura. Desse ponto de vista, as teorias da competência podem ser consideradas como críticas que mostram a disparidade entre aquilo que somos e aquilo que nos tornamos, entre aquilo de que somos capazes e nosso desempenho. Entretanto, esse idealismo tem um preço: o de deixar de lado a relação entre poder, cultura e competência, entre os significados e as estruturas que os significados tornam possíveis. A democracia das teorias da competência é uma democracia separada da sociedade (BERNSTEIN, 1996, p. 105 *apud* SILVA, 2008, p. 17).

Young (2007), ao indagar “para que servem as escolas” na contemporaneidade, destaca que seus princípios orientadores têm sido atrelados às necessidades da economia e universo neoliberal. Enfatiza que, ao estarem vocacionadas como meios para o alcance de fins mercantilistas, a educação é transformada em mercado, o que também denomina de um “semimercado”. Neste, as escolas competem por alunos e fundos, são controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho com o objetivo de aprimorar o “capital humano”.

As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins (YOUNG, 2007, p. 1291).

Se os resultados formativos objetivados almejam aperfeiçoar o “capital humano”, estando os indivíduos coisificados, concebidos como recurso, aí reside uma conjuntura que implica uma perspectiva formativa pragmática e instrumental, para a qual, se revela como “meio” para atingir tais “fins”, (con)formar indivíduos resilientes, de modo a se adaptarem, sem resistências, ao discurso das céleres mudanças impingidas pelas transformações tecnológicas que impactam o aparato produtivo, sendo esta uma pseudo justificativa que visa dar sustentação à monofonia neoliberal.

Sob a justificativa de uma suposta necessidade de adaptação da escola às mudanças ocorridas no universo do trabalho, ritmadas, principalmente, pela “revolução tecnológica”, esta abordagem encobre, ideologicamente, que o trabalho é uma prática humana, situada historicamente (SILVA, 2008), e não um terreno neutro, cujo plantio e cultivo se limita às intempéries provocadas pelas inovações tecnológicas e organizacionais.

Invisibiliza-se que as condições materiais de produção são situadas numa formação econômica neoliberal, marcada pela lógica do capital, para a qual as relações entre educação, trabalho e competências se dão em um movimento guiado pelas relações de mercado, ignorando-se “[...] o trabalho como uma prática humana que assume, nessa formação econômica, a condição de trabalho alienado, de mercadoria” (SILVA, 2008, p. 18).

Adaptação e integração à “realidade” social – pautadas numa racionalidade instrumental e unidimensional – demandam à função da escola, do ensino, da aprendizagem, do papel dos educadores e alunos, a (de)formação de comportamentos, definidos e guiados por/para o desenvolvimento de habilidades e competências, orientados por uma compreensão de conhecimento esvaziada, o que, alusivamente, se relaciona ao que Young (2007) denomina de “conhecimento dos poderosos”.

Ao indagar a finalidade da escola, Young (2007) também questiona sobre “que conhecimento?” e tensiona o que denomina de “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. Para o autor, a compreensão dessas formas de conhecimento é importante para a diferenciação dos conhecimentos cabíveis à esfera escolar. O conhecimento escolar, para o autor, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, ou nos locais de trabalho:

Por trás dessas diferenças há uma mais básica entre dois tipos de conhecimento. Um é o conhecimento dependente do contexto, que se desenvolve ao se resolver problemas específicos no cotidiano. Ele pode ser prático, como saber reparar um defeito mecânico ou elétrico, ou encontrar um caminho num mapa. Pode ser também procedimental, como um manual ou conjunto de regras de saúde e segurança. O conhecimento dependente de contexto diz a um indivíduo como fazer coisas específicas. Ele não explica ou generaliza; ele lida com detalhes. O segundo tipo de conhecimento é o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (YOUNG, 2007, p. 1296).

O acesso ao “conhecimento poderoso”, por meio da educação escolar, diferentemente do conhecimento instrumental, adverte o autor, pode representar a única oportunidade para a população desfavorecida ser capaz de trilhar, pelo menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares, ao denunciar e anunciar que “[...] até os sistemas escolares mais opressivos podem ser usados como instrumentos de emancipação” (YOUNG, 2007, p. 1292).

Acredita-se que investigar e analisar os fundamentos que alicerçam as intencionalidades e concepções que ancoram a formação por competências, situados historicamente, por meio da crítica imanente, se faz passo potente à tentativa de compreendê-los e desvelá-los, pressuposto à possibilidade de “irromper por dentro” a instrumentalização que guia os objetivos formativos, baseados em “conhecimento dos poderosos” (YOUNG, 2007) aspirados pelas Bases de formação atuais (BRASIL, 2018c, 2019d, 2020b).

Consideramos, ao concordar com as ponderações de Silva (2008), que a interpretação das normativas legais pode ocorrer de diferentes maneiras, adquirindo por parte das escolas e docentes apropriações particulares, por vezes, distintas de sua versão original, indicativo de possibilidades de mudanças no discurso e nas práticas educacionais, conferindo aos documentos mandatórios um caráter relativo.

A partir dessa inferência, se o comprometimento é com uma concepção de formação emancipatória, com o “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007), se faz imperativo identificar e analisar as origens e significados da expressão competência, que embora polissêmica, ao se apresentar como linguagem do capital, se revela monofônica.

Ferreira (2007, 2015) destaca que a teorização sobre a Pedagogia das Competências, principalmente baseada na abordagem de Philippe Perrenoud, é

considerada referência para as políticas públicas nacionais de formação de professores da Educação Básica, compreensão apropriada neste estudo. Destaca-se que o livro *Dez novas competências para ensinar* (PERRENOUD, 2000), além de inspirar a reforma das políticas públicas de formação para professores da Educação Básica, também (en)cantou os professores e professoras, ao afirmar-se comprometido com o “novo” papel que concebe para a escola, conforme Perrenoud afirmou em entrevista à revista Nova Escola (FERRARI, 2010)<sup>30</sup>.

Na entrevista, o autor enfatiza que o objetivo da escola não é passar conteúdos, mas preparar as pessoas para a vida em uma sociedade moderna. Nessa abordagem, a Pedagogia das Competências, ao propor as dez competências, se posiciona no sentido de refutar ao que Perrenoud denomina de formas tradicionais de educação, aludidas como conteudistas. A autora aponta que a sua proeminência, a partir da década de 1990, representa uma espécie de retorno ao tecnicismo dos anos 70, revestido por uma “nova” roupagem. É válido mencionar que o discurso das competências é entoado por, além de Perrenoud, autores como Donald Schön, António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa, Kenneth M. Zeichner, Clermont Gauthier, Maurice Tardif, Claude Lessard, entre outros.

Ferreira (2007) debruçou-se sobre o estudo da influência “das competências” nas orientações normativas para formação dos professores da educação básica no período de 1996 a 2006, advertindo que em suas sementes já germinavam e floresciam a semiformação. A autora acentua que a legislação brasileira, constatação que pode ser atualizada por meio das Bases de formação atuais (BRASIL, 2018c, 2019d, 2020b), tem cooperado para a legitimação desta abordagem, sendo possível inferir a influência deste referencial como justificativa de uma política educacional de cunho neoliberal.

As considerações de Ferreira (2007) dialogam com a afirmação de Silva (2018) ao consubstanciarem que o discurso, ideologicamente apresentado como novo, se revela “empoeirado”, haja vista a sua presença no campo de disputas em torno das finalidades da formação de professores e professoras da Educação Básica nos

---

<sup>30</sup> Vale destacar que a revista Nova Escola se revela como indicativo de um dos eficazes mecanismos da Indústria Cultural (ADORNO, 1985) voltado para o (en)cantamento docente, haja vista seu potencial em influenciar na fabricação e disseminação de modelos de práticas pedagógicas (RIPA, 2010), ao disponibilizá-los enquanto mercadorias educacionais, num processo que se intercambia à tecnologia, numa apropriação instrumental, cujo efeito remete à (de)formação do papel docente ao de educador(a) tutelado(a), desta forma, a serviço da semiformação (ADORNO, 2010).

últimos quase 30 anos. Evidencia-se, aqui, que a BNCC (BRASIL, 2018c), normativa que articula as BNCFP (BRASIL, 2019d, 2020b), retoma o discurso interrompido e criticado<sup>31</sup> que já ancoravam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b), como também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002, que já traziam a noção de competências como eixo.

Silva (2018) enfatiza e denuncia que tal discurso, revigorado, é retomado com semelhantes argumentações, pautadas na imperiosa necessidade de adequar a escola às mudanças do “mundo do trabalho”, associadas às transformações tecnológicas, disseminado, seja na BNCC (BRASIL, 2018c) ou nas normativas da década de 1990 (BRASIL, 1997b) e início dos anos 2000 (BRASIL, 2002), como “[...] uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural” (SILVA, 2018, p. 11), porém,

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma ‘formação administrada’, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia (SILVA, 2018, p. 11).

Logo, em consonância com as contribuições da autora, considera-se que as bases legais orientadoras dos processos formativos da Educação Básica vigentes (BRASIL, 2018c, 2019d, 2020b), ao assumirem como centralidade a formação por competências, intencionam materializar uma perspectiva de educação e formação que, ideologicamente, discursam uma formação para a autonomia e cidadania. No entanto, reforçam o controle e adaptação, restringindo a possibilidade de emancipação.

Esta racionalidade, ao estar em alinhamento com a adequação à lógica do mercado, por se pautar na eficiência e produtividade, por não reconhecer a dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença (SILVA, 2018), por seu caráter a-histórico, pragmático, instrumentalizador e utilitarista, reduz e deforma a experiência formativa.

---

<sup>31</sup> Lopes e Macedo (2002), Silva (2008).

Nessa abordagem, os saberes escolares que importam são aqueles passíveis de aplicabilidade prática, compreendidos, nesta pesquisa, como “conhecimento dos poderosos” (YOUNG, 2007), óbice à compreensão do “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007), pressuposto ao desenvolvimento da reflexão e da crítica.

De forma preocupante, compreendemos que a formação orientada pelas competências contribui para a precarização da formação de professores e professoras da Educação Básica, ao, intencionalmente, restringir a possibilidade de formação cultural capaz de gerar a capacidade de reflexão e de crítica. A Pedagogia das Competências, ao se apresentar como uma convocação de renovação da escola para o século XXI, impõe aos processos formativos de docentes e discentes uma mudança de paradigmas, atrelada aos interesses da sociedade digitalmente administrada, urgindo:

[...] estabelecer uma reflexão de como ela tem sido utilizada também no campo educacional como meio de se ‘vender’ metodologias que prometem com eficiente persuasão ‘eliminar’ toda a possibilidade de fracasso escolar, cooperando para a compreensão equivocada que iguala metodologia com método, como se ambas as coisas tivessem o mesmo significado – o que coopera para que as metodologias sejam assimiladas pelos docentes como epistemologias de aprendizagem, um dos principais motivos que desencadeia um processo semiformativo dos docentes (FERREIRA, 2007, p. 38).

Logo, intencionar desvelar o (en)canto da Pedagogia das Competências é tensionar questões como: a quem interessa essa formação? Que sujeito é formado por estas bases? Para qual concepção de sociedade? Onde estão os direitos humanos, os ideais de uma melhoria de qualidade de vida para homens e mulheres dentro de uma perspectiva de (con)formação objetivada pela eficiência, eficácia e utilidade, pilares dessa acepção de formação?

### **3.1.1 Perrenoud e as 10 (dez) competências para ensinar**

Podemos imaginar que os seres humanos, por meio da genética ou da informática, terão podido livrar-se da laboriosa aprendizagem que conhecemos nos dias de hoje e que as neurociências permitirão dominar a memória de maneira mais direta e menos aleatória (PERRENOUD, 2007, p. 12).

Como já enunciado, infere-se nesta pesquisa que a abordagem da formação por competências a qual orienta as vigentes políticas públicas de formação de

professores e professoras da Educação Básica indicam fundamentos alicerçados no aporte teórico de Philippe Perrenoud, além de também considerar, que *As dez novas competências para ensinar*<sup>32</sup> (PERRENOUD, 2000) e *As competências para ensinar no século XXI* (PERRENOUD, 2007)<sup>33</sup> exercem um certo “encantamento” ao propagarem “prescrições receitas”, a serviço da (re)composição do “novo” papel docente, “competente”, para a “nova” escola do século XXI:

Os romancistas dos anos 1950 não previram as tecnologias eletrônicas e as biotecnologias do ano 2000, nem sequer a Internet. Nossa capacidade de antecipação é limitada por aquilo que conhecemos e que extrapolamos timidamente, e, com certeza, o futuro reserva-nos surpresas que desafiarão nossa imaginação.

É mais útil e razoável utilizar o século XXI, que está começando, para (re)pensar as orientações que desejamos para a formação dos professores no curto prazo, digamos, para o horizonte de 2010. Não esqueçamos que esses professores estarão formados por volta de 2015 e formarão alunos que terão 20 anos em 2030-2035 (PERRENOUD, 2007, p. 12).

O Prof. Dr. em Psicologia Lino de Macedo, autor que escreve a apresentação e o capítulo 5 (cinco)<sup>34</sup> de *As competências para ensinar no século XXI*, destaca, em alinhamento com os pensamentos de Perrenoud – inclusive, ao enaltecer seu estilo – instigante, didático e contributivo – que ao propor dez temas<sup>35</sup>, analisando-os um a um, em relação à formação de professores no século XXI, o que está em jogo é a superação dos desafios que a “nova escola” propõe à formação de professores (PERRENOUD, 2007).

Entende-se, ao considerar os interesses de quem defende as reformas neoliberais na educação, dentre os desafios a serem superados, estariam a ineficiência do Estado e a má gestão do serviço público, a obsolescência da função da escola, dos métodos e recursos arcaicos utilizados pelos professores e pelas professoras, dos cursos de formação inicial, por privilegiarem muita teoria e pouca prática, dos conteúdos pouco significativos, sem utilidade. Esses problemas,

---

<sup>32</sup> Ferreira (2007) faz menção a esta obra como marco e, nesta investigação, infere-se e acrescenta-se, como de representativa influência outros escritos de Perrenoud (2002b, 2007), originários de Conferências realizadas por ele e Mônica Gather Thurler, em agosto de 2001 (fizeram, cada qual, duas conferências em quatro cidades brasileiras: São Paulo, Porto Alegre, Curitiba e Salvador).

<sup>33</sup> Versão impressa (2002), versão digital (2007).

<sup>34</sup> Neste capítulo o autor discute e enfatiza a “situação problema” como recurso didático em contextos de aprendizagem e avaliação escolar, na perspectiva da teoria de Piaget. Considera que esta abordagem representa uma nova maneira de fundamentar a aprendizagem e valorizar o desenvolvimento de competências e a avaliação.

<sup>35</sup> Referindo-se às 10 novas competências para ensinar (PERRENOUD, 2000).



expressariam, dentre outros aspectos, as causas responsáveis pelo fracasso escolar, para o qual, a Pedagogia das Competências se apresenta como solução.

Philippe Perrenoud é um sociólogo suíço, nascido em 1944, que se define como antropólogo, construtivista e adepto da sociologia interacionista. É professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra. É autor de várias obras, cujas temáticas de destaque são referentes à abordagem por competências, formação de professores e adoção do seu modelo de organização escolar em ciclos, introduzido em diferentes redes de ensino no Brasil (FERREIRA, 2007, 2015). O próprio autor ilustra o “sucesso” da formação por competências, espalhada pelo mundo por meio de reformas educacionais:

A abordagem pelas competências tem-se desenvolvido nos países anglo-saxões e está ganhando espaço no mundo francófono. Na Bélgica, o ensino fundamental e a primeira série do ensino médio referem-se doravante a blocos de competências (Ministério da Educação, 1994). Em Quebec, a abordagem pelas competências norteou uma reforma completa dos programas dos Colégios de Ensino Geral e Profissionalizante (Cegep), que estão situados, na organização norte-americana, entre o liceu e a universidade, a exemplo dos college americanos. Ou seja, a abordagem pelas competências não é particular da França [...]. Na verdade, a questão das competências e da relação conhecimentos-competências está no centro de um certo número de reformas curriculares em muitos países, especialmente no ensino médio. No ensino fundamental, a formação das competências é, em certo sentido, mais evidente e envolve os chamados ‘savoir-faire’ elementares: ler, escrever, etc. A partir dos oito anos, as disciplinas multiplicam-se, e a problemática conhecimentos-competências aproxima-se do ensino médio (PERRENOUD, 1999a, p. 11).

No Brasil, em 2001<sup>36</sup>, Perrenoud realizou conferências em pelo menos quatro grandes cidades brasileiras, oportunidade de também, presencialmente, (en)cantar professores e professoras a se unirem à irresistível tendência mundial de adesão à abordagem das competências:

[...] Mesmo no caso de nos dirigirmos a uma sociedade planetária dominada por algumas grandes potências, as finalidades da educação continuam sendo uma questão nacional. O pensamento e as ideias podem atravessar fronteiras, mas os brasileiros é que definirão as finalidades da escola no Brasil e, conseqüentemente, formarão seus professores (PERRENOUD, 2007, p. 13).

---

<sup>36</sup> Nesse período, no âmbito das políticas públicas educacionais de formação de professores da Educação Básica brasileiras, com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, por meio da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que adota “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002, p. 2, art. 3º, Inciso I).

Atravessando as fronteiras, indicativo de uma racionalidade globalmente administrada, em 1996 foi publicado pela Unesco o Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 2010), alicerçado em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser, cujo objetivo consiste em “orientar” os caminhos da educação mundial para o século XXI, em diálogo com os princípios defendidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, financiada pela Unesco, Unicef, Pnud, e Banco Mundial, assinado por 155 países signatários, dentre eles, o Brasil.

Os pilares preconizados pela “sociedade planetária” foram propostos para definir, em sintonia com a suposta necessidade de uma nova concepção pedagógica para o século XXI, a educação e formação de professores e egressos da Educação Básica do Brasil, ao longo da década de 1990 aos dias atuais, sendo representativas, as políticas públicas educacionais vigentes que orientam os processos formativos da Educação Básica.

Para Saviani (2021), dentre os princípios anunciados pelo Relatório (DELORS, 2010), o “aprender a fazer” assumirá a centralidade na formação por competências, também chamada pelo autor, como Pedagogia da exclusão, significativo de uma mudança nos paradigmas formativos que trará nevrálgicos impactos na concepção de formação de professores(as) e egressos da Educação Básica<sup>37</sup>. Rodrigues (2011) adverte, com preocupação, a orientação internacional que intenciona a (con)formação de um “novo indivíduo<sup>38</sup>”, perspectivada nos projetos educativos preconizados pela Unesco.

Perrenoud (1999a, 2007, 2008)<sup>39</sup> afirma que o termo competências é polissêmico e multifacetado<sup>40</sup>, mas as define, ao longo dos seus constructos teóricos, como:

Uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999a, p. 7).

---

<sup>37</sup> Nas próximas subseções e seção 4 (quatro) desta pesquisa serão apresentadas e discutidas as “bases” que fundamentam as vigentes Bases de formação (BRASIL, 2018c, 2019d, 2020b).

<sup>38</sup> A expressão original utilizada pelo autor é “novo homem”.

<sup>39</sup> Perrenoud *et al.* (2001).

<sup>40</sup> Perrenoud *et al.* (2001), Silva (2008).

Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (PERRENOUD, 2007, p. 19).

E define as competências profissionais, requisitos ao novo perfil docente, como:

Um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados no exercício do ofício. De acordo com essa definição bem ampla, as competências são, ao mesmo tempo, de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática (PERRENOUD *et al.*, 2001, p. 12).

Nas redações ao longo das produções teóricas do autor, percebe-se a univocidade no emprego de expressões que denotam o seu fundamento, a sua essência, enquanto uma mobilização eficaz de recursos para ação, para a prática, com ênfase nos aspectos cognitivos. Na definição de 2008, entoa as competências afetivas, as quais também são referidas como competências socioemocionais, requisitadas ao profissional do século XXI.

[...] a capacidade de um sujeito de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas [...]. Pensar em termos de competência significa pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura (PERRENOUD, 2008, p. 21).

Embora seja mencionada a importância de apoiar-se em conhecimentos para a construção de competências, a natureza dos conhecimentos considerados relevantes são aqueles mobilizáveis em situações de ação, ou seja, aqueles que tenham utilidade prática, uma funcionalidade, revelando a sua epistemológica, ancorada no pragmatismo e racionalidade instrumental, analogamente à definição apresentada na BNCC, como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018c, p. 8).

Tal como o título do livro, abaixo são apresentadas, sinteticamente, as dez novas competências para ensinar, receitas por Perrenoud (2000). O autor, no frontispício da obra, faz “um convite à viagem” aos professores e professoras à leitura

das 181 páginas, organizadas em 10 capítulos, onde cada um corresponde a apresentação de uma das 10 competências.

A BNCC – Educação Básica (BRASIL, 2018c), normativa que alinha e articula as Bases de formação de professores: Inicial (BRASIL, 2019d) e Continuada (BRASIL, 2020b) também apresentam 10 competências gerais. Nos documentos mandatórios que regulamentam os processos formativos de professores, as competências gerais se desdobram em competências específicas, com suas respectivas habilidades, organizadas e agrupadas em três Dimensões: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional.

As competências para ensinar, segundo Perrenoud (2000) são:

**1ª – Organizar e dirigir situações de aprendizagem:** o autor defende as metodologias ativas e a transposição didática. Os conteúdos a serem apresentados pelo professor aos alunos são aqueles voltados para a resolução de problemas práticos, a serem inseridos no cotidiano do aluno, por meio de situações problema: “[...] os programas escolares deveriam efetuar uma espécie de mapeamento das situações-problema vivenciadas em comum pela clientela escolar para que possa ser capaz de se executar um eficaz treinamento” (FERREIRA, 2007, p. 84).

**2ª – Administrar a progressão das aprendizagens:** acompanhar a progressão e as dificuldades de aprendizagem de cada aluno, individualizando os percursos de formação, por meio do que denomina de pedagogias diferenciadas (PERRENOUD, 1999b).

**3ª – Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação:** para o autor, diferenciar é romper com uma pedagogia que faz uma proposição de atividades para todos os alunos. Articulada à segunda competência, reitera a diferenciação para cada indivíduo, de modo a produzir situações de aprendizagem adequadas para cada aluno.

O importante em uma pedagogia diferenciada, é criar dispositivos múltiplos, não baseando tudo na intervenção do professor. O trabalho por plano semanal, a atribuição de tarefas autocorretivas e o emprego de softwares interativos são recursos preciosos. Organizar o espaço em oficinas ou em ‘cantos’ – entre os quais os alunos circulam – é uma outra maneira de enfrentar as diferenças. Nenhuma delas é, sozinha, uma solução mágica. A diferenciação exige métodos complementares e, portanto, uma forma de inventividade didática e organizacional, baseada em um pensamento arquitetônico e sistêmico (PERRENOUD, 2000, p. 58-59).

**4ª – *Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho:*** o professor deve manter a motivação dos alunos com relação à vontade de aprender, e para tal, o que deve ser ensinado é somente aquilo que tenha significado ou utilidade para os alunos.

Assinalamos que as primeiras quatro competências abordadas por Perrenoud (2000) se fazem presentes na dimensão Prática Profissional da BNC – formação inicial (BRASIL, 2019d), quais sejam: Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir ambientes de aprendizagem; Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades.

Dentre as habilidades correspondentes a essas competências a serem desenvolvidas pelos(as) professores(as) dispostas na normativa, destacamos: sequenciar os conteúdos curriculares, estratégias e atividades de aprendizagem com o objetivo de estimular os estudantes a aprender com proficiência; Utilizar as tecnologias para realizar a curadoria educacional; Construir um ambiente de aprendizagem produtivo; Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala e criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua; Desenvolver práticas consistentes que garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC (BRASIL, 2019d).

Retomando as competências para ensinar recomendadas por Perrenoud (2000):

**5ª – *Trabalhar em equipe:*** analogamente ao “colaborador” de uma empresa, o professor deve estar comprometido com

[...] o verdadeiro trabalho de equipe [...] utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação de um ator coletivo que está determinado, para realizar seu projeto, a afastar as restrições institucionais e a obter os recursos e os apoios necessários (PERRENOUD, 2000, p. 89).

Na BNC – Formação Inicial essa competência se desdobra na habilidade dos docentes trabalharem de modo colaborativo com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente (BRASIL, 2019d).

**6ª – *Participar da administração da escola:*** saber elaborar e negociar um projeto próprio da instituição, saber administrar os recursos da escola, saber coordenar e

dirigir uma escola com toda a comunidade, saber organizar e fazer evoluir a participação dos alunos (FERREIRA, 2007).

**7ª – Informar e envolver os pais.** o professor deve desenvolver habilidades para dialogar com os pais, conduzir reuniões, efetuar entrevistas, envolvê-los no processo de ensino-aprendizagem dos filhos (FERREIRA, 2007), tal como no documento normativo brasileiro, deve “[...] engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade” (BRASIL, 2019d, p. 14).

**8ª – Utilizar novas tecnologias.** Na BNC – Formação inicial os(as) professores devem desenvolver a habilidade de realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica (BRASIL, 2019d), Para Perrenoud (2000), na Pedagogias das Competências, o professor deve desenvolver quatro aprendizagens básicas, sendo elas, a utilização de editores de textos, a exploração das potencialidades didáticas dos programas em relação com os objetivos de ensino, a comunicação à distância por meio da telemática e a utilização de ferramentas multimídia no ensino (FERREIRA, 2007).

**9ª – Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão:** o professor deve desenvolver habilidades de modo a envolver os alunos a prevenirem a violência, desenvolverem valores como responsabilidade, solidariedade, justiça, cooperação, valores cívicos, lutar contra o preconceito e discriminação, criarem regras e disciplina na vida em sociedade, dentre outros (FERREIRA, 2007).

**10ª – Administrar sua própria formação contínua.** Na BNC-Formação Inicial está situada na dimensão Engajamento Profissional, analogamente descrito como “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019d, p. 13), em que as habilidades correspondentes, dentre outras, são: Construir um planejamento profissional; Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais; Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática (BRASIL, 2019d). Nessa compreensão é imputado ao professor a responsabilização por sua própria formação ao longo da carreira.

As primeiras quatro competências apresentadas por Perrenoud (2000) têm por centralidade o aluno e a aprendizagem, numa abordagem que remete à ideia de gerenciamento e controle, haja vista a incumbência atribuída aos professores(as) de serem administradores das aprendizagens, que envolve organizá-las, dirigi-las e

monitorá-las, perfilando aos professores e professoras o papel de gerentes/educadores (BUENO, 2003).

No processo de importação para as normativas de formação brasileiras, os aspectos tecnicistas ficam ainda mais explícitos, pois o processo de “gerenciamento” é subjugado e restrito aos limites das competências prescritas pelas Bases (BRASIL, 2018c, 2019d, 2020b), pensadas por “[...] especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais,” (SAVIANI, 2021, p. 385), estas, garantidoras da eficiência e produtividade, de modo a corrigir as deficiências dos(as) professores(as).

Em sintonia com a Pedagogia Tecnicista, infere-se que o enfoque da Pedagogia das Competências é a organização racional dos meios. Nessa abordagem, os(as) educadores(as) assumem a posição de executores (SAVIANI, 2021), subjugados ao controle e heteronomia. Assim sendo, o docente competente seria o indivíduo apto a aplicar eficazmente os guias de aprendizagem (as Bases Nacionais) e assegurar produtividade, a ser aferida pelas avaliações de larga escala. Nessa configuração, é por meio da avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade, implicação em que o tecnicismo veste a roupagem do neotecnicismo<sup>41</sup>: o controle decisivo dos processos desloca-se para os resultados (SAVIANI, 2021).

O Neotecnicismo é abordado por Saviani (2021) enquanto uma variante do Neoprodutivismo, representativo da importação do modelo empresarial para a educação (DARDOT; LAVAL, 2016; FREITAS, 1992a, 1992b, 2014, 2018a, 2018b; LAVAL, 2019), logo, pressupostos como a racionalidade instrumental, eficiência e eficácia são estendidos para o âmbito escolar, fundamentando uma concepção de formação pragmática, orientada para a funcionalidade, alinhada às demandas dos processos produtivos, cujo objetivo é voltado para adaptação dos indivíduos a uma compreensão de sociedade naturalizada, ideologicamente apartada de uma contextualização histórica, política, econômica e social.

Depreende-se que as Bases de formação (BRASIL, 2018c, 2019d, 2020b), são representativas dessa concepção formativa e são constituintes de reformas neoliberais (FREITAS, 2014, 2018a, 2018b), para as quais, sobre os pilares das competências, adotam uma concepção de formação de professores(as) e egressos da Educação Básica restrita, instrumental, radicalmente distante de princípios emancipatórios.

---

<sup>41</sup> Aprofundamento na próxima subseção.

Nessa abordagem formativa, quais seriam os saberes? Para Silva (2008) aí reside um dos pontos polêmicos dessa concepção formativa. A autora explica que para o desenvolvimento de competências não basta os saberes/conhecimentos serem ensinados, transmitidos, os saberes só assumem sentido quando adquirem significados diante das práticas sociais, numa relação entre pensamento e ação, ou seja, a competência indica um saber agir (PERRENOUD, 2002).

Para Perrenoud (2000, 2002a, 2002b) os saberes abarcam os conhecimentos processuais, procedimentais, teóricos e metodológicos, como também, aqueles oriundos da experiência, da lembrança mais ou menos vaga, todos os saberes táticos e organizacionais que orientem a resolução de problemas, a busca de informações, de conselhos, compreendidos como recursos a serem mobilizados. Para o autor, as competências são atitudes que mobilizam os saberes, e estes, são entendidos enquanto recursos. As competências, em linhas gerais, representam o saber-fazer, que só é construído na prática.

Para Silva (2008), as competências representam a expressão externa dos recursos de que se dispõe e está relacionada à ação, ou seja, é uma construção social que conduz tanto a uma dimensão subjetiva (mobilização de saberes e de recursos), como a uma dimensão social (ação, desempenho, performance).

Para ratificar sua teorização, Perrenoud (1999a) exemplifica que pessoas inteligentes e eruditas, sem a mobilização de conhecimentos para a prática, não passariam de pessoas “[...] menos eficazes e menos úteis” (PERRENOUD, 1999a, p. 9). Dessa forma, para o autor, a inteligência, o conhecimento e a erudição considerados válidos têm que ter uma finalidade: a formação cultural deve ser voltada à utilidade e ao pragmatismo, bases de uma compreensão sobre formação restrita a uma acepção de treinamento.

Philippe Perrenoud, como já anunciado, se define como construtivista e adepto da sociologia interacionista, aportando-se no referencial da Epistemologia genética ou construtivista do psicólogo suíço Jean Piaget, alcunhado por Ventura (2020, p. 40), como “criador do construtivismo”. Ventura (2020) refere-se a Piaget como herdeiro do cientificismo do século XIX, cujo preceito, que alcança os dias atuais, intenciona a submissão das ciências humanas ao método das ciências naturais, sob a argumentação de que aquela careça de comprovação e objetividade. Nesta abordagem, o discurso científico assume o posicionamento de julgar os demais



discursos, representando a submissão da psicologia, da sociologia, do desenvolvimento social às leis da evolução biológica.

A elaboração do construtivismo, no conjunto dos esforços de pesquisa do Centro Internacional de Epistemologia Genética, atende ao objetivo de dar à psicologia um caráter científico, retirando-a do limbo subjetivista, atribuindo à epistemologia um estatuto de objeto verificável. [...] A epistemologia piagetiana volta-se para um objeto possível de ser controlado a partir do método clínico, o sujeito cognoscente, que manifesta a exterioridade do conhecimento por meio de um *comportamento inteligente*. É por essa via que Piaget pretende fundamentar uma teoria científica da ciência de acordo com as ciências naturais, principalmente a biologia (VENTURA, 2020, p. 41, grifo do autor).

Duarte (2000), também considera que a epistemologia piagetiana é permeada por uma tendência a um cientificismo positivista, uma defesa da neutralidade positivista, ao depreender que Piaget identifica objetividade com neutralidade. Para Piaget, em analogia ao processo de evolução dos seres vivos, o conhecimento é construção; e o processo de conhecimento, adaptação. Dessa forma, baseado em Perrenoud (2000), podemos afirmar que, quando os professores e as professoras adeptos ao construtivismo, direcionam o seu trabalho para o desenvolvimento de competências, não representa uma ruptura, pois seguirão os princípios das metodologias ativas (geralmente atreladas aos movimentos escola novistas) e postulados construtivistas ou neoconstrutivistas (SAVIANI, 2021).

Perrenoud (1999a), com aporte na obra e no conceito de esquema desenvolvido por Jean Piaget, explica que a mobilização dos conhecimentos para ação ocorre por meio da formação de esquemas<sup>42</sup>. A noção de competências é considerada resultado de uma abordagem biológica da formação (SILVA, 2018).

Os esquemas de ação e de pensamento, bem como as estruturas da inteligência desenvolvem-se movidos pela ação recíproca e complementar entre, por um lado, o esforço feito pelo sujeito cognoscente na direção da assimilação do objeto de conhecimento às suas estruturas e esquemas mentais e, por outro, a resistência que o objeto pode oferecer a essa assimilação, gerando a necessidade de reorganização espontânea dessas estruturas e esquemas mentais para que eles se acomodem às características do objeto (DUARTE, 2010, p. 39-40).

---

<sup>42</sup> Na concepção piagetiana o esquema é conceituado como estrutura invariante de uma operação ou de uma ação (PERRENOUD, 1999a, p. 23).

A mobilização de um conjunto de esquemas, relacionados à percepção, ao pensamento, avaliação e ação subsidiarão diagnósticos, busca de informações consideradas pertinentes, formação de uma decisão, vindo a automatizar-se gradativamente de modo a constituir-se em um “[...] esquema complexo, em um novo componente estável desse ‘inconsciente prático’ do qual fala Jean Piaget” (PERRENOUD, 1999a, p. 24), sendo este o mecanismo que permite a construção de competências.

Os esquemas complexos decorrem das montagens dos esquemas mais simples, ao qual o autor exemplifica como um sistema de uma boneca russa, possibilitando automatizar os funcionamentos cognitivos complexos, por meio do que denomina de “[...] fortíssima redundância de situações semelhantes” (PERRENOUD, 1999a, p. 25), oportunizadas por meio de treinamentos, concebido como um “aprendizado no campo”, que independe da duração e da qualidade da formação anterior.

Para Perrenoud (1999a), os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa, não existe “transplante de esquemas”, tampouco pode ser construído pela simples interiorização de um conhecimento procedimental, só sendo possível por um treinamento em que o sujeito tenha o tempo de viver as experiências e analisá-las.

Um conjunto estruturado de esquemas, avaliação, decisão e ação vem a constituir o que autor denomina de *habitus*<sup>43</sup>, que é posto em ação na mobilização de conhecimentos para situações práticas e está no centro das competências profissionais. Para o autor, uma parte da ação pedagógica seria fundamentada sobre o *habitus*.

O autor descreve dez dispositivos de formação capazes de promover o desenvolvimento do *habitus*: a prática reflexiva; as trocas entre as representações e a prática; a observação mútua; a metacognição com os alunos; a escrita clínica; a vídeo formação; a entrevista de esclarecimento; a história de vida; a simulação e o jogo de papéis; e a experimentação de métodos não habituais (PERRENOUD *et al.*, 2001).

---

<sup>43</sup> Perrenoud (1999a, p. 24) utiliza o conceito de *habitus* definido pelo sociólogo Bourdieu (1972), como um “pequeno lote de esquemas que permite gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem jamais se constituir em princípios explícitos” (BOURDIEU, 1972, p. 209 *apud* PERRENOUD, 1999a, p. 24).

Por meio desta compreensão, a formação de professores implicaria em treinamentos com base nos saberes (recursos mobilizáveis para ação) a serem requisitados para utilização em situações cotidianas, que se constituirão em saberes de experiência, construídos na prática:

[...] as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação (DUARTE, 2010, p. 42).

As habilidades são conceituadas pelo autor como uma "inteligência capitalizada" (PERRENOUD, 1999a, p. 30), ou seja, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições dominadas, aos quais denominam de funcionamentos heurísticos rotinizados, que se transformam em esquemas mentais de alto nível (PERRENOUD, 1999a).

Assim, a competência pode ser contemplada em dois diferentes estágios. Num primeiro momento, a mobilização ocorre de uma maneira mais lenta, exigindo uma maior reflexão, isto é, um maior esforço e maior tempo gastos pelo sujeito. Já em um segundo momento, a competência se apresenta de uma forma muito mais imediata, pois a mobilização de recursos efetuada pelo indivíduo se dá de uma maneira instantânea, caracterizando-se como um hábito, uma habilidade. Segundo Perrenoud seria justamente neste momento que a competência encontraria a sua máxima eficácia (FERREIRA, 2007, p. 81).

Nesta perspectiva formativa, para Perrenoud (1999a), o que considera enquanto evolução de um indivíduo é a construção pragmática e intuitiva de tipologias de situações, sendo que cada uma requer um conjunto de competências específicas, as quais vão sendo construídas em função das situações que enfrenta com maior frequência, devendo ser transformada em problema e matematizada, degraus a consolidarem a formação do *sangue-frio do prático*.

Por meio dessa narrativa, é possível inferir que esta compreensão de educação e formação são alicerçadas numa lógica calculista (BARBOSA, 2021), alinhada a uma racionalidade instrumental. Desta forma, concordamos com o posicionamento de Perrenoud (2007, p. 12) quando afirma:

[...] não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores.

Se os conhecimentos relevantes são os considerados úteis, capazes de serem mobilizados para a prática; se a mobilização e interiorização desses conhecimentos, por meio dos esquemas e formação de *habitus* só é possível por meio de treinamentos, apenas nestes dispositivos já não estariam intervenções externas indicativas de uma racionalidade instrumental a orientarem a concepção de sujeito que se almeja formar?

Por essa abordagem é possível depreender indicativos sobre o modelo de sociedade, de ser humano, de finalidades da escola e do papel dos professores(as). Para Barbosa (2021), uma educação norteada por esses princípios tende a ter efeitos perversos na formação de homens e mulheres, pressupostos ao estabelecimento de um processo de desumanização que pode desembocar em violência e barbárie. Tal como Adorno, a autora adverte que o papel da educação deveria ser o de evitar a barbárie.

Logo, nesta compreensão, a formação de um(a) professor(a) competente e hábil é aquela em que o docente aprende a tomar decisões acertadas diante de situações práticas, de modo a também treinar e habilitar os seus alunos a resolverem problemas da prática cotidiana, produzindo “[...] uma ‘formação administrada’, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle” (SILVA, 2018, p. 11).

Infere-se, a partir da compreensão dos escritos de Perrenoud (1999a, 2002b, 2007), diferentemente do que o autor se posiciona, que a formação por competências termina por hierarquizar as competências sobre os conteúdos, haja vista que a importância destes só se revelam quando considerados úteis e mobilizáveis para a resolução de tarefas, haja vista que em Perrenoud, conforme elucida Ferreira (2007, p. 49).

[...] o conteúdo é totalmente recusado se este não possuir uma dimensão instrumental que possibilite o sujeito de integrar-se socialmente nas tarefas cotidianas a serem realizadas por eles, seja no seu trabalho ou no seu dia-a-dia. Desde modo, na pedagogia das competências não há mediação entre tradição e os sujeitos e sim uma relação direta entre informação e aplicação. Nesta relação direta o docente não possui autoridade alguma; é tão somente um facilitador de tarefas.

Nessa racionalidade, os conhecimentos que permitiriam a formação crítica são subsumidos a uma listagem formatada de habilidades e competências, haja vista que,

ao novo(a) professor(a) “competente”, não cabe ensinar conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, mas organizar projetos e propor situações-problema. Vale ressaltar, que para Perrenoud (2007), a aprendizagem por problemas ainda seria um pouco estreita para corresponder às diversas profissões, sugerindo que também seja adotado um procedimento clínico de formação, que se articula a um dos dez dispositivos (PERRENOUD *et al.*, 2001) capazes de desenvolver o *habitus*.

Para Perrenoud (1999a), o êxito da abordagem das competências, alicerce da concepção de formação para o novo(a) professor(a), está imbricado ao pressuposto imperativo de uma nova identidade, de um novo perfil, requisito para que não se restrinja a “[...] apenas um recurso estilístico no discurso ministerial e um encanto nos programas” (PERRENOUD, 1999a, p. 70).

Dessa forma, para o autor, além de evidenciar a importância dos programas de governo e reformas educacionais (estratagemas que indicam um movimento de “cima para baixo”, do Estado para a sociedade), ressalta a importância de envolver os(as) docentes (de modo a “agir por dentro”, com o consentimento da classe), como importantes mecanismos para assegurar que sua teoria formativa seja bem sucedida.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) os professores e professoras nas reformas educacionais neoliberais assumem um protagonismo fundamental: Paradoxalmente, ao mesmo tempo que são associados às mazelas do ensino, são alçados a agente de mudanças, sendo-lhes imputada a responsabilização pela efetivação dos ideários da sociedade do século XXI, haja vista que “[...] o fracasso escolar seria a ferida exposta a atestar no que sua formação desaguara” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 82).

Em alinhamento com a recomendação do Relatório Delors (2010), tornou-se necessário envolver, contagiar os professores sobre a necessidade e importância do conteúdo das reformas para a própria categoria (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007), assumindo destaque, para sua consecução, a necessidade da profissionalização docente – competente – com ênfase na ação educativa, para a qual, o treinamento é *modus operandi* para convencê-los a envolver-se nas reformas do sistema, irrefletidamente.

Perrenoud (1999a) considera que o engajamento docente, aliado ao concomitante recuo de resistências, orientado e alicerçado por uma manifestação política objetiva e perene (ação governamental, políticas públicas), são importantes

estratégias para assegurar a consecução desta política formativa, garantindo que esta aceção de formação não se limite em um modismo.

É nesse esteio que o autor demarca e aponta a necessidade governamental de implementação gerenciada de instrumentos como programas e blocos de competências, de modo a assegurar que as competências estejam nas políticas e reformas educacionais, na formulação e concepção dos planejamentos, nos processos formativos.

Um bloco de competências é um documento que enumera, de maneira organizada, as competências objetivadas para uma formação, de modo a assegurar para cada indivíduo no ensino obrigatório um: “[...] ‘capital mínimo’, um ‘*Stock Minimum Incompressible de Compétences (SMIC)*’” (PERRENOUD, 1999a, p. 48). Para o autor, um bloco de competências visa assegurar o que os indivíduos devem dominar para garantir uma inserção social, assim como o desejo de homogeneizar os níveis de exigência, sem subestimá-los.

De modo a ilustrar a fecundidade da ampliação e adesão global à proposição da formação por competências, o autor exemplifica como experiência bem sucedida a adoção de blocos de competência pelo Ministério da Educação da Bélgica, em 1991, explicando que se trata de um documento com 160 páginas intitulado: *Blocos de competências no ensino fundamental e na primeira série do ensino médio*. Tido como um documento normativo, compulsório, em cujo prefácio, escrito pelo ministro da educação, já anunciava: “[...] em uma fase posterior, a vocação desses blocos de competências é a de serem a única referência a fixar o nível dos estudos. Terão, portanto, força de lei” (PERRENOUD, 1999a, p. 48).

Quase 30 anos após a experiência da Bélgica, narrada por Perrenoud, contrariando a luta e resistência dos movimentos educacionais progressistas nacionais, é outorgado um documento normativo com papel semelhante, representativo de uma inflexão na concepção de formação de professores(as) e egressos da Educação Básica brasileira, a BNCC (BRASIL, 2018c), considerada referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Está organizada em quinhentas e noventa e cinco páginas, apresentando detalhadamente “tudo” o que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Na organização do Bloco de competências da Bélgica para o Ensino Médio, a composição das seções a qual denomina de trio “história – geografia – estudo do

meio” (PERRENOUD, 1999a, p. 50), não por acaso, continham os capítulos mais curtos, possibilitando inferir que os conhecimentos vinculados às Ciências Humanas indicam ser pouco úteis, ao ocupar, pelo menos a princípio, menor espaço, denotando, nesta acepção de formação, menor importância. Este documento é indicado por Perrenoud (1999a, p. 50) como um modelo a ser seguido: “[...] Quem quiser construir um bloco pode inspirar-se em um documento como esse”. O Brasil se inspirou e segue!

É flagrante o recuo do espaço ocupado pelas Ciências Humanas na BNCC (BRASIL, 2018c). Na organização referente à etapa do Ensino Médio – num total de 118 páginas – apenas 16 páginas discorrem sobre a Área denominada de *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, que abrange as disciplinas Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Numa acepção formativa orientada pelo e para o “saber-fazer”, conhecimentos que podem contribuir para a reflexão crítica sobre as relações entre educação, trabalho, política, economia e sociedade são suprimidos, frente aqueles considerados saberes significativos.

É válido destacar que Perrenoud (1999a), além de ressaltar a necessidade de reformas educacionais, ainda enfatiza que a autoria das mesmas deve caber “aos tomadores de decisão”, aos administradores, alinhados a uma orientação político/governamental, de modo a assegurar uma reforma estrutural, com reorientação da formação de professores, de modo a também “[...] convencer os alunos a mudar de ofício” (PERRENOUD, 1999a, p. 68).

O autor considera um óbice à efetividade das reformas educacionais o fato de sua autoria ser habitualmente proveniente de intelectuais, considerados indivíduos que não vivenciam a sala de aula, mas pensam e ditam os conteúdos e práticas. Podemos inferir que a partir dessas ressalvas, o autor acrescenta mais um ingrediente ao receituário de espraiamento das competências (reformas educacionais, mudanças na formação de professores(as), mudanças na formação do aluno): o avanço no campo educacional de empresas, ONGs, ou seja, administradores, “tomadores de decisão”, em detrimento da participação da academia, dos(as) docentes, tal qual cada vez mais se acentua, reafirmando o que Freitas (2014, 2018a, 2018b) alude como reformadores empresariais da educação.

Assim sendo, para a efetivação do que Perrenoud (1999a) conclama como “revolução das competências”, as reformas educacionais não devem se limitar a programas, redações, textos, mas que reverbere e modifique o que está nas mentes,

de docentes e discentes. Esse caminho é o trilho para a garantia da fecundidade da formação por competências, concatenada com a ruptura de um círculo vicioso: “[...] se o modelo de formação dos alunos for reforçado pelo modelo de formação dos professores, e vice-versa, de onde virá a mudança?” (PERRENOUD, 1999a, p. 82). Neste processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos terão que “aprender como se aprende” (FERREIRA, 2007, p. 87).

Para os professores que aderem a uma abordagem por competências surge outro desafio: convencer seus alunos a trabalhar e a aprender de outra maneira. Passando 10 a 15 anos de suas vidas na escola, crianças e adolescentes progridem no currículo e, a cada ano, enfrentam novos aprendizados. Dificilmente podem tornar-se verdadeiros parceiros de uma reforma escolar que costuma ser lançada antes de sua chegada e desenvolve-se após sua saída. Em contrapartida, podem, geralmente sem sabê-lo, dificultar a implementação das reformas que afetam seu ofício (Perrenoud, 1996). Daí a necessidade de análise das transformações da condição e do ofício de aluno induzidas por qualquer nova abordagem dos programas (PERRENOUD, 1999a, p. 68).

Sintonizados e a serviço desta racionalidade estão os ataques e desmontes dos cursos de formação inicial de professores(as), principalmente no âmbito das universidades públicas, mediante crescente sucateamento e precarização; o fomento ao espraiamento de formações iniciais em instituições privadas, principalmente na modalidade EAD, com a hipostasia das tecnologias; incessante fomento à formação continuada, sob a égide ideológica da necessidade de uma educação ao longo da vida, se tornam mecanismos que se complexificam e se tornam garantidores do êxito desta pedagogia, via políticas públicas.

Ainda, não podemos deixar de ponderar, regidas pela lógica mercadológica do menor investimento para maior retorno, as formações continuadas têm sido um campo cada vez mais disputado por instituições, ONGs, empresas privadas, com linguagem monofônica, entoam discursos comprometidos com a modernização e qualidade da educação, ofertando cursos aligeirados, prescritivos, esvaziados de fundamentos, cuja meta é (semi)formar homens e mulheres competentes à integração e adaptação social.

Perrenoud (1999a) afirma que o sistema educacional está tomando consciência da relação entre orçamentos/formação. Reitera que a sociedade desenvolvida, a opinião pública e a classe política não estão mais dispostas a somente apoiar o crescimento dos orçamentos da educação, que exigem prestação de contas: querem uma escola mais eficaz, que prepare melhor para a vida, sem custar mais caro. Esses



mecanismos só evidenciam a lógica que enxerga a educação e formação como investimento e demarca o *locus* da empresa como modelo social (DARDOT; LAVAL, 2016; FREITAS, 2014, 2018a, 2018b; LAVAL, 2019), orientadas por interesses pragmáticos, economicistas e mercadológicos.

Compreende-se que nessa abordagem, a formação – administrada – subordinada à prescrição, é pensada e proposta do lado de fora da escola, guiada exclusivamente por fatores externos aos indivíduos, subordinada aos interesses definidos pela lógica mercantil, apresentando-se reveladora da dimensão autoritária dos porta vozes do discurso oficial (SILVA, 2008, 2018).

Subjacente à racionalidade de uma formação prescrita, está a compreensão do papel dos(as) educadores(as) restritos a motivadores, que, mediante o uso de metodologias ativas e tecnologias, procuram desenvolver a inventividade didática necessária a disponibilizar aos discentes os saberes mobilizáveis para resolução de problemas práticos, relacionados ao seu cotidiano. Para Perrenoud (2007), no registro da construção de saberes e competências, o(a) docente deve se constituir como um(a) organizador(a) de uma pedagogia construtivista, que assegure a garantia do sentido dos saberes, por meio da criação de situações de aprendizagem e administração da heterogeneidade.

Essa nova condição docente, analogamente, remete à compreensão do professor(a) como um *bricoleur* moderno. Bernstein (1996 *apud* SILVA, 2008), discorre sobre a bricolagem ao discutir as “Teorias da Competência”, elucidando que é um conceito apresentado por Claude Lévi Strauss, mas que também se aproxima das elaborações da Teoria Genética de Piaget e da Sociolinguística de Chomsky, ao centrar no papel criativo do indivíduo e as condições de sua interação com o meio.

A bricolage é entendida como um mecanismo que o homem põe em funcionamento com vistas a adaptar-se ao meio, ao construí-lo e reconstruí-lo. [...] A competência se desenvolve por meio da participação ativa do indivíduo [...] ao agir e reagir à sociedade em que vive (SILVA, 2008, p. 15).

Ao considerar que a concepção das competências na perspectiva de Perrenoud tem relações com o interacionismo piagetiano, a ancoragem da formação de professores à luz desse referencial sugere aproximações com a formação do(a) professor(a) *bricoleur*, haja vista que o próprio autor (PERRENOUD, 1993) afirma que

a *bricolage* é essencial à ação docente, ratificando seu aporte numa fundamentação formativa biológica (SILVA, 2008).

Sobre a *bricolage* – professor(a) *bricoleur* – segundo Silva (2008), Perrenoud explica que quando o(a) docente não dispuser de todas as ferramentas, quando não for possível obter as melhores condições, indica que o(a) profissional deva “dar um jeito”, isto é, improvisar, fazendo uso criativo do recurso que tiver à disposição.

*Bricoleur* é uma expressão de origem francesa, que ao ser traduzida<sup>44</sup> para a língua portuguesa, significa “faz tudo”. Essa compreensão também remete a uma concepção de docente enquanto “animador prático”, “facilitador de tarefas”, que para o seu saber-fazer – administrar situações de aprendizagem e motivar os alunos, caso deparem-se

[...] com um grande número de classes agitadas, apaziguá-las deve ser uma de suas competências. Se os alunos resistem, não se esforçam, mobilizá-los e suscitar neles o desejo de aprender deve ser outra competência. Se os alunos ausentam-se e vivem uma vida dupla (alunos na escola e adultos fora dela), esse fato deve ser levado em consideração e essa deve ser mais uma competência dos professores. Se sua relação com o saber e com o mundo impede que, espontaneamente, dêem sentido aos saberes e ao trabalho escolar; ajudá-los a construir esse sentido também deve ser competência dos professores. Se os programas estão a anos-luz dos alunos, adaptá-los e aliviar seu peso também deve ser competência dos professores (PERRENOUD, 2007, p. 19).

Para Perrenoud (2007), os recursos/saberes para o desenvolvimento dessas competências não provêm da formação inicial ou continuada, são construídos ao longo da prática docente, o que denomina de “saberes de experiência”. No entanto, o autor ressalta que a formação inicial deve treinar as pessoas para que possam utilizá-los: esses seriam os recursos básicos a serem desenvolvidos: “[...] Está na hora de identificar o conjunto das competências e dos recursos das práticas profissionais e de escolher estrategicamente os que devem começar a ser construídos na formação inicial de profissionais reflexivos” (PERRENOUD, 2007, p. 19).

A partir da leitura de algumas das produções teóricas de Perrenoud, infere-se também, como um possível recurso estilístico ao (en)cantamento docente, uma configuração e linguagem que transparecem uma ideia de otimismo, como diz o autor ao apresentar o livro *As 10 novas competências para ensinar*, faz “um convite à

---

<sup>44</sup> Tradução realizada por meio do DeepL Tradutor. <https://www.deepl.com/translator>. Acesso em: 24 maio 2023.

viagem”. Sob a forma de prescrições, que soam como fórmulas simplificadas, são sugeridas “soluções” para problemas complexos, tais como, as dez competências para ensinar, sete características para o professor desenvolver uma cidadania adaptada ao mundo contemporâneo, quatro elementos para a construção de saberes e competências, listagem com posturas fundamentais à prática reflexiva. Faz referência, enquanto aporte, aos “Sete saberes fundamentais que a escola teria a missão de ensinar”, de Edgar Morin, dentre outros “aconselhamentos” (PERRENOUD, 2007).

A Pedagogia das Competências, neste estudo, é aludida como (en)canto da sereia. Sua abordagem prescritiva, facilitadora e otimista, enevoa e obstaculiza a compreensão de questões complexas, de modo a convencer professores e professoras em que nela reside a solução para o falacioso fracasso escolar. Infere-se que a “melodia” das competências, ao promover um consciente coisificado, subordinado à racionalidade instrumental, por meio de uma compreensão de educação e formação fundadas no pragmatismo e utilitarismo, para as quais, o cálculo é tido como um modo universal, contribui para a semiformação dos sujeitos, deformando-os em indivíduos práticos.

No entanto, esta racionalidade é apresentada como calcada na neutralidade, num conhecimento desinteressado, universal e atemporal, discurso que atrai adeptos. Considera-se que a neutralidade apresentada representa os interesses dominantes, ideologização que encobre uma tomada de partido, a do esvaziamento e despolitização da educação e formação, reduzindo educadores e educadoras “[...] a meros transmissores de fatos, dados e informações, supostamente neutros, a-históricos” (RIPA, 2019, p. 108), tornando a educação sem sentido em relação ao seu caráter emancipatório.

Situadas nos limites da adaptação e ajustamento social, compreende-se que as Pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2008), Pedagogias da Exclusão (SAVIANI, 2021), Teorias da Competência (BERNSTEIN, 1996 *apud* SILVA, 2008), dentre as quais, a Pedagogia das Competências, por meio do Conhecimento dos poderosos (YOUNG, 2007), revelam-se Pedagogias sem sujeito (BUENO, 2003), constituindo-se pedagogias hegemônicas da contemporaneidade, cujo objetivo formativo se pauta na formação de personalidades heterônomas e comportamentos instrumentais, representativas de vozes que se desviam de objetivos emancipatórios,

polissemia que se revela monofonia, veículo de semiformação dos(as) docentes da Educação Básica do Brasil nos últimos anos.

### 3.2 UM BREVE PREÂMBULO DAS CONDIÇÕES CONJUNTURAIIS

As pedagogias hegemônicas contemporâneas, consideradas nesta pesquisa enquanto representativas de vozes que se desviam de objetivos emancipatórios, galgam sua escalada de consolidação desde a década de 1990, indício de um movimento de inflexão às ideias pedagógicas que efervesciam no Brasil ao longo dos anos 80, em sintonia com o período histórico marcado pela transição da austera ditadura militar à redemocratização do país (SAVIANI, 2021). As neopedagogias<sup>45</sup> da exclusão emergem em alinhamento com os pressupostos da nova conjuntura global:

Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais, em consequência do denominado Consenso de Washington, promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo (SAVIANI, 2021, p. 422).

A “irresistível ascensão” da formação por competências, compreendida nesta pesquisa como uma das pedagogias hegemônicas contemporâneas, conforme subseção anterior, eclodiu como uma espécie de contágio, tornou-se uma palavra de ordem para os sistemas educacionais na última década do século XX, resposta imbricada ao que considera “evolução” do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida, que requerem uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade (PERRENOUD, 1999a).

Neste cenário, para o autor, a escola e os processos formativos estariam seguindo os passos necessários e coadunados às transformações no mundo do trabalho, modernizando-se, inserindo-se na corrente dos valores da economia de mercado: gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho, estando as competências no fundamento da flexibilidade dos sistemas e

---

<sup>45</sup> Neologismo inspirado em Saviani (2021), frente as aglutinações que realiza entre os prefixos “neo” e palavras representativas de velhas concepções (neoprodutivismo, neotecnicismo, etc.) que se apresentam refuncionalizadas e ressignificadas, denotando uma linguagem revestida de modernidade, mas em comum, nos fundamentos dos termos originários, geralmente endossam os interesses do capital.

das relações sociais. Os pressupostos elencados por Perrenoud (1999a) estão em sintonia com as transformações da conjuntura política, econômica, cultural, filosófica e educacional globais, em ascensão exponencial a partir da década de 1990.

No âmbito educacional nacional, para Saviani (2021), o esmorecimento das Conferências Brasileiras de Educação<sup>46</sup> (CBEs) simboliza o recuo das pedagogias contra-hegemônicas, inter-relacionadas ao refluxo global dos movimentos progressistas. O autor afirma que em setembro de 1991 foi realizada, já com muita dificuldade, a VI e última conferência desta natureza, pois deveria ter ocorrido em 1990, demarcando o encerramento de uma fase da história das ideias pedagógicas no Brasil.

É interessante revelar que este último evento teve como temática a “Política Nacional de Educação”, desdobrada em outras, dentre elas: “Estado e Educação”; “Trabalho e Educação” – trataram de discussões e análises, às quais, evidenciariam as mudanças nos rumos da política, economia, educação que se anunciavam para a década de 1990 e o século XXI: neoliberalismo, Estado Mínimo, as relações entre o público e o privado, transformações nas bases dos processos produtivos, os impactos das mudanças tecnológicas, exclusão social, violência e qualificação para o trabalho.

Assim como, simbolicamente, no âmbito educacional, Saviani (2021) ilustra o fim das CEBs como o encerramento de uma fase das ideias pedagógicas do Brasil, o Consenso de Washington, simboliza e é expressão de uma inflexão nos rumos da política e economia globais. Representa um conjunto de recomendações consensualizadas por organismos internacionais e institutos de economia, discutidas e decididas numa reunião realizada na capital dos EUA, em 1989, cuja finalidade era prescrever o receituário para as “necessárias” reformas a se efetivarem na América Latina.

As recomendações daí outorgadas ditaram os rumos da política e economia mundiais, sob orientação de um novo pensamento hegemônico, disseminado por representantes com influência global, tais como, Margaret Thatcher, na Inglaterra, que governou de 1979 a 1990 e Ronald Reagan, nos EUA, cujo governo abarcou o período de 1981 a 1989.

---

<sup>46</sup> As Conferências brasileiras de educação organizadas pela Andes, Cedes e Anped – entidades de cunho acadêmico científico que promovem produções, análises, discussões para a construção de uma escola pública de qualidade – tinham periodicidade bienal e representavam um importante movimento para discussão de pedagogias contra-hegemônicas (SAVIANI, 2021).

O denominador comum dessas políticas, dentre outras temáticas, é a defesa do estado liberal, equilíbrio fiscal, privatização dos serviços públicos e crítica às democracias de massa. As implicações para a América Latina desembocaram nas reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, privatização e corte nos gastos públicos (SAVIANI, 2021).

Essas medidas, inicialmente impostas pelas agências de financiamento internacionais enquanto condicionalidades, segundo Saviani (2021), posteriormente foram apropriadas e assumidas voluntariamente pelas elites econômicas e políticas dos países latino-americanos.

Em sintonia com os pressupostos erigidos a partir do receituário político e econômico consensualizado no Consenso de Washington e as políticas neoconservadoras de Thatcher e Reagan, é publicado pela Unesco, em 1996, o Relatório já citado neste trabalho, *Educação: um tesouro a descobrir*, elaborado por uma comissão presidida por Jacques Delors, que orienta os caminhos da educação mundial para o século XXI, sintetizados nos quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser (DELORS, 2010). Não por acaso, esses princípios se espalharam ao longo da década de 1990 e delineiam uma nova concepção pedagógica para o século XXI.

Como emblema representativo dos princípios anunciados pelo Relatório Delors, como ficou conhecido, Saviani (2021, p. 385) destaca “[...] do ponto de vista pedagógico, [...] é central para a pedagogia tecnicista [...] é aprender a fazer”, indicativo de uma mudança paradigmática que terá repercussão na concepção de formação que subjaz os processos formativos de professores e professoras.

A relação com o conhecimento passa a ser vista de forma instrumental, enquanto ferramental útil ao desenvolvimento de competências. Esta concepção baseada numa racionalidade instrumental vem a denotar o esvaziamento teórico dos processos formativos, em consonância com a desvalorização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, empreendendo-se uma nova cruzada, agora contra os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

A combinação dos elementos que constituem a “nova” tessitura conjuntural que começa a erigir-se no final do século XX, preocupantemente, vem ganhando corpo e robustez, se asseverando nos presentes dias. Para a consecução exitosa do princípio “aprender a ser” (DELORS, 2010), está em curso a desconstituição da formação humana numa perspectiva humanista e emancipatória.

Nesse cenário, o discurso ideológico de fracasso da escola pública em sua função formativa e social, associado a uma suposta ineficiência da administração estatal, se fazem atalhos para acelerar o gerenciamento da educação pela iniciativa privada, se espraiam como pseudo justificativas para (de)formar e (con)formar indivíduos.

### **3.2.1 Neoprodutivismo e Neotecnicismo: (con)formação e adaptação ao crescimento produtivo excludente**

Para uma melhor compreensão das mudanças nas bases de produção material da sociedade, faz-se necessário um recuo temporal aos idos de 1970, período em que germinam as raízes das mudanças nos processos de produção, atravessadas pela crise do capital, as quais serão denominadas por Saviani (2021) como reconversão produtiva ou neoprodutivismo, caracterizada pela entrada no cenário global do *toyotismo*, vindo a suplantando os modelos de produção e gestão *fordista*<sup>47</sup> e *taylorista*<sup>48</sup>.

Saviani (2021) explica que o *toyotismo*, modelo de produção japonês, diferentemente do modelo de produção *fordista* e de gestão *taylorista*, apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, opera com trabalhadores polivalentes, visa a produção de objetos diversificados, busca atender a demanda de nichos específicos de mercado, dispensam a formação de estoque<sup>49</sup>, requer trabalhadores que disputem diariamente as posições conquistadas, que “vistam a camisa da empresa”, de modo a continuamente elevar a produtividade.

Antunes (2006), corroborando com Saviani (2021), afirma e acrescenta que o *toyotismo*, além de expressar um processo de reorganização do capital, que trará repercussões e mudanças no mundo do trabalho, também indica um processo de

---

<sup>47</sup> O fordismo é um modelo de produção criado por Henry Ford, nos Estados Unidos, no início do século XX. Foi utilizado largamente pelas indústrias entre 1920 e 1970 e preconiza a produção em massa, para o consumo em massa. Objetiva o aumento da produção com a concomitante redução dos custos da produção. Saviani (2021) delimita que o modelo fordista visava a produção em série de objetos padronizados, em larga escala.

<sup>48</sup> O taylorismo consiste num modelo de gestão (gerência científica) que vem a constituir o embrião da Administração científica, criado pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor, no final do século XIX. Esse modelo se caracteriza por objetivar o entrelaçamento da maior produção com o máximo aproveitamento da mão-de-obra. O fordismo e o taylorismo se constituíram nos modelos de produção e gestão vigentes até a década de 1970, caracterizados, a partir de Saviani (2021, p. 427) por: “[...] grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego”.

<sup>49</sup> O toyotismo incorpora o método de gestão e controle de estoque denominado *just in time*, que dispensa a formação de estoques (SAVANI, 2021).

reorganização de suas formas de dominação societal, em virtude da necessidade de controlar as lutas sociais oriundas desse contexto.

[...] 'um regime de acumulação flexível nascido desde 1973', que se caracteriza pela nova 'divisão de mercados, desemprego, divisão global do trabalho, capital volátil, fechamento de plantas industriais, reorganização financeira e tecnológica', entre tantas mutações que marcam essa nova fase da produção capitalista (HARVEY, 1992 *apud* ANTUNES, 2006, p. 25).

Frente a esse cenário, Freitas (1992) em sua pergunta já prenunciava e alertava: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Respondendo à pergunta de Freitas (1992a), concordamos com Saviani (2021, p. 447): “[...] não conseguimos. O neotecnicismo se faz presente alimentando a busca da 'qualidade' total na educação e a penetração da pedagogia corporativa”.

Saviani (2021) aborda o neotecnicismo como uma nova roupagem do tecnicismo, tal como à época do florescimento deste, denota a transmutação das ideias, linguagem, controle – *modus operandi* – coadunados aos interesses e finalidades do sistema produtivo, sob a égide dos princípios economicistas neoliberais para a educação escolar, integrando o que alcunha de neoprodutivismo<sup>50</sup>.

Retomando a nomenclatura original, tecnicismo (década de 1970) à expressão atual, refuncionalizada, o neotecnicismo, ambas fundamentam e denotam pedagogias que concebem a educação alinhadas aos processos produtivos e conjuntura econômica de seus respectivos períodos históricos. Caracteriza-se, portanto, por uma proposta educacional formativa atrelada ao mundo econômico e ao universo empresarial.

O modelo tecnicista<sup>51</sup> tem sua origem nos EUA, representa uma concepção de organização dos processos produtivos utilizada pelas empresas americanas, transmutado para a educação e importado para o Brasil no período histórico da

---

<sup>50</sup> Para Saviani (2021), o neotecnicismo, o neoescolanovismo e o neoconstrutivismo são considerados variantes do neoprodutivismo, nomenclatura que o autor utiliza para aludir a uma nova versão da teoria do capital humano decorrente das transformações na base de produção material em virtude da transição do fordismo para o toyotismo.

<sup>51</sup> Com o advento do regime militar e adoção do modelo econômico associado-dependente, reforça-se a presença das empresas internacionais e o estreitamento dos laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada das empresas, também se importava o modelo organizacional que as presidia para o campo educacional. Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho, ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão "pedagogia tecnicista" (SAVIANI, 2021).



Ditadura Militar, ilustrando a influência das decisões daquele país nos rumos da educação nacional, legitimado por meio dos acordos MEC/Usaid<sup>52</sup>.

Compreende-se o tecnicismo enquanto uma concepção orientada pelos pressupostos positivistas e da neutralidade científica. Assume como princípios o enfoque sistêmico, a racionalidade, eficiência e produtividade, que repercutem no processo educativo ao tomá-lo como objetivo e operacional, racionalidade e organização que intencionam corrigir as deficiências do(a) docente.

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2021, p. 385).

O neotecnicismo, abordado enquanto uma variante do neoprodutivismo (SAVIANI, 2011), assim como outrora, representa a importação do modelo empresarial para a educação (DARDOT; LAVAL, 2016; FREITAS, 1992a, 1992b, 2014, 2018a; LAVAL, 2019). Guiado pela lucratividade, se funda em preceitos como a racionalidade instrumental, eficiência e eficácia estendidos ao âmbito escolar, norteando uma concepção de formação, com viés pragmático, e orientada para a funcionalidade. Na reconfiguração contemporânea, em relação ao sentido original do termo tecnicismo,

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. 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 dos processos para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a 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. Eis por que a nova LDB (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da união a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores, e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2021, p. 437).

---

<sup>52</sup> Acordos de financiamento da educação brasileira com a intermediação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – Usaid (SAVIANI, 2021).

Assumindo a empresa como modelo social (DARDOT; LAVAL, 2016; FREITAS, 1992a, 1992b, 2014, 2018a; LAVAL, 2019), a pedagogia na perspectiva neotecnicista objetiva ajustar o perfil dos indivíduos ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. É nesta racionalidade que a qualidade total adentra as escolas e o ensino centrado nas disciplinas é suplantado pelas competências. Nesta transposição da organização empresarial para a escola, esta representa o papel da empresa, que fornece os produtos, os alunos, para os clientes: empresas ou sociedade (SAVIANI, 2021).

Bueno (2003), ao abordar o tema da qualidade total na educação, afirma que esta envolve diversas áreas do conhecimento, tais como, administração, filosofia, psicologia, tendo, como eixo em comum, a adesão irrestrita ao *status quo* capitalista, mecanismo que se anuncia pressuposto à harmonização entre capital e trabalho, num movimento que permeia desde o nível individual – da qualidade pessoal, ao nível macroeconômico, da competição no mercado capitalista.

Laval (2019) já denunciava ao que emergia no final dos anos 90 e início dos anos 2000 como *neoliberalismo escolar*, assim como também já advertia que a escola não é uma empresa, ao asseverar que:

Da minha parte, atribuo à introdução do *neoliberalismo* uma grande responsabilidade na degradação mundial das condições de vida e trabalho, mas também na deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas. ‘Tudo está interligado’: o que interessa acima de tudo compreender [...] é a lógica de transformação das sociedades, o que Pierre Dardot e eu, em *A nova razão do mundo*, chamamos de *lógica normativa de conjunto*. E essa norma neoliberal, quando se estende muito além do campo econômico *stricto sensu*, é acima de tudo a *racionalidade do capital* transformada em lei social geral. Se não temos isso em mente, simplesmente não compreendemos a transformação mundial das sociedades e suas instituições (LAVAL, 2019, p. 9, grifos do autor).

Dessa forma, a conjuntura da década de 1990 e início dos anos 2000 se caracteriza por um “novo” tempo, atravessada por um “novo” clima político: neoliberal; um “novo” clima cultural: o pós-moderno; uma “nova” base norteadora dos processos de produção: o neoprodutivismo, assim como, “novas” influências de base psicológica: o “neobehaviorismo”, e filosófica: o neopragmatismo, elementos que integram o maremoto da “[...] onda neoconservadora revestida de roupagem ultra avançada em virtude do apelo ufanista às novas tecnologias” (SAVIANI, 2021, p. 422).

Os elementos apresentados como de um “novo” tempo, como também, as aglutinação dos prefixos “neo”, são recursos que tencionam ressaltar as “velhas” concepções, refuncionalizadas e ressignificadas, que têm em comum, os fundamentos dos termos originários, os quais, dão sustentação e subjazem o espraiamento dos interesses do capital, ao contribuírem e perspectivarem, em seus meandros, uma acepção de formação humana que corrobora com a homogeneização unidimensional do pensamento, comprometida com a adaptação de homens e mulheres aos pressupostos da sociedade capitalista vigente, alicerçados pelos princípios do neoliberalismo.

A racionalidade neoprodutivista, sob o discurso da inovação, ao preconizar um conceito de produção flexível, na qual esta deve variar de acordo com as “necessidades” do consumidor, emanam mutações que representam graves consequências ao “mundo do trabalhador”: agora, “colaborador”; ao perquirir um novo perfil de mercado de trabalho: agora, sem garantias de empregabilidade, suplantando a moribunda estabilidade do emprego, metabolismo que integra a lógica da produção destrutiva (ANTUNES, 2006).

O novo perfil do trabalhador contemporâneo – “colaborador”, “empreendedor”, se revela como uma das tendências no mundo do trabalho – em corrosão, caracterizado pela explosão do novo proletariado de serviços e do “trabalho uberizado”, também denominados de infoproletariado e ciberproletariado (ANTUNES, 2020; ANTUNES; BRAGA, 2009; BRAGA, 2017). Paradoxalmente ao que, em tese, pode ser aludido como um trabalho autônomo, um trabalho por conta própria, no qual o trabalhador pode conceber-se como empresário de si mesmo ou como microempresário (SAVIANI, 2021), se revela informalidade e heteronomia, gerenciada e controlada pelos aplicativos e plataformas digitais<sup>53</sup>. Os autores tensionam: se trata de um novo proletariado de serviços ou um Precariado?

[...] as últimas décadas do século passado e os inícios do presente vêm presenciando a generalização de ‘outras formas e modalidades de precarização’, típicas da fase toyotista-flexibilizada, aquela responsável pela geração do *cybertariado*<sup>54</sup> (Ursula Huws), uma nova força de trabalho global que mescla intensamente ‘informatização’ com ‘informalização’, uma

---

<sup>53</sup> Compreende-se que os trabalhadores, globalmente, se subordinam, sem garantias, sem direitos, aos “donos” dos aplicativos e plataformas digitais, às *Big Techs*.

<sup>54</sup> (Grifo nosso). Para aprofundamento: HUWS, U. A Formação do Cibertariado. Trabalho virtual em um mundo real. 1. ed. São Paulo, Campinas: Ed. Unicamp, 2017.

simbiose entre o trabalho *cyber* em condições de *lumpen* (ANTUNES, 2009, p. 131, grifo do autor).

O cenário macro que dialeticamente repercute no micro cenário educacional, requisita, imperativamente, uma “nova” pedagogia, orientada para uma “nova” acepção de formação, para constituir “novos(as)” docentes e egressos (discentes), coadunados com os velhos pressupostos e pilares centrados nos interesses do capital, metamorfoseados com uma neoroupagem, adornada com discurso ideológico de pós-modernidade e revolução tecnológica, vindo a compor a configuração de uma nova morfologia do trabalho (ANTUNES, 2009), com problemáticos e graves desdobramentos sociais.

Desse modo, os sistemas de produção e de gestão se imbricam aos processos educacionais escolares e formativos, ao requisitarem docentes e egressos resilientes e flexíveis, para, sem resistências, se adaptarem aos interesses do capital, com repercussões para a educação e formação, tal como, a importação de modelos e conceitos da administração e gestão empresariais, com o objetivo de garantia da racionalização técnica dos processos, com vistas ao maior controle, responsabilização e consequente dilaceração da autonomia docente.

Numa abordagem formativa cuja centralidade é pautada numa racionalidade economicista e mercadológica, educação e formação tendem a ser concebidas enquanto relação de investimento x produtividade x lucratividade, estando a eficiência e eficácia asseguradas numa relação de maior produtividade com menor custo, que pode ser inferida por meio de proposição de formações aligeiradas, com pouca robustez teórica, mediado pelas tecnologias, com o maior alcance possível de participantes, levando o Brasil a assumir posição de destaque globalmente na vanguarda da escola neoliberal, conforme adverte Laval (2019), ao referir-se a expansão do ensino privado à distância no país:

Sob certos aspectos, o sistema educacional brasileiro já é muito mais ‘neoliberalizado’ do que o sistema francês e muitos outros sistemas educacionais europeus. Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do ‘capitalismo escolar e universitário’, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino. [...] De modo geral, o crescimento notável do ensino superior privado no Brasil nos últimos vinte anos, sob a dominação de grandes oligopólios cotados em bolsa (Kroton, Estácio, Anhanguera etc.), faz do país um caso único no mundo (LAVAL, 2019, p. 13).

Neste sentido, depreende-se que o objetivo da formação se restringe à semiformação (ADORNO, 2010), imbuída em (de)formar os indivíduos em seres “competentes” e resilientes, de modo a se (con)formarem, sem resistência, ao mercado do (des)emprego, mascarado pelo discurso ideológico e apologético do empreendedorismo, véu que encobre um novo proletariado de serviços e o “trabalho uberizado” – o precariado! (ANTUNES, 2020; ANTUNES; BRAGA, 2009; BRAGA, 2017).

Esses elementos são pilares de uma Teoria do Capital humano<sup>55</sup> redimensionada, que outrora, compreendia a educação com a função de preparar pessoas para um mercado de trabalho em expansão, com vistas a assegurar a competitividade das empresas, aumento da riqueza individual e social, ou seja, embora pautada na lógica econômica, era centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, o incremento dos rendimentos dos trabalhadores (SAVIANI, 2021).

Bueno (2003) problematiza que articuladas à Teoria do Capital Humano, à qualidade total, outras abordagens, de diferentes áreas, mas que convergem com a hipótese de um permanente aperfeiçoamento humano, com vistas à promoção da harmonia entre capital e trabalho, tais como, o holismo, a terceira onda, a escola das relações humanas, a neurolinguística e inteligência emocional, indicam uma ampliação dos mecanismos para

[...] suavização do controle na organização capitalista por meio do recurso à subjetividade, o aperfeiçoamento pessoal por meio do controle emocional e a perfeita adequação da doutrina liberal da livre concorrência às necessidades dos homens (BUENO, 2003, p. 12).

Na concepção inicial<sup>56</sup> da Teoria, o Estado, via políticas públicas educacionais e escolas, visava preparar mão-de-obra para ocupar postos de trabalho num mercado

---

<sup>55</sup> Segundo Frigotto (2015), no início da década de 1960, a equipe liderada pelo economista Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, formulou a noção de capital humano, entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potencializariam a força de trabalho das diferentes nações. No Brasil, foi na década de 1970, no contexto da ditadura militar, que economistas brasileiros, formados nos Estados Unidos, introduziram as teses da teoria do capital humano. A tese básica sustentada por Schultz (1962 e 1973), e que se tornou senso comum, foi a de que países, famílias e indivíduos que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Tratava-se de uma perspectiva do papel integrador da educação escolar ao mundo do emprego.

<sup>56</sup> Décadas de 1960, 1970 (FRIGOTTO, 2015; SAVIANI, 2021).

que se expandia. Na sua forma metamorfoseada, a Teoria é ressignificada como investimento em capital humano individual<sup>57</sup>, a responsabilização recai sobre o indivíduo, estes que devem buscar, permanentemente, numa formação contínua ao longo da vida, se tornar hábeis, competentes e em condições de empregabilidade, em um mercado em retração. Nessa racionalidade, a justificativa ideológica do desemprego recai sobre o trabalhador, que não é “competente” o suficiente para competir e assegurar sua inserção num mercado (preariado) sem garantia de empregos para todos.

A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nesta condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis porque a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo (SAVIANI, 2021, p. 428).

Numa racionalidade em que o crescimento econômico é ancorado nos ditames capitalistas neoliberais, com a crescente automação nos processos de produção, reduz-se a garantia de empregos, consequência inerente à própria lógica contraditória de funcionamento do capital, que se alicerça em paradoxos e dicotomias, tais como uma perspectiva de crescimento que é excludente, um progresso que é retrocesso, uma pedagogia que exclui, uma formação que (de)forma para o (des)emprego e (con)forma homens e mulheres a se adaptarem a uma concepção de sociedade naturalizada, como única possível.

[...] configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira ‘pedagogia da exclusão’. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda esta gama de possibilidades, ele não atinge a desejada inclusão, isso deve-se apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a ‘pedagogia da exclusão’ (SAVIANI, 2021, p. 229).

---

<sup>57</sup> Para Araujo (2004, p. 506), o individualismo pode ser identificado como “uma doutrina segundo a qual o indivíduo constitui fundamento de toda a lei. Assim, uma pedagogia individualista promove um processo formativo no qual se valoriza o desenvolvimento de capacidades individuais, que sejam de caráter individual e não social”.

É nesse contexto que a Pedagogia das Competências é representativa da pedagogia da exclusão, pois emerge como linguagem hegemônica que justifica ideologicamente o crescimento excludente, que se ergue e se fortalece sobre os pilares das desigualdades sociais, do desemprego, da violência urbana crescente, da destruição ambiental, escamoteando e deslocando o foco dos fundamentos da problemática da própria ontologia capitalista para um pretenso campo a-histórico e a-político.

Dessa forma, a ênfase na ineficiência do Estado e na má gestão do serviço público; A responsabilização da escola, dos professores(as); A obsolescência dos métodos de ensino e conteúdos são assumidos como pseudo argumentos à justificativa do falacioso discurso que entoia o fracasso escolar, para o qual, a pedagogia da exclusão, se autoproclama solução.

Corroborando com Saviani (2021) e Freitas (2018a, 2018b), as finalidades que se impõem à educação e à formação, assentadas nessas bases, tal como a Pedagogia das Competências, as subjugam à garantia do domínio de competências e habilidades básicas, ideologicamente disseminadas como necessárias à atividade econômica, revolucionada pelas tecnologias digitais e processos de trabalho.

A pedagogia das competências apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’ (SAVIANI, 2021, p. 437).

Ao docente, para ser eficiente e produtivo na lógica da racionalidade neoprodutivista, infere-se, a grosso modo, que basta uma formação inicial à distância, de baixo custo, e uma posterior inserção em processos formativos continuados, aligeirados, norteados pela centralidade da prática, treinamentos voltados ao “aprender a aprender” e “aprender a ser”, ao longo da vida, um(a) professor(a) flexível, resiliente – competente, semiformado(a) “à luz” da Pedagogia das Competências, da teoria do capital humano e da qualidade total.

Por meio dessa compreensão formativa restrita, depreende-se que está em curso o esvaziamento da função da escola, seja em seu papel social ou em seu papel de assegurar a transmissão e acesso ao conhecimento historicamente produzido pela

humanidade, ao estar subjugada a uma compreensão de saberes voltados para uma funcionalidade e utilidade, a serviço dos interesses do capital, grave ameaça a uma abordagem de conhecimento e ciência, de formação, comprometidos com a melhoria das condições de vida da humanidade, com a justiça social, com o fim da fome e da miséria, com a emancipação humana.



#### 4 BASES (SUPRA)NACIONAIS: PRESCRIÇÕES DO QUE OS PROFESSORES E PROFESSORAS DEVEM SABER E SEREM CAPAZES DE FAZER

A base é uma universidade que forme professores num ambiente de pesquisa e cultura. A base é a dedicação exclusiva do professor a uma escola, salário que permita a esse professor uma vida digna (em que a gente não quer só comida, mas diversão e arte). A base é alunos que podem comer e recebem ação do Estado no atendimento de suas necessidades básicas de saúde, saneamento e cultura. A base é escolas com boas condições materiais e de infraestrutura. Isso é base, o que tem sido chamado de Base é a pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar. Nós, no entanto, insistimos em dizer que o horizonte não é um, nem logo ali. Meninos [*e meninas*], a Terra não é plana! (MACEDO, 2019, p. 54).

O objetivo desta seção é apresentar e discutir os documentos normativos vigentes que orientam os processos formativos de professores e professoras da Educação Básica: a BNC Formação Inicial (BRASIL, 2019d) e a BNC Formação Continuada (BRASIL, 2020b), articulados à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BRASIL, 2018c), enquanto documento mandatário orientador das políticas públicas de formação.

Apresentar e discutir as políticas de formação de professores(as) da Educação Básica atuais exige um recuo temporal, o qual revela uma íngreme trajetória, atravessada por tensões e embates que se intercambiam às condições históricas, econômicas, políticas, éticas e sociais dos cenários que as engendram. Depreende-se, ao longo do percurso desta pesquisa, que agir “com” e “sobre” os professores e professoras, representa, metaforicamente, em analogia a um iceberg, ao que é visível, ao cume, submersa está a grande massa do bloco, as disputas em torno de visões de mundo, de sociedade, de formação humana.

Inferimos que as políticas públicas educacionais correntes, situadas em um cenário neoliberal global, ao determinar os trilhos a serem seguidos pelos docentes, ladrilhados pela formação por competências, é compreendida como a voz entoada pelos porta-vozes neoliberais e seus aliados, materialidade de uma pedagogia sem sujeito (BUENO, 2003), que (con)forma e (de)forma, ao intentar forma(ta)r os indivíduos.

Subjugada aos ditames economicistas globais, corroborando com Barbosa (2021), a formação é submetida a processos regressivos, movidos pela racionalidade do cálculo que, pela via do progresso técnico e lógica instrumental, conduz à dominação e exploração da sociedade administrada: “[...] O que não se submete ao

critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

Adorno (2010), no Ensaio *Teoria da Semiformação*, afirma que as reformas educacionais, isoladamente, poderiam agravar a crise cultural, ao serem apresentadas e promovidas apartadas do seu contexto. As Bases, normativas atualmente vigentes no contexto brasileiro, podem ser associadas à constatação do autor. Endossadas e legitimadas por “evidências internacionais” e suposta neutralidade científica, faz-se impor pelo discurso que intenciona invisibilizar a realidade extrapedagógica, que para sua manutenção, sem resistências, requisita pressupostos formativos alicerçados na semiformação, para a qual, o pensamento unidimensional orientado por uma racionalidade instrumental, se revela *modus operandi*.

Compreendemos que estudar criticamente as políticas de formação docente, enquanto ato de resistência contra-hegemônica, pode contribuir com passos ao longo de caminhadas coletivas, que em comum, perspectivem solapar um projeto intencional comprometido com a consecução exitosa da modelagem de pessoas, mecanismo voltado à integração e adaptação a uma sociedade heterônoma. Reiteramos, enfaticamente, a advertência proferida por Adorno (1995, 2021c), que não temos o direito de “modelar pessoas a partir do seu exterior”, a formação deve ser pressuposto à construção de uma “consciência verdadeira”.

Ao longo da trajetória de disputas, os movimentos de resistência contribuíram para mobilizações e lutas pela construção coletiva de um projeto em favor da formação dos(as) profissionais de educação fundamentada em princípios emancipatórios, como também, pela importância da participação dos professores e professoras, associações e entidades representativas da categoria e da sociedade civil, como requisitos à garantia de um processo de construção democrático. Podemos citar, dentre outros, o IV Congresso Nacional de Educação (Coned), realizado em São Paulo, em abril de 2002, organizado pela Anfope, Forumdir, Anped *et al.* (2022) e outras entidades representativas de organizações da sociedade civil, que resultou na construção de um documento síntese, representativo de posicionamentos coletivos sobre bases a estarem contempladas nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação dos(as) profissionais da educação.

Por conceberem a formação numa perspectiva ampla, comprometida com princípios progressistas e emancipatórios, dentre outras questões abordadas,

apontaram que as Universidades e suas Faculdades de Educação sejam os locais prioritários para a formação dos(as) profissionais da educação para atuar na Educação Básica e Superior; A docência seja a base de identidade profissional de todos(as) os(as) profissionais da educação; Uma base comum que tenha como eixo uma formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática; Articulação da formação inicial e continuada, como também, a gestão democrática da escola e o compromisso social e ético com uma educação comprometida com a superação das injustiças sociais, da exclusão e discriminação, com a busca de uma sociedade mais humana e solidária (ANFOPE, 2002).

No entanto, antagonicamente à participação coletiva, como também, aos elementos discutidos e elencados pelas entidades educacionais, o cenário político brasileiro, fortemente marcado por princípios reacionários e conservadores, orientados por interesses mercadológicos e economicistas, se mostrou solo fecundo para a imposição das vigentes normativas. Consideramos o ápice dessa trajetória a alavancada da extrema-direita, que, autoritariamente, por meio da forja e força, fez uso da lei para impor o golpe institucional, em 2016, contra a então presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff (filiada ao Partido dos Trabalhadores – PT), assumindo o poder o seu vice, Michel Temer (filiado ao Partido Movimento Democrático Brasileiro – MDB), conforme mencionado em seção anterior.

Situados nesse contexto, os fundamentos e bases das vigentes Bases reverberam a centralidade e ocupação de maior espaço no palco do poder de atores que protagonizam e representam as vozes dos interesses hegemônicos, os quais, despoticamente, tentam obstaculizar as vozes representativas de uma educação comprometida com uma perspectiva de formação mais aproximada às concepções progressistas e emancipatórias. Estas, não silenciaram, sofreram momentaneamente um golpe; apesar das reiteradas tentativas de mordação, lutam e resistem.

As eleições nacionais realizadas em 2022, assumindo, a partir de janeiro de 2023, a Presidência da República, Luiz Inácio Lula da Silva (filiado ao Partido dos Trabalhadores – PT) acenam para que as falas coletivas, representativas dos movimentos educacionais novamente ecoem e ocupem espaços, possíveis indicativos que a história, em movimento, concomitante ao desenvolvimento desses estudos, poderá impactar em novas disputas no campo da formação de professores e professoras, esperança de discussão, mudanças e revogação das bases que ancoram as vigentes Bases.

Consoante ao cenário que se anuncia, já ecoam vozes que solicitam revisão das normativas, tais quais a moção<sup>58</sup> pela revisão da BNCC (BRASIL, 2018c) e pela revogação do Ensino Médio, impetrada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), ação integrante de um Movimento Nacional, liderado, entre outras, pela Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas na Educação Básica (CNDCH), a qual exige do atual Governo Federal, uma profunda revisão da atual BNCC. A Frente Nacional<sup>59</sup> pleiteia a revogação das Resoluções 02/2019 e 01/2020 e a imediata retomada da Resolução 02/2015 (ANFOPE *et al.*, 2023).

Infere-se, pelos estudos desenvolvidos nesta pesquisa, que as reformas educacionais incubadoras das Bases, embora se mostrem representativas dos interesses hegemônicos locais, além dos desígnios nacionais, são orientadas pelos interesses dos Organismos Multilaterais, que, em defesa de uma “qualidade” educacional global, desenvolvem e apresentam relatórios internacionais, os quais se revelam diagnósticos e receituários prescritivos, com indicativos de solução global para os complexos e situados problemas, tal como Laval (2019, p. 12) contribui para elucidar:

É notório que esse novo mundo neoliberal generaliza a concorrência das economias, mas o que é menos conhecido é que ele também generaliza a concorrência entre todas as sociedades e todos os setores da sociedade. Os assalariados, as leis trabalhistas, os sistemas fiscais, as instituições são similares e recebem injunções de organismos financeiros e econômicos internacionais que agora tem legitimidade em matéria de políticas públicas. Isso exigiu uma mudança de olhar sobre as políticas educacionais e o desenvolvimento de uma abordagem que leva em consideração o deslocamento do poder simbólico e político para os novos centros de produção do discurso legítimo sobre a escola. Falar de *uma nova ordem educacional mundial* não quer dizer que estamos lidando com um sistema educacional mundial perfeitamente homogêneo, mas que as transformações dos sistemas nacionais seguem todos na mesma direção, ainda que as condições iniciais não sejam as mesmas (LAVAL, 2019, p. 12).

Essa (i)lógica, governança que submete os Estados Nacionais aos ditames da padronização internacional também deve ser levada em conta, em diálogo (ou não) com as esperanças depositadas no contexto sócio-político que se anuncia. A

---

<sup>58</sup> Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2023/03/Mocao-pela-revisao-da-BNCC-e-pela-revogacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2023.

<sup>59</sup> Live para lançamento do Movimento realizada em 5 jun. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yogKP0dnYwQ>. Acesso em: 8 jun. 2023. Documento Movimento REVOGA BNC-Formação. Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/06/MANIFESTO-REVOGA-BNC-Formacao-v.15maio-1.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.

formação por competência representa uma dessas “soluções” à problemática educacional, atalho para a (con)formação de uma harmoniosa aldeia global, falaciosamente comprometida com a educação e formação para uma sociedade integrada, supostamente sem classes.

Corroborando com Ripa e Silva (2021), na constituição de um processo formativo balizado no desenvolvimento de competências, a compreensão da formação e educação, como também, das tecnologias, se pautam em princípios utilitaristas, pragmáticos e instrumentais, impondo ideologicamente ao campo educacional uma suposta “necessária” e “urgente” reinvenção pedagógica, de modo a requisitar um “novo” papel docente e “atualizadas” concepções de ensino, de aprendizagem, de conteúdos, de avaliação, de métodos, de recursos etc. As Bases (supra)nacionais requisitam um “novo” modelo de professor(a) e escola, alinhadas às demandas da Sociedade do Século XXI.

O discurso astucioso da “reinvenção pedagógica” vem a se delinear como uma porta de entrada ampla e oportuna ao empresariamento na educação (FREITAS, 2014, 2018a, 2018b; LAVAL, 2019), seja via consultorias pedagógicas e administrativas; crescimento do ensino privado, principalmente na modalidade EAD; materiais didáticos padronizados (MORANDO, 2022); equipamentos tecnológicos e aplicativos que prometem facilitar e promover um ensino inovador, dentre outras mercadorias que integram a indústria educacional da sociedade digitalmente administrada.

Esse cenário revela a presença marcante do neotecnicismo na educação (FREITAS, 1992a, 1992b; SAVIANI, 2021) compreendido como uma variante do neoprodutivismo (SAVIANI, 2021), tal como apresentado na seção 3 deste trabalho, caracterizado pelo esvaziamento do trabalho pedagógico, a indução e direcionamento a uma concepção de formação voltada a adoção de tecnologias educativas de forma instrumental, a padronização e controle como princípios que orientam a racionalidade que subjaz as concepções das vigentes normativas, o crescente empresariamento na educação (FREITAS, 2014, 2018a, 2018b; LAVAL, 2019).

Nessa epistemologia, induz-se a um processo de esvaziamento dos conteúdos curriculares, imposição de uma racionalidade cujo objetivo formativo é restrito ao desenvolvimento de habilidades e competências comportamentais e atitudinais, para as quais, guiadas pela centralidade da prática, interessam apenas os conteúdos considerados significativos e essenciais à resolução de problemas, justificativa

ideológica frente às céleres e constantes mudanças tecnológicas, configurando-se “novas” exigências produtivas.

As vigentes políticas de formação, as BNCFP (BRASIL, 2019d, 2020b) articuladas e orientadas pela BNCC Educação Básica (BRASIL, 2018c), suplantaram as revogadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 2/2015<sup>60</sup>, consideradas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2019)<sup>61</sup> como representativas de avanços e conquistas para a formação docente, em consonância com a defesa da escola pública de qualidade, resultante de um democrático debate nacional. Consonante ao posicionamento da Associação, a instituição de uma Base Nacional não implicaria na necessidade de revogação da BRASIL (2015c), no entanto:

A publicização do Texto Referência em discussão, entretanto, evidencia a tendência do MEC e deste Conselho em prosseguir **formatando** a educação ao projetarem uma política nacional de formação dos profissionais da educação, bem como o currículo de formação de professores, na contramão das preocupações explicitadas pelo movimento dos educadores e das entidades científicas da área. interfaces entre aqueles que orquestram e assinam esta proposta e os grandes conglomerados educacionais, chamando-nos a refletir para a **perda do caráter público das políticas educacionais**, com graves e incisivas mudanças na formação de professoras e professores no País na **perspectiva de moldar-se à lógica privatista e mercadológica** (ANPED, 2019, não paginado, grifo do autor).

A implementação das novas políticas representa indicativos da institucionalização de um discurso ideológico global. A acepção de forma[ta]ção requerida, ancorada nos pressupostos da Pedagogia das Competências, ao requisitar a necessidade imperativa de um “novo” profissional docente, por essas Bases, será competente para quem?

---

<sup>60</sup> Está em curso um Movimento Nacional pleiteando a sua imediata retomada (ANFOPE *et al.*, 2023).

<sup>61</sup> A Anped publicou em 09 de outubro de 2019 o texto intitulado “Uma Formação Formatada, que expõe o posicionamento da Associação sobre o Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica”, publicado pelo MEC em sua página oficial em 23 de setembro de 2019. O posicionamento da Anped é pelo arquivamento do Texto Referência. Para a leitura completa do documento: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de#:~:text=1,-.Uma%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20de%20E2%80%9Cuma%20nota%20s%C3%B3%20E2%80%9D.os%20pressupostos%20subjacentes%20a%20BNCC>. Acesso em: 2 nov. 2022.

Ao longo desta seção, em diálogo com contribuições de autores e autoras que corroboram com uma abordagem crítica à formação por competências, por meio dos documentos normativos mencionados e suas articulações com políticas e movimentos que os antecederam, apresentaremos e discutiremos, situados no contexto sócio-histórico, o percurso conturbado de disputa da concepção de formação, estando a função social da escola e dos(as) professores(as), perigosamente à deriva.

#### 4.1 (INTER)NACIONALIZAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO E ACIRRAMENTO DO FUNDAMENTALISMO ECONOMICISTA

Para a compreensão das políticas públicas de formação de professores da Educação Básica atuais, entremeadas às concepções de formação em disputa, faz-se necessário percorrer sua trajetória histórica, permeada por lutas, embates e (des)construções. Nesta subseção, em alinhamento com as discussões desenvolvidas na terceira seção, a década de 1990 é delimitada como marco temporal para contextualizar as sucessivas reformas no campo educacional que impactam diretamente a formação docente, numa dinâmica que se caracteriza, como alude Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 96), ao mesmo tempo sorrateira e avassaladora. Para as autoras, as reformas foram “[...] se infiltrando pela mídia, minando o senso comum, cooptando intelectuais e formadores da opinião pública. Às ocultas, progressivamente, busca-se impor a mercantilização da educação”.

A década de 1990 é compreendida como um cenário que protagonizou agudas mudanças no contexto econômico e político, com sérias repercussões sociais, às quais, ressignificaram o papel dos Estados nacionais globalmente, com impactos que impuseram reestruturações no Brasil, dentre as quais, transformações no âmbito das políticas públicas educacionais, de modo que a consideramos incubadora embrionária das vigentes políticas de formação de professores (SAVIANI, 2021; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

[...] houve mudança na lógica das políticas educacionais e nos seus diversos espaços de decisão e efetivação. Houve mudanças políticas e ideológicas no campo da educação básica e superior, requerendo alterações de ordem jurídico-institucional nos processos de regulação e avaliação (BRASIL, 2015b, p. 5).

Norris (1990 *apud* SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007) afirma que as mudanças foram tão profundas que representaram a desregulamentação, a privatização, a flexibilização e o Estado Mínimo. Foram transformações ancoradas em pilares sintonizados com a hegemonia conservadora, que revelam o neoliberalismo e sua voraz eficácia ideológica, imputando graves prejuízos às políticas de bem-estar social, à educação, à cultura, às conquistas cidadãs globais.

O autor enfatiza que os pressupostos que então se anunciavam, desqualificaram ideais progressistas, tidos como utópicos, inúteis a lidar com a “realidade” da vida, do mercado e da economia. Sendo assim, lidar “realisticamente” com estas, exige um pensamento e comportamento pragmático, comprometido com finalidades práticas e utilitárias, ideologia que intenciona desmobilizar resistências (NORIS, 1990 *apud* SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Esses pilares globais protagonizados por Thatcher (Inglaterra) e Reagan (EUA), assim como por inúmeros governos em todo o mundo, no Brasil é inaugurado com a eleição para a presidência de Fernando Collor de Mello, em 1990. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) denunciam que nesse governo foi deflagrado o processo de ajuste da economia brasileira aos ditames globais, atravessado por reestruturações, desregulamentação, políticas de liberalização, com severos impactos para a educação e sociedade.

Em um cenário marcado pelo “fundamentalismo mercantil” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007 p. 39) é reivindicado à educação um alinhamento com os princípios econômicos, a serviço de um novo paradigma produtivo que impunha novos requisitos à formação: “[...] atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47), ancorada nas orientações (ou determinações) difundidas pelos Organismos Multilaterais, que permeiam, até os dias atuais, as políticas públicas educacionais brasileiras.

Pautadas numa racionalidade globalmente administrada, as políticas públicas e programas educacionais criados e implementados ao longo dessa década representam e buscam materializar os fundamentos e interesses defendidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, financiada pela Unesco, Unicef, Pnud, e Banco Mundial, culminando num compromisso assumido entre representantes de 155 países em assegurar uma



educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos em todo o mundo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Estes ideários irão alicerçar as metas do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)<sup>62</sup>, iniciado no governo de Itamar Franco (1992-1995)<sup>63</sup> e materializado durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), estando sua prevalência e desdobramentos presentes nas concepções fundantes que orientam as políticas públicas até os nossos dias: “[...] Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 52).

Ao longo da década, principalmente no Governo de Fernando Henrique Cardoso<sup>64</sup>, ainda em campanha presidencial, já afirmava que a educação estava entre as cinco metas prioritárias do seu governo, com ênfase atribuída à sua importância para os rumos da economia e do desenvolvimento, em fina sintonia com o que preconiza os organismos multilaterais. Dessa forma, leis, decretos, resoluções e medidas provisórias<sup>65</sup> foram implementados, de modo a instituir, no Brasil, um projeto articulado aos desígnios internacionais para a educação:

O documento econômico da Cepal *Transformación productiva con equidad* alertava, em 1990, para a urgente necessidade de implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em

---

<sup>62</sup> O objetivo do Plano visava garantir e promover uma ação coordenada e solidária entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios em relação aos objetivos e metas da educação nacional, em todos os níveis e modalidades de ensino, de modo a assegurar a coerência das políticas educacionais. Também, deveria convalidar os compromissos assumidos pelo Brasil nas conferências internacionais promovidas pela Unesco, especialmente com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1997a).

<sup>63</sup> Vice-presidente de Fernando Collor de Mello, assumiu a presidência em virtude da sua renúncia, decorrente do processo de impeachment. Ambos integravam a mesma legenda partidária, (PRN). Itamar Franco nomeou Fernando Henrique Cardoso (PSDB), então ministro das Relações Exteriores (1992-1993) para o Ministério da Fazenda (1993-1994). Para o ministro e futuro presidente da República por dois mandatos, o combate à inflação só poderia ser alcançado com a reforma do Estado, que incluiria a redução dos gastos públicos e a intensificação do processo de privatizações. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/itamar-franco/biografia>. <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/biografia>. Acesso em: 4 mar. 2023.

<sup>64</sup> Vale destacar que Fernando Henrique Cardoso integrou, após o golpe militar de 1964, a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) da Organização das Nações Unidas (ONU). Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/biografia>. Acesso em: 4 mar. 2023.

<sup>65</sup> Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) destacam que no Governo de Fernando Henrique Cardoso foram promulgadas uma série de legislações educacionais deliberando sobre os diferentes níveis de ensino. Para consulta e aprofundamento, as autoras indicam a homepage do MEC: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) e o site ProLEI: [www.prolei.inep.gov.br](http://www.prolei.inep.gov.br).

curso. Recomendava que os países da região<sup>66</sup> investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 53).

A instituição da “Década da Educação” (1996-2006), por meio da LDBN Nº 9394/1996 representa a materialização dos objetivos delineados no Plano Decenal, que por sua vez, dialogam com as premissas do Plano Nacional de Educação – PNE 2001<sup>67</sup>, enviado ao Congresso no início de 1998, ilustrando a organicidade das políticas e conseqüente espraiamento dos seus fundamentos – prescritos internacionalmente – que se desdobraram até os presentes dias.

Na Exposição de Motivos destaca o Ministro da Educação<sup>68</sup> [que] a concepção do Plano [...] considerou [...] realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela Unesco e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da Unesco constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento. Várias entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime (BRASIL, 2001a, não paginado).

No que tange à temática relacionada à formação de professores(as) da Educação Básica, ao longo da “Década da Educação” o CNE produziu diversas normativas sobre o assunto, dentre as quais, neste momento, abriremos um parêntese para uma delas, o Parecer CNE/CP nº 8/2009, aprovado em 2 de junho de 2009 – Consulta sobre o conceito de “formados por treinamento em serviço”, constante do

---

<sup>66</sup> América Latina (grifo nosso).

<sup>67</sup> A Lei Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001 institui o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos (2001-2010). Na introdução da normativa é situada a trajetória histórica dos PNEs, remetendo os seus rudimentos à década de 1930, ao considerar que desde 1932, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação, enseja-se um Plano Nacional de Educação, pensado nessa ocasião como um plano com sentido unitário e de bases científicas. Ainda, segundo texto do documento, na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934, em seu art.150, houve a inclusão de um artigo específico que declarava ser de competência da União “fixar” o Plano Nacional de Educação. No entanto, o primeiro Plano Nacional de Educação foi criado apenas em 1962, elaborado na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Nessa ocasião, não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas enquanto uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo então Conselho Federal de Educação, o qual representava um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Com a Constituição Federal de 1988, ressurgiu a discussão sobre a construção de um Plano Nacional de Educação de longo prazo, com força de lei. O art. 214 delimita esta obrigatoriedade. A LDBN, em seus artigos 9º e 87 determina que cabe à União a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2001a).

<sup>68</sup> Paulo Renato Souza (grifo nosso).

parágrafo 4º do artigo 87 da LDBN. Refere-se a um processo de consulta, iniciado em 2007, encaminhado pela Associação Brasileira de Educação – ABE ao CNE, solicitando que este definisse o significado da expressão “formados por treinamento em serviço”.

Em resposta, o Parecer do CNE afirma que a “[...] expressão ‘treinamento em serviço’, constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDBN não deve ser compreendida como outra espécie ou outro nível de formação docente, mas sim como forma de expressão do Legislador” (BRASIL, 2009a, não paginado). Faz-se necessário enfatizar que o Parecer (BRASIL, 2009a) foi aprovado por Comissão Bicameral de Formação de Professores do CNE e submetido ao Conselho Pleno deste mesmo Órgão, que também o aprovou por unanimidade.

A indagação proferida pela ABE nos idos de 2007 permeia inquietações que se asseveraram com o decorrer do tempo, demarcando os fundamentos de uma concepção de educação. Logo, tensionar a expressão “treinamento” como integrante de uma concepção de formação, revela os pilares presentes nas políticas de educação de outrora e atuais, orientadas pelo desenvolvimento de habilidades e competências, vindo a ser o treinamento, o trilha da formação.

No projeto formativo que demanda as reformas educacionais, os professores e as professoras são avultados como agentes de mudança, imputando-lhes a responsabilização pela efetivação dos ideários da sociedade do século XXI. Neste contexto, assume destaque para sua consecução, a necessidade da profissionalização docente – competente – com ênfase na ação educativa, para o qual, o treinamento é *modus operandi* para convencê-los a envolver-se nas reformas do sistema, de modo a, irrefletidamente, por meio de mecanismos autofágicos, tornarem-se algozes de si mesmos.

De forma escamoteada, mas em diálogo com esses pressupostos, o PNE 2001 define como um dos seus objetivos e prioridades a valorização dos profissionais da educação, devendo ser concedida atenção especial à formação inicial e continuada dos professores. Segundo o documento, devem ser asseguradas para a efetividade da valorização dos profissionais da educação, condições adequadas de trabalho, dentre elas, tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, estabelecimento de piso salarial e carreira do magistério, estratégias que buscam assegurar, via desmobilização, o consenso, suprimindo ideologicamente antagonismos.

Assim sendo, para a garantia da melhoria da qualidade do ensino, o PNE 2001 aponta que deve ser desenvolvida uma política global de valorização do magistério, que abarque simultaneamente a formação profissional inicial e continuada, as condições de trabalho, salário e carreira, enfatizando ser a qualificação dos professores um dos seus maiores desafios. Nesse sentido, as políticas de formação tornam-se uma condição, haja vista que esses profissionais ocupam um papel decisivo no processo educacional.

O ideário da reforma educacional atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las. Tornou-se necessário, então, não apenas convencer o professor de que o conteúdo da reforma lhe dizia respeito, mas de nelas se envolver, como aliás recomenda o Relatório Delors. O fracasso escolar seria a ferida exposta a atestar no que sua formação desaguara. A construção da imagem do professor como um não-profissional, cujas ações redundavam não raro em perdas para o aluno e para o ensino, teve em vista criar as condições para a proposição desse projeto. Seus determinantes residem em razões que ultrapassam o campo das preocupações com a qualificação docente, ou seja, o que a reforma patenteia é a produção, por meio do professor, das competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo e em total sintonia com o *leitmotiv* da reforma (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 82).

Infere-se que, arditosamente, à primeira vista, as bandeiras defendidas historicamente pelos movimentos dos professores são apropriadas e incorporadas à legislação, que enumera, dentre outras, as seguintes condições: uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional; o domínio dos conhecimentos, objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um “novo humanismo”; salário condigno com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação e compromisso social e político.

No que tange às condições apontadas pelo documento, dentre outros aspectos, é relevante destacarmos sobre pelo menos duas das condições anunciadas acima, sendo uma delas, a alusiva a assunção do *compromisso social e político* pelos professores, explicitando a seguinte advertência:

[...] depende dos próprios professores: o compromisso com a aprendizagem dos alunos, o respeito a que têm direito como cidadãos em formação,

interesse pelo trabalho e participação no trabalho de equipe, na escola. Assim, a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração e, pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho na atividade (BRASIL, 2001a, não paginado).

Ao destacar a proeminência da qualificação docente, como também, o compromisso social e político da categoria como premissas à garantia da qualidade da educação, evidencia um posicionamento ideológico que aparta a complexa e constelativa questão educacional do contexto histórico, invisibilizando os condicionantes políticos, econômicos e sociais que a entremeiam, o que traz como consequência, dentre outras, a responsabilização dos professores e das professoras. Dessa forma, é imposta à categoria a necessidade de ser “competentemente profissionalizada”, via treinamento.

Nessas circunstâncias, as complexas questões do campo educacional são disseminadas, de forma genérica e simplista, de modo a serem diluídas e consensualizadas sob o lema da “qualidade da educação”, propalada como concepção neutra e universal. Por meio de estratégias que preconizam o pensamento unidimensional, alicerçada numa racionalidade instrumental, os financiadores e autores desse projeto de educação e formação, dissimuladamente, cooptam o consenso da sociedade: Se o discurso dominante dissemina o suposto “atendimento” às condições objetivadas para valorização do magistério, e ainda assim, a “qualidade educacional” não é alcançada, a responsabilização, falaciosamente, é imputada aos docentes, pois lhes faltou comprometimento social e político.

Às possíveis insurgências docentes, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) destaca que o Relatório Delors, do ponto de vista político, já fazia recomendações, ao reconhecer a alta capacidade de organização da categoria, alertava aos sistemas e instituições a dialogarem com os sindicatos, para além das questões salariais e condições de trabalho, defendendo que “[...] esse perfil profissional deve ser acompanhado de um novo estatuto social e condições de trabalho adequadas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 58).

Embora dentre as novas competências para ensinar, Perrenoud (2000) prescreva aos professores o trabalho em equipe, esse é situado apenas em favor do trabalho produtivo, pois no que tange aos interesses coletivos de classe, aí reside o seu contrário. Em sintonia com a recomendação do Relatório Delors, apresentada por

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), essas vozes entoam estratégias com vistas ao enfraquecimento e desmobilização dos movimentos organizados dos profissionais da educação e trabalhadores em geral, mascarando ideologicamente as contradições do capital.

A intenção é captar a experiência acumulada pelos sindicatos para pô-la à disposição das reformas exigidas pela 'sociedade docente'. O objetivo é convencer o professor a envolver-se nas reformas do sistema, a ter confiança nas inovações e, sobretudo, nas vantagens em aderir às medidas que assegurem possíveis mecanismos de recompensa aos que obtiverem melhores resultados entre os alunos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 59).

Dessa forma, ao professor/a – “[...] responsável pela realização do ideário do século XXI” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 58), agente de mudanças preconizado pelos Organismos Multilaterais, a tendência crescente do recuo e esvaziamento teórico dos processos formativos, o emudecimento imputado aos saberes da academia na validação das vigentes políticas públicas curriculares e de formação, a desvalorização dos conhecimentos relacionados às Ciências Humanas, se efetivam como aliados, ao mesmo tempo, verdadeiro óbice a uma formação comprometida com a reflexão crítica, que questione os interesses subjacentes às políticas públicas de formação, em prol da construção da consciência autônoma e emancipação dos sujeitos.

Retomando as condições elencadas para a valorização do magistério ao longo do texto do PNE 2001, faz-se necessário destacar a menção à expressão “novo humanismo”, pressuposto a orientar a nova profissionalidade docente. Rodrigues (2011), no artigo intitulado *Um novo humanismo na educação: significados e implicações*, discute que esse enunciado é abordado por organismos multilaterais, principalmente pela Unesco, como imperativo para o modelo de educação a ser desenvolvido no século XXI. O autor ressalta que o termo se vincula à necessidade de reelaboração dos sistemas educativos e construção de um “novo homem”, estratégias de enfrentamento às ameaças de “desequilíbrio do corpo social” e adaptação a um destino histórico decretado como inexorável.

Rodrigues (2011) discute, com preocupação, a orientação internacional que intenciona a (con)formação de um “novo homem”, objetivada nos projetos educativos da UNESCO, remontando-os aos idos de 1960, ideário alinhado aos ditames econômicos globais, os quais, vem a fundamentar influentes publicações

transnacionais: Os relatórios "Aprender a ser: a educação do futuro"<sup>69</sup>; "Educação: um tesouro a descobrir"<sup>70</sup>, como também, a publicação organizada por Delors (2005), denominada "A educação para o século XXI: questões e perspectivas"<sup>71</sup>.

A reivindicação desse "novo homem" preconizado pela Unesco desde as últimas décadas do século XX, enfatiza Rodrigues (2011), integra um *modus operandi* que corrobora com um modelo de educação que venha a conter "perigosas potencialidades", numa época ideologicamente alardeada como "crise mundial da educação". Assim sendo,

De objeto de crise mundial a educação é gradativamente alçada como um tesouro a ser descoberto no século XXI. Passam a ser afirmadas em uníssono recomendações de revisão dos sistemas educacionais em torno de uma nova perspectiva de educação a desenvolver-se no século XXI, a realizar-se em todos os tempos e lugares, uma educação ao longo da vida. Um 'novo' homem para uma 'nova educação! A ele é atribuída a capacidade de reelaboração, de adaptação a um novo horizonte marcadamente volátil e incerto (RODRIGUES, 2011, p. 127).

Em sintonia com o paradigma do "novo homem", a educação apartada das condições sócio-históricas é ideologicamente propagada como redentora, as desigualdades sociais são naturalizadas, os conflitos de classe são conciliados, assumem a dimensão de elementos não questionáveis da "realidade", apresentada como a única possível. Nesse horizonte permeado de incertezas, a concepção de formação posta é a que instrumentaliza os conhecimentos úteis, importantes para a efetiva ação.

As considerações proferidas por Rodrigues (2011) ainda se evidenciam por meio do tópico 1.3 do PNE (BRASIL, 2001a), item 27, o qual aponta sobre a necessidade da promoção, pela União, Estados e Municípios, em ação conjunta, de realização da avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores, com base nas diretrizes de que trata a meta nº 8<sup>72</sup>, como subsídio à definição de necessidades

---

<sup>69</sup> Faure *et al.* 1973 [1972], resultante do trabalho da Comissão Internacional para a Educação da UNESCO constituída em 1971 e presidida por Edgar Faure (*apud* RODRIGUES, 2011).

<sup>70</sup> Delors, 1998 [1996], originado do trabalho da Comissão Internacional para a Educação constituída em 1993, presidida por Jacques Delors (*apud* RODRIGUES, 2011).

<sup>71</sup> Embora não constitua um relatório oficial, é uma publicação cujos textos reunidos originaram-se dos trabalhos da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, de 1993 (RODRIGUES, 2011).

<sup>72</sup> Meta 8 do PNE 2001: Estabelecer, dentro de um ano, diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

e características dos cursos de formação continuada. Pode ser percebido, por meio dessa redação, que a avaliação não recai sobre indicadores relacionados à qualidade da educação e sistemas de ensino, mas a avaliação do(a) profissional docente.

A partir das contribuições de Rodrigues (2011), percebe-se que a organicidade desses elementos no âmbito das políticas públicas revela formas de gerenciamento e controle impostos aos sistemas educativos, imbuídas de um complexo sistema de responsabilização, que constroem e difundem um discurso cuja intenção é imputar aos docentes e instituições formativas a responsabilidade pela “insuficiência” e “inadequação” à nova realidade do mundo tecnológico e do trabalho.

Dessa forma, as metas e intenções preconizadas no PNE 2001, sincronicamente articuladas com os pilares educacionais globais, tiveram grande impacto nas políticas de formação de professores. Nesse panorama, permeado por uma avalanche reacionária, embora a Constituição Federal (1988) já assegurasse a educação como direito, bem como a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia universitária, dentre outros, reiteradamente essas conquistas na lei continuam a ocupar a arena, perpassadas, em seus fundamentos, pelas concepções de formação em disputa.

#### 4.2 DIRETRIZES PARA A (CON)FORMAÇÃO E (DE)FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Gestada em um cenário caracterizado pela multiplicidade de dispositivos normativos prescritivos, orientados pelas “recomendações” internacionais, eficientemente operacionalizado pelos governos da década de 1990 e início do século XXI, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, por meio da Resolução CNE/CP n. 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002, fundamentada no Parecer CNE/CP 09/2001, de 08 de maio de 2001.

Comprometida com o ideário do “novo humanismo”, com uma “nova educação”, para o “novo indivíduo” do século XXI, a Resolução CNE/CP n. 01/2002 normatiza que a formação de professores(as) que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica adotará a competência como concepção nuclear na orientação dos cursos, tal como justifica o Parecer: “[...] foco nas competências a serem constituídas



na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências” (BRASIL, 2001b, p. 8).

Assim como no Parecer (BRASIL, 2001b), a centralidade da formação por competências é amplamente evidenciada como eixo fundante da formação de professores ao longo da Resolução, tal como pode ser ilustrado pelo que enuncia o artigo abaixo:

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I – Considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II – Adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, 2002).

O termo “competência”, mencionado recorrentemente no plural e singular, povoa cabalmente o documento. A característica polissêmica da expressão (SILVA, 2008) é abordada nas discussões enveredadas na terceira seção desta pesquisa, sugerindo que a polissemia enevoa uma monofonia. Hamilton (1992) nos convida a refletir sobre palavras e expressões que se tornam “lugares-comuns”. Podemos considerar esse termo como um dos que não pode passar incólume nas discussões do campo educacional, haja vista que a formação por competências assume o eixo fundante na acepção de formação preconizada pela normativa, a ser retomada nas vigentes políticas de formação.

Dessa forma, aceitando o convite do autor, essa pesquisa visa também contribuir para advertir e chamar atenção para expressões que assumem essa configuração. Colocá-las em suspeição é requisito que levará à necessidade de investigá-las, situando-as a partir de suas origens, evolução e historicidade, caso contrário, correremos o risco de assumirem uma falsa ideia de estabilidade na área educacional.

Uma formação orientada pela ou para a competência, como condição de garantia à qualidade educacional não é refutada facilmente com conhecimento do senso comum, haja vista que, quem não quer ser “competente”? Logo, é válido enfatizar e advertir que expressões apropriadas e propagadas como neutras, ou revertidas de positividade, intencionam, geralmente, embotar o pensamento crítico e refrear a autonomia e emancipação dos sujeitos.

Nas novas Diretrizes, a formação do magistério assentada na concepção de competência, fundamenta um discurso ideológico que aponta essa via como o atalho seguro para garantir a derrocada do fracasso escolar e a garantia da qualidade educacional. Assim sendo, na orientação dos cursos de formação docente, esta concepção prescreve mudanças como meio de garantir uma formação profissional de alto nível, conforme ratifica o texto do Parecer (BRASIL, 2001b), ao enfatizar que não basta aos professores(as) terem conhecimentos sobre seu trabalho, é fundamental que também saibam mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.

As competências são compreendidas no Parecer (BRASIL, 2001b) como a capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, dentre os quais, os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Por meio dessa apropriação é reforçado o argumento que essa concepção formativa permite a articulação entre teoria e prática, “solução” que indica a superação à tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, ao considerar que o ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades e competências é alguma forma de atuação, pois só existem “em situação”, logo, não poderiam ser aprendidas apenas no plano teórico.

Os pilares dessa concepção de formação seriam uma exigência para atender o que passa a ser denominado como uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno, e para tal, a formação docente deve assumir o papel de agente de crítica do que considera como tradicional visão de professor e professora. A formação docente é abordada enquanto preparação profissional, e passa a ter um papel crucial para a efetivação desse imperativo, sendo requisitado que os(as) docentes, em seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvam as competências necessárias, reconhecendo-as como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.

Instar a reavaliação do “tradicional papel dos professores”, por meio de uma nova profissionalidade, trará implicações profundas, seja em mudanças que impactam nas relações dos(as) profissionais do magistério com o conhecimento, seja com o deslocamento do foco do ensino para a aprendizagem, haja vista que, “[...] estamos

diante de um ofício novo cuja meta é antes fazer aprender do que ensinar<sup>73</sup>, conforme reitera o Parecer (BRASIL, 2001b, p. 4):

Entre as inúmeras dificuldades encontradas [...] destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; Comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; Incentivar atividades de enriquecimento cultural; Desenvolver práticas investigativas; Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; Utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Para a consecução de tal propósito e superação das inúmeras dificuldades relacionadas à suposta inadequação da formação docente, o Parecer (BRASIL, 2001b) enfatiza a necessidade de uma profunda revisão em aspectos considerados essenciais para a formação de professores(as), tais quais: a organização institucional; a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor(a); os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências docentes; a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, como forma de garantia da preparação profissional.

Sobre a definição dos conteúdos, no texto da normativa é ressaltado que devem ser direcionados a estes um tratamento que lhes assegure um papel central, pois será por meio da aprendizagem de “conteúdos significativos” que se dará a construção e o desenvolvimento de competências, de modo a assegurar aos alunos aprendizagens significativas, consideradas aquelas que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno: “[...] Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2001b, p. 11).

Nessa perspectiva, o currículo de formação do magistério precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o

---

<sup>73</sup> Silva (2008, p. 96), recorrendo a um diálogo entre Perrenoud e Philippe Meirieu, segundo a autora, este é um dos teóricos ao qual Perrenoud se fundamenta na abordagem da temática sobre a organização do trabalho pedagógico por situação-problema. Uma das publicações do autor é o livro: Aprender, sim, mas como?

exercício profissional, contemplado nas dimensões: Conceitual, no que concerne às teorias, informações, conceitos; A dimensão Procedimental, no que tange o saber fazer, por fim, a dimensão Atitudinal, que diz respeito aos valores e atitudes.

A concepção de aprendizagem apresentada na normativa corresponde a um processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, na qual são colocadas em uso capacidades pessoais, e para tal, os conteúdos devem ser “meio e suporte” para a constituição das competências. Corroborando com essa lógica, a concepção de ensino consiste na mobilização de conhecimentos para a ação, uma concepção utilitarista de educação e formação, na qual, o conhecimento é visto como ferramenta, instrumento para a resolução de situações-problema.

Infere-se, a partir da breve apresentação realizada, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas por meio da Resolução CNE/CP n. 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002 e fundamentada no Parecer CNE/CP 09/2001, de 08 de maio de 2001 acusam, julgam e condenam a má formação docente como o grande entrave à superação do fracasso escolar e garantia da qualidade da educação.

Para suprimir esta obstaculização, propõem que seja impetrada uma revisão criativa dos modelos de formação, que abranja mudanças nos cursos de formação docente e melhoria da qualificação profissional. Integra a proposição de mudanças, a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação, articuladas a melhoria da infraestrutura institucional.

No âmbito da “revisão criativa”, as Diretrizes indicam que seja estabelecido um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os(as) professores(as) do sistema educacional, como também, a formulação e implementação de um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores.

A Resolução aponta que a avaliação deve integrar o processo de formação, com o compromisso de aferir os resultados de aprendizagem alcançados – desenvolvimento de competências, conforme ilustra o Art. 8º: “As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos” (BRASIL, 2002).

Ainda é relevante destacar um aspecto que não é inaugurado no texto da Resolução (BRASIL, 2002), mas já fora protagonizado em normativas anteriores<sup>74</sup>: o *locus* de formação dos profissionais do magistério. Os Institutos Superiores de Educação (ISE) são reiterados como *locus* preferencial para a realização dos cursos de formação de professores: “[...] Aos ISE é atribuída a função de oferecer formação de professores para atuar na educação básica” (BRASIL, 2001b, p. 15).

As disputas em torno do *locus* de formação docente trarão desdobramentos com implicações no processo intencional de degradação e sucateamento das Universidades Públicas e consequente esfacelamento do tripé ensino, pesquisa e extensão, haja vista que as orientações normativas impulsionaram a expansão do ensino superior privado, principalmente na modalidade EAD, seguindo-se a agenda das prescrições proferidas pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI<sup>75</sup>. A Anfope, à época, contestou os Institutos Superiores de Educação como *locus* de formação de professores, defendendo, sobretudo, uma formação universitária com a garantia do tripé ensino, pesquisa e extensão, atributo indissociável a esse nível de ensino (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

[...] O ensino superior [...] visto como motor do desenvolvimento econômico, depositário e criador de conhecimento mediante o ensino e a pesquisa, *locus* da alta especialização adaptada à economia e à sociedade. Pólo de ‘educação ao longo da vida’, a ele são dirigidas as políticas de educação permanente, na modalidade à distância (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 57).

Consustanciados nas novas Diretrizes, os cursos de formação de professores(as) para a Educação Básica que estavam em funcionamento deveriam se adaptar à Resolução (BRASIL, 2002), no prazo de dois anos, a partir da sua publicação. No entanto, como reflexo de luta e resistência na arena do campo

---

<sup>74</sup> Anteriormente à publicação das Diretrizes, o Decreto presidencial 3.276, de 6 de dezembro de 1999, impetrado pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, instituiu, autoritariamente, as normatizações para a formação de professores em nível superior, apresentando determinações sobre organização dos cursos, o *locus* de formação e o objetivo da formação, também pautada no desenvolvimento de competências. Um dos pontos fulcrais deste Decreto foi a modificação nos Cursos de Pedagogia, demovendo-lhe a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, alocando-os, exclusivamente, nos cursos Normais Superiores. O Decreto 3554/2000 dará nova redação, substituindo “exclusivamente” por “preferencialmente” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

<sup>75</sup> Coordenada por Jacques Delors, composta por especialistas de todo o mundo convocados pela Unesco, cujo objetivo era identificar tendências e necessidades no cenário de incerteza do final do século XX, com ênfase no papel da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

formativo, a Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, outorgou duas mudanças: a primeira, para alterar o referido prazo, sendo protelado até o ano de 2005; a segunda, orientou sobre o recuo da obrigatoriedade de implementação das Diretrizes, passando a ser opcional às instituições de ensino superior decidirem pela adesão às prescrições.

Em alinhamento com os interesses do capital, as Diretrizes de formação de professores(as) da Educação Básica de 2002 integram uma extensa gama de determinações legais que foram sendo implementadas ao longo da última década do século XX e início do século XXI, seja cooptando, escamoteando ou desconsiderando as propostas advindas dos movimentos sociais organizados e das entidades científicas e acadêmicas, numa incessante investida de conciliar interesses inconciliáveis, dentre elas, a Anfope (2002, p. 5) destaca:

Formulação de uma LDBN, tecida no eixo de interesses políticos de grupos privatistas, que cria espaços para a reforma educativa proposta pelo Estado;  
A promulgação da Resolução 02/97 que estabelece a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer portador de diploma em nível superior, que queira atuar na Educação básica;  
A apresentação de novas organizações institucionais como os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores;  
A regulamentação do Curso Normal em nível médio, apesar do seu caráter transitório e datado, conforme explicitado na LDB/96, e sem apontar a política de formação em nível superior dos estudantes que finalizam esse curso;  
As determinações do Parecer 133/2001, que impedem os cursos de pedagogia das IES não-universitárias de formar professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental;  
A regulamentação dos cursos sequenciais que concorrem com os cursos de graduação plena;  
A implementação de políticas de avaliação com o intuito de controle, obedecendo o que é ditado pelo padrão capitalista de produção na atualidade: Saeb, Enem, Exame Nacional de Cursos (Provão);  
A insistência na criação de agências centralizadoras para certificação das competências cuja concepção encontra-se assentada em uma lógica racionalista-mercantilista e pragmática;  
O estabelecimento de Diretrizes Curriculares para a formação profissional em nível médio e superior, de todas as áreas profissionais;  
A implementação de Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior (Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002), separada das Diretrizes para o Curso de Pedagogia;  
A ênfase no treinamento em serviço, utilizando-se, em várias oportunidades, da modalidade de Educação à distância, implementada não como um complemento aos processos de formação, mas como substituto dos modelos presenciais, que em grande parte alimenta políticas clientelistas e corporativas de alguns setores e como forma de aligeirar e baratear a formação inicial e continuada.

As alterações que sucederam a instituição das Diretrizes, assim como o voto em separado de um dos Conselheiros que aprovaram a Resolução (BRASIL, 2002) podem evidenciar os tensionamentos que permearam o processo de construção e implementação dessa normativa. No Parecer CNE/CP 9/2001, o Conselheiro Nelio Bizzo<sup>76</sup> se posiciona:

[...] Repilo, de forma veemente, qualquer tentativa de estabelecer relação de causa e efeito entre os pobres resultados em testes de desempenho dos alunos da educação básica e um suposto 'despreparo' de seus professores. [...] A excelência dos cursos de graduação mantidos por universidades onde se realiza pesquisa é de amplo e notório conhecimento, com comprovação objetiva, externa e independente. Por exemplo, os primeiros lugares do último concurso público para professores realizado pela secretaria de educação do Estado de São Paulo foram ocupados por egressos de universidades públicas, o que não configurou surpresa. [...] As diretrizes ora aprovadas poderão contribuir nesse sentido, dado que não traçam relações de causa-efeito equivocadas para explicar o fraco desempenho escolar dos alunos da escola básica, reconhecendo-o como fenômeno complexo, muito menos culpam os professores pelo fracasso de seus alunos, mas incentivam processos de aperfeiçoamento institucional, dos quais as universidades públicas nunca se esquivaram (BRASIL, 2001b, p. 59).

A fala do Conselheiro soa indicativo de denúncia e resistência, também “por dentro”, às investidas hegemônicas que objetivam consensualizar vozes, escamotear antagonismos, de modo a entoar monofonicamente a culpabilização e responsabilização de professores(as) pelo desempenho insatisfatório de estudantes nas avaliações de larga escala. Apartar as questões educacionais da contextualização histórica, política e econômica, forma(tar) a formação, dilacerar a Universidade Pública, destituir a escola de seu papel social, dentre outros aspectos, são condições e prerrogativas a instar o pensamento unidimensional, cenário que alça o “aprender-a-aprender”, como denomina Laval (2019), a uma meta competência.

---

<sup>76</sup> Nelio Marco Vincenzo Bizzo é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1991), professor titular Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde atua na pós-graduação. Foi membro do Conselho Nacional de Educação, nomeado Secretário de Educação de São Paulo (2003). Informações extraídas do currículo Lattes do autor atualizado em maio/2023. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5185490823564905>.

#### 4.3 EMBLEMA DE LUTA E RESISTÊNCIA: DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2015)

No período de 13 anos, o CNE elaborou e aprovou duas Resoluções que regulam a formação de professores(as) da Educação Básica, indícios reveladores das contradições e disputas acerca dos interesses em torno das concepções que fundamentam a formação docente, e, imbricadamente, da sociedade. As diversas mudanças na composição da Comissão bicameral<sup>77</sup> do CNE durante sua trajetória de construção até sua instituição são exemplos representativos. Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020), o CNE foi pressionado a retomar as Diretrizes de formação instituídas (BRASIL, 2002) e revisitar seus paradigmas, em alinhamento com os novos pressupostos políticos.

Assim sendo, a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015<sup>78</sup> institui as Diretrizes Curriculares Nacionais que normatizaram a Formação Inicial e Continuada de professores da Educação Básica do país, amparadas no Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015, assinado pelo Conselheiro Gilberto Gonçalves Garcia<sup>79</sup>, que revoga, após pouco mais de uma década de vigência, a Resolução CNE/CP nº 1/2002:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015c, p. 2).

---

<sup>77</sup> A Comissão Bicameral de Formação de Professores foi designada pelo Conselho Nacional de Educação, composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica. É relevante mencionar que essa Comissão foi várias vezes recomposta (Portaria CNE/CP nº 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP nº 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP nº 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP nº 9, de 1º de junho de 2009; Portaria CNE/CP nº 1, de 18 de junho de 2010), em virtude da renovação periódica dos membros do CNE (BRASIL, 2015b).

<sup>78</sup> O título original, tal qual referido no documento: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015c).

<sup>79</sup> É Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007). Atuou como Conselheiro da Câmara de Educação Superior do CNE de 2010 a 2018. Exerceu a presidência da Câmara de Educação Superior do CNE de 2012 a 2014 e a presidência do CNE de 2014 a 2016 (informações extraídas do currículo lattes, atualizado pelo autor em 08/11/2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5848644946192985>). Os demais conselheiros que integraram a Comissão responsável pelo Parecer CNE/CP Nº 2/2015, aprovado em 9/6/2015, foram: José Fernandes de Lima (Presidente), Luiz Fernandes Dourado (Relator), Antonio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, José Eustáquio Romão, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttmann, Márcia Angela da Silva Aguiar, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Sérgio Roberto Kieling Franco (BRASIL, 2015b).



Oriunda de movimentos de luta e resistência, aclamada por professores e vozes que comungam com ideais de uma educação progressista e emancipatória, a nova normativa nacional para a formação de profissionais do magistério para a Educação Básica é construída em diálogo com o cenário que se anunciava<sup>80</sup>. Sobre bases dialógicas e democráticas, fora discutida e aprovada em alinhamento com os pressupostos da nova conjuntura política, simbolizada pela eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva<sup>81</sup> (PT).

O texto do Parecer (BRASIL, 2015b), em consonância com as considerações proferidas pela Anped (2020), comungam que o percurso trilhado para a construção das políticas de formação foi participativo e discutido em todo o país, por meio de audiências regionais e nacionais. No texto do documento (BRASIL, 2015b) também é destacada a realização de aprofundamento de estudos relacionados à temática formação de professores, tais como, normas gerais e práticas curriculares das licenciaturas, a situação dos profissionais do magistério, abrangendo questões sobre profissionalização, formação inicial e continuada, os quais, se constituíram em bases para a elaboração do documento preliminar submetido a especialistas e entidades da área educacional<sup>82</sup>.

Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 364), em publicação na Revista da Anfope reiteram que

[...] pela primeira vez na história, tinha-se um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica. A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar em seu texto concepções historicamente defendidas por

---

<sup>80</sup> Em 27 de outubro de 2002, aos 57 anos de idade, com quase 53 milhões de votos, Luiz Inácio Lula da Silva é eleito Presidente da República Federativa do Brasil, representante de uma ampla aliança política (PT, PL, PCdoB, PCB e PMN), sendo eleito vice-presidente, o senador José Alencar (PL, Minas Gerais). Teve como base um programa de governo que anunciava resgatar as dívidas sociais fundamentais, as quais o país tem com a grande maioria do povo brasileiro. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/biografia-periodo-presidencial>. Acesso em: 2 jun. 2023.

<sup>81</sup> Presidente da República do Brasil eleito para 2 mandatos: 2003-2006 e 2007-2010. Foi reeleito presidente da República (segundo mandato) com mais de 58 milhões de votos, considerada a maior votação da história do Brasil. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/biografia-periodo-presidencial>. Acesso em: 2 jun. 2023.

<sup>82</sup> MEC e suas Secretarias, Capes, Inep, Consed, Undime, Fórum Ampliado de Conselhos, Associações acadêmico-científicas e sindicais, instituições de educação superior, fóruns, especialistas, pesquisadores e estudantes vinculados à temática, Anped, Anpae, Conae 2010 e 2014. A temática da formação esteve presente no eixo VI dos documentos referencial, base e final discutidos na Conae 2010 (BRASIL, 2015b).

entidades da área, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir).

A Comissão responsável pelo Parecer (BRASIL, 2015b) salienta que se fizeram presentes na arena importantes discussões relacionadas à compreensão sobre os conhecimentos necessários aos professores em formação, ao tratamento dos conteúdos, às concepções de prática educacional, a relação entre matrizes curriculares do processo formativo e base nacional comum, como também, o entendimento sobre trabalho contemporâneo e as disputas sociais e políticas em que a educação e escola estão inseridos.

Um dos principais legados a ser considerado foi o arrefecimento da centralidade das competências como eixo da concepção de formação, demarcando um ponto de inflexão nas bases epistemológicas, ampliando o espaço para uma perspectiva formativa mais ampla e cidadã, comprometida com um projeto de educação nacional, tal como anuncia a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana da Silva Felipe, do GT08 – Formação de Professores, da Anped<sup>83</sup>

[...] a Resolução CNE/CP nº 2/2015 assentou, entre outros, os seguintes compromissos: base comum nacional como conjunto de princípios e não como prescrição curricular e pedagógica; concepção de docência como ação educativa que pressupõe o ensino e as demais funções necessárias a sua plena realização; sólida formação científica e cultural; sólida formação no domínio de conteúdos e metodologias, linguagens e tecnologias; articulação entre formação inicial e continuada, articulação entre formação e valorização profissional e entre ensino, pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial à articulação entre teorias e práticas e ao aprimoramento profissional (ANPED, 2020, não paginado).

O texto do Parecer (BRASIL, 2015b) enfatiza que, embora questões relacionadas ao campo formativo tenham sido contempladas e discutidas ao longo do percurso de construção das Diretrizes, com indicativos de possíveis caminhos, não se esgotaram e nem foram consensualizadas na constituição de uma política nacional de formação, denotando que a sua trajetória de construção não foi linear, que as disputas

---

<sup>83</sup> Publicação intitulada *Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos*. Publicada em 29/07/2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 2 jun. 2023.

e contradições se fizeram presentes. No entanto, a inegociável base democrática, a pluralidade de concepções, interesses e vozes estiveram, argumentativamente, em debate, antítese ao autoritarismo e totalitarismo preconizados pelo pensamento unidimensional da sociedade administrada.

Sem perder de vista o avanço frente às suplantadas Diretrizes de formação instituídas em 2002, mas possível indício de tensionamentos de interesses, podemos destacar o documento técnico intitulado “Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras”<sup>84</sup>, oriundo de relatório “encomendado” pela Unesco ao CNE (Projeto CNE/Unesco), compreendido nesta pesquisa, como provável indicativo de investida dos Organismos Multilaterais de modo a cobrar a fidelidade nacional aos compromissos assumidos com a agenda internacional para a educação ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000.

É relevante retomar que a Unesco, ao longo de sua história, encomendou diversos relatórios mundiais, sob o argumento de globalmente repensar o papel da educação em momentos-chave de transformação da sociedade (UNESCO, 2016).

O objetivo [...] que trata este relatório [...] é o desenvolvimento de estudos sobre as políticas de formação do profissional da Educação Básica [...] no âmbito da Educação Superior, sob os marcos legais vigentes, incluindo o PNE, Lei 13.005/2014, com vistas a subsidiar a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a formação desses profissionais em nível superior (BRASIL, 2015a, p. 3).

Como produto desse documento objetivou-se um diagnóstico das iniciativas de formação inicial e continuada dos(as) profissionais da Educação Básica, e para tal, dentre outras questões, fez-se o levantamento e sistematização dos elementos necessários ao estabelecimento de uma base nacional comum e das diretrizes para a formação dos(as) profissionais dessa etapa educacional; Estudos quantitativos e qualitativos das propostas de formação de profissionais da Educação Básica em nível superior; Levantamento das necessidades de criação e expansão de cursos, em consonância com o PNE 2014<sup>85</sup>; Análise das metas e estratégias do PNE 2014, em

---

<sup>84</sup> Este documento técnico (DT) tem como objetivo atender ao Termo de Referência n. 11/2014, projeto intitulado “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de educação de qualidade”, sob responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE) em parceria com a Unesco (CNE/Unesco – 914BRZ1144.3) (BRASIL, 2015a).

<sup>85</sup> O PNE 2014, instituído pela Lei nº 13.005/2014, conforme Dourado (2014), inaugura uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. O autor afirma que suas diretrizes apontam uma busca por maior organicidade para a educação nacional. O documento apresenta 20 metas e estratégias que abrangem a Educação Básica e Superior, como também, promove discussões sobre qualidade,

cotejamento com a política nacional de formação dos(as) profissionais da educação; Análise sobre o investimento financeiro em programas de formação inicial dos(as) profissionais da educação (BRASIL, 2015a).

Ao analisar a especificidade das metas do PNE/2014, o documento técnico discute e enfatiza a importância do financiamento para assegurar a implementação de políticas voltadas para uma maior valorização de programas de formação, questão fulcral a impactar nas possibilidades e limites de implementação das políticas públicas. Ao discorrer sobre as temáticas formação e valorização profissional, as aborda como categorias indissociáveis, elencando as leis<sup>86</sup> que representaram avanços na pauta de políticas de valorização profissional e formação, com destaque para a Lei nº 12.014/2009<sup>87</sup>, no que tange aos requisitos para uma formação de qualidade aos profissionais da educação. Em seu art. 61, parágrafo único, preconiza que

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e formação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009b).

---

avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos(as) profissionais da educação. Dourado (2014) acrescenta que as metas 12,15,16,17 e 18 e suas estratégias, articuladas às Diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos com as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral base para a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação (DOURADO, 2014).

<sup>86</sup> A EC nº 53/2006 cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb e institui, por meio do inciso VIII, Art. 206, da Constituição Federal, novo princípio do ensino: o piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública; A Lei nº 11.738, de 2008, instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica; A Resolução CNE/CEB nº 2/2009 fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com a Lei nº 11.738, de 2008; O Decreto nº 6.755 de 2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências; O Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispôs sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público-Pro funcionário; A Resolução CNE/CEB nº 5, de 2010, fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública; Lei nº 12.796, de 2013, alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências; A Lei nº 13.005 de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação que prevê, em seu Art 2º, inciso IX, a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2015a, p. 13-15).

<sup>87</sup> Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

As Diretrizes de formação de professores(as) (BRASIL, 2015c) abordam a docência como ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico, que compreende

[...] conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015c, § 1º, p. 3).

A acepção de formação aqui compreendida, requisita a(o) docente uma sólida formação, comprometida com a qualidade social da educação, sendo indispensável a articulação entre a teoria e a prática no seu processo de formação, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2015c). Nessa abordagem se destaca a articulação entre graduação e pós-graduação, entre ensino, pesquisa e extensão, apresentados como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento dos(as) profissionais do magistério. Quanto à formação inicial, a Resolução preconiza:

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural (BRASIL, 2015c, cap. IV, art. 9º).

A formação continuada é apresentada de forma orgânica e integrada à formação inicial, constituindo um dos princípios que norteiam a valorização profissional do magistério. De acordo com a normativa, podem ser ministradas em centros de formação municipais e/ou estaduais e em instituições educativas da Educação Básica. Também deverá contemplar em seus fundamentos a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como garantia efetiva de um padrão de qualidade acadêmico à formação oferecida.

Dessa forma, as Instituições de Educação Superior que desenvolvem programas e cursos de formação inicial e continuada para o magistério devem contemplar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e os centros de formação

ou instituições de ensino devem garantir a indissociabilidade desses princípios. No que concerne à formação continuada dos profissionais do magistério, é definido que

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015c, cap. VI, art. 16, p. 13).

As diretrizes formativas concebem que a valorização do magistério e dos(as) demais profissionais da educação devem ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte da formação inicial e continuada, incluindo, além da oferta de formação de qualidade a(o) profissional docente, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira, para os quais, a promoção e garantia de fóruns permanentes se constituem como um meio participativo e democrático.

Para assegurar a qualidade da ação educativa, a aprovação de plano de carreira deve contemplar jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou em tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino, tanto como a destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho para estudos e atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, acesso e provimento ao cargo dos profissionais mediante concurso de provas e títulos, o estabelecimento de vencimento inicial e piso salarial<sup>88</sup> profissional nacional, como também, adequada relação numérica professor/educando.

Ainda, enquanto princípios inegociáveis, devem ser norteadores à formação de profissionais do magistério, a garantia da Educação Básica como um direito, compromisso público de Estado com garantia de uma educação de qualidade,

---

<sup>88</sup> Art. 20. Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público devem se pautar nos preceitos da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação, em consonância com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Parágrafo único: As fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério público são aquelas descritas no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, além de recursos provenientes de outras fontes vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2015c).

ancorada em bases científicas e técnicas sólidas, em acordo com o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Para a garantia desses princípios, seja para os formadores (profissionais do magistério), tanto como para os estudantes, a formação deve representar um

[...] compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015c, p. 4).

A importância da existência de uma base nacional comum para a formação é apresentada no segundo capítulo da Resolução (BRASIL, 2015c). Considera que essa deve expressar em seus fundamentos a garantia de um educação e formação alicerçadas numa concepção emancipatória, ancorada na articulação entre teoria e prática, na valorização da pesquisa e extensão enquanto exigência da práxis, que considere as realidades locais e regionais, que assegure aos egressos dos processos formativos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em diálogo com sua realidade social e cultural, com o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Para a garantia de uma base nacional comum assentada nos pilares acima, reitera que deve ser assegurado às instituições de formação condições objetivas, tais como: bibliotecas, laboratórios, recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade; acesso a pesquisas científicas nacionais e internacionais; que os profissionais do magistério disponham de tempo para estudo e produção acadêmica, acesso aos conteúdos específicos da área de atuação, dos fundamentos da educação, das metodologias de ensino-aprendizagem e das tecnologias, condições comprometidas com o exercício do pensamento crítico e autonomia.

Assim sendo, as diretrizes explicitam os princípios garantidores de uma base nacional, compreendida por uma perspectiva formativa ampla, de modo a coadunar a diversidade nacional e autonomia pedagógica, assim como, merece destaque, o relevante apontamento da realização dos processos formativos preferencialmente de modo presencial. É dessa forma, no que tange a estrutura e currículo dos cursos de formação inicial de professores(as) da Educação Básica, que as diretrizes preveem

sua estruturação orientada por meio da garantia de uma base comum nacional e das orientações curriculares, pautadas nas premissas percorridas.

Também é destacada pela normativa, para a formação de professores(as), a importância de estudos sobre os fundamentos da educação como condição necessária para compreensão da sociedade. Além do conhecimento pedagógico, a resolução destaca a importância para o campo da educação de contribuições e conhecimentos, como “[...] o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (BRASIL, 2015c, p. 10), fundamentação necessária para indagar e descortinar as concepções, interesses, visões de mundo, de humanidade e de sociedade em disputa.

Tendo em vista a garantia dessas condições, objetiva-se que o(a) profissional do magistério egresso das formações iniciais e continuadas construam, desenvolvam e se apropriem criticamente de uma gama plural e sólida de conhecimentos que possibilitem o exercício profissional comprometido com uma concepção de educação e formação orientadas por uma perspectiva democrática e emancipatória, ancorada em princípios éticos, políticos e estéticos, constituintes fundamentais a aportar uma reflexão crítica.

Os aspectos aqui abordados referentes às diretrizes formativas permitem-nos inferir que a política de formação de profissionais do magistério da Educação Básica foi construída em uma conjuntura formada por uma diversidade de atores e pluralidade de vozes. Foi debatida, dialogada em circunstâncias democráticas, e justamente por ser permeada pela diversidade de interesses, atravessada por contradições, refletindo os tensionamentos do contexto sócio político que a engendra, reverberando, em sua tessitura, as disputas entre as forças hegemônicas e resistência, demarcando, nessa conjuntura, tons que ecoam a prevalência de elementos progressistas e democráticos.

De modo geral, as diretrizes de 2015 apresentaram organicidade, ao articular políticas de formação e valorização profissional. Por essas bases, plano de carreira, salários, condições de trabalho, formação inicial e continuada, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão são intercambiados como elementos centrais e inegociáveis para assegurar uma política pública de formação genuinamente comprometida com uma Educação Básica de qualidade, comprometida com uma concepção de formação pautada em pilares de emancipação e humanização.



#### 4.4 A LUTA POR OUTRAS BASES: COMO AVANÇAR ANDANDO PARA TRÁS<sup>89</sup>?

A defesa por uma base comum nacional é paradoxalmente bandeira defendida por vozes que ecoam dos movimentos educacionais progressistas e pelos representantes dos interesses hegemônicos, indicativo das históricas disputas sobre o ser humano e a sociedade que se intenciona formar, requisitando-nos a imperativa necessidade de (des)construir os “lugares-comuns” (HAMILTON, 1992) que as expressões ocupam, vivas e associadas aos contextos sócio-históricos que as engendram.

As Diretrizes de formação (BRASIL, 2015c) já preconizavam uma base comum nacional, pautada numa perspectiva formativa ampla, que coadunasse diversidade nacional e autonomia pedagógica, fundamentada numa concepção de educação e formação emancipatórias, para as quais, a articulação entre teoria e prática, a valorização do ensino, pesquisa e extensão são exigências da práxis. Que assegurasse aos formadores e egressos acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, em diálogo com sua realidade social e cultural, pressuposto para o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico e autônomo, de modo a contribuir para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, para além da adaptação ao *status quo* estabelecido.

Segundo Scheibe e Bazzo (2001), foi no início da década de 1980, cenário protagonizado por resistências e lutas pela redemocratização do país, que emerge e se configura, nos movimentos educacionais, a terminologia “base comum nacional”. Situada no contexto que efervescia, segundo Silva (2019), seus fundamentos seriam calcados numa concepção básica de formação e na definição de um corpo de conhecimento, contemplando disciplinas relativas ao conteúdo específico, à formação pedagógica e disciplinas integradoras para as licenciaturas e cursos de Pedagogia.

A Anfope e o Forumdir reiteraram, no “Manifesto em defesa da formação de professores” (ANFOPE, 2018a), que os princípios historicamente defendidos para uma base de formação deveriam se fundamentar numa sólida formação teórica e interdisciplinar, no conhecimento crítico sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais e na unidade teoria-prática durante toda a formação, de modo a assegurar o trabalho como princípio educativo na formação

---

<sup>89</sup> Composição do título com inspiração em Orso (2017).

profissional. A garantia desses princípios são condições para uma formação comprometida com o exercício da análise crítica da sociedade e da realidade educacional brasileira.

No entanto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC Educação Básica (BRASIL, 2018c), versão abrangendo apenas a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada em 2017, substituída pela versão final, com a inclusão do Ensino Médio, em 2018, normativa a ser respeitada obrigatoriamente pelas etapas e modalidades da Educação Básica, não representa a concepção de “base comum nacional” defendida pelos movimentos progressistas educacionais. A BNCC (BRASIL, 2018c) está fundamentada em uma compreensão de formação que tende a mutilar o indivíduo, esvaziar e negar a sua condição de sujeito (BUENO, 2003), ao ter como concepção norteadora a formação por competências, retomada dos fundamentos das Diretrizes formativas (BRASIL, 2002).

As vigentes Bases (BRASIL, 2018c, 2019d, 2020b) são representativas do reacionarismo e retrocesso que demarcaram a “nova” inflexão do cenário sócio-político, caracterizado pela agudização da subserviência aos ditames economicistas e supranacionais, amplificando, por meio do autoritarismo e força, o espaço e eco das vozes hegemônicas no campo de disputas da formação.

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018c, p. 13).

Macedo (2019) destaca que até a segunda versão do documento da Base o conceito de competência não tinha sido usado, pois era estruturada em torno da noção de direitos de aprendizagem. A terceira, estabelecida como “versão definitiva”, traz a centralidade das competências, sob a justificativa de “grande proximidade” entre os conceitos.

A autora adverte que se trata de uma mudança importante na luta política pela hegemonização de uma ideia de currículo nacional. Embora teça críticas à opção por um currículo orientado por direitos de aprendizagem (MACEDO, 2015), esclarece que

foi uma bandeira de movimentos acadêmicos e sociais, cujo objetivo era distanciar a proposta da linguagem da métrica.

Denuncia também, que o “retorno” das competências<sup>90</sup> simboliza o fortalecimento dos vínculos com “guias” e “agendas” elaborados internacionalmente, sob a governança da OCDE, que vem ampliando o controle via avaliações internacionais comparativas, sendo uma das principais ferramentas, o *Programme for International Student Assessment* (Pisa). Para a autora, é no contexto do Pisa que a ideia de competências será retomada e desenvolvida por “[...] comunidades epistêmicas de analistas de políticas, burocratas e políticos dentro da organização e nos países membros” (SELLAR; LINGARD, 2013, p. 712 *apud* MACEDO, 2019, p. 48).

Corroborando com Macedo (2019), é perceptível que o MEC/CNE se referem ostensivamente à OCDE como fonte de conhecimento, validação e legitimação ao uso do conceito de competência como articulador da BNCC. As bases desta Base revelam a materialização, via políticas públicas educacionais, da representação de interesses hegemônicos, se configurando como um estratagema para universalizar uma concepção de formação e educação que vem sendo disseminada desde a década de 1990, via documentos internacionais, principalmente por meio do Relatório Educação, um tesouro a descobrir, também alcunhado como Relatório Delors, publicado em 1996<sup>91</sup>, sob a governança da OCDE e sua lógica – da competitividade. Nesta,

A comparação requer, e produz para existir, um genérico do sujeito, um nome sem face, o aluno competente (ou não). Com isso, ela torna a educação impossível, posto que não há educação – em si uma relação intersubjetiva – sem alteridade, sem o sujeito singular capaz de, e nem sempre, ser feliz, criativo, ter empatia, cooperar, amar. A OCDE vem tentando nos convencer de que não é possível fazer política pública de qualidade sem lançar mão das comparações. Estamos talvez diante de um impasse porque sabemos, há muito, que não é possível fazer educação (integral) sem gente de corpo e alma (MACEDO, 2019, p. 52).

Em 2022, em parceria com a Fundação SM<sup>92</sup>, foi publicado o Relatório “Reimaginar nossos futuros juntos – Um novo contrato social para a educação”,

---

<sup>90</sup> Além Das Diretrizes (BRASIL, 2002), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já traziam uma abordagem de formação orientada pela noção de competências (MACEDO, 2019).

<sup>91</sup> Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 5 out. 2022.

<sup>92</sup> A Fundação e Edições SM (Sociedade de Maria) foi criada em 1977. Suas reminiscências históricas remontam ao grupo religioso ligado à Ordem Marianista, na Espanha, em 1918. Em seu site, afirma que seu objetivo é trabalhar para fortalecer a educação pública, de forma colaborativa com os governos

elaborado pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, criada em 2019. A capa do Relatório assinala que pensar “Os Futuros da Educação” é se comprometer com o objetivo

[...] de reimaginar como o conhecimento e a aprendizagem podem moldar o futuro da humanidade e do planeta [...] e visa a catalisar um debate mundial sobre como a educação deve ser repensada em um mundo de crescente complexidade, incerteza e fragilidade (UNESCO, 2022, p. VIII).

E para cumprir a promessa de “moldar o futuro da humanidade”, a educação deve perspectivar, de modo amplo, “[...] desenvolver as habilidades necessárias nos locais de trabalho do século XXI, levando em consideração a natureza mutável do trabalho e as diferentes formas pelas quais a segurança econômica pode ser suprida” (UNESCO, 2022, p. VII). E de modo particular, reexaminar

[...] os futuros das seguintes questões temáticas relevantes, que devem ser repensadas: sustentabilidade; conhecimento; aprendizagem; professores e o ensino; trabalho, habilidades e competências; cidadania; democracia e inclusão social; educação pública; e ensino superior, pesquisa e inovação (UNESCO, 2022, p. VIII).

Audrey Azoulay, atual Diretora Geral da Unesco, ao escrever o prefácio do referido documento, argumenta,

Se o Relatório nos ensina algo, é o seguinte: precisamos tomar medidas urgentes para alterar o rumo, porque o futuro das pessoas depende do futuro do planeta, e ambos estão em risco. O Relatório propõe um novo contrato social para a educação, que visa a reconstruir nossas relações uns com os outros, com o planeta e com a tecnologia (UNESCO, 2022, p. 5).

Em seu site, a Unesco<sup>93</sup> se autorreferencia como agência especializada das Nações Unidas para a educação, “líder mundial em educação”, ao considerar como sua principal prioridade fornecer liderança mundial e regional para impulsionar o

---

municipais, estaduais e federal, organismos internacionais, organizações da sociedade civil, institutos e fundações. Suas ações são norteadas por quatro pilares: Formação e valorização dos professores; Fomento à leitura; Apoio a projetos socioeducativos e Apoio à pesquisa educacional. Essa instituição tem na sua carteira mercadológica, publicação de livros didáticos, apoio a pesquisas, com o intuito de mapear as realidades educacionais e programas de formação de professores. Dentre seus parceiros, podemos elencar: Itaú Social, Instituto Inspirare, OI Futuro, Instituto Natura, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, FIP (Formação Inicial de Professores). Disponível em: <http://www.fundacaosmbrasil.org/fundacao/#quem-somos>. Acesso em: 23 jan. 2023.

<sup>93</sup>Confira em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 23 jan. 2023.

progresso, fortalecendo a resiliência e a capacidade dos sistemas nacionais de atender a todos os estudantes.

Comuns às Bases (inter)nacionais brasileiras e Relatórios Internacionais, é possível verificar a presença reiterada de expressões supostamente “neutras” como progresso, cidadania, democracia, inclusão, equidade, educação integral, aprendizagem ao longo da vida, “princípios universais” como aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos, expressões carregadas de abordagens positivas, mecanismos estratégicos a serviço da propagação de uma compreensão de sociedade supostamente harmoniosa, sem contradições, sem classes, como já mencionado.

Infere-se que essas abordagens, ideologicamente, intenciam a desmobilização de possíveis resistências ao buscar consensos, ou seja, escamoteiam caminhos ladrilhados por meio de uma concepção de formação e educação que (con)forma e (de)forma. Ao alienar, encobre aspectos de controle social, para o qual, o pensamento unidimensional é forte aliado.

Enganosamente, por meio dessa compreensão, propaga-se como responsabilidade da educação mundial a garantia do futuro do planeta, de modo a requisitar, globalmente, a necessidade de (re)pensar o conhecimento, o papel dos(as) professores(as), o ensino, a aprendizagem, as bases formativas, investidas com vistas à consensualização de um ideal formativo – as competências.

Aguiar (2018), Albino e Silva (2019), corroboram e ratificam que no processo histórico de formulação curricular que se consolidou, a Base Nacional Comum Curricular – Educação Básica não representa a concepção de base comum nacional construída pelo movimento dos educadores ao longo das lutas, por uma educação cidadã, revelando as disputas e tensões em torno do projeto de formação humana, que embora represente os esforços para o espraiamento do pensamento único, não aplacará as resistências que são constitutivas do tecido histórico e social.

A BNCC (BRASIL, 2018c), materialidade dessa abordagem, é organicamente articuladora das políticas públicas educacionais de formação de professores(as) da Educação Básica vigentes, integrando as reformas neoliberais em curso (FREITAS, 2014, 2018a, 2018b). Consubstanciada nos pilares das competências, o documento normativo apresenta uma compreensão de formação humana restrita, orientada por pressupostos pragmatista e instrumental, radicalmente distantes dos anseios

progressistas perseguidos historicamente. Desta forma, embora prevista em lei<sup>94</sup>, representantes de movimentos educacionais emancipatórios repudiaram esta Base, pautada nessas bases!

A normativa vigente é referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Integra a Política Nacional da Educação Básica com vistas a contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações referentes à formação de professores(as), à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação, em âmbito federal, estadual e municipal (BRASIL, 2018c). É definida como

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018c, p. 7).

O texto da BNCC (BRASIL, 2018c)<sup>95</sup> a apresenta como uma peça central a perseguir incansavelmente a aprendizagem de qualidade, em especial, para a etapa

---

<sup>94</sup> Na LDBN, no Inciso IV, Artigo 9º, afirma que cabe à União 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 nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. No art. 26 também determina que 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 características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996). A Constituição Federal, em seu Art.210 determina que deverão ser fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1998). A Lei nº 13.005/2014 que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece que devem ser implantadas, mediante pactuação Inter federativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

<sup>95</sup> A BNCC (BRASIL, 2018c) corresponde à 4ª versão da Base. A primeira versão começou a ser construída no governo da então presidenta Dilma Rousseff, foi amplamente discutida nacionalmente, com a participação de representantes de associações científicas de diversas áreas do conhecimento, de universidades públicas, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação (Undime), bem como de representantes da classe empresarial, organizados no Movimento Pela Base Nacional Comum, sendo disponibilizada em 16 de setembro de 2015. A 2ª versão foi disponibilizada em 2016, que, em tese, serviu de base para a 3ª versão, homologada em 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, sem contemplar a etapa do Ensino Médio. Em 2018 foi instituída a versão em vigência, veementemente criticada, radicalmente modificada em seus fundamentos preconizados na primeira versão, prevalecendo os interesses dos representantes da classe empresarial. Para melhor compreensão das disputas e tensionamentos da trajetória do construção da Base faz-se necessário compreender as

do Ensino Médio, na qual, é enfatizado que os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes, considerado “[...] um gargalo na garantia do direito à educação” (BRASIL, 2018c, p. 461) e obliteração à “[...] dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico” (BRASIL, 2018c, p. 464). Argumentos que impõem e se propõem a requisitar a esse nível de ensino a construção de projetos de vida, como formação que “acolhe as juventudes”. Tal é a sua proeminência no contexto político, econômico e nas demandas mercadológicas que ensejou alteração da LDBN, em 2017, por meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a):

Art. 3º – A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

Art. 35-A – A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme áreas do conhecimento:

I – Linguagens e suas tecnologias;

II – Matemática e suas tecnologias;

III – Ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – Ciências humanas e sociais aplicadas.

O documento normativo está organizado em quinhentas e noventa e cinco páginas, às quais abordam os marcos legais e seus fundamentos, estruturação e capítulos alusivos a cada uma das etapas da Educação Básica. O calhamaço revela o que dizem Albino e Silva (2019): o documento apresenta a aprendizagem de forma massificada, com a descrição detalhada de “tudo” o que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Vale a pena destacar, enfatizando que esse aspecto não constitui uma casualidade, no espaço concernente a etapa do Ensino Médio da BNCC (BRASIL, 2018c), das 118 páginas alusivas a esse nível de ensino, apenas 16 páginas discorrem sobre a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que englobam as disciplinas Filosofia, Geografia, História e Sociologia, correspondendo a

---

mudanças no cenário político a partir do Golpe jurídico-institucional que levou ao impeachment da presidenta, em 31 de agosto de 2016, assumindo a presidência o então vice, Michel Temer, inflexão materializada pela retomada, de forma asseverada, do projeto de formação por competência, presente nas Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica, definidas na Resolução nº 1/2002. O impeachment de Dilma Rousseff à eleição de Jair Messias Bolsonaro produziu um cenário que dialoga com as bases da atual Base. Síntese inspirada a partir do site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>, acesso em: 25 mar. 2023; Albino e Silva (2019), Macedo (2019).

aproximadamente cinquenta por cento do espaço concedido a Matemática e quase um terço da quantidade de páginas reservadas à área de linguagens:

Como se vê, o currículo é perspectivado em um modelo de organização corporativa para atender ao mercado em que as ciências humanas são suprimidas/marginalizadas, no rol de saberes 'importantes'. A boa formação parece apontar para aquela que o sujeito 'sabe fazer' (ALBINO; SILVA, 2019, p. 150).

É possível inferir quais os conhecimentos que proporcionam aprendizagens significativas para essa Base. O espaço concedido à área que contribui com fundamentos de modo a promover a reflexão crítica sobre as relações entre educação, trabalho, política, economia e sociedade é delimitado de modo a não obstaculizar a prevalência hegemônica dos interesses que controlam a sociedade administrada.

Ao mesmo tempo que impõem o recuo das Ciências Humanas, lhes requisitam um papel que contribua para a compreensão das relações instituídas, de modo a embotar a reflexão crítica frente a centralidade do capital em subsidiar tais relações, que se constituem, subalternizadas às relações econômicas, nessa lógica, desumanas.

Nessa perspectiva, compactuando com Albino e Silva (2019), bem como com Macedo (2019), os fundamentos pedagógicos das competências não são pensados pautados pelas necessidades da formação humana integral. A sua imposição advém da exterioridade, como resposta às demandas mercadológicas mundiais, e essa é a medida para justificar a qualidade dos processos de aprendizagem, ao prescrever o “aprender a aprender”, conseqüentemente, “[...] o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem” (BRASIL, 2018c, p. 14), haja vista, que

[...] atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas tecnologias. Observamos transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da produção, a diversificação das relações de trabalho, a oscilação nas taxas de ocupação, emprego e desemprego, o uso do trabalho intermitente, a desconcentração dos locais de trabalho, e o aumento global da riqueza, suas diferentes formas de concentração e distribuição, e seus efeitos sobre as desigualdades sociais. Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo (BRASIL, 2018c, p. 568).



O excerto acima, paradoxalmente, confessa as promessas não cumpridas quanto à retórica da empregabilidade ao “indivíduo competente”. Evidencia que as habilidades e competências “preparam”, via resiliência, flexibilidade, adaptação para o desemprego, por meio do discurso ideológico de fomento ao empreendedorismo e educação financeira. As novas promessas assumidas são “[...] direitos humanos universais, cidadania global, inclusividade em diferentes âmbitos da vida e até felicidade surgem” (MACEDO, 2019, p. 49). O pensamento crítico obliterado enevoa as contradições das relações.

A normativa também se apresenta como instrumento fundamental para ajudar a superar a fragmentação das políticas educacionais e assegurar o acesso e permanência dos estudantes na escola, por meio da garantia de um patamar comum de aprendizagens para todos, definidas como “aprendizagens essenciais” ao desenvolvimento de competências e habilidades. São apresentadas dez competências gerais, que constituem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A “competência” é definida na normativa como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018c, p. 8). Na normativa, as habilidades são compreendidas como as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes nos diferentes contextos escolares, de modo a assegurar o desenvolvimento das competências.

O documento afirma que a compreensão da educação, pautada na definição das competências, implica em concebê-la como mecanismo para transformar a sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa, e também, voltada para a preservação da natureza, alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do 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, 2018c, p. 13).

Embora a normativa seja apresentada com uma roupagem de proposição de formação humana – cidadã, integral, comprometida com a construção de uma sociedade justa, Ricardo (2010) contribui com os pressupostos já tensionados nesse estudo, que o modelo de formação por competência se alicerça em uma concepção que reduz o indivíduo a um recurso humano (BUENO, 2003), a um objeto do capital moderno, haja vista o seu compromisso com a preparação de “recursos” para atender à lógica produtivista das novas organizações de trabalho da sociedade do século XXI (ANTUNES, 2006, 2009, 2015, 2020), implicando numa formação sem sujeito – o indivíduo é assujeitado aos ditames do neoliberalismo na educação (BUENO, 2003; LAVAL, 2019).

Albino e Silva (2019) acrescentam que o modelo de formação por competências para discentes e docentes representa uma lógica de produção de saberes pelo caminho objetivista, em que alunos e professores são pensados como receptores de modelos educacionais pensados por “especialistas”. Nessa abordagem, neotecnicista (FREITAS, 1992a, 1992b; SAVIANI, 2021), saber fazer, operar e praticar conceitos são os elementos constitutivos dos processos formativos e uma estrutura discricionária que limita o papel dos(as) professores(as) a executores(as) de tarefas.

Aos docentes cabe compreender as prescrições do detalhado manual de competências e habilidades e aplicá-lo:

[...] O princípio da objetividade parece ter força para a redução das desigualdades educacionais, ou seja, éramos atrasados porque não tínhamos uma descrição de competências a serem alcançadas pelos alunos, *professores e professoras* (ALBINO; SILVA, 2019, p. 143, grifo nosso).

Depreende-se, ao se adotar uma formação guiada pelas minuciosas prescrições, objetivada pelo desenvolvimento de competências e habilidades, que o progresso harmonioso do país – o futuro do planeta – se anunciam prósperos, haja vista que, embora a BNCC (BRASIL, 2018c) mencione a sua incapacidade de isoladamente transformar o quadro de desigualdade, se posiciona como essencial, para impactá-lo, ao estrategicamente articular formação de professores(as), produção de materiais didáticos e sistema de avaliação.

Sob o argumento ideológico da incapacidade e responsabilização docente, consequência de sua suposta má formação e ausência de profissionalidade, compreendemos que a BNCC (BRASIL, 2018c), eixo articulador das Bases de

Formação Inicial e Continuada (BRASIL, 2019d, 2020b), se constitui *overdose*, prescrita por meio do receituário preconizado pelos Organismos Multilaterais.

Nessa racionalidade, a compreensão do processo de conhecimento é reduzida e mecânica, seu papel e importância são regidos pela utilidade e instrumentalização, restringindo o processo de produção de conhecimento a um sequenciamento esquemático de descritores (ALBINO; SILVA, 2019). As autoras enfatizam que a ação dos(as) profissionais docentes deve ser autônoma, crítica e criativa, elementos suprimidos por essas Bases, sendo imperativo ao campo educacional a necessidade de reflexão sobre os vigentes objetivos formativos. A Anfope (2018a) define a BNCC (BRASIL, 2018c) como

Uma proposição curricular anacrônica e ultrapassada que recupera a concepção de competências e habilidades, que aponta para a implantação de processos de centralização, padronização e controle incompatíveis com a formação integral de estudantes e professores, desrespeitando a rica diversidade cultural e autonomia das escolas brasileiras (ANFOPE, 2018a, p. 1).

Se por um lado compreendemos que a BNCC (BRASIL, 2018c) e as BNCFP (BRASIL, 2019d, 2020b)<sup>96</sup> representam os interesses hegemônicos, sejam dos Organismos Multilaterais, tais como, Banco Mundial, OCDE (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007), da classe empresarial e organizações como o Movimento Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Lemann (FREITAS, 2014, 2018a; MACEDO, 2019), como toda política pública, se (des)constrói em meio a disputas e resistências.

Ao longo dessa trajetória, estudantes e movimentos estudantis, sindicatos de professores e associações científicas, Universidades e entidades educacionais tais como Anped e Anfope, dentre outras, se constituem em atores históricos que defendem a educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, conjugada a proposição de políticas públicas de formação de professores e de valorização do magistério, por meio de mobilizações nacionais, manifestos, audiências públicas, debates, seminários, congressos, documentos, moções e assinaturas conjuntas. Em outubro de 2018, por meio de Carta Aberta<sup>97</sup> encaminhada

---

<sup>96</sup> Serão apresentadas e discutidas na próxima subseção.

<sup>97</sup> Para mais informações, blog do Professor Nélio Bizzo. Disponível em: <http://neliobizzo.pro.br/blog/revogacao-da-bncc-entidades-publicam-carta->

ao Conselho Nacional de Educação, fora solicitada a revogação da BNCC (2018c) e da reforma do Ensino Médio<sup>98</sup>, contra a aprovação dessas Bases e das concepções e interesses que representam.

#### 4.5 UMA FORMAÇÃO FORMATADA

[...] professores e aspirantes ao magistério Brasil afora [...], alheios talvez aos conflitos que pululam na América Latina, aos desmandos do governo Bolsonaro e às rasteiras que vêm sofrendo seu ofício... Não sabiam ainda – talvez jamais saibam – que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovara, durante aquele dia, a venda da formação docente e as inumeráveis mercadorias a ela associadas. No período da ditadura empresarial-militar dizíamos que as ‘forças da opressão’ agiam na calada da noite... Continuam agindo na calada, mas não se importam mais com o turno (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, não paginado, grifo do autor).

Decorrido apenas quatro anos da promulgação das Diretrizes de Formação (BRASIL, 2015c), impostas em meio a um campo de tensões, denotando prevalência dos interesses hegemônicos sobre as resistências progressistas, o documento amplamente discutido pela sociedade fora revogado, suplantado autoritariamente pelas vigentes normativas. No dia 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP Nº 2, amparada no Parecer CNE/CP Nº 22/2019, institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Quase um ano após a outorga da normativa que regulamenta a formação inicial de professores é instituída a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), com base no Parecer CNE/CP Nº14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020.

---

[aberta/#:~:text=Entidades%20que%20congregam%20pesquisadores%20de,%E2%80%9CRreforma%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio%E2%80%9D](#). Acesso em: 2 jun. 2023.

<sup>98</sup> Para acompanhamento da luta e resistência confira: SILVA, Mônica Ribeiro da. Reformar ou revogar: o que fazer com o 'Novo Ensino Médio'? **Brasil de Fato**, Curitiba (PR), 15 de março de 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/15/reformar-ou-revogar-o-que-fazer-com-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 02 jun. 2023.

Segundo o MEC<sup>99</sup>, a necessidade de novas DCNFP e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019d) se faz condição para a superação dos recorrentes resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes, reiterando que os mesmos se relacionam à baixa qualidade da formação dos docentes, consequência da estruturação curricular dos cursos de formação, ao se aportarem, fundamentalmente, em muita teoria e pouca prática. Para o atendimento à necessidade que se impõe, os(as) professores(as)

[...] devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira (BRASIL, 2019c, p. 1).

Evangelista, Fiera e Tilton (2019) relatam que houve uma primeira versão da vigente normativa de formação, em 2018, durante o Governo Temer<sup>100</sup>, intitulada Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018a), organizada por Maria Alice Carraturi Pereira, assinada por Guiomar Namó de Mello e Fernando Abrucio<sup>101</sup>, entre outros. No mesmo ano foi divulgada uma versão que contemplava as Diretrizes e a Base de Formação (BRASIL, 2019d), assinada por uma Comissão Bicameral<sup>102</sup> designada pelo CNE.

---

<sup>99</sup> Matéria intitulada “Base Nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização”, publicada em 13 de dezembro de 2018, no portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor>. Acesso em: 21 fev. 2023.

<sup>100</sup> O vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência da República em 2016, após a presidenta Dilma Rousseff ter sido destituída do posto através de processo de impeachment, compreendido neste estudo como um golpe jurídico institucional contra a democracia brasileira, em alinhamento com o cenário do capitalismo global.

<sup>101</sup> É consultor de governos e ONGs no Brasil, bem como de Organismos Internacionais, tais como BID, Pnud, Banco Mundial, Agência de Cooperação Espanhola, Unesco e WWF. Já fez projetos de consultoria internacional em países da América Latina e em Moçambique. Foi membro do Conselho de Governança do Todos Pela Educação e membro do Conselho Consultivo da mesma instituição. Foi pesquisador do Think Tank do Instituto Unibanco (2016-2019) e integrou o Conselho de Governança do Instituto Natura. Dentre suas publicações mais recentes está o livro *Desafios da Profissão Docente: experiência internacional e o caso brasileiro* (Editora Moderna, São Paulo. Informações extraídas do currículo lattes certificado pelo autor em 08/10/2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7585916430082392>. Acesso em: 22 mar. 2023.

<sup>102</sup> Presidida por Maria Helena Guimarães Castro, da Câmara da Educação Básica (CEB), cuja relatoria coube a Mozart Neves Ramos, da CEB, indicado a Ministro da Educação no Governo Bolsonaro pelo Instituto Ayrton Senna. Os outros conselheiros são: pela CEB, Alessio Costa Lima, Aurina Oliveira Santana, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes; pela Câmara da Educação Superior (CES), Antônio Carbonari Netto, Luiz Roberto Liza Curi e Marília Ancona Lopez (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, não paginado).

Evangelista, Fiera e Titton (2019) denunciam que os integrantes da Comissão bicameral, sob o argumento de preocupação com a qualidade da Educação Básica e da formação docente, velam os interesses privados, os quais eles próprios representam, tais como, o Movimento pela Base (representado por oito conselheiros) e Todos pela Educação (representado por cinco conselheiros).

Os conselheiros são a face exposta, conquanto não perceptível imediatamente, dos interesses espúrios que correm sob o *slogan* da defesa da escola de boa qualidade e inúmeras são as evidências de suas relações institucionais diretas e indiretas. Elas incluem Aparelhos Privados de Hegemonia (APH); instituições de ensino superior privado; Aparelhos de Estado; empresas educacionais de capital aberto; Sistema S; movimentos empresariais; Organização Social (OS) e atividades ligadas à defesa de Direitos Humanos e raciais (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, não paginado).

No entanto, apenas duas pessoas apresentavam vínculos com instituições públicas de ensino superior, demarcando o peso político que impactará na centralidade da BNCC (BRASIL, 2018c) nas políticas para a formação docente e consequente crescimento do mercado privado do ensino superior, de materiais didáticos, tecnologias e soluções digitais, colocando o Brasil, tal como referência Laval (2019), na vanguarda da escola neoliberal.

Laval (2019), como já mencionado, acentua que o Brasil chegou antes que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, o qual se caracteriza pela intervenção direta e maciça do capital no ensino, haja vista o crescimento notável do ensino superior no país, principalmente nos moldes de ensino privado à distância, nos últimos vinte anos, sob a dominação de grandes oligopólios cotados em bolsa<sup>103</sup>, denunciando que tal posicionamento faz do país um caso único no mundo, denotando a dominação capitalista na educação, seja na escola e universidade.

---

<sup>103</sup> Tais como a holding Kroton, com mais de 1,5 milhão de estudantes e quase 40 mil assalariados, como também, Estácio de Sá, Anhanguera Educacional, dentre outros (LAVAL, 2019, p. 13). Vale destacar que o Conselheiro Antônio Carbonari Netto é proprietário da *Miami University of Science and Tech*, sediada nos Estados Unidos, destinada a brasileiros, participa da Kroton e SER Educacional e é fundador e presidente da Anhanguera Educacional S.A. Luiz Roberto Liza Curi, presidente do CNE, está ligado a quatro instituições de ensino superior privado: Grupo Sistema Educacional Brasileiro (SEB), Unieuro (Grupo Ceuma); Faculdade Unyleya (oferece formação apenas na modalidade EaD), *holding* da qual é sócio proprietário, e Estácio de Sá, da qual foi fundador. Também possui vínculos com o Instituto Tim de Educação, com a Pearson Sistemas do Brasil, com a OEA e com o Mercado Comum do Sul (Mercosul), na área da avaliação de educação superior. Atuou no MEC, no Inep, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, não paginado).

Evangelista, Fiera e Tilton (2019) também destacam os elos de membros do CNE com os Organismos Multilaterais, tal qual, a presidente da Comissão bicameral, Maria Helena Guimarães Castro. A Conselheira fez parte da OCDE e Unesco, assim como, das Fundações Bunge e Ioschpe, dos Institutos Natura e Braudel, da Parceiros da Educação e Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), além de participar do Movimento pela Base (MPB) e do Todos pela educação (TPE), como também atuou no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Logo, não por acaso, haja vista a sua vasta rede de relações e espectro de influência, se fez presente durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, Michel Temer e Jair M. Bolsonaro.

Tendo por premissa e centralidade a BNCC (BRASIL, 2018c), as novas políticas públicas de formação de professores da Educação Básica, segundo o MEC<sup>104</sup>, são apresentadas como legítimas ao estarem fundamentadas em estudos nacionais e internacionais, como também, pela colaboração de pesquisadores de instituições renomadas, tais quais, a Universidade de São Paulo (USP), a Fundação Carlos Chagas e Fundação Getúlio Vargas (FGV), dentre outras.

Ainda acrescenta, como fundamentos de sua legitimidade, 12 (doze) experiências internacionais exitosas, para citar algumas, as da Austrália, do Chile, de Portugal e dos Estados Unidos. Também, ilustra com casos brasileiros: Manaus, Jacaré (SP) e Espírito Santo. Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2018c), organicamente articulada a outras políticas públicas, vem a representar o pilar da ofensiva neoliberal a se espalhar na vigente política de formação de professores da Educação Básica.

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica); A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente; O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores; As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o

---

<sup>104</sup> Matéria intitulada Base Nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização, publicada no portal do MEC em 13 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor>. Acesso em: 21 fev. 2023.

estabelecimento das pertinentes competências profissionais (BRASIL, 2019c).

Informações disponíveis no site do MEC aludem à Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica o compromisso com a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos estudantes e a concomitante valorização dos professores(as), afirmando pretender contemplar a formação numa visão sistêmica, abrangendo a formação inicial, continuada e a progressão na carreira. Nesse sentido, afirma que alinhamento e articulação são requisitos indispensáveis em uma política pública que envolve vários setores educacionais: MEC, instituições formadoras, conselhos de educação, estados, Distrito Federal e municípios, cada ente com responsabilidades complementares no que diz respeito à formação docente.

Seja pela configuração dos seus autores e atores, seja pela centralidade da acepção das competências, as normativas que protagonizam a formação de professores(as) representam simultaneamente um avanço na representação dos interesses hegemônicos, por meio de uma acepção de educação e formação instrumental e pragmática, orientada por interesses mercadológicos e economicistas e o retrocesso de uma perspectiva educacional transformadora e emancipatória, denotando um cenário que causa inquietude ao figurar uma perspectiva educacional e formativa, parafraseando Orso (2017), que se revela um oxímoro: Como avançar andando para trás?

Orso (2017) reitera e ratifica a contextualização apresentada neste estudo, que as bases às quais constituem as Bases de formação atuais estão comprometidas com um cenário histórico em que o capital se encontra extremamente concentrado, exponenciado no Brasil por meio dos sucessivos ataques e golpes contra a classe trabalhadora, intensificados em 2016, com a tomada de poder por Michel Temer.

Além da vigente reforma educacional em pauta, a ofensiva conservadora neoliberal pode ser ilustrada por outras medidas autoritárias e arbitrarias, coerentemente sincronizadas, tais quais a Proposta de Emenda à Constituição, conhecida como PEC 241/55, que congelou os salários por 20 anos, como também, as reformas da Previdência e Trabalhista, com o concomitante avanço da terceirização. As medidas, denuncia o autor, em seu conjunto, configuram-se ataques sem precedentes à educação e aos direitos dos trabalhadores, relações que se interseccionam pelas concepções de formação em disputa.



O momento em que vivemos, no Brasil e no mundo, não deixa espaço para comemoração, seja em relação à educação ou aos direitos dos trabalhadores. Ao contrário, exige muita luta, estratégia e resistência, não para avançarmos, mas sim para, pelo menos, não retrocedermos tanto, uma vez que os ataques e as perdas já fazem parte da realidade da vida dos trabalhadores (ORSO, 2017, p. 50).

Ainda, a partir das contribuições do autor, destacamos que no campo educacional se espraia ideologicamente um discurso em que “todos” estão preocupados com a qualidade da educação, com a superação do fracasso escolar, com a supressão da evasão escolar, com os baixos índices de aproveitamento, com a elevação cultural das massas... Políticos, empresários, entidades empresariais e imprensa entoam, sob a égide do pensamento unidimensional, discursos como:

[...] ‘O Ideb revela: a escola pública não vai bem’, ‘o Ensino Médio está ruim’, ‘a educação é muito teórica’, ‘há muita teoria e pouca prática’, ‘os professores não ensinam, ao invés de ensinar, ficam doutrinando os alunos’, ‘estamos vivendo uma profunda crise e a escola não prepara a mão de obra para o mercado’. ‘Na universidade pública só estudam os ricos’ (ORSO, 2017, p. 51, grifo do autor).

Pertinentemente, o autor adverte sobre a gravidade em se propagandear alguns dados, apartados dos contextos, que até podem ser “reais”, mas o objetivo não é de melhorá-los, mas piorar ainda mais a suposta realidade alardeada. Reiterando a denúncia de Orso (2017), há que se ficar alerta, pois nesta racionalidade, pragmaticamente usa-se uma suposta verdade para legitimar uma série de golpes com o apoio da sociedade: “Toda mentira bem elaborada, para ser convincente, precisa começar apontando alguns fatos verdadeiros” (JEAN WYLLYS, 2016, *apud* ORSO, 2017, p. 52).

Podemos articular as considerações feitas pelo autor com as recorrentes divulgações relacionadas aos índices e resultados educacionais, geralmente negativos, apresentados pelos Organismos multilaterais e Avaliações de Larga escala, exponenciados pela imprensa e reformadores empresariais da educação, para os quais, a prescrição do remédio para a cura são as reformas educacionais, tal como emerge a nova política de formação de professores(as), ancorada e orientada pelos interesses que os representam.

Alinhada a esse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituídas

pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019 é um documento organizado em nove capítulos, distribuídos em vinte páginas, oito delas ocupadas pelo Anexo I – A BNC – formação. O corpo da normativa versa sobre o Objeto, os fundamentos da formação, a organização curricular dos cursos superiores de formação de professores(as) e atividades pedagógicas de gestão, como também, o processo avaliativo, interno e externo.

A BNC – formação, anexo I da Resolução, tal qual a BNC – formação continuada, a ser apresentada na próxima subseção e a BNCC – Educação Básica apresentam 10 competências gerais, nas Bases de formação de professores(as) são denominadas competências gerais docentes. Perrenoud (2000) também prescreve 10 competências para ensinar, às quais, suas aproximações e similitudes vão além do referencial quantitativo. Além das dez competências gerais docentes, é apresentada uma matriz de competências e habilidades específicas, orientadas por três eixos norteadores ou dimensões: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional.

O eixo Conhecimento Profissional, segundo a normativa, compreende o domínio dos objetos de conhecimento e como ensiná-los, conhecimento sobre os estudantes, como eles aprendem, seus contextos de vida e conhecimento sobre a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. As dimensões Prática Profissional e Engajamento profissionais englobam:

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

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I – comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II – comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III – participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV – engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019d, Cap. I, do Objeto, Art. IV).

Entendemos que a formação centrada na lógica das três dimensões – Conhecimento profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional ratificam uma compreensão de formação formatada e danificada, orientada por uma visão

tecnicista, pragmática e prescritiva. Nessa abordagem, o papel docente é reduzido a de um aplicador, que deverá dominar os conteúdos, aqueles que resultem no desenvolvimento de competências e habilidades, e saber como aplicá-los. Também é de sua competência comprometer-se com o seu próprio desenvolvimento profissional, empresariando a si mesmo, em sintonia com uma compreensão de professor(a) empreendedor(a).

Nessa perspectiva reducionista, que aparta o fenômeno educativo do contexto histórico, social e político, numa compreensão naturalista de educação e sociedade, é aliado da formação o seu caráter social, político, ético e estético, se configurando em uma formação regressiva, destituída de uma visão histórica, humana e cultural, com impactos na desintelectualização e heteronomia docente, subsumindo professores e professoras às malhas da semiformação (ADORNO, 2010).

As diretrizes (BRASIL, 2015c), revogadas autoritariamente, já estabeleciam como pressupostos à formação de educadores(as) a importância de estudos sobre os fundamentos da educação como condição necessária para compreensão da sociedade. Além do conhecimento pedagógico, os conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural, alicerces necessários à compreensão de visões de mundo em disputa e ancoragem à construção de um pensamento autônomo, crítico e emancipatório.

Embora seus fundamentos epistemológicos ancorados na formação por competências e centralidade da prática já evidenciem uma estreita relação com os princípios demandados pelo mundo econômico e mercado do (des)emprego, no capítulo II da Resolução é ratificada essa subordinação, ao afirmar que a sólida formação básica dos docentes e alunos deve estar subjugada às competências do trabalho (BRASIL, 2019d).

Silva (2019), ao problematizar o referencial com base em competências na definição dos currículos da formação de professores, conclui pela impertinência da relação entre formação docente, trabalho e competências, à qual está subjugada às normativas curriculares vigentes. Em seus estudos, a autora apresenta diferentes apropriações da noção de competências, feita por diversos países, destacando, como eixo comum, a sua origem, oriunda do mundo empresarial, da Administração e sua interlocução com a Teoria do Capital Humano, representando a sua versão atualizada. Ainda destaca, que o emprego da noção de competência tem sido apropriado de forma

indistinta nos campos da educação e do trabalho, como se fosse capaz de comportar uma conotação universal.

A formação por competência, imiscuída à lógica empresarial e produtivista, requisita aos docentes uma “profissionalidade” orientada pelos fundamentos da Administração e Economia, voltada para o controle, eficiência e eficácia. Dias e Lopes (2003) se referem aos EUA como o país que desenvolveu estudos sobre a temática e influenciou o Brasil sobre a “necessária” eficiência docente, identificando aí as origens da formação de professores(as) baseada na noção de competências, comprometida com o objetivo de formar docentes eficientes e eficazes, de modo a garantir o atendimento às necessidades produtivas da sociedade do século XXI.

Não por acaso que expressões como eficiência, desempenho, objetivos e a articulação ensino-aprendizagem-avaliação são reiterados no texto das Bases. Nessa racionalidade,

[...] é preciso ter claro que a adoção do modelo de competências pela reforma educacional brasileira do pós-LDB de 1996 foi anunciada, reiteradas vezes, como necessária, tendo em vista a adequação do processo de escolarização a mudanças ocorridas nos processos produtivos. Nesse sentido, é possível afirmar que houve uma subordinação da formação humana aos imperativos de adequação a demandas postas pela via unilateral do mercado de trabalho. Firma-se, assim, uma perspectiva economicista de formação, decorrente do emprego de critérios, pressupostos e métodos próprios da economia, isto é, do mundo da produção de mercadorias e serviços, na definição dos processos formativos e das políticas a eles vinculados (SILVA, 2019, p. 130).

A subsunção da formação docente à racionalidade produtivista representa a dilapidação de uma perspectiva formativa sólida e abrangente. A ênfase na prática amplifica o espaço do saber-fazer, subordinando dimensões mais amplas da formação humana, os critérios de escolhas dos conhecimentos são à utilidade e pragmatismo, em detrimento dos fundamentos teóricos. Nessa abordagem, os resultados são enaltecidos frente os processos, há a apologia à competitividade, com ênfase no desempenho, impondo-se a linguagem totalitária da métrica enquanto mecanismo de controle e administração de uma sociedade heterônoma.

Coerente com esses pressupostos, depreende-se que o objetivo da formação de egressos dos cursos de formação inicial presente na normativa é restrito ao desenvolvimento de competências gerais, específicas e as habilidades correspondentes, prescritas nas Bases – Educação Básica (BRASIL, 2018c) e formação (BRASIL, 2019d) – de modo a assegurar a garantia de aprendizagens

essenciais, sendo aquelas voltadas para resolução de problemas do cotidiano, via soluções práticas. O atual documento mandatário outorga uma nova profissionalidade docente, de modo a assegurar, por meio da harmonia e coerência entre meios e fins, formadores e formados “competentes”.

Infere-se que é nessa perspectiva que a Resolução considera o reconhecimento e fortalecimento dos saberes e práticas específicas da profissão serem constituintes de uma política de valorização do magistério, resumindo-os a “[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática” (BRASIL, 2019d, cap. III, art. 7º, Inciso II).

Dessa forma, na organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, novamente é reiterada a centralidade da prática, devendo fazer parte do processo formativo desde o seu início:

VIII – *centralidade da prática* por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC);

XI – estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das *atividades práticas* previstas na formação do licenciando;

XII – aproveitamento dos *tempos e espaços da prática* nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros (BRASIL, 2019d, p. 4, cap. III, art. 7º, grifo nosso).

A organização da carga horária dos cursos em nível superior de licenciatura destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica também convalidam essa evidência, ao determinar, em seu Art. 10, que as 3.200 (três mil e duzentas) horas mínimas deverão ser distribuídas em três grupos, orientados pelo desenvolvimento das competências profissionais, sendo eles, o grupo I, correspondente ao primeiro ano, com 800 (oitocentas) horas destinadas à base comum, compreendida como os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e as práticas educacionais; O grupo II<sup>105</sup>,

---

<sup>105</sup> O Art. 13 da Resolução determina que a carga horária do Grupo II se destina aos três tipos de cursos, quais sejam, para formar professores multidisciplinares da Educação Infantil, professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental e professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2019d).

correspondente aos 2º, 3º e 4º anos, com 1.600 (mil e seiscentas) horas, destinadas ao domínio dos conhecimentos da BNCC e o grupo III, com 800 (oitocentas) horas, destinadas à prática pedagógica.

É possível fazer pelo menos duas inferências a partir da organização da carga horária dos cursos. Das 3.200 (três mil e duzentas) horas, apenas vinte e cinco por cento é destinada aos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; cinquenta por cento é destinada à compreensão e apropriação das prescrições da BNCC; e vinte e cinco por cento para as práticas. No entanto, essa primeira inferência, por mais grave que seja, ainda é enevoadada e mitigada, ao considerar o que diz o Art. 15 do documento normativo (BRASIL, 2019d, p. 9): “No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares”.

Deduz-se, então, que cem por cento do tempo da formação se fundamenta na proeminência da prática, haja vista que, mesmo o grupo 1, apresentado como direcionado à base comum, tem sua validade e importância subordinada às práticas escolares, revelando que na totalidade do percurso formativo o conhecimento válido é o conhecimento útil, estando a formação subjugada à instrumentalidade da razão, como é reiterado no § 3º da normativa (BRASIL, 2019d, p. 9):

A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.

Faz-se necessário abrir um parêntese e contextualizar a noção de prática, tão enfaticamente reiterada na normativa. Franco (2016)<sup>106</sup>, contribui para refletirmos sobre a compreensão de prática, a qual variará de acordo com o sentido que lhe é atribuído: “[...] A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear” (FRANCO, 2016, p. 537).

---

<sup>106</sup> Pós-doutora em Pedagogia, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco é pesquisadora na área da epistemologia da Pedagogia, com destaque para a epistemologia das práticas pedagógicas. Informações extraídas do Currículo lattes da autora, atualizado em 28/04/2023. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3600560690195448>. Acesso em: 3 jun. 2023.

Na práxis, a historicidade é condição para compreensão do conhecimento, pressuposto de uma racionalidade crítico emancipatória: “[...] a realidade se constitui num processo histórico – atingido, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade” (FRANCO, 2016, p. 539). Por essa compreensão, a prática se constitui na ação dos indivíduos, contínua e dialeticamente, por contradições, não de modo linear e determinista.

A filosofia da práxis, proposta por Marx, aponta que o conhecimento, a reflexão e o trabalho não devem ser encarados para compreensão de sentido, mas para realização de ações concretas com vistas à transformação do social. A formação dos indivíduos se dá “na e para a práxis”. Por essa compreensão, a práxis é pressuposto a uma formação política, social e emancipatória. Nessa perspectiva, “[...] a formação humana é valorizada no sentido das condições de superação da opressão, submissão e alienação, do ponto de vista histórico, cultural ou político” (FRANCO, 2016, p. 540).

A partir das elucidações de Franco (2016), entendemos que a perspectiva de normatividade e treinamento, comprometida com a eficiência e eficácia, orientada pelo pragmatismo, tecnicismo e behaviorismo são fundantes à epistemologia da prática que alicerça as diretrizes formativas (BRASIL, 2019d), avessamente à esfera da reflexão, do diálogo e da crítica.

O componente prático também é enfatizado para os cursos de formação oferecidos na modalidade EAD, ilustrativo, a princípio, que o esquematismo tecnicamente racionalizado não está imune a contradições, tal como é perceptível na redação abaixo:

Para a oferta na modalidade EaD, as 400 horas do componente prático, vinculadas ao estágio curricular, bem como as 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, serão obrigatórias e devem ser integralmente realizadas de maneira presencial (BRASIL, 2019d, Art. 15, § 6º, p. 9).

Também, para as disciplinas e componentes dos Grupos I e II, oferecidas na modalidade EAD, o Art. 14 da Resolução determina que as IES deverão apresentar fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver à distância as competências e habilidades previstas no componente, como também, especificar as medidas adotadas para que as técnicas ou modelos propostos as viabilizem. O componente prático, nesse caso, se revela pelo controle técnico, haja vista que a eficácia dos resultados – garantia das habilidades e competências prescritas – deve

ser tecnicamente comprovada, ratificando, por meio do engessamento da EAD, a concepção instrumentalizada de educação, voltada para o controle e resultado.

No Capítulo II da normativa (BRASIL, 2019d, p. 3) são apresentados os fundamentos pedagógicos, os quais ratificam e são limitados à lógica pragmática e instrumental das três dimensões formativas. Frente ao que discorre o texto é possível sintetizar que a formação para o perfil do educador competente, à luz dos fundamentos anunciados, se restringe ao desenvolvimento de competência leitora e produção de textos na língua materna, com domínio da norma culta; Conhecimento da Matemática, com a finalidade de instrumentalizar as atividades de conhecimento; Utilização de uma abordagem didática com base em metodologias inovadoras e linguagens digitais; Conhecimento pedagógico do conteúdo (BNCC) e conhecimentos relativos à gestão educacional.

Depreendemos, que aos egressos das licenciaturas para atuarem na Educação Básica, é suficiente ler e interpretar as prescrições determinadas pela BNCC (saber-fazer), de modo a (con)formarem alunos “competentes e hábeis” a resolverem os problemas e desafios da vida cotidiana e em sociedade contemporaneamente.

Dentre os recortes da normativa aqui apresentados, também se faz necessário abordar e advertir ao que consideramos ataque à indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, considerados pilares do ensino superior e princípios constitutivos caros à uma perspectiva formativa orientada por bases teórico-metodológicas sólidas. As diretrizes, a princípio, apontam como necessária a articulação apenas entre ensino e pesquisa, mas na sequência, a pesquisa é suprimida, ao determinar a “[...] centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2019d, cap. III, art. 8º, inciso III, p. 5).

O processo avaliativo é abordado no capítulo VIII da normativa. Determina que decorridos dois anos da divulgação de tais diretrizes, o Inep deverá desenvolver e aplicar novos instrumentos para avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores(as), como também, apresentar novo formato para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação docente, de modo a estar em consonância com a matriz de competências anexa à Resolução (BRASIL, 2019d), às quais, ao estarem categorizadas por codificação numéricas, já sugerem indicativos da métrica para aferição e comparação dos resultados.



Inicialmente foi determinado no art. 27 da normativa Brasil (2019d) o prazo limite de até 2 (dois) anos para implantação a partir da sua publicação, com a ressalva para as IES que tivessem implementado a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, essas teriam o prazo limite de 3 (três) anos para adequação das competências profissionais docentes.

No entanto, até junho de 2023<sup>107</sup>, percebe-se que o prazo determinado para implantação foi recorrentemente retomado e discutido. O Parecer CNE/CP nº 10/2021, aprovado em 5 de agosto de 2021, indica a expansão para o prazo limite de até 3 (três) anos para sua implantação a partir da publicação da Resolução, sob a justificativa dos prejuízos institucionais provocados pela Pandemia da Covid-19, no início do ano de 2020. O texto do documento também ressalta a influência (entendemos como resistência) da manifestação de entidades científicas e educacionais, em eventos, durante os anos de 2020 e 2021, inclusive, contando com a presença do Relator.<sup>108</sup>

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 30 de agosto de 2022, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 22, de 9 de agosto de 2022<sup>109</sup>, que passa a vigorar a partir de 8 de setembro do mesmo ano, novamente altera o Art. 27 da Resolução (BRASIL, 2019d), adicionando 2 (dois) anos ao prazo de implantação, determinando que

Fica fixado o prazo limite de até 4 (quatro) anos, a partir da publicação desta Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC – Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução (BRASIL, 2022d, art. 27).

Apenas um mês após a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2022, o CNE emite novo Parecer, o CNE/CP nº 28/2022, aprovado em 4 de outubro de 2022, que retoma a dilatação do prazo de implantação das Diretrizes, sob o argumento que a alteração promovida gerou um descompasso temporal em relação ao preceito original contido no parágrafo único do artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2/2019, principalmente no que tange ao prazo concedido às IES que já tivessem implementado a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (três anos). O

---

<sup>107</sup> Embora seja o período conclusivo dessa pesquisa, as discussões e desdobramentos sobre implantação, revisão ou revogação estão em andamento, denotando as lutas e disputas no campo.

<sup>108</sup> Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi.

<sup>109</sup> Reexamina o Parecer CNE/CP nº 10, de 5 de agosto de 2021, ratifica a ampliação do prazo para 3 anos.

Relator<sup>110</sup> expõe as incongruências dos textos das normativas, comparando-as: Da Resolução CNE/CP nº 2/2022:

Art. 27 Fica fixado o **prazo limite de até 4 (quatro) anos**, a partir da publicação desta Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução (BRASIL, 2022d, grifo nosso).

Da Resolução CNE/CP nº 2/2019:

Parágrafo único. As IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o **prazo limite de 3 (três) anos**, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução (BRASIL, 2019d, grifo do autor).

Frente à incoerência, o relator, em unanimidade com o Conselho Pleno, vota pela nova alteração do Parágrafo único do artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2/2019, expandindo o prazo limite de 3 (três) para 5 (cinco) anos para que as IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, possam se adequar às competências profissionais docentes previstas na Resolução CNE/CP nº 2/2019.

É importante destacar a publicação pelo CNE de Nota Técnica de Esclarecimento<sup>111</sup>, em 06 de julho de 2022, segundo a presidente do órgão<sup>112</sup>, com o objetivo de responder às dúvidas das IES sobre a aplicação da Resolução CNE/CP Nº 2/2019. Para tal, enfatiza, em tom autoritário, a obrigatoriedade de sua implantação, argumentando que as novas Diretrizes para Formação de professores da Educação Básica e a BNC – Formação representam um documento inovador, ao

[...] apresentar direcionamentos para a elaboração de programas da formação a partir de uma perspectiva que articula teoria com a prática docente, atualiza e reordena outras DCNs relativas a cursos de licenciatura, especialmente aquelas organizadas ainda fora do âmbito da vinculação do aprendizado às competências. Além disso, dá clareza ao perfil do egresso a partir do estabelecimento de uma matriz de competências profissionais que

---

<sup>110</sup> Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi.

<sup>111</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2022-pdf/238401-nota-de-esclarecimento-sobre-a-resolucao-cnecp-n-2-2019/file>.

<sup>112</sup> A Nota Técnica é assinada exclusivamente pela presidente do CNE, Maria Helena Guimarães de Castro.

apresentam o que o professor recém-formado precisa saber e ser capaz de fazer (BRASIL, 2022c, p. 1).

Antagonicamente aos argumentos expressos pela presidente do CNE na Nota de esclarecimento, para as entidades educacionais comprometidas com uma perspectiva formativa que tem em vista a autonomia intelectual, política e a emancipação dos sujeitos, essa normativa é representativa de um projeto destrutivo da educação e de desvalorização da docência (ANFOPE; FORUMDIR, 2022).

A Anfope e Forumdir, além de diversas entidades e fóruns<sup>113</sup> se posicionaram<sup>114</sup> sobre a Nota Técnica de Esclarecimento publicada pelo CNE, apontando, dentre outros aspectos, seu caráter regulatório. As entidades denunciam que o documento configura mais um ataque à formação de professores e à autonomia universitária, ressaltando desde a forma incomum do CNE, de não responder diretamente a uma consulta sobre o tema, assim como, por meio de uma Nota, arbitrar em separado quanto à organização das licenciaturas,<sup>115</sup> em geral, e da Pedagogia, em específico. Advertem ainda, que a Nota foi assinada apenas por uma conselheira, sem passar pela aprovação do Conselho Pleno do CNE, logo,

[...] deve-se observar que Nota Técnica não é fim, e sim meio. Trata-se de um regulamento administrativo e, por isso, não pode se sobrepor ao entendimento da lei. Destarte, sua finalidade é acessória. Fica evidente que a Nota Técnica não tem poder normativo e, portanto, não pode ir além do que já está expresso na legislação vigente, incluindo a CF 1988, a LDB, o PNE e o Decreto nº8.752/2016 (ANFOPE; FORUMDIR, 2022, não paginado).

---

<sup>113</sup> Movimento Nacional em Defesa do curso de Pedagogia; Associação Brasileira de Alfabetização – ABAIf; Associação Brasileira de Currículo – ABdC; Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino – Andipe; Associação Nacional de História – Anpuh Brasil; Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes; Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil – CTB; Confederação Nacional dos Trabalhadores Em Educação – CNTE; Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Pibid e Residência Pedagógica, dentre outros.

<sup>114</sup> Posição da Anfope e Forumdir acerca da Nota Técnica de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, publicada pelo CNE em 06 de julho de 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2022/07/Posicao-entidades-sobre-a-Nota-Tecnica-do-CNE-atual-12jul.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2023.

<sup>115</sup> A Anfope e Forumdir (2022) consideram que a Resolução CNE/CP 02/2019 não pode suplantam a Resolução CNE/CP 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, pois esta representa um longo e amplo debate que envolveu discussões sobre a concepção de formação do Pedagogo, culminando com a aprovação da regulamentação do Curso de Pedagogia. A Resolução CNE/CP 02/2019 é uma norma geral para todas as licenciaturas. Isso posto, a Nota Técnica não pode revogar a Resolução CNE/CP 01/2006 e/ou descaracterizá-la (ANFOPE; FORUMDIR, 2022).

As entidades educacionais também denunciam o desrespeito à autonomia universitária, e enfatizam, a princípio, que a prorrogação do prazo de implantação da Resolução CNE/CP 2/2019, é condição *sine qua non* para continuidade do debate em relação aos projetos formativos das diversas licenciaturas. À imposição autoritária das normativas (BRASIL, 2019d, 2020b), com seus desdobramentos, tal qual a Nota Técnica, o pleito das entidades não é mais a prorrogação do prazo de implantação, mas a imediata revogação.

As vozes progressistas, representadas por entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores/as e ao campo educacional organizaram-se numa Frente Nacional em defesa da formação de professores(as), pedindo a imediata revogação das Diretrizes de Formação e retomada das Diretrizes que as antecederam (BRASIL, 2015c). Até 15 de maio de 2023, já contava com 580 adesões, que coletivamente entoavam:

Manifestamos aqui nosso posicionamento contrário à legislação, calcada no ideário neoliberal e mercantilista, imposta de forma autoritária após o golpe de 2016, que descaracterizou a política educacional, reduzindo a escola à mera função executora e instrucional. A Base Nacional Comum-Formação Inicial (Res. 2/2019) e a Base Nacional Comum-Formação Continuada (Res. 1/2020), subordinadas à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, se referenciam na ultrapassada Pedagogia das Competências, na produção das Fundações, Institutos e empresas educacionais privadas, obedecendo às diretrizes dos organismos multilaterais. O Conselho Nacional de Educação – CNE, no lastro de uma reforma empresarial e privatista, que atende, exclusivamente, aos interesses do mercado, promove a descaracterização dos cursos de formação de professores/as (ANFOPE *et al.*, 2023, não paginado).

Entendemos que estão em acirrado confronto visões de mundo antagônicas e que, para além do campo educacional, revelam disputas por concepções de educação, formação humana e sociedade. Corroborando com o enunciado no manifesto, as vigentes normativas de formação representam um projeto, para o qual, a práxis é subsumida ao totalitarismo da prática e as dimensões ética, política e estética são desprezadas, assumindo a primazia, os aspectos da heteronomia, controle e vigilância. Considera-se, por essas Bases, que a prescrição de habilidades e competências são instrumentos para formatação de pessoas, mecanismos internos à racionalidade instrumental, constitutivos da semiformação.

#### 4.5.1 Padronização e reprodução do sempre idêntico

Conforme já anunciado neste trabalho, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 14/2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Tem como ponto de partida, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, discutida na subseção anterior, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), ambas, articuladas pela BNCC Educação Básica (ANFOPE, 2018b).

Frente à nova normativa, no site da Anfope<sup>116</sup>, em 06 de novembro de 2020, a Associação, juntamente a Anped, Anpae e Forumdir, com mais outras 11 (onze) entidades, se posicionaram:

A homologação da Resolução CNE/CP nº 01/2020 e do Parecer CNE/CP nº 14/2020, em 23/10/2020, causaram repúdio e indignação por mais este ato de desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil, agora mirando a formação continuada. A desvinculação da formação inicial e continuada já apontada na Resolução CNE/CP nº 02/2019 e a imposição da vinculação dos cursos de licenciaturas à BNCC tem sido objeto de críticas das entidades científicas do campo educacional. Entretanto, a falta de diálogo do Conselho Nacional de Educação e do MEC com as instituições formadoras e as entidades nacionais tem sido uma constante nos últimos anos (ANFOPE, 2020, não paginado).

Vale ressaltar que as entidades já haviam se manifestado contrariamente à proposta de minuta de Resolução<sup>117</sup>, como também, neste mesmo documento, solicitou a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Em seus argumentos, além de denunciar um processo de construção impositivo e autoritário, haja vista a total falta de diálogo com as instituições universitárias, associações científicas do campo

---

<sup>116</sup> Disponível em: <https://www.anfope.org.br/entidades-nacionais-lancam-manifesto-contrario-a-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica/>. Acesso em: 6 jun. 2023.

<sup>117</sup> Publicado em 28 de mai. de 2020 o documento “Posicionamento das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Posicionamento-das-entidades-sobre-o-Parecer-e-Minuta-Res-Formacao-Continuada-do-CNE-28-MAIO-2020.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2020.

educacional e as entidades representativas, enfatizaram que se a proposta fosse homologada, seriam acentuados os processos de desvalorização e precarização da formação dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Segundo o Parecer CNE/CP Nº 14/2020, a construção da normativa teve início em 2019, por meio de uma frente de trabalho composta por representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), das secretarias estaduais e municipais de educação do país e Ministério da Educação (MEC), com apoio da Fundação Carlos Chagas (FCC)<sup>118</sup>, com o objetivo de identificar e analisar, a partir das demandas e necessidades de redes estaduais e municipais, o que os(as) professores(as) de todas as etapas e modalidades da Educação Básica brasileira precisam saber e serem capazes de fazer no exercício de sua profissão. Diagnóstico que também resultou no documento Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada<sup>119</sup>.

A composição dos participantes da construção da normativa – representantes do Estado e Assessoria Técnica – ao que é denominado de processo colaborativo, revela-se uma predisposição à homogeneização e linearidade de vozes, haja vista a ausência de entidades representativas de falas dissonantes, em consonância com o que denunciam a Anfope *et al.*, 2020a. Por essa perspectiva, unidimensional, a adoção dos Referenciais Profissionais é justificada como expressão de um “consenso” sobre o que deve ser valorizado para a qualidade do exercício docente.

Alijar os professores e professoras, as universidades, as entidades educacionais do processo de construção evidenciam também seu caráter de controle e tecnicista, ao – abusiva e desrespeitosamente – construir uma proposição de formação formatada, para a qual, especialistas e técnicos decidiram o que os

---

<sup>118</sup> A Fundação realizou assessoria técnica a uma Frente de Trabalho com representantes do Consed, Undime e MEC para a construção do documento. No site da FCC, também afirma que o processo de construção foi colaborativo, por meio de entrevistas a técnicos de Secretarias municipais e estaduais de Educação do país, como também, baseando-se em experiências nacionais e internacionais, informações disponíveis na literatura especializada, dessa forma, segundo a Fundação, uma proposta do documento foi elaborada. Vale destacar que a publicação dos Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada foi financiada pelo Movimento Profissão Docente (Todos Pela Educação), conforme informação no site da Fundação. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/fcc/fcc-noticia/fundacao-carlos-chagas-participa-da-elaboracao-de-documento-para-formacao-continuada-de-professores/>; <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-pesquisa/referenciais-profissionais-docentes-para-formacao-continuada/>. Acesso em: 6 jun. 2023.

<sup>119</sup> Disponível em: [https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/08/Referenciais-profissionais-docentes\\_FTConsedUndimeMEC.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/08/Referenciais-profissionais-docentes_FTConsedUndimeMEC.pdf). Acesso em: 6 jun. 2023.

professores e professoras precisam saber e serem capazes de fazer no exercício de sua profissão.

Consideramos que a enunciação dos Conselheiros do CNE vai ao encontro das denúncias das entidades representativas educacionais, não tentam encobrir os interesses unidimensionais que compõem a trajetória de construção da normativa, ao diagnosticar, prescrever e determinar, por “força da lei”, o que o magistério da Educação Básica precisa saber e ser capaz de fazer. Não fazem referência à participação de professores e professoras, de representações que entoassem vozes comprometidas com bases formativas comprometidas com uma formação orientada pela e para humanização e emancipação do indivíduo.

A partir da trajetória investigativa ao longo desta pesquisa, depreende-se que o processo de construção (imposição) e emergência dessas políticas de formação (BRASIL, 2018c, 2019d, 2020b) decorrem de disputas em torno de visões de mundo e sociedade que se intensificaram a partir da década de 1990, para as quais, as concepções de educação, formação e escola que interessam devem estar em consonância com as demandas do capital.

Destaca-se ainda, que as vigentes normativas integram um rol de políticas, organicamente sincronizadas com outras políticas e programas educacionais nacionais, tais como, o Programa Nacional do Livro didático (PNLD), a Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, a Política Nacional de Infraestrutura escolar, a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica (ZANCAN RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020), em alinhamento com princípios supranacionais – em prol de uma educação para “todos” – que se coadunam aos interesses empresariais e privatistas na educação.

A normativa mandatória que regulamenta os processos formativos continuados se caracteriza por ser um documento objetivo e pragmático, caracterizado por uma linguagem prescritiva e impositiva, no qual, ao longo das primeiras 6 (seis) páginas versa sobre as Diretrizes, e nas sete páginas seguintes, apresenta a matriz de competências.

Seguindo a estrutura das Diretrizes de Formação Inicial, as dimensões do Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional são consideradas eixos norteadores, enfatizadas pelo texto do Parecer como dimensões fundantes para todas as políticas e programas educacionais que estejam comprometidas com o efetivo aprimoramento e fortalecimento da profissão docente.

A dimensão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo é fundamentada em Shulman (1986, 1987, 2014 *apud* BRASIL, 2020a), aporte, segundo o qual, ancora os programas para formação de professores considerados como de alta qualidade. Defende que o alcance de resultados da formação deve impactar na melhoria da prática profissional, que por essa abordagem, os conteúdos (não necessariamente aqueles do currículo escolar<sup>120</sup>) devem estar inseridos num contexto de atuação, devendo o docente aprender a desenvolver estratégias diversas e variadas para atingir este fim, dentre elas, o uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem.

Contrariamente à abordagem expressa no Parecer (BRASIL, 2020b), em alinhamento com as considerações da Anfope (2020, 2021), entendemos que a formação continuada, tal como definida na vigente Resolução, é desvinculada da formação inicial e rasga os marcos teórico-epistemológicos que fundamentam a Resolução CNE/CP nº 2/2015, para a qual, a formação continuada compreende as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, como também, o repensar do processo pedagógico, dos saberes e dos valores, cuja principal finalidade é a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015c).

A compreensão de formação continuada apresentada pela normativa (BRASIL, 2020b) rompe com uma visão ampla de docência e de formação, invisibiliza os princípios éticos, estéticos e políticos e fratura a articulação estrutural com a formação inicial, sendo reduzida a um adendo desta.

Assim como nas demais Bases – Formação Inicial e BNCC – Educação Básica, a fundamentação da normativa é justificada pelas “evidências internacionais”, conferindo endosso e legitimidade à adesão aos Referenciais Profissionais. O Parecer CNE/CP Nº 14/2020 enumera diversos países que aderiram ao uso de Referenciais Profissionais, dentre eles, Austrália, Canadá, Chile, Cingapura, Colômbia, Equador, Estados Unidos, Escócia, Inglaterra, México, Nova Zelândia e Peru. Tirol e Jesus (2022) afirmam que a versão brasileira é copiada do modelo australiano<sup>121</sup>.

---

<sup>120</sup> Shulman (1987), Tardif e Raymond (2000) propõem a existência dos “saberes de base para o ensino”: existenciais, relacionados à história de vida dos professores; os saberes sociais, que se referem aos conhecimentos científicos e formalmente construídos; e os saberes pragmáticos, que são originados do exercício profissional do professor, num sentido amplo, segundo os autores, são os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, os quais representam o saber, saber-fazer e saber-ser (*apud* MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2010).

<sup>121</sup> Pode ser acessado no site da *Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited* (AITSL, 2018). Disponível em: <https://www.aitsl.edu.au/>. Acesso em: 6 abr. 2023.



Os Referenciais Profissionais, também conhecidos como “matriz de competências” ou “padrões profissionais”, conforme texto do Parecer, representam e expressam um tipo de consenso sobre o que deve ser valorizado para o exercício da profissão docente, assim como, os objetivos e qualidade da sua atuação, de modo a serem ferramentas para a tomada de decisão em relação a estes profissionais, tais quais, o ingresso e a evolução na carreira, regulação das políticas públicas que incidem sobre a categoria. Objetivam garantir que profissionais com estilos e abordagens distintas possam alcançar o mesmo conjunto de referenciais.

Comungando com os posicionamentos críticos proferidos pela Anped (2019), como também, Tirolí e Jesus (2022), essa perspectiva demonstra desrespeito pela produção acadêmica-científica da área educacional nacional, ao adotar como parâmetro as políticas educacionais de outros países como forma de conferir legitimidade e verdade à normativa, representatividade da construção de “[...] um muro simbólico de isolamento político, epistemológico e pedagógico que só pode ser interpretado como uma evidência da ausência de interesse e respeito pelo pensamento educacional brasileiro” (ANPED, 2019, p. 4).

No site<sup>122</sup> da *Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited* (AITSL), em sua página principal, ao anunciar sua missão, enfatiza: “Estamos aqui para ensinar. Ensino de qualidade e liderança estão no centro do nosso trabalho”. Ainda acrescentam que por mais de uma década, os Padrões Profissionais Australianos para professores apoiaram os professores a refletirem sobre sua prática e desenvolver e aumentar seus conhecimentos. Um dos ícones de acesso desta página é identificado como “padrões do professor”, se desdobrando nos itens “diplomado”, “proficiente”, “altamente realizado”, “liderar”.

O docente avaliado como “altamente realizado”, por exemplo, é aquele professor experiente, que está cada vez mais apoiando seus colegas para melhorar e já desenvolveu as seguintes competências: 1 – Conhece os alunos e como eles aprendem; 2 – Conhece o conteúdo e como ensiná-lo; 3 – Planeja e implementa ensino e aprendizagem eficazes; 4 – Cria e mantém ambientes de aprendizagem seguros e de apoio; 5 – Avalia, fornece feedback e relata o aprendizado do aluno; 6 – Envolve-se no aprendizado profissional; 7 – Envolve-se profissionalmente com

---

<sup>122</sup> Disponível em: <https://www.aitsl.edu.au/>. Acesso em: 6 abr. 2023.

colegas pais/responsáveis e a comunidade. As competências enumeradas se desdobram em competências específicas.

Os Referenciais australianos ainda indicam, em conformidade com a explanação do Parecer, que alguns países também os usam para definir o que os licenciandos precisam saber e serem capazes de fazer ao final dos cursos de formação inicial, e acrescenta, que o documento subsidia e orienta processos de acreditação e avaliação de instituições formadoras de professores.

Alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial são apresentados os princípios e fundamentos pedagógicos. O que se entende por fundamentos pedagógicos se restringe ao desenvolvimento de competências e habilidades para leitura, interpretação e produção de texto, raciocínio lógico matemático, saber os conteúdos de sua área de ensino, saber empregar as metodologias ativas, monitorar e aferir resultados, tais como demonstram os incisos destacados do Parecer (BRASIL, 2020a):

II. Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, pelo menos em língua portuguesa, tendo como base o domínio da norma culta;

III. Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de raciocínio lógico-matemático, ou seja, conhecimento sobre números e operações, álgebra; geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística;

IV. Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas (como planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e monitorar o processo de aprendizagem por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos);

V. Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua, de forma que as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas, levando em conta o impacto de cada tipo de determinante nos resultados de aprendizagem dos alunos e das equipes pedagógicas;

VI. Desenvolvimento permanente da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos, como parte indissociável do processo de instrução, a qual, consideradas as expectativas de aprendizagem, possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição de resultado, além das necessárias correções de percurso;

VII. Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno;

IX. Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar (BRASIL, 2020a, p. 11-12).

No tocante aos princípios pedagógicos apresentados no documento (BRASIL, 2020a), vale destacar, dentre eles, o enfoque do papel docente em também se constituírem como modelos de comportamento. Orienta que os profissionais docentes efetivem, consistentemente, a cordialidade, a assiduidade, a pontualidade e a apresentação pessoal. Essa consideração, dentre outras, reitera a empresa enquanto modelo e a compreensão dos educadores enquanto líderes/gerentes.

Também é válido destacar que o Parecer (BRASIL, 2020a), ao abordar a valorização das relações com as famílias, faz referência ao artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, alínea c, à qual o Brasil é signatário. O excerto legal afirma ser facultado aos pais a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos. Conjecturamos, a partir desse apontamento, que a normativa, por meio de “evidência internacional”, pode intentar veladamente sugerir o *homeschooling*. Em diálogo com essa hipótese, está a compreensão do *homeschooling* enquanto uma investida política que se orienta pela retração do investimento público; o docente enquanto profissional liberal, empreendedor, articulados à centralidade da empresa como modelo social.

Ventura (2022) denuncia que o *homeschooling* representa uma afronta à população mais pobre, ao contribuir para amplificar os *apartheids* sociais, ao separá-la de uma porção social elitizada, capaz de custear uma educação preceptoria por meio de professores *delivery*. Ao mesmo tempo que representa uma voraz ofensiva contra a escola pública, universal e gratuita, inviabilizando uma educação libertadora e emancipatória, em consonância com os pilares das vigentes políticas públicas de formação.

Também não pode passar incólume, a observância frente ao texto do Parecer CNE/CP N° 14/2020<sup>123</sup>, ao referenciar as bases legais<sup>124</sup>, são enumeradas uma série

---

<sup>123</sup> Item 1.1, intitulado, Ordenamento Legal e Normativo das Políticas de Formação Continuada e Valorização do Professor (BRASIL, 2020a).

<sup>124</sup> Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Lei n° 9.424, de 24 de dezembro de 1996 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundeb); Resolução CNE/CEB n° 3, de 26 de junho de 1998 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Resolução CNE/CP n° 1, de 30 de

de leis, resoluções, decretos e portarias, dentre eles, a Resolução (BRASIL, 2002), igualmente fundamentada pela formação por competências e suprime a normativa orientadora dos processos formativos que a antecedeu, as Diretrizes (BRASIL, 2015c), construída por meio de amplo debate e representativa de pilares democráticos, progressistas e emancipatórios.

A temática “aprendizagem ao longo da vida”<sup>125</sup> é trazida em destaque, haja vista a proporção do espaço que lhes é concedido; é um dos cinco capítulos do documento (BRASIL, 2020a), sendo que o 5º refere-se às disposições finais. A abordagem do assunto é feita numa perspectiva análoga à linguagem positiva imputada pelas publicações de autoajuda, considerada um requisito necessário ao sucesso do professor e professora competentes. Ao orientar que os educadores sejam responsáveis pelo próprio desenvolvimento profissional, sob o aparente argumento de autonomia dos professores, segundo a Anfope (2020), dissocia a formação

---

setembro de 1999 – Institutos Superiores de Educação; Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – Plano Nacional de Educação (PNE); *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena (grifo nosso)*; Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia; Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 – Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica; Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 – Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; Portaria Normativa MEC nº 9, de 30 de junho de 2009 – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação; Portaria CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009 – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Portaria MEC nº 1.087, de 10 de agosto de 2011 – Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica; Portaria MEC nº 1.328, de 23 de setembro de 2011 – Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (PNE 2014-2024); Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 – Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Altera as Leis nos 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 – Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica; Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 – Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 – Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; e Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2020a, p. 3-4).

<sup>125</sup> Apresentada no capítulo IV, sob o título “Aprendizado ao Longo da Vida e Fatores Críticos de Sucesso” (BRASIL, 2020a).

continuada da valorização dos profissionais da educação, como também, da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da instituição de Educação Básica.

A normativa reitera que professores e professoras não egressam da formação inicial competentes, requisitando a definição de um conjunto de práticas essenciais de modo a prepará-los a continuarem aprendendo e se desenvolvendo ao longo de suas vidas, frente a um cenário incerto, movido por constantes mudanças: os professores e professoras precisam continuar investindo e tendo oportunidades de investir em seu desenvolvimento profissional.

Determinar enquanto condição de sucesso e competência a aprendizagem ao longo da vida, além de representar um *modus operandi continuum* de padronização e controle, trilhos para o espraiamento do pensamento unidimensional, também revela os interesses e desdobramentos mercadológicos, tais quais, o espaço cada vez mais ampliado para consultorias realizadas por empresas, apostilados, recursos tecnológicos, cursos na modalidade EAD, dentre outros produtos e serviços, *commodities* do promissor, lucrativo e crescente mercado educacional.

Sob a justificativa falaciosa de democratização do acesso ao conhecimento, ampliação do alcance e cobertura, por vezes, recursos tecnológicos e cursos na modalidade EAD, dentro de uma compreensão em que a centralidade do lucro é o critério para tomada de decisão e a empresa é o modelo social adotado, podem contribuir para a intensificação de uma formação docente massificada e homogeneizada, verdadeiro óbice à experiência formativa.

Consideramos que esse processo, tal como já advertiu Adorno (1995, 2021), é representativo da tragédia da formação na sociedade capitalista, na qual, a formação é convertida em semiformação. Nesses termos, a semiformação, ao enevoar, pode convencer o “(doce)nte competente” a seguir, sem resistências, as prescrições previstas na BNCC (ANFOPE, 2018b).

Essa perspectiva formativa delimita o exercício da atividade docente a uma visão reducionista, danificada, alinhada a um cenário em que educação, ciência e tecnologia, ao serem dimensionadas pela lógica do capital, demandam processos formativos mercantilizados, para os quais, os ideais de humanização e emancipação passam ao largo. Logo, a escolha por “Bases” alicerçadas pelo desenvolvimento de competências e habilidades revelam que, “[...] para a busca de soluções práticas, não se faz necessário entender, basta resolver, não é preciso contextualizar, basta agir”

(TIROLI; JESUS, 2022, p. 16). Nesse sentido, pensamento crítico e reflexão não são elementos basilares.

No que tange aos cursos e programas para a formação continuada de professores, a normativa (BRASIL, 2020b) orienta que podem ser oferecidos nas modalidades presenciais, híbridos ou a distância, por IES, organizações especializadas ou órgãos formativos vinculados às redes de ensino e que todos, inclusive as pós-graduações *stricto sensu*, devem estar em alinhamento e articulação com as dimensões “Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional”, eixos norteadores dos Referenciais Profissionais Nacionais, como também, dos referenciais australianos.

O documento aponta como programas formativos mais eficazes, reiterando a fundamentação na literatura internacional, aqueles destinados à formação em serviço, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria). Para a Anfope (2020), nessa abordagem, o aparente trabalho cooperativo entre pares, representado pela tutoria ou de mentoria, de forma equivocada, escamoteia e induz a processos de discriminação salarial, padronização e controle da atuação docente, como também, pode se traduzir em um estímulo à privatização da formação. A entidade acrescenta que essa proposição ainda representa uma forma reducionista de articulação entre teoria e prática, haja vista que a prática considerada pela normativa se restringe ao planejamento, regência e avaliação de aulas.

Seguindo o mesmo *modus operandi*, para a formação *stricto sensu*, as Diretrizes formativas (BRASIL, 2020b) indicam que sejam priorizados os Mestrados e Doutorados que se estruturam por meio de atividades investigativas da prática docente e estudos de didática, temáticas consideradas estratégicas para o desenvolvimento das competências e habilidades específicas da formação continuada docente.

Corroborando com a Anped (2020), a formação continuada do magistério, nessa perspectiva, é reduzida a programas e cursos, sendo desprezadas a importância dos grupos e projetos de pesquisa, atividades de extensão, grupos coletivos de estudo e outras perspectivas plurais e democráticas que robustece a formação de professores, danificando-a como possibilidade de construção e produção do conhecimento.

Também é explícita a centralidade da prática em detrimento da práxis e das reflexões teórico-conceituais, princípio da formação por competências, mecanismo

que restringe o processo educacional e a formação de professores à função de garantir o saber-fazer, negando a necessidade de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, pressuposto ao desenvolvimento de processos críticos e reflexivos sobre a ação docente e a prática pedagógica.

O documento mandatário ainda prevê, como estratégia e prática formativa, o que denomina de intercâmbio e cooperação horizontal entre diferentes escolas, redes escolares, instituições e sistemas de ensino, com o objetivo de fomentar regimes de colaboração, inclusive, sendo um deles, como exemplo referenciado, os “Arranjos de Desenvolvimento da Educação”<sup>126</sup> (ADE).

Ilustrativamente<sup>127</sup>, o Instituto Positivo<sup>128</sup> é um dos beneméritos à frente de um ADE no Estado de Santa Catarina, atuando em regime de colaboração com a Associação dos Municípios da Grande Florianópolis (Granfpolis). O Instituto Positivo<sup>129</sup> assim define este modelo de colaboração:

Os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) são um mecanismo de cooperação intermunicipal, no qual municípios próximos geograficamente se unem a fim de atuar em Regime de Colaboração, ou seja, discutir e atuar coletivamente nas questões relacionadas à Educação. Trabalhar em colaboração é unir esforços para minimizar as dificuldades e potencializar as oportunidades de um território. Assim, a organização em Arranjos permite que profissionais de diferentes redes de ensino de uma mesma região busquem juntos reduzir as desigualdades na aprendizagem e contribuir com o fortalecimento das gestões administrativas e pedagógicas, oferecendo um ensino de qualidade para as crianças e jovens daquele território.

Ainda afirma em seu site, que se propõe a atuar como facilitador e mentor técnico para a implantação e fortalecimento da educação e conseqüente prosperidade dos municípios. Assessora um “arranjo” composto por 22 municípios da Grande Florianópolis que se traduz em (dados de 2021): 431 escolas públicas municipais que

---

<sup>126</sup> Em alinhamento orgânico com a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), em seu § 7º, do artigo 7º (BRASIL, 2020a).

<sup>127</sup> Enquanto Especialista em Assuntos Educacionais (servidora pública efetiva), no período de 2017 a 2022, representante técnica da Secretaria de Educação do Município Biguaçu/SC, um dos municípios que compõem a Associação dos Municípios da Grande Florianópolis (Granfpolis), participei de encontros e cursos, juntamente com representantes de outras municipalidades, na sede da Granfpolis, localizada no bairro de Capoeiras, Florianópolis/SC, cuja consultoria era realizada pelo Instituto Positivo, justificativa a trazê-lo como evidência ilustrativa de uma Instituição parceira no regime de colaboração – ADE.

<sup>128</sup> Dados extraídos do site do Instituto Positivo / ADE Grande Florianópolis, disponível em: <https://www.institutopositivo.com.br/atuacao/ade-granfpolis/>. Acesso em: 4 abr. 2023.

<sup>129</sup> Informação extraída do site do Instituto Positivo, disponível em: <https://institutopositivo.org.br/o-que-e-e-como-se-organiza-um-arranjo-de-desenvolvimento-da-educacao/>. Acesso em: 4 abr. 2023.

atendem a 102.490 estudantes na Educação Básica, envolvendo ainda cerca de 5.700 professores e 400 gestores educacionais.

O ADE implantado em julho de 2015, na região leste de Santa Catarina, com a colaboração do Instituto Positivo, justifica que o principal objetivo desse modelo de governança é preconizar a colaboração como um elemento chave para o alcance das metas territoriais, ampliando, desse modo, o apoio mútuo entre as secretarias de Educação, reduzindo a descontinuidade dos programas e, ao longo do tempo, contribuindo para ampliar a equidade entre os municípios.

Dentre um dos parceiros está o Instituto Ayrton Senna<sup>130</sup>, em colaboração, realizam os diagnósticos, apresentam “gratuitamente” os relatórios, prescrevem o receituário e disponibilizam “a cura”, que abarcam consultorias, apostilamentos e Programas tais quais, Gestão da Alfabetização, Se Liga, Acelera e Fórmula da Vitória. Propagados enquanto soluções aos problemas educacionais e atalho à superação do fracasso escolar, cabendo aos professores, aplicar, na prática, as dosagens prescritas.

O ADE Granfpolis/Instituto Positivo não se trata de um caso isolado. Os “Arranjos educacionais” são sugeridos na normativa como a possibilidade de efetivação de necessárias parcerias formalizadas entre escolas, redes ou sistemas de ensino e instituições locais para planejamento, execução e avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação continuada do professor (ANFOPE, 2020).

Em matéria publicada pela Assessoria de Comunicação Social do MEC<sup>131</sup>, os ADEs representam a união de esforços de redes municipais e estaduais para atuarem de forma colaborativa com o poder público, cuja intenção é superar dificuldades, dentre outras, questões relativas à formação de professores, de modo a garantir a aprendizagem dos alunos. O “arranjo” representa uma união necessária entre profissionais da educação e cidadãos frente ao desafio de garantia de uma educação de qualidade para crianças e jovens, logo, deve ir além de apontar problemas e soluções, deve executar e cooperar efetivamente.

---

<sup>130</sup> Informações disponíveis em: <https://www.granfpolis.org.br/estruturaorganizacional/hotsite/index/codHotsite/8097>. Acesso em: 2 abr. 2023.

<sup>131</sup> Matéria intitulada “Salto para o Futuro debate gestão da educação nesta quarta-feira, 8”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/arranjos-de-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em: 6 jun. 2023.



O anexo I da Resolução (BRASIL, 2020b) apresenta a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), enumerando as 10 (dez) competências gerais e as 5 (cinco) competências específicas a serem desenvolvidas pelos docentes, vinculadas às já referidas dimensões do Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional e suas áreas: Conhecimento e Conteúdo Curricular; Didática/pedagógica; Ensino e Aprendizagem; Ambiente institucional e Contexto Sociocultural e Desenvolvimento e responsabilidade profissional.

A cada uma das competências específicas são relacionadas uma listagem de habilidades, chamando-nos a atenção, mas sem nenhuma menção explicativa ao longo do documento, que as Competências específicas e Habilidades da Dimensão do Conhecimento profissional, como também, as Competências específicas e Habilidades da Dimensão do Engajamento Profissional são codificadas numericamente. As demais, Competências específicas e Habilidades da Dimensão da Prática Profissional – Institucional e Competências específicas e Habilidades da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica – são codificadas alfanumericamente, características que devem fazer sentido nos possíveis instrumentos métricos de aferição que estarão por vir.

Compreendemos a BNC-formação continuada (tais quais as demais Bases) como evidência de uma concepção formativa assentada numa lógica gerencial e pragmática, com enfoque na aferição dos resultados via linguagem da métrica, a qual aprisiona a formação docente na frieza e dureza da técnica, a ser ilustrada por meio de algumas expressões utilizadas no descritivo das competências e habilidades esperadas dos docentes: manter registros precisos e confiáveis das realizações dos alunos; planejamentos de aula que conectem objetivos de aprendizagem claros e precisos; ênfase nos aspectos de domínios cognitivos quanto a definição dos objetivos pedagógicos, devendo ser elaborados de modo que sejam observáveis e mensuráveis, dentre outros.

Até mesmo os aspectos subjetivos não escapam do controle quantificável, como a exigência ao profissional docente de monitorar o cumprimento das normas de convivência e responder assertivamente e de forma eficaz à quebra das regras da convivência, usando abordagens práticas para gerenciar comportamentos desafiadores.

Por fim, consideramos, a partir do que preconiza a Resolução CNE/CP Nº 1, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 14/2020, em alinhamento com as demais políticas de formação (BRASIL, 2018c, 2019d) que as vigentes normativas sintetizam representativamente ataques dos interesses subjacentes ao capital desferidos contra uma visão de mundo e sociedade cuja a compreensão de educação, escola e formação humana são assentadas em uma perspectiva social e política comprometidas com a autonomia e a emancipação de homens e mulheres, com a transformação, com a justiça social.

Para a formatação de educadores e garantia da reprodução do sempre idêntico, as políticas públicas de formação “andaram para trás”, dentre outras arbitrariedades, pela adoção do referencial de competências, pela orientação (neo)tecnicista, utilitarista e instrumental, pela centralidade da prática em detrimento da práxis, por meio do esvaziamento teórico, estratégias que revelam esquematismos a serviço do controle e heteronomia, integrantes de um processo de mercadorização da educação e formação, para as quais é condição extirpar da formação os pressupostos que possam contribuir com o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico, deformando professores e professoras em aplicadores da BNCC.

Concomitante à sistematização desta pesquisa, no movimento dialético da história, a resistência prossegue. Nacionalmente, o palco do poder está expressivamente representado por falas comprometidas com a democracia e pautas progressistas, esperança de profícuos diálogos com as entidades e associações representativas de professores, das universidades, dos estudantes, que pleiteiam a revogação das normativas, indicativos de inflexão se prenunciam.

## 5 BILDUNG: POR UMA EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO

[...] Chamar a educação pelo próprio nome, formação, *Bildung*, mesmo que esse nome esteja borrado, mutilado, respingado de sangue pelo sofrimento e pela dor dos excluídos, dos repetentes, dos mal formados, talvez seja um primeiro passo para a redenção do saber e da vida (PUCCI, 2004, p. 95).

Nesta seção buscar-se-á discutir elementos que dialoguem com uma concepção de Formação e Educação comprometidas com a autorreflexão crítica e a emancipação dos sujeitos, e para tal, compreende-se como imperioso, parafraseando Adorno (2021), indagar, Educação – para quê?

O frankfurtiano considera, tal como premissa dessa pesquisa, que o objetivo da educação estaria na emancipação, na educação política, na produção de uma “consciência verdadeira”, cuja finalidade, comprometida com a crítica à ideologia é constituinte do “[...] momento fundamental do ser esclarecido, ilustrado em sua autoafirmação: a explicitação da tensão entre o que é e o que deveria ser, entre aparência e essência” (MAAR, 2007, p. 61).

A dialética negativa, ao tensionar o conceito e o real na educação, auxilia na análise das questões educacionais, ao possibilitar por meio de uma reflexão rigorosa, objetiva e crítica, indagar a “realidade”, ao assumirmos que:

[...] Ir aos dados educacionais não significa aceitá-los como eles se apresentam diretamente à consciência. O dado, em sua forma pobre e cega, não é objetividade e sim abstração, aparência a mediação incisiva que produz a passagem da mera subjetividade para a dimensão objetiva é a negatividade. Não se trata, pois, nem de se expressar uma alergia ao existente e nem de uma mera aceitação do mesmo (PUCCI, 2004, p. 90).

Trata-se, sim, de buscar compreender o epistemicídio<sup>132</sup> ao qual a formação de professores e professoras da Educação Básica, dentro das condições (im)postas pelas Resoluções CNE 02/2019 e CNE 01/2020, ao determinarem a subordinação da formação aos domínios e controle da BNCC – Educação Básica e à instrumentalidade

---

<sup>132</sup> A expressão é utilizada por Boa Ventura de Souza Santos (1998, p. 208). Santos e Menezes (2009, p. 9) abordam Epistemologia como “[...] toda a noção ou idéia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido,” este, construído no interior das relações sociais. Por essa compreensão, as diferentes relações sociais podem originar diferentes epistemologias, atravessadas por diferentes contextos culturais e políticos. O epistemicídio é apropriado e entendido neste estudo como a violência simbólica de uma epistemologia dominante, homogeneizante, unidimensional, aliada aos interesses do capital, contra uma episteme progressista, para a qual, as BNCCFP denotam a morte simbólica de uma qualidade educacional comprometida com a autonomia e emancipação dos sujeitos.

e pragmatismo das competências está subjugada. Tensionar uma formação para a emancipação é, dialeticamente, se fazer oposição ao vigente projeto semiformativo e proposição de um projeto com bases democráticas, participativa e progressista, que assuma a educação como práxis, que a autonomia universitária, a gestão democrática da escola, a pluralidade de concepções, o respeito aos direitos humanos e à diversidade sejam fundantes a uma apropriação crítica com potencial transformador da realidade. Trata-se, de se lançar a fundo nos objetos, persegui-los em sua complexidade, o que gera vertigem, mas a esta, é creditada um índice de verdade (ADORNO, 2009; PUCCI, 2004).

O livro *Educação e Emancipação* (ADORNO, 2021), em sua 3ª edição revisada, traduzido por Wolfgang Leo Maar, reúne registros redigidos por Adorno, de quatro conferências e quatro entrevistas radiofônicas livres, estas, conversas entre ele e Hellmut Becker. A transcrição das gravações foi realizada em parceria com a Divisão de Educação e Cultura da Rádio do Estado de Hessen, localizado na região central da Alemanha, integrando a série “Questões educacionais da atualidade”, à qual, pelo menos uma vez por ano, entre 1959 e 1969, Adorno era convidado.

Gerd Kadelbach (1970 *apud* ADORNO, 2021), no prefácio à referida edição, ressalta que embora o filósofo da Escola de Frankfurt aceite sua publicação, a faz com advertências. Afirma que Adorno, no preâmbulo à Conferência radiofônica “Tabus acerca do magistério”, em 1962, tece ponderações sobre a distância entre a palavra falada e a palavra escrita, pois, ao considerar a exigência de um texto escrito, em função do compromisso com a apresentação do objeto, a fala poderia se tornar pouco compreensível, principalmente, prossegue Kadelbach, em se tratando de um autor crítico, para o qual é princípio considerar que “Deus reside no detalhe”.

Logo, a advertência à época, se revela atual, ao considerar a tendência da sociedade administrada da “*Idade Mídia*” de gravar a conversa descompromissada, na qual, a palavra efêmera tem sua verdade na própria transitoriedade, podendo comprometer o próprio orador, ao demarcar o registro gravado como a impressão digital do espírito vivo. Assim sendo, Adorno alude a esse impresso, como um suporte à memória aos que estiveram presentes, para que possam continuar refletindo acerca das questões tematizadas (KADELBACH, 1970 *apud* ADORNO, 2021).

Consideradas as advertências do autor, a documentação sistematizada que culminou na edição do livro, se traduz como

[...] os esforços práticos de um teórico que não podia nem queria abrir mão de apresentar ao público a sua crítica ao ‘empreendimento’, ao ‘todo’. [...] A relação entre teoria e prática, oferecida aqui de um modo prático-teórico, é determinante nesta documentação (KADELBACH, 1970 *apud* ADORNO, 2021, p. 8).

Desta forma, as questões refletidas por Adorno continuam a se revelar caras e atuais, suas contribuições são salutares a indagar a formação de professores e professoras na sociedade administrada do cenário contemporâneo, ao considerar que, por meio das potentes lentes deste teórico crítico da sociedade, os docentes são convidados à necessária tentativa de desanuviar e trespassar o “véu” da integração, que encobre a racionalidade técnica instrumental, à qual orienta as vigentes Bases (BRASIL, 2018c, 2019d, 2020b), reguladoras da formação de professores(as) e egressos da Educação Básica.

Contrapondo-se à crítica em identificar o teórico frankfurtiano simplesmente como um autor “negativo”, destacamos aqui que a negatividade depreendida, vista por meio de seus escritos, é a busca incessante por meio da crítica imanente à tentativa de desvelar o que subjaz os interesses e intencionalidades dos dominadores do mundo administrado; é negar a “realidade” dada, apresentada pela retórica dominante como a única possível, como a verdade, que ao intencionar conciliar, ideologicamente, interesses inconciliáveis “[...] disfarçam a frieza de uma personalidade pronta a atribuir as causas da exclusão aos próprios excluídos, sob a alegação de que não souberam inserir-se como empregáveis no mercado” (BUENO, 2003, p. 198).

Tendo por inspiração as angústias e denúncias proferidas por Maar (2021), o que dizer de uma organização societária global, em que, partindo de um ponto de vista do conhecimento técnico-científico, a miséria e a fome não existiriam? O que dizer de um mundo, que se anuncia, por meio das vozes hegemônicas, pós-moderno, para o qual, a educação, a ciência e a tecnologia, ao serem pensadas tomando como centralidade a lógica mercantil, se tornam alimento à fome incessante do capital, ao preço do retrocesso das condições humanitárias e da barbárie? Por questões fulcrais à humanidade, não se pode permitir que as potentes críticas de Adorno assumam um pálido tom, um melancólico desânimo, mas signifique exatamente o seu contrário, a tomada de posição pela crítica imanente.

Partindo dessas inquietações, ao considerar e olhar para o “todo”, para o “empreendimento”, as preocupantes questões educacionais discutidas por Adorno

(2021a) na segunda metade do século XX<sup>133</sup>, não apenas se fazem atuais<sup>134</sup>, mas se agudizaram ao longo do século e das primeiras décadas do século XXI, sendo possível inferir, que temas caros ao autor, e à (sobre)vivência da humanidade global, tais como, a “Elaboração do passado”<sup>135</sup> e o compromisso com a “Educação e emancipação”<sup>136</sup>, são reflexões ainda necessárias à compreensão e superação da naturalizada racionalidade técnica instrumental, imiscuída a um *modus* de apropriação tecnológica, seja pelo mundo produtivo, midiático e educacional fundantes a uma concepção de progresso que se faz regressão. Questionar esta concepção é pressuposto para uma “Educação após Auschwitz”<sup>137</sup>, para uma “Educação contra a barbárie”<sup>138</sup>.

É por meio dessa compreensão que a formação de professores e professoras da Educação Básica precisa ser examinada para além do âmbito pedagógico, como uma questão não apenas atrelada ao campo educacional, mas à sociedade situada historicamente, constituinte do campo de disputas de concepções de formação humana e visão de mundo, desta forma, intercambiada ao “empreendimento”, ao “todo” (KADELBACH, 1970 *apud* ADORNO, 2021a, p. 8), principalmente quando o discurso hegemônico dissocia e invisibiliza os aspectos macroestruturais do campo educacional, aludindo aos educadores, falaciosamente, à condição mais importante para o sucesso escolar (ZANCAN RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

[...] atribuir – às escolas, aos professores e aos próprios estudantes – a função de compensar problemas econômicos e sociais, é uma responsabilização superdimensionada, ilusória e que desloca o foco dos diversos problemas da sociedade que impactam os processos de ensino-aprendizagem como ausência de garantia de saúde, moradia, alimentação, segurança, que também fazem parte das responsabilidades do Estado (ZANCAN RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 11).

---

<sup>133</sup> Série “Questões educacionais da atualidade”, entre 1959 e 1969, promovida pela Divisão de Educação e Cultura da Rádio do Estado de Hessen (Alemanha) (ADORNO, 2021a).

<sup>134</sup> Ao considerar as questões de outrora ainda atuais, longe de uma transposição linear das problemáticas educacionais, o que se intencionar advertir, que em comum aos distintos períodos históricos, situados na conjuntura política, econômica, cultural, filosófica e educacional, está a centralidade do capital, “metamorfoseado” na (re)organização dos processos produtivos. A centralidade do mundo econômico, da lucratividade, da indústria (sociedade industrial), e atualmente, da empresa, como modelo social continuam a imperar, expressão histórica de um *modus operandi* pautado numa lógica mercantilizada, a qual Laval (2019, p. 9) vem a denunciar como a “[...] racionalidade do capital transformada em lei social geral”.

<sup>135</sup> Para aprofundamento sobre o assunto: Adorno (2021f, p. 31-52).

<sup>136</sup> Adorno (2021e, p. 185-202).

<sup>137</sup> Adorno (2021b, p. 129-149).

<sup>138</sup> Adorno (2021d, p. 169-184).

Ao desconsiderar a condição socioeconômica, aspecto para além da escola, veicula ideologicamente a ideia que esse fator pode ser compensado pela ação da eficiência dos professores. Ao serem formados pela Pedagogia das Competências seriam os garantidores – competentes – do sucesso escolar, que também é reduzido a resultado e desempenho.

[...] ignorar que a atividade do professor, para além de sua formação, depende de suas condições de trabalho, salário, carreira, condições de vida é no mínimo uma incompetência muito grande. Da mesma maneira, entendemos que chega às raias da maldade e das más intenções, isolar a aprendizagem dos alunos de fatores como condições sociais e econômicas, de vida digna e de esperança de futuro (ZANCAN RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 31).

Perspectivar uma educação emancipatória perpassa fundamentalmente por estilizar os pilares que ancoram as vigentes políticas formativas discutidos ao longo da pesquisa. A conjuntura (neo)liberal, alinhada e aliada ao (neo)produtivismo; As influências de base psicológica, o “(neo)behaviorismo”; A Teoria do capital humano, (res)significada; O (Neo)tecnicismo (SAVIANI, 2021), são velhas concepções que dialogam e posicionam com a anacrônica formação por competências (ANPED, 2019) – abordagem biologista de formação, na centralidade da formação de professores(as) e egressos da Educação Básica, concepção esta, que não reconhece a dimensão da cultura como elemento que produz a identidade e a diferença, ignora, dessa forma, a dimensão histórico-cultural da formação humana (SILVA, 2008).

As Resoluções CNE 02/2019 e CNE 01/2020 são consideradas emblemas de retrocesso da formação de professores(as) da Educação Básica. As propostas das BNCFP – Formação inicial, e em seguida, da Formação Continuada (BRASIL, 2019d; 2020b) foram anunciadas pelo MEC e CNE como revisão e atualização da Resolução CNE 02/2015 (ZANCAN RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020). No entanto, representam ruptura e inflexão, tecendo maior aproximação com as Diretrizes Nacionais para formação de professores de 2002<sup>139</sup>, por terem como eixo fundante a formação por competências.

Os movimentos educacionais<sup>140</sup> em curso desde a imposição dos referenciais compulsórios para a formação de professores, pleiteiam a retomada imediata das

---

<sup>139</sup> Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

<sup>140</sup> Manifesto em defesa da formação de professores (ANFOPE; FORUMDIR, 2018a); Entidades nacionais lançam Manifesto Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015b), documento construído democraticamente, com ampla participação e discussão popular, composta por vozes comprometidas com uma formação de professores crítica, política e emancipatória.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), dentre outras entidades, consideram a Resolução CNE/CP n. 2/2015 um documento orgânico, que articula a formação inicial e continuada, envolvendo as universidades e a Educação Básica, contemplando, em seu texto, concepções historicamente defendidas por entidades da área. A normativa fora recebida pelo meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Concordamos com Zancan Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), ao afirmarem que as finalidades da educação compreendidas pelos documentos normativos afrontam a Constituição Federal (BRASIL, 1988). O art. 205 da Constituição preconiza que as finalidades da educação devem estar comprometidas com o pleno desenvolvimento da pessoa, com a preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, concepções amplas, incompatíveis com o sentido formatado e restrito às prescrições dos “guias” para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Ao considerar que a racionalidade orientadora das normativas revelam a incorporação dos pressupostos neoliberais à educação, propõem uma aderência

---

Básica (ANFOPE, 2020); Uma formação formatada: posição da Anped sobre o texto referência Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (ANPED, 2019); Posicionamento das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). (ANFOPE *et al.*, 2020a); Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica (ANFOPE *et al.*, 2020b); Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada (ANFOPE, 2021); Posição da Anfope e Forumdir sobre a Nota Técnica de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, publicada pelo CNE em 06 de julho de 2022 (ANFOPE *et al.*, 2022); Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015 (ANFOPE *et al.*, 2023), dentre outros.



imediate ao aparato econômico (BUENO, 2003). Nesse sentido, “o pleno desenvolvimento da pessoa” previsto na Lei Magna é reduzido – deformado e conformado – ao desenvolvimento de “novos perfis”, que consubstanciam o indivíduo prático (PERRENOUD, 1999a), de modo a atender às mudanças do “mundo do trabalho”, associadas às transformações tecnológicas, que exigem da escola, pessoas resilientes e flexíveis, eficientes e eficazes: alunos/clientes, professores(as)/gerentes (BUENO, 2003); Professores(as) bricoleur (PERRENOUD, 1993); Trabalhadores – empreendedores, infoproletários, ciberproletários (ANTUNES, 2020; ANTUNES; BRAGA, 2009; BRAGA, 2017).

O cinza horizonte neoprodutivista, sob o discurso da inovação, também enevoa a compreensão da “preparação para o trabalho”, uma das finalidades da educação também prevista no art. 205 da Constituição. Ao escamotear que as condições materiais de produção são situadas numa formação econômica neoliberal, orientada pela lógica do capital e relações de mercado, encobre que o trabalho é uma prática humana, situado historicamente.

Depreende-se que a linguagem calculista e da métrica, da instrumentalidade e do controle que alicerçam as normativas, ideologicamente, ao apartar os conceitos de seu contexto histórico, os isola numa suposta aura de universalidade, neutralidade e atemporalidade, de modo a invisibilizar que as relações entre educação, trabalho e competências, contextualizadas nessa formação econômica, configuram o trabalho à condição de trabalho alienado, de mercadoria (SILVA, 2008), com graves implicações para os trabalhadores, que ao integrarem uma lógica de produção destrutiva, são (con)formados para um mercado de trabalho, sem garantias de emprego (ANTUNES, 2006).

Embora as vozes hegemônicas entoem uma formação para a autonomia, ao ter em vista uma concepção formativa alicerçada nos interesses do capital, se revela heteronomia e controle, distante de uma formação humana plena: as normativas regulam uma formação instrumental e mecanicista (SILVA, 2008). A “preparação para o trabalho” – em corrosão, é transmutada ideologicamente em empreendedorismo (ANTUNES, 2006). Também arruína os alicerces comprometidos com o “exercício da cidadania”, previsto nos princípios constitucionais como finalidade da educação, reduzido a uma noção de cidadania abstrata, caracterizada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade (SILVA, 2018).

As Bases formativas, fundamentadas nessas bases, intencionam produzir um processo formativo voltado ao controle, de modo a assegurar a adaptação e integração dos indivíduos à realidade social. A educação, mercantilizada, é reduzida a um “semimercado” (YOUNG, 2007) e a formação, formatada, em “semiformação” (ADORNO, 2010), mecanismos que colaboram com a (de)formação e (con)formação de personalidades unidimensionais, óbice à reflexão e a crítica, produtoras de uma formação administrada (BUENO, 2003; SILVA, 2008).

Adorno (2021c) afirma que houve tempos em que os conceitos de educação e formação eram substanciais, compreensíveis por si mesmos, a partir da totalidade de uma cultura. No entanto, adverte que esses conceitos se tornaram problemáticos,

[...] No instante em que indagamos: Educação – para quê? onde esse para quê não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido esse ‘para quê’, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior (ADORNO, 2021c, p. 152).

As considerações de Zancan Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) vão ao encontro da genuína e atual preocupação de Adorno: “tudo se tornou inseguro e requer reflexões complicadas”. Enquanto mecanismos de denúncia e resistência às Resoluções (BRASIL, 2019d, 2020b), acrescentamos também, à sedução ao (en)canto de seguir as “Dez novas competências para ensinar” (PERRENOUD, 2000), as autoras enfatizam e denunciam que há sim, “dez razões para temer as BNCFP”<sup>141</sup>.

Compartilhando com as preocupações das autoras, sem perder de vista a consideração feita por Adorno (2010), que a busca pela formação crítica não é simples, ao contrário, sua simplificação é incompatível com a intenção social de escapar da barbárie, ao longo da seção buscar-se-á, contrapondo-se aos motivos para se opor, resistir e temer, razões para almejar um projeto nacional de educação e formação comprometido com a democracia, inclusão, diversidade, justiça social, qualidade educacional referenciada, pressupostos progressistas que dialogam com uma educação para emancipação, uma educação contra a barbárie.

---

<sup>141</sup> Referência ao título do artigo das autoras: ZANCAN RODRIGUES, Larissa; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 20, n. u, p. 1-39, 2020. DOI:10.28976/1984-2686rbpec2020u139. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 17 jun. 2023.

## 5.1 EDUCAÇÃO: PARA QUÊ?

Se não quisermos aplicar a palavra ‘emancipação’ num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como os discursos dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nessa organização do mundo (ADORNO, 2021e, p. 198).

Em consonância com as análises e inferências empreendidas neste estudo, Maar (2021), reiterando a advertência de Adorno, problematiza que não necessariamente a educação e a formação são fatores de emancipação. Ratificando o pressuposto já anunciado na subseção anterior, para Adorno (2021c, p. 154), a educação e formação situadas como fatores emancipatórios são aquelas que se fundam na “[...] produção de uma consciência verdadeira”, como uma exigência política, contrária a uma concepção de educação e formação voltadas para a modelagem de pessoas, afinal, “[...] não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada” (ADORNO, 2021c, p. 154).

Na *Teoria da Semiformação*, Adorno (2010) já denunciava uma crise nos mecanismos de formação (*Bildung*) que, por sua vez, representa indício de uma crise mais ampla da própria cultura. Seja a transmissão de conhecimentos de forma dogmática e sacralizada, apreendidos enquanto bens, mercadorias; Seja a compreensão dos conhecimentos enquanto recursos para o desenvolvimento de habilidades e competências, de forma instrumental e utilitarista, neles residem uma apropriação cultural danificada, dissociada das relações históricas e sociais, contribuindo para a semiformação e barbárie, em ambas as visões “[...] existe algo de usurpatório” (ADORNO, 2021c, p. 153).

Para o frankfurtiano, ao contrário da não cultura, a semiformação porta os interesses de um grupo dominante, noções ideológicas carregadas de afetividades que se interpõem entre o sujeito e a realidade, confinando o espírito e adulterando a vida sensorial. As restrições inerentes a uma formação formatada podem representar a interposição que visa obscurecer e enevoar a reflexão e crítica dos educadores, ao limitá-los às fronteiras das BNCFP e à BNCC – Educação Básica.

Argumentos como “cursos de formação inicial com muita teoria e pouca prática”, a “obsolescência da escola”, ao disponibilizar “conteúdos pouco significativos”, sem utilidade, “métodos e recursos arcaicos” utilizados pelos

professores(as), “má gestão do serviço público”, denotando a “ineficiência do Estado” são noções ideológicas atreladas ao fracasso escolar que justificam a ofensiva dos reformadores neoliberais na educação. Disseminadas socialmente, se constituem em pseudo-justificativas cuja intenção é legitimar a imposição vertical de instrumentos normativos reguladores, que obliteram as consciências, submetendo a formação ao controle, impondo a Pedagogia das Competências como solução.

A Constituição Federal, em seu Art. 206, determina que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios “[...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...]” (BRASIL, 1988). Considera-se que o autoritarismo e controle que caracterizam as Diretrizes de Formação de professores(as) da Educação Básica, contrariam o que preconiza a Lei Maior do país, ao restringir as liberdades à formação por competências, haja vista que os docentes “[...] devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC” (BRASIL, 2019c, p. 1). Zancan Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) denunciam que é inédito no país a definição de um currículo para a formação de professores centrado em competências e habilidades articuladas e limitadas às prescrições de uma Base Nacional Curricular, a BNCC – Educação Básica (BRASIL, 2018c).

A BNCC (BRASIL, 2018c) assume centralidade para alinhamento de outras políticas públicas educacionais, cujas mudanças vão ao encontro dos interesses dos reformadores neoliberais na educação: à obsolescência da escola, ao disponibilizar conteúdos pouco significativos, sem utilidade, métodos e recursos arcaicos utilizados pelos professores(as) são ofertadas “soluções” por meio de mudanças, sejam nos materiais didáticos a serem distribuídos nas escolas, mediante o Programa Nacional do Livro Didático-PNLD<sup>142</sup>, como também, através da Política Nacional de Educação Digital (Pned), instituída pela Lei Nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que define, dentre outras estratégias:

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Educação Digital Escolar:  
I – Desenvolvimento de competências dos alunos da educação básica para atuação responsável na sociedade conectada e nos ambientes digitais, conforme as diretrizes da base nacional comum curricular;

---

<sup>142</sup> Alterações no Programa: Decreto n. 9.099, 2017 (ZANCAN RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

II – Promoção de projetos e práticas pedagógicas no domínio da lógica, dos algoritmos, da programação, da ética aplicada ao ambiente digital, do letramento midiático e da cidadania na era digital;

III – Promoção de ferramentas de autodiagnóstico de competências digitais para os profissionais da educação e estudantes da educação básica;

IV – Estímulo ao interesse no desenvolvimento de competências digitais e na prossecução de carreiras de ciência, tecnologia, engenharia e matemática;

VII – Incentivo a parcerias e a acordos de cooperação;

IX – Promoção da formação inicial de professores da educação básica e da educação superior em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia, independentemente de sua área de formação.

X – Promoção de tecnologias digitais como ferramenta e conteúdo programático dos cursos de formação continuada de gestores e profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino.

§ 2º O eixo Educação Digital Escolar deve estar em consonância com a base nacional comum curricular e com outras diretrizes curriculares específicas (BRASIL, 2023).

Tecendo um recorte alinhado às implicações mais diretamente relacionadas à formação de professores(as), destaca-se que a Política Nacional para a Educação Digital, dentre outros aspectos, se alinha ao discurso que reivindica a reinvenção pedagógica, componente atrelado ao perfil docente para o século XXI. Dentre as estratégias prioritárias elencadas pelo documento normativo está o estímulo ao desenvolvimento de projetos e práticas pedagógicas e de competências digitais na formação inicial e continuada de professores(as) da Educação Básica, inclusive, como ferramenta e conteúdo programático dos cursos de formação continuada, justificados enquanto letramento midiático para formação da cidadania na era digital.

*Utilizar novas tecnologias* corresponde à oitava competência, dentre as dez novas competências para ensinar receitas por Perrenoud (2000), como também, na BNC – Formação Inicial determina-se que os(as) professores(as) devem desenvolver a habilidade de realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica (BRASIL, 2019d).

Esses elementos ratificam o que vem sendo discutido neste estudo, as normativas de formação, alicerçada no referencial das competências, alinhadas a outras políticas públicas educacionais, revelam uma indução e direcionamento a uma concepção de formação voltada a adoção de tecnologias educativas de forma instrumental, mecanismo de padronização e controle, expressão dos princípios que orientam uma racionalidade assentada na presença marcante do neotecnicismo (FREITAS, 1992a, 1992b; SAVIANI, 2021), concomitante ao avanço do empresariamento na educação (LAVAL, 2019; FREITAS, 2014, 2018a, 2018b), porta

de entrada para materiais didáticos padronizados; equipamentos tecnológicos e aplicativos que prometem facilitar e promover um ensino inovador, consultorias pedagógicas e administrativas, crescimento do ensino privado, principalmente na modalidade EAD, além de outras mercadorias que integram a Indústria educacional da sociedade digitalmente administrada.

De modo algum se almeja refutar a importância das tecnologias para o desenvolvimento das sociedades. Os padrões de formação requisitados não são efeito da tecnologia sobre os usuários, nesta crença, residiria uma noção ingênua e ideológica. A origem do problema reside nos fatores que determinam o desenvolvimento da tecnologia, para os quais, há a prevalência hegemônica da razão técnica instrumental enquanto lógica constituinte (MALAGGI, 2020; ZUIN, 1999). O imbricamento dialético do desenvolvimento tecnológico a uma racionalidade tecnológica instrumental mina a base da racionalidade crítica, ao submeter o indivíduo à dominação crescente do aparato técnico-social (MARCUSE, 1999), reiterando o que Debord (1997) já denunciou, esses fatores estão alinhados à escolha já feita na produção, o consumo, decorre dessa escolha.

Pode-se depreender, compactuando com as reflexões e considerações críticas desferidas por Ripa e Silva (2021), que a ideológica apoteose do progresso técnico, a formação educacional reificada e mercantilizada, compreendidos enquanto processos construídos e erigidos sob os termos do capitalismo avançado, repercutem nos processos civilizatórios, para os quais, pautados nesses elementos constitutivos, os aspectos de barbárie se sobrepõem aos fatores comprometidos com a emancipação humana, o que os autores denominam de “*nova barbárie*” no campo formativo. A consciência danificada tem a percepção enevoada, se tornando, ela própria, também interposição à compreensão da “*nova barbárie*”.

As novas formas de sujeição nessa sociedade são deliberadas justamente pela construção social de uma formação cultural prejudicada, danificada. Nessa perspectiva, a sociedade administrada deve ser compreendida em seu processo de reprodução material e da consciência como reificação, isto é, mediação socialmente invertida, também entendida como coisificação (RIPA; SILVA, 2021, p. 5).

Numa concepção de tecnologia subjugada à racionalidade técnica instrumental, plataformas, aplicativos, algoritmos e softwares, internet e redes sociais se constituem em mecanismos tecnicamente racionalizados a serviço do *Capitalismo*

*de Vigilância*, compreendido como uma nova forma de mercado, para o qual, o seu habitat, é o meio digital: “[...] o capitalismo de vigilância parece pronto para se tornar a forma de capitalismo dominante no nosso tempo” (ZUBOFF, 2021, não paginado), ambiente profícuo à proliferação de cursos e serviços articulados à lógica de produção e reprodução do capital, fatores que potencializam a mercantilização dos processos formativos, constituintes de uma “[...] nova arquitetura global de modificação de comportamento” (ZUBOFF, 2021, não paginado).

Nesse contexto é germinado e também retroalimenta diferentes compreensões sobre a relação entre tempo, espaço, pensamento, reflexão e memória. A velocidade do espaço digital, virtual, é transmutada para o espaço real, convertendo o mediato em imediato, mediante uma apropriação naturalizada e de maravilhamento frente ao imperativo da inovação tecnológica na Educação e nos processos formativos, haja vista que, pensar e refletir criticamente, argumentar, compreender, desvelar, desvendar, planejar, necessita de tempo, antítese à celeridade requisitada pelas eficiência e eficácia, para as quais, tempo é uma grandeza inversamente proporcional à lucratividade, logo, pseudo soluções prescritas ditam o ritmo dos “docentes competentes”.

Tendo em vista as potentes reflexões de Ripa e Silva (2021), aportadas nas premissas adornianas, em diálogo com as elucidações de Zuboff (2021), compreende-se que a formação por competência, alinhada ao progresso tecnológico marcado por um crescente processo de automação, contribuem para automatizar e atomizar as consciências, num processo ao qual a experiência formativa é empobrecida, mediante a coisificação das consciências. Por essa racionalidade, as tecnologias se põem a serviço da dominação global capitalista, ao considerar que, “[...] os que detêm o monopólio das tecnologias na sociedade digital têm o único interesse de manter esse estado de coisas” (RIPA; SILVA, 2021, p. 9).

Também é necessário destacar o inciso IV, do Parágrafo 1º, da PNED (BRASIL, 2023), que define como estratégia prioritária o “[...] estímulo ao interesse no desenvolvimento de competências digitais e na prossecução de carreiras de ciência, tecnologia, engenharia e matemática”. Ao mesmo tempo, na BNCC (BRASIL, 2018c) há o recuo do espaço ocupado pelas Ciências Humanas, que abrangem as disciplinas Filosofia, Geografia, História e Sociologia. É flagrante o demérito aos conhecimentos que podem contribuir para a reflexão crítica sobre as relações entre educação,

trabalho, política, economia e sociedade, não considerados úteis na perspectiva de uma visão formativa estreita, subordinada ao “saber-fazer”.

A falaciosa “ineficiência do Estado” e a “má gestão do serviço público” são combatidas, dentre outras ações, com a expansão<sup>143</sup> das Organizações Sociais em vários estados e municípios do país, contratadas pelo poder público para a gestão da educação pública. A eficiência e eficácia dos(as) professores(as), cujas métricas indicam se basear nas dez competências gerais docentes e nas dimensões do Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional, desdobrados em uma listagem de competências e habilidades específicas, dão indicativos que serão aferidas por meio do estabelecimento do Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (Enameb)<sup>144</sup> já em vias de aprovação. A avaliação dos alunos, que se interrelaciona com a avaliação dos(as) professores(as), haja vista que a estes(as) é imputada a responsabilidade da garantia da efetividade dos direitos de aprendizagem, há o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb.

O alinhamento interno das políticas públicas educacionais intercambia-se, ou mesmo, subordina-se, aos interesses globais ditados pelos Organismos Multilaterais, tal como, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE<sup>145</sup>, que realiza a cada três anos um estudo comparativo internacional dos conhecimentos e habilidades dos estudantes em comparação com os de outros países, por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa<sup>146</sup>. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep representa o Brasil perante a OCDE, sendo o órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação no país, que dentre outras ações, coordena a codificação das respostas,

---

<sup>143</sup> A partir da publicação do Parecer CNE/CEB nº 10/2016 (ZANCAN RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

<sup>144</sup> Aprovado em comissão própria e aguardando aprovação no Congresso: <https://www.camara.leg.br/noticias/460679-comissao-aprova-exame-nacional-para-avaliar-professores-da-educacao-basica/>). Acesso em: 24 jun. 2023.

<sup>145</sup> Em 25 de janeiro de 2022, o Conselho da OCDE decidiu abrir discussões de adesão com o Brasil, haja vista a adesão do país aos valores, visão e prioridades refletidas na Declaração de Visão dos 60 Anos da OCDE e na Declaração do Conselho Ministerial de 2021, cujo engajamento remonta a 1994. Dessa forma, os 38 Membros da OCDE adotaram em 10 de junho de 2022 os termos, condições e processo para sua adesão, mediante o documento *Roteiro para a Adesão do Brasil à Convenção da OCDE*. O status do Brasil atual, segundo informações do site, é de um Parceiro-Chave. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

<sup>146</sup> Tradução de: *Programme for International Student Assessment*.



analisa os resultados e elabora o relatório nacional. O Pisa, segundo informações disponíveis no site do Inep<sup>147</sup>,

[...] oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também *aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola* (grifo nosso).

A (con)formação de um “novo indivíduo” perspectivada nos projetos educativos preconizados pelos Organismos Multilaterais já foi discutida, com preocupação, principalmente por meio das contribuições de Rodrigues (2011). A educação e formação entendidas a partir das BNCFP (BRASIL, 2019d, 2020b) e BNCC (BRASIL, 2018c) anunciam um modelo formativo imposto, cuja finalidade se restringe à consecução de indivíduos hábeis e competentes em suas capacidades de “aprender a aprender”, “aprender a fazer” e “aprender a ser”. Compactuando com Saviani (2021), “o aprender a fazer” assume a centralidade.

Nesses termos, a formação remete a estruturas pré-colocadas a partir do seu exterior, moldada na heteronomia, “[...] no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair” (ADORNO, 2010, p. 21). Para Adorno, nada que se chame *Bildung* poderá ser apreendido em aproximação com esses pressupostos, são condições inegociáveis à formação, à autonomia e a liberdade. Por esse entendimento, a formação, ao estar subjugada às condições de produção material cuja centralidade não é o bem estar humano, é ajustada aos ditames economicistas e mercadológicos globais, óbice à experiência formativa, compreendida como constituinte de um real processo de formação.

A obliteração a um processo real de formação, à experiência formativa, por meio de mecanismos que orquestradamente precarizam o acesso aos bens culturais – haja vista que os conteúdos formativos úteis já estão listados e formatados nos documentos legais – repercutem em sérias consequências ao processo (semi)formativo de homens e mulheres:

---

<sup>147</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 21 jun. 2023.

Dentre as consequências nefastas da Semiformação está ‘[...] a confusão e o obscurantismo, e, pior ainda, uma relação cega com produtos culturais não percebidos como tais, a qual obscurece o espírito a que esses produtos culturais dariam expressão viva’ (ADORNO, 2010, p. 30).

Adorno (2021c) considera a inaptidão de homens e mulheres à experiência formativa como um grave problema, e esta decorre, principalmente, em virtude da interposição de uma “[...] camada estereotipada a que é preciso se opor” (ADORNO, 2021c, p. 161) entre os indivíduos e a experiência, estado que remete os indivíduos a uma certa “aversão” à educação, ao que é diferenciado, ao que não é moldado. A restauração da aptidão da experiência perpassa pela conscientização das interposições que deformam as pessoas à esta predisposição:

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formas reativas que deformam nas próprias pessoas a sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo que são privados (ADORNO, 2021c, p. 163).

Discutir sobre a importância de uma formação emancipatória se torna imperativo, principalmente quando “o quê?” “Para quê?” “Onde?” “Para quem?” “Como?” “Por quê?” das finalidades da educação e formação remetem ao seu contrário, ao aprisionamento das consciências e heteronomia. Adorno (2021c, p. 155) ressalta que o conceito de emancipação, erroneamente, tem sido comumente tratado como uma ideia abstrata, sendo que o mesmo deveria estar relacionado dialeticamente ao pensamento e prática educacional, com a práxis. O teórico aponta pelo menos duas questões consideradas problemáticas em relação à emancipação:

[...] a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante – [...] a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente.

A segunda, seria o seu caráter tomado num sentido restrito e heterônomo, limitado à produção de pessoas bem ajustadas à situação existente, esse aspecto, denuncia o autor, reside “no que se tem de pior” (ADORNO, 2021c, p. 156), e que cada vez mais, este processo de adaptação e ajustamento, têm sido mais

automáticos, instalando-se um conformismo onipresente, baseado num realismo supervalorizado, o qual também denomina de pseudorealismo:

[...] Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens e *mulheres* vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo. [...] A crítica desse realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância (ADORNO, 2021c, p. 157, grifo nosso).

Referindo-se à educação para a primeira infância, Adorno (2021c) denuncia o empobrecimento do repertório, da linguagem e de toda a expressão. O paradigma das competências, ao compreender como conteúdos de formação aqueles que se relacionam diretamente à aplicação, promove o recuo advertido por Adorno, atingindo a Educação básica e superior. Nesta, no que tange aos cursos de formação de professores(as), ao passo que promove o esvaziamento dos fundamentos teórico-metodológicos, impondo uma concepção formativa restrita a uma dimensão instrumental, que usurpa a experiência formativa dos indivíduos.

As Diretrizes normativas reguladoras das formações inicial e continuada de professores e professoras, por estarem fundamentadas na epistemologia da prática, em estreita relação com princípios mercantilistas, alijam a compreensão de sólida formação básica aos docentes e egressos da Educação Básica, subordinando-a estritamente às competências do trabalho (BRASIL, 2019d). A adequação da formação docente à racionalidade produtivista dilapida uma perspectiva formativa sólida e amplia o espaço do utilitarismo e instrumentalidade, próprios do saber-fazer, que a reduz a “[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática” (BRASIL, 2019d, cap. III, art. 7º, Inciso II), esta, diferentemente de práxis, apreendida no sentido linear, de treinamento (FRANCO, 2016).

A reivindicação feita por Adorno (2021e) da emancipação como uma exigência postula uma urgência e atualidade compartilhadas pelos movimentos sociais progressistas. A denúncia da semiformação, a evocação de uma educação para a emancipação e contra a barbárie estão presentes nas falas da Dr.<sup>a</sup> em Educação Aline Daiane Nunes Mascarenhas<sup>148</sup>, Membro da Associação Didática e Prática de Ensino

---

<sup>148</sup> Atualmente é docente adjunta da Universidade do Estado da Bahia e professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos /UFPE.

(Andipe), em fala na Live de Lançamento<sup>149</sup> – Frente Nacional pela Revogação da Resolução 02/2019. Em sua militância, a professora associa as BNCFP à semiformação, como uma espécie de formação regressiva, que leva a despersonalização do papel social docente, e pertinentemente, provoca inquietações ao indagar como os(as) professores(as) podem construir processos críticos sem a necessária autonomia política e intelectual em sua formação?

A professora ratifica que a dimensão formativa presente nas normativas, delimita apenas que os docentes dominem os conteúdos e saibam como ensiná-los, demonstrem conhecimento sobre os alunos e como eles aprendem: os professores e professoras necessitam apenas compreender os conteúdos e didática dentro de uma visão prescritiva, reducionista e tecnicista, condicionantes à formatação de profissionais aplicadores. Nessa racionalidade, não há menção à compreensão do fenômeno educativo numa perspectiva global, humana, histórica e cultural, restrita a uma visão naturalista da sociedade.

Na constituição dialética da práxis, a Teoria Crítica da Sociedade, em diálogo com as reflexões da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lisete Jaehn, membra-associada da Anfope, integrante da coordenação colegiada do Fórum de Mobilização e Defesa do curso de Pedagogia-RJ e da coordenação executiva do Movimento Nacional em defesa da formação de professores/as – curso de Pedagogia (Monape)<sup>150</sup>, durante a sua participação na segunda Live que integra a Frente Nacional Revoga BNC-FP e os movimentos organizados: razões para resistir<sup>151</sup>, corrobora que a submissão da formação às Resoluções 02/2019 e 01/2020, citando *A Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), representa a “coisificação” da “formação”, a serviço da racionalidade instrumental. A professora da Universidade Federal Fluminense, ao encontro do que já foi advertido nesse estudo (HAMILTON, 1992; ORSO, 2017), afirma que os textos das normativas se apropriam de expressões enunciadas pelas vozes progressistas, mas significam o seu contrário.

---

<sup>149</sup> Movimento que integra e divulga o Manifesto da Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yogKP0dnYwQ>. Acesso em: 24 jun. 2023.

<sup>150</sup> Movimento que surge em 2020 em razão das Resoluções que instituem as Bases de Formação de Professores, reúne representantes de Cursos de graduação (colegiados), IES (pró-reitorias de graduação), representações estudantis e entidades que estão juntas ao movimento, principalmente, Anfope, Anpae e Anped, dentre outras.

<sup>151</sup> Realizada em 20 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZXhKc4pQYw&t=631s>. Acesso em: 24 jun. 2023.

Relata que em países tais como Estados Unidos e África do Sul, nos quais foram implementadas bases nacionais comuns, estando a formação de professores(as) submetida e atrelada a esse estrito horizonte, deixou um rastro de destruição e não democracia. Sendo assim, a imposição e a prescrição são escamoteadas pela auto afirmação democrática, apropriando-se de termos com sentido para a educação progressista, que passam a ser replicados dentro de uma retórica vazia e aplicacionista.

Ao considerarmos os princípios epistemológicos e antropológicos que fundamentam as concepções de formação de professores(as), comprometidos com o “novo” perfil docente, não necessariamente, tal como elucida Adorno (2021e), a literatura pedagógica represente uma tomada de posição – por uma inegociável educação para emancipação – o que considera “[...] algo verdadeiramente assustador e muito nítido” (ADORNO, 2021e, p. 189), tal qual é possível inferir, frente ao receituário prescrito nas “Dez Novas Competências para Ensinar” (PERRENOUD, 2000), indicativo da tentativa de buscar assegurar que além dos programas de governo e reformas educacionais, haja o envolvimento dos(as) docentes, para, com o consentimento da classe, seja assegurado que os conteúdos da reforma sejam bem sucedidos (PERRENOUD, 1999a).

A questão da emancipação não é um problema localizado, de uma nação, ou apenas do campo educacional, é uma questão que, enfatiza Adorno (2021e), ultrapassa os limites dos sistemas políticos: o individualismo, a adaptação, o ajustamento social e integração social, o pragmatismo – se manifestam como “glorificação da heteronomia” (ADORNO, 2021e, p. 192), pressuposição de uma sociedade “dirigida de fora” (RIESMAN *apud* ADORNO, 2021e, p. 195), para a qual, “[...] as pessoas aceitam com menor ou maior resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma” (ADORNO, 2021e, p. 195).

[...] Hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi*<sup>152</sup> em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento (ADORNO, 2021e, p. 201).

---

<sup>152</sup> Tradução do latim: “O mundo que eu queria”.

À subversão a uma racionalidade unidimensional e heterônoma, necessita que se concretize “[...] em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida [...] em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência” (ADORNO, 2021e, p. 200), de modo a serem subsídios a contribuir aos homens e mulheres, professoras e professores, despertarem a consciência ao fato de serem “enganados de modo permanente” (ADORNO, 2021e, p. 200).

A Reforma Educacional, entendida nessa investigação como imposições prescritivas legais, representativas unidimensionais dos interesses hegemônicos, os quais, visam regular a formação de professores(as) e egressos da Educação Básica, representada pelas BNCFP (BRASIL, 2019d, 2020b), alinhadas e articuladas pela BNCC (BRASIL, 2018c), estão sendo estudadas “em seu acontecendo”, “em pleno movimento” (SILVA, 2008, p. 150), dinâmica que possibilita flagrar as contradições enunciadas pelo discurso oficial, assim como, captar o modo como é apropriado pelos educadores (SILVA, 2008).

Entidades e associações de ensino, representações estudantis e da sociedade civil unem-se sob a bandeira de movimentos sociais progressistas em todo o Brasil, discutindo democraticamente razões para temer e resistir as Resoluções CNE 02/2019 e CNE 01/2020, clamando pelas suas imediatas revogações, tal como Jaehn (ANFOPE *et al.*, 2023) sumariza por meio das 11 (onze) sólidas argumentações:

- 1 – Formação de professores submetida /a serviço dos conteúdos da BNCC – razão instrumental – coisificação da formação;
- 2 – Desconsideração das disciplinas de aprofundamento nas áreas específicas e pedagógicas – prescrição curricular;
- 3 – Concepção de docência e de prática: reducionista, pragmatista e de justaposição;
- 4 – Desarticulação com a formação continuada, pesquisa e extensão;
- 5 – Exclusão de temas relacionados a direitos humanos, desigualdades sociais, diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade, religiosa, etc.;
- 6 – A educação em espaços não escolares não é considerada;
- 7 – Redução do conceito de gestão, das funções dos gestores e espaços de atuação da equipe de gestão educacional nos espaços escolares;
- 8 – A autonomia pedagógica e universitária é desconsiderada;
- 9 – Desvalorização das pesquisas educacionais sobre o contexto brasileiro;
- 10 – Ênfase em avaliação externa;
- 11 – Novos componentes curriculares sendo exigidos para todas as licenciaturas, como a alfabetização, que ampliam a atual Base Comum das Licenciaturas, sem nenhum tipo de sinalização que haverá novos códigos de vaga docente.

Ao considerar a formação de professores(as) da Educação Básica como elemento situado estrategicamente em meio ao campo de disputas pela formação humana, é cabível a advertência proveniente do debate entre Adorno e Becker, transmitido na Rádio de Hessen, em 13 de agosto de 1969, registrado no texto *Educação e Emancipação* (ADORNO, 2021e). Elucidam e enfatizam, que mesmo ocorrendo tudo que se possa tornar o indivíduo esclarecido, criticamente consciente, ainda assim, pode este permanecer teleguiado de uma determinada maneira em seu comportamento, apesar de uma aparente emancipação, não ser efetivamente autônomo. Adorno, concordando com o seu interlocutor, diz que até mesmo o indivíduo emancipado permanece em estado arriscado:

Quero atentar expressamente para esse risco. E isso simplesmente porque não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação [...] é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então desatualizado ou é utópico. Prefiro encerrar a conversa sugerindo à atenção dos nossos ouvintes o fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência [...] (ADORNO, 2021e, p. 202).

Kant (1985, p. 100), em seu ensaio *Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?* discute o “esclarecimento” (*Aufklärung*) como a saída do homem de sua menoridade<sup>153</sup>, da qual ele próprio é culpado. Para o autor, não é a falta de entendimento que leva à menoridade, mas a falta de decisão e coragem de tomar decisões por si mesmos, sem a interposição de outros. O autor enfatiza que a permanência na menoridade se instala como um estado de comodidade, quando “permite-se” que outros se encarreguem da condução dos pensamentos, do lugar da tomada de decisão.

Adverte que é cada vez mais difícil desvencilhar-se da menoridade quando esta se torna quase uma natureza, quando se chega “[...] mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder” (KANT, 1985, p. 102). Para o

---

<sup>153</sup> “A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 1985, p. 100).

“esclarecimento”, faz-se pressuposto a liberdade, condição à “reforma do modo de pensar” (KANT, 1985, p. 103).

[...] Ouço, agora, porém, exclamar de todos os lados: Não raciocineis! O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede! (Um único senhor no mundo diz: raciocinai, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!). Eis aqui por toda a parte a limitação à liberdade (KANT, 1985, p. 104).

Contrariando o pressuposto da liberdade aludido por Kant, as Bases reguladoras dos processos formativos de professores da Educação Básica, aqui compreendidas como (supra)nacionais, tem seus fundamentos orientados e subordinados a princípios que integram um movimento internacional, em curso desde a década de 1990, estando em pauta, a preocupação com a educação numa dimensão planetária, assumindo-se globalmente os postulados acordados na Conferência Educação para Todos, em 1990, receitados por meio do Relatório Delors (2010), legitimados e difundidos pelos Organismos Multilaterais, dentre eles destacam-se, a Unesco, OCDE e Banco Mundial.

Alinhadas e articuladas pela BNCC – Educação Básica, se constituem, à luz das reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa, em dispositivos de controle e heteronomia, ao considerarmos: A definição de critérios para escolha de conteúdos orientados por uma funcionalidade prática e utilitarista; Definição de um novo perfil docente, à guisa das prescrições listadas no documento mandatório, aproximando-o da menoridade kantiana; Recuo de conhecimentos técnicos-científicos, estéticos, éticos, políticos que dariam suporte à problematização crítica, subsídios às possibilidades de ruptura do estado de menoridade, dentre outros aspectos discutidos, se mostram mecanismos organicamente articulados que se interpõem a uma formação emancipatória, deformando-a em semiformação. À emancipação, faz-se pressuposto a autonomia e a liberdade.

A formação de professores(as) subordinada à racionalidade técnica instrumental, leva ao perecimento da aptidão à experiência formativa, se tornando imperioso a compreensão do “para quê” da educação e formação enquanto possibilidades que se efetivem em contraposição a esta racionalidade, que permita a reflexão sobre a pressão exercida pelo mundo digitalmente administrado, para a qual, o conceito de consciência, também denominado de racionalidade por Adorno (2021c),



não deve se restringir à capacidade formal de pensar, mas, fundamentalmente, ao desenvolvimento da capacidade de ressignificar criticamente o pensar em relação à realidade.

[...] Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nessa medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 2021c, p. 164).

A consciência da “[...] camada estereotipada a que é preciso se opor” (ADORNO, 2021c, p. 161) entre os indivíduos e a experiência, a consciência dos mecanismos que estruturam a racionalidade técnica instrumental e unidimensional são óbices ao que Perrenoud (1999a) anuncia como “revolução das competências”, haja vista que, para o autor, o espraiamento dessa concepção formativa necessita, além das reformas educacionais, dos programas, redações e textos, da modificação do que está nas mentes de docentes e discentes, do estado de minoridade, por meio da semiformação. Logo, uma consciência autônoma, crítica e emancipada se faz resistência a uma formação que preconiza como “sujeito competente” aquele que possui “um capital mínimo” e inteligência capitalizada (PERRENOUD, 1999) como pressupostos à inserção social.

Pelos (des)caminhos da forma[ta]ção por competências, depreende-se que processos educacionais e formativos que deveriam contribuir para a emancipação e autonomia, podem levar à barbárie. A partir do referencial frankfurtiano, infere-se que o (neo)nazismo contemporâneo se constitui como um exemplo deste processo, não pode ser considerado acidental, mas é decorrente da continuidade das condições sociais e objetivas que o fecundam, alicerçadas em fundamentos que orientam o desenvolvimento das bases materiais da sociedade.

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra, e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam (ADORNO, 2021f, p. 32).

Buscar a compreensão do presente histórico, a partir da elaboração do passado, é condição para indagar e tensionar as condições sociais e objetivas vigentes, nas quais, a racionalidade produtivista e mercadológica capitalista assumem a centralidade articuladora entre ciência, educação, formação e tecnologia, para a qual, “[...] o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga a mercê das marés econômicas” (MAAR, 2021, p. 16).

Ao considerar a educação como produto/produtora de um processo social objetivo, em concordância com Maar (2021, p. 16), na atual sociedade administrada “[...] A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social”, articulada à dinâmica do processo produtivo. Para o autor, a dissolução da formação como experiência formativa representa a dominação do existente, assim sendo, perspectivar uma educação e formação emancipatórias requer considerar as condições de produção material, da reprodução social, das relações com a natureza, circunstanciadas em determinada organização histórico-social.

A semiformação se constitui como coautora da reprodução do mundo administrado. Como já visto ao longo da pesquisa, não é oposto de cultura, não é ignorância, no sentido de ignorar o saber, mas se vincula à ciência, à cultura, à educação, à formação, como subjetividade ameaçada: “[...] ‘cumplicidade’ [...] entre o próprio desenvolvimento da ciência e da cultura, as formas socialmente objetivadas de subjetividade, e a estrutura da dominação conservadora da formação social” (MAAR, 2021, p. 20).

A indústria cultural é reflexo dessa cumplicidade, como “[...] caracterização social objetiva da perda da dimensão emancipatória gerada inexoravelmente no movimento da razão” (MAAR, 2021, p. 21). Por essa racionalidade, o “esclarecimento” não é oposição à ignorância, mas um déficit na experiência formativa dialética, requisitando que a razão indague a si mesma, em nome de si mesma, pois o maior problema, adverte o autor, é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade da sua condição.

Por meio dos mecanismos da semiformação e indústria cultural, segundo Maar (2021), há uma transformação na chamada “superestrutura”, ao “embaralhar-se” economia e cultura, esta, ao ser determinada pela racionalidade daquela, é subsumida à condição de mercadoria. Pelo processo cultural e educacional – indústria cultural e semiformação – interioriza-se a dominação e a aceitação, sem resistências, dos

pressupostos capitalistas, estando a formação por competência, neste “embaralho” constitutivo das “Bases” do pensamento unidimensional.

Com inspiração nas considerações do autor, pelos (des)caminhos da semiformação, fazendo-se uso de conteúdos irracionais ou conformistas, aí podendo ser situados, a adoção dos critérios de valia dos conhecimentos nas vigentes políticas públicas, considerados significativos somente aqueles instrumentalizados à utilidade prática, como também, via manipulação cultural, ao subordinar os bens culturais aos ditames economicistas, são constituídas incubadoras fecundas ao florescimento de traços da personalidade autoritária, seja por meio dos “[...] apelos contra a razão e a vida intelectual e cultural”, seja, “[...] estimulando o comportamento de assimilação e adaptação das massas, canalizando os interesses ao existente” (MAAR, 2021, p. 22):

A indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas. A indústria cultural obscurece por razões objetivas, aparecendo como uma função pública da apropriação privada do trabalho social. Na continuidade de seu próprio desenvolvimento, o esclarecimento se inverte em obscurantismo e ocultamento (MAAR, 2021, p. 22).

Reiterando e atualizando a advertência feita por Adorno, a indústria cultural, a semiformação, a formação por competência, o neotecnicismo, o neoprodutivismo, o trabalhador como recurso, como capital humano, a degradação ambiental, a exclusão e a miséria, a crescente desigualdade social, a ciência, o conhecimento e as tecnologias constituintes do progresso enquanto regressão, evidenciam mecanismos de racionalização cuja a centralidade é orientada por uma compreensão de processos produtivos materiais pautados pela lógica do lucro.

Neste sentido, a ‘indústria cultural’ é um conceito político e ético materialmente embasado no processo produtivo. Do mesmo modo, o conceito de ‘semiformação’ constitui a base social de uma estrutura de dominação, e não representa o resultado de um processo de manipulação e dominação políticas (MAAR, 2021a, p. 24).

O referencial da Teoria Crítica, a crítica imanente, contribui para demarcar o imperativo da história e as consequências da experiência formativa danificada – a barbárie! Por essas potentes lentes, se faz imperioso a compreensão da lógica da irracionalidade do capital, que se faz racionalidade contemporânea, como condição basilar à discussão e luta pela defesa de pressupostos que favoreçam uma articulação

da formação, da cultura, das condições materiais de produção e reprodução da sociedade, das relações com a natureza, com a ciência e as tecnologias, comprometidas com premissas humanizadoras e emancipatórias, como estratégia que indague as condições objetivas, sociais e psicológicas.

## 5.2 POSSIBILIDADES PARA DESTRAVAR A *BILDUNG*

“[...] A experiência formativa pressupõe uma aptidão cuja ausência caracterizaria a atualidade ainda mais que a própria falta de conteúdo formativo” (MAAR, 2021, p. 26).

A definição de “destravar”, no dicionário<sup>154</sup>, significa “soltar a trava”, “liberar”, “livrar-se de travão ou peia”, logo, no sentido literal, é reduzida a uma ação mecânica, que assume outra dimensão na concepção adorniana. Diferentemente de um ato irrefletido e simples, para o teórico, destravar a *Bildung* perpassa pela autorreflexão crítica, que exige estranhamento, desconfiança, negatividade e resistência, na tentativa pela busca de vestígios formativos dentro da semiformação generalizada, a qual a formação se converteu, de modo a resgatá-la, contribuindo para a construção/fortalecimento da autoconsciência crítica (RIPA, 2001).

A convocação para “destravar” a *Bildung* – a formação, se constitui movimento de tensionamento com a *Halbbildung* – semiformação, por meio da defesa de uma concepção de formação para a emancipação, para a qual, se faz condição a autonomia: “[...] ser autônomo, contudo, é não se deixar submeter, mas aceitar o mundo objetivo negando-o continuamente” (RIPA; SILVA, 2021, p. 7).

É papel da Teoria Crítica, da dialética negativa, confrontar a realização da experiência formativa com o conceito de formação, movimento que confronta “o que é” pela relação com o que “não é”, processo que escova a contrapelo o existente, numa dinâmica e recusa ao estabelecido, numa lógica de não identidade, de inadequação e resistência.

A presente pesquisa, ao discutir a concepção de formação de professores(as) da Educação Básica que fundamenta as Resoluções CNE 02/2019 e CNE 01/2020 intenciona o desenvolvimento desse exercício dialético, ao confrontar a formação por competências, compreendida como semiformação – *Halbbildung*, com a formação –

---

<sup>154</sup> Dicionário Oxford Languages. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

*Bildung*, constituem um tensionamento cuja aceitação das impostas Bases formativas se faz resistência, pela sua negação, pela recusa ao estabelecido.

A formação por competências aliada e alinhada à dinâmica de produção e reprodução social, orientada pela centralidade mercadológica, produtivista e racionalidade instrumental revela uma tendência objetiva da sociedade administrada, que danifica a experiência formativa. Nessas condições, a experiência é deformada, ocupando o seu lugar as habilidades e competências:

Para Adorno, o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado, [...] características da semiformação (MAAR, 2021, p. 26).

O pensamento unidimensional exige o travamento da *Bildung* ao intencional reprimir o diferente e assegurar a integração social, por meio de mecanismos tecnicamente racionalizados, tais quais, as Bases norteadoras dos processos formativos de professores(as) e egressos da Educação Básica, alicerçadas na noção de competências, falseiam a experiência formativa, restringindo-a à adaptação e ao caráter afirmativo. Nesse *modus operandi*, permanece a dimensão de adequação ao *status quo* naturalizado, simbolizando “[...] a dominação do coletivo objetivado sobre o individual e do abstrato formal sobre o concreto empírico” (MAAR, 2021, p. 27).

Nesses termos, considera-se que o produto forma[ta]do – egressos semiformados a partir dos dispositivos legais reguladores da formação de docentes e egressos da Educação Básica vigentes (BNC – Formação Inicial e Continuada, BNCC – Educação Básica), se caracterizam como um genérico do sujeito, um nome sem face, o aluno, a aluna, o professor, professora competente – ou não (MACEDO, 2019). As Políticas públicas educacionais não podem ignorar o sujeito corporificado, situados sócio historicamente, convocando-nos à problematização, denúncia e renúncia à perda do caráter público das políticas públicas educacionais, ao assumir como referência a modelagem mercadológica e o pensamento unidimensional.

Ripa (2001) discute sobre elementos constituintes do travamento da formação, que levam à renúncia do próprio eu, ao promover a conformação ao existente em virtude de um consciente coisificado. Nessas circunstâncias fetichizadas, os indivíduos equiparam-se e igualam os demais a coisas, mercadorias, verdadeiro óbice ao desenvolvimento de experiências humanas, como também, de pensar sobre suas

consequências: “[...] Para a construção da experiência formativa, o indivíduo deve apresentar um estranhamento do espírito, ou seja, uma inadequação às imposições sociais, distanciando-se da realidade, para analisá-la em sua universalidade” (RIPA, 2001, p. 129).

Uma educação e formação orientadas pela/para o pragmatismo, utilitarismo e funcionalidade, conformismo e adaptação, controle e resultados são constituintes do travamento da *Bildung* – formação, haja vista que, ao promover a forma[ta]ção dos indivíduos, (de)forma e (con)forma, semiformando o “[...] homem realista [...] que se ocupa do presente e de suas metas práticas” (ADORNO, 2021f, p. 34). No entanto, o frankfurtiano adverte, “[...] quem não se ocupa com pensamentos inúteis não joga areia na engrenagem” (ADORNO, 2021f, p. 36).

O pensamento e comportamento pragmáticos, comprometidos com finalidades práticas e utilitárias, desqualificam ideais progressistas, tidos como inúteis a lidar com a “realidade” da vida, do mercado e da economia. Lidar “realisticamente” impõe um pensamento e comportamento pragmáticos, voltados para finalidades práticas e utilitárias, ao mesmo tempo que, por seu falacioso caráter “neutro”, “a-político” e “a-histórico” se faz ideologia que mina e desmobiliza resistências.

Essa racionalidade é apresentada à sociedade como calcada na neutralidade do conhecimento, um suposto conhecimento desinteressado, universal e atemporal, que atrai adeptos, principalmente a partir da funcionalidade orgânica e filtro da indústria cultural e semiformação. A neutralidade apresentada é a representação dos interesses dominantes, esses, tido como o conhecimento verdadeiro e útil. A falaciosa neutralidade é ideologização que encobre uma tomada de partido, pela despolitização da educação e formação, justificativa à redução do papel dos(as) professores(as) “[...] a meros transmissores de fatos, dados e informações, supostamente neutros, a-históricos, sem ‘tomar partido’” (RIPA, 2019, p. 108), tornando a educação sem sentido em relação ao seu caráter emancipatório.

As acepções formativas voltadas para a modelagem de pessoas, ao promoverem o consciente coisificado, requisitam a liquidação da memória. Para Adorno (2021f), a destruição da memória representa o desaparecimento da consciência na continuidade histórica. Na sociedade digital atual, a liquidação da memória se articula a uma compressão da relação tempo e espaço, subordinados aos imperativos do *lócus* virtual, não como consequência de uma sobrecarga de estímulos, mas indica a subordinação à uma racionalidade em que o cálculo é tido

como um modo universal da lei de troca, considerado como um princípio atemporal “[...] as operações matemáticas excluem o momento temporal” (ADORNO, 2021f, p. 35).

Por meio dessa compreensão, a racionalidade do cálculo e a fetichização das tecnologias travam a experiência formativa, contribuindo para a (de)formação dos sujeitos, reduzindo-os a pessoas frias, ao indivíduo prático, vislumbrado pela formação por competências. É possível inferir que a educação e a formação, a produção, o trabalho e o lazer, orientados por uma racionalidade técnica instrumental, seguem a lógica do que Adorno (2021f) chama de ciclos idênticos, *modus operandi* que não mais requisita a experiência acumulada: “[...] a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional” (ADORNO, 2021f, p. 35).

Para o autor, quando os sujeitos são alienados da memória, esgota-se o fôlego para resistir à adaptação ao existente, gerando-se um sentimento de impotência, paralisia, incapacidade de reagir à imposição das condições objetivas, inoculado pelos mecanismos de semiformação e indústria cultural, ao promoverem uma corrosão por dentro, que se constitui numa manipulação ideológica, ao tornar subjetiva essa impotência, atribuindo “[...] às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas” (ADORNO, 2021f, p. 38). Nessa lógica, o coletivo, independente do conteúdo, tendencialmente se identifica com o discurso hegemônico; a experiência e a autonomia são liquidadas, subsumidas à integração social e pensamento unidimensional, às malhas da socialização, a uma vida modelada, fatores que contribuem para a ausência de aptidão à experiência.

Desse modo, o indivíduo deixa de desenvolver a capacidade de perceber, sonhar, ousar e ser espontâneo. A semiformação, através da atrofia da espontaneidade, conduz o indivíduo a renunciar a sua autodeterminação, pois é levado a acreditar que os bens culturais verdadeiros são aqueles aprovados pelas normas e valores da sociedade administrada (RIPA, 2001, p. 133).

A ausência de aptidão à experiência (*Erfahrung*), representa um óbice à “[...] experiência dialética no sentido de ‘tornar-se experiente’” (MAAR, 2021, p. 25), para qual, a importância da formação não se restringe aos resultados, mas “[...] aprender pela via mediada da elaboração do processo formativo” (MAAR, 2021, p. 25),

mediante um processo de reelaboração do passado com o presente, apreendendo-se o presente como sendo histórico, condição a uma práxis transformadora (MAAR, 2021).

À luz das considerações de Maar e Adorno, consideramos que a concepção de formação docente apresentada pelas Resoluções CNE 02/2019 e 01/2020, por meio de mecanismos de gerenciamento e controle, seja mediante a subordinação e restrição da formação de professores(as) à BNCC, pela prescrição das competências e habilidades docentes alinhavadas com às competências gerais da BNCC, pelo controle e monitoramento via instrumentos de avaliação e obediência cega aos preceitos ditados pelos organismos multilaterais, a formação objetivada é centrada em resultados, vindo a se constituir, no que adverte os autores, óbice à experiência dialética, fatores que se relacionam com a ausência de aptidão à experiência, cuja intenção visa a (con)formação de um “novo indivíduo”, forma[ta]do, cuja autonomia é atrofiada – por meio de uma formação ao longo da vida, constituindo-se em interposições que danificam a experiência formativa.

Para Ripa (2001), a identificação das interposições à experiência formativa se traduz enquanto resistência à exigência da sociedade administrada em impor a estrita adequação aos seus interesses, para a qual, os mecanismos da semiformação e indústria cultural se interrelacionam organicamente. Perquirir essa identificação pode contribuir com reflexões que tragam possibilidades para tensionar o papel docente na contemporaneidade, a potencializar e desenvolver capacidades de estranhamento e resistência, engolfadas pelo falseamento da experiência formativa, tendo em vista o compromisso incondicional com uma educação para a emancipação.

Perspectivar uma formação comprometida com uma educação transformadora, crítica e emancipatória perpassa pela predisposição à aptidão à experiência, mediante abertura de espírito a sair do estado de minoridade e tutela (RIPA, 2001; RIPA; SILVA, 2021), movimentando-se em direção ao desenvolvimento da consciência crítica, para a qual, a problematização e desvelamento do “real”, contextualizado sócio historicamente, interseccionando, nesse processo dialético de análise, as relações entre educação, estado e sociedade, passado, presente e futuro se traduzem como importantes elementos para o resgate da memória, atrofiada por uma aceção de educação e formação alicerçadas na ideologia da neutralidade do conhecimento e racionalidade do cálculo, que apartam as questões sociais e educacionais de sua



historicidade, conferindo universalidade, atemporalidade e naturalidade a concepções hegemônicas que visam a manutenção do *status quo* estabelecido.

Logo, acreditar e lutar por uma formação para a emancipação, que se oponha à barbárie, por meio da tomada de consciência dos elementos que a engendra, que permita a conscientização sobre a frieza humana e suas consequências para a sobrevivência civilizatória, que contribua para a abertura de espírito à aptidão à experiência, à sensibilidade, à solidariedade, que seja avessa a toda espécie de violência e comportamento autoritário (RIPA, 2001) faz-se pressuposto pautar-se em outras “Bases”.

Nesta abordagem, autonomia, compromisso político, social e ético se impõem como condição para o desenvolvimento de uma experiência formativa que dialogue com uma educação que tenha em seu horizonte contribuir com a superação das injustiças sociais, da exclusão e discriminação, que reconheça e valorize a diversidade, que reivindique e contribua com a busca de uma sociedade mais humana e solidária, com a melhoria das condições de vida para a sociedade, com a transformação social, cuja centralidade seja o respeito à vida.

Consideramos que a formação dos(as) docentes da Educação Básica, alinhadas aos pressupostos expostos, deve integrar uma Política Educacional Nacional que represente um projeto formativo comprometido com princípios éticos, políticos e estéticos, que seja entendida de forma ampla e cidadã, para a qual, a valorização profissional do magistério, a formação inicial e a formação continuada são dimensões que devem estar organicamente articuladas.

Os(as) docentes devem ter asseguradas condições de trabalho, respeito ao piso salarial, salário digno, plano de carreira, jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou em tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino, adequada relação numérica professor(a)/educando, tempo para preparação das aulas, estudos e produção acadêmica, acesso e provimento ao cargo mediante concurso público, como também, as condições estruturais dos estabelecimentos de ensino, como bibliotecas e laboratórios, em quantidade e com qualidade (BRASIL, 2015c).

O Ensino, a pesquisa e a extensão devem se constituir condição à exigência da práxis, como princípios indissociáveis que permitem a unidade teoria-prática durante toda a formação, numa compreensão avessa à relação apresentada nas Resoluções CNE 02/2019 e CNE 01/2020, reduzida a uma subordinação da teoria à

prática, numa compreensão de prática estreita e instrumental, para as quais, o ensino se dissocia da pesquisa e a extensão é invisibilizada.

Os Cursos de formação de professores(as) devem assegurar o acesso e apropriação do patrimônio cultural – material e imaterial – produzido pela humanidade, que abrange os conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico, cultural, tecnológico, artístico, estético, de modo a consubstanciar uma sólida formação teórica e interdisciplinar, alicerçada em bases técnicas e científicas, que articule o saber e o fazer, o ensino, a pesquisa e a extensão, o pensar e o agir (SILVA; FORUMDIR *apud* ANFOPE *et al.*, 2023), elementos basilares para a constituição de uma concepção de docência entendida como ação educativa e processo pedagógico intencional (BRASIL, 2015c), incongruente com um acepção formativa que objetive a formação de egressos aplicadores da BNCC, suprimindo-se das relações o saber, o pensar, a pesquisa, a extensão e o acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade. Corroborando com o que postula a Resolução 2/2015, para uma formação de qualidade aos profissionais da educação, devem ter acesso a

conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015c, § 1º, p. 3).

Ao considerarmos a formação docente entendida numa perspectiva ampla e cidadã, comprometida com a transformação social e emancipação dos sujeitos, os conhecimentos enunciados, o acesso a pesquisas científicas nacionais e internacionais, se apresentam enquanto possibilidades potentes para o exercício da análise crítica, para reflexão e entendimento histórico das concepções e princípios que subjazem às complexas questões educacionais, de modo a contribuir para problematizar as implicações das condições de produção material gestadas no neoliberalismo, seus impactos no trabalho, na contemporaneidade, sua interlocução com a formação de professores(as), e, intransigentemente, se fazer resistência no campo das disputas em torno de visão de mundo e sociedade, nas quais, a educação, a formação, escola e universidade estão inseridos.

A formação continuada organicamente integrada à formação inicial é um dos princípios que deve nortear a valorização profissional do magistério, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do(a) docente. Compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica (BRASIL, 2015c).

Ainda, com base nos termos defendidos na Resolução CNE 02/2015, à qual é reivindicada a sua retomada imediata, manifestada nos pronunciamentos, cartas abertas, manifestos e *lives*, dentre outras ações realizadas por movimentos sociais que defendem inegociavelmente uma formação progressista, com ampla participação de Entidades Nacionais, Executivas Regionais, Redes e Grupos de Pesquisa, Fóruns e Associações, Representações de Cursos de licenciatura, Pedagogia, Faculdades, Centros de Educação, Institutos, dentre outros, que congregam professores, trabalhadores da educação, estudantes e membros da sociedade civil, juntos, na luta e resistência empreendida pelo “Movimento Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada imediata da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015”, também compactuamos que os processos formativos de professores(as) sejam ofertados preferencialmente de modo presencial, que seja assegurada a autonomia universitária, a gestão democrática da escola pública, a educação pública de qualidade como direito, em todos os níveis, como compromisso inegociável do Estado, destacando-se, como de suma importância, o provisionamento de recursos para financiar a implementação de políticas públicas comprometidas com os pressupostos aqui discutidos.

Ao considerarmos o presente momento histórico, que sinaliza para retomada do estado de direito, de possibilidades de reconstrução do país, pensar a formação docente comprometida com a qualidade social da educação, tendo como princípios o compromisso social, político, ético e estético, se traduz como fator fundamental para luta em prol de uma pauta em defesa da educação pública, laica, gratuita, inclusiva e de qualidade social para todos, respeito a pluralidade de concepções, fóruns permanentes como um meio participativo de coletivos, sobre bases inegociavelmente democráticas.

Ripa e Silva (2021), Silva (2019), inspirados pela obra Teoria Estética (ADORNO, 2015), ao encontro das discussões em torno das possibilidades de resistência ao aniquilamento da experiência formativa, além dos pontos já discutidos ao longo da seção, acrescentam a

[...] necessidade de recuperar os elementos estéticos da Educação, reconhecendo a dialética das obras de arte como 'potencial expressivo da racionalidade' e sua 'linguagem como possibilidade de recuperação do 'potencial formativo dos processos educacionais' (RIPA; SILVA, 2021, p. 17).

Para os autores, "a crítica dialética e sua expressividade estética" (RIPA; SILVA, 2021, p. 17) se constituem para a Educação, num sentido geral, e especificamente para a formação docente, como uma forma de "desencantamento" frente à sucumbência desses processos sociais à razão instrumental: "[...] uma racionalidade estético-formativa em contraposição a uma razão técnico-instrumental" (RIPA; SILVA, 2021, p. 17).

Tendo em vista as considerações dos autores, a arte potencializa os esforços para se escapar das relações objetificadas, da coisificação, ao contribuir para resgatar a dimensão da vida sensorial adulterada, permitindo que os sentidos anestesiados sejam despertos, aguçados, de modo a florescer a sensibilidade, aplacada pela frieza, atributo da racionalidade instrumental.

A experiência estética provocaria um "[...] estremeamento do eu diante da natureza que clama pelo não idêntico" (SILVA, 2019, p. 173), resistência ao ajustamento e adaptação impostos pela sociedade digitalmente administrada, reexistência da aptidão à experiência formativa enquanto propulsora da libertação e emancipação do espírito, da consciência:

Nesse sentido, uma articulação entre a formação docente e a experiência estética pode potencializar o estranhamento e a reapropriação entre espírito e mundo, ampliando as possibilidades provenientes de uma expressividade crítica em substituição aos limites de uma formação aligeirada e meramente instrumental (RIPA; SILVA, 2021, p. 18).

A compreensão de arte, na perspectiva de Adorno (2015), atualizada historicamente pelas discussões promovidas por Ripa e Silva (2021), bem como por Silva (2019), apresentam um potencial de contribuir para desaprisionar os sentidos, para enxergar a sociedade administrada de forma crítica, pressuposto ao desvelamento dos fundamentos e interesses que a subjaz.

A expressividade da experiência estética na formação docente, a partir da abordagem apresentada, busca contribuir para a constituição de sujeitos emancipados, condição à amplificação do espaço para a crítica imanente. Assim como os autores, entende-se que não há receita para esse processo, haja vista que prescrições também seriam mecanismos de controle e aprisionamento das consciências.

Ao enxergar a educação e formação no contexto da sociedade administrada da “*Idade Mídia*” pelas lentes da Teoria Crítica da Sociedade, discutir possibilidades para “destravar a *Bildung*”, pressupõe mudanças na constituição das condições objetivas, que venham a se revelar como abertura histórica a uma concepção de mundo, trabalho e sociedade, tomando como centralidade a causa humana e a justiça social. Por essa abordagem, a concepção de experiência formativa deverá estar aberta e em interlocução com o outro, com o diferente, condição à constituição para uma educação contra a barbárie.

A desbarbarização da sociedade é uma questão de sobrevivência, para a qual, o “destravamento” da experiência formativa se faz condição, por meio de uma educação crítica, subversiva, resistência e crítica ao mundo administrado. Uma educação que contribua para tensionar a lógica constituinte, pautada numa dimensão formativa que deforma a experiência, restringindo-a a apropriação de um instrumental técnico para garantir a eficiência e eficácia, para um mercado de trabalho, sem garantias de emprego.

Ao considerarmos o duplo caráter da educação, de ser ao mesmo tempo adaptação e autonomia, integração dos indivíduos no contexto sócio, histórico, cultural e tensionamento crítico desse contexto, a dialética negativa se apresenta enquanto possibilidade de uma educação negativa (PUCCI, 2004) em contraposição às facilidades deformativas da semiformação e indústria cultural, que, corroborando com o autor, desnuda o aparente e revele a interioridade do objeto, que se constitua em rebeldia à onipresença do estabelecido, cuja ênfase – num movimento contra a corrente – se dê sobre a autonomia e emancipação dos sujeitos, constituinte de um processo contínuo de educação do pensamento para a auto reflexão crítica.

## 6 À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES: FINAIS?

As problematizações realizadas ao longo da pesquisa indicam e intencionam contribuir para denunciar que a formação dos(as) professores(as) e egressos da Educação Básica, à luz de uma compreensão de formação orientada por pressupostos e finalidades progressista e emancipatória, está seriamente ameaçada, agudizada frente à subordinação e controle impostos pelas Diretrizes e Bases Nacionais de Formação: A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Inicial); A Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada), ambas alinhadas e articuladas pela BNCC – Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, abrangendo as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental, e no ano seguinte, por meio da Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018, a qual foi integrada a Etapa do Ensino Médio – BNCC-EM, como etapa final da Educação Básica.

Os estudos demonstram que tais dispositivos normativos, além de estarem concatenados entre si, se inter relacionam com outras políticas públicas nacionais, às quais integram um conjunto de mecanismos que ao mesmo tempo dialogam e se subordinam a um esquematismo global, em prol de uma suposta qualidade da educação para todos, parte de um movimento mundial, ao qual Freitas (2018a, 2023) denomina como reforma empresarial da educação, protagonizada por organismos internacionais, fundações, ONGs, instituições empresariais e também acadêmicos que a ela se aliam.

Desta forma, considera-se que as reformas educacionais que estandardizam as bases nacionais, integram uma dinâmica supranacional, para as quais, os Estados nacionais são subjugados à padronização, orientada por concepções que fundamentam a ciência, o progresso, as finalidades da educação, da escola e da formação humana por e para uma visão de mundo e sociedade coadunados com os interesses e intencionalidades da lógica do capital situado no contexto neoliberal, por

meio de uma política global protagonizada por Organismos Multilaterais, tais como, a OCDE, Unesco e Banco Mundial, apropriadas e assumidas pelas elites econômicas e políticas nacionais.

Considera-se que o cenário político brasileiro, fortemente marcado por princípios reacionários e conservadores, orientado por interesses mercadológicos e economicistas, cujo ápice se deu com a alavancada da extrema-direita, que destituiu autoritariamente em 2016 a presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff (filiada ao Partido dos Trabalhadores – PT), processo compreendido neste estudo como um golpe jurídico institucional contra a democracia brasileira, em alinhamento com o cenário do capitalismo global, assumindo o poder o seu vice, Michel Temer (filiado ao Partido Movimento Democrático Brasileiro – MDB), se mostrou solo fecundo para a imposição das vigentes normativas.

Dentro de uma lógica guiada pela lucratividade, em detrimento da vida, o cenário de morte e sofrimento globais agudizado pela Pandemia Covid-19 também propulsionou a alavancagem dos interesses que defendem a consensualização das prementes necessidades de mudanças da formação do magistério e da escola de Educação Básica, para as quais, a Pedagogia das Competências se revela como solução e é retomada como referência das políticas públicas de formação, comprometida com o discurso falacioso da superação do fracasso escolar.

Para Freitas (2023) a lógica do lucro direciona a humanidade para o objetivo de ganhar dinheiro para ganhar mais, isso, indefinidamente. O autor assevera que nenhum sistema social pode operar por acumulação permanentemente sem destruir seres humanos e o meio ambiente, evitar o desastre implica na superação dessa lógica, com um novo ordenamento social cuja produção da vida privilegie as necessidades humanas.

Nesse esteio, as vigentes políticas públicas educacionais para formação contrariam os princípios constitucionais nacionais (BRASIL, 1988), naquilo que preconizam os Artigos 205 e 206, ao determinarem que as finalidades da educação devem estar comprometidas com o pleno desenvolvimento da pessoa, com a preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; que o ensino deve ser ministrado com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; no pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas e na coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, paradoxais às finalidades formativas guiadas por princípios de padronização, controle e

heteronomia, reduzidas à aquisição de habilidades e competências, orientada por interesses mercantilistas e mercadológicos, com vistas a atender os interesses de alguns grupos. Nessa abordagem, a barbárie da modelagem de pessoas se sobrepõe e intenciona eliminar o pluralismo de ideias (RIPA, 2019).

As Bases formativas, ao intencionar produzir um processo formativo voltado para o controle, se configuram como instrumentos que contribuem para assegurar a adaptação e integração dos indivíduos à realidade social. Nesse contexto, a educação: mercantilizada, é reduzida a um “semimercado” (YOUNG, 2007); a formação: formatada, em “semiformação” (ADORNO, 2010), mecanismos que colaboram com a (de)formação e (con)formação de personalidades unidimensionais, óbice à reflexão e a crítica, produtoras de uma formação administrada (BUENO, 2003; SILVA, 2008).

As considerações de Freitas (2023) acrescem e dialogam com o que foi apreendido neste estudo, que as finalidades formativas objetivadas pela reforma empresarial da educação intencionam o alinhamento das escolas a dispositivos normativos de alcance nacional, de modo a garantir a padronização da formação de pessoas, sejam professores(as) e egressos da Educação Básica. Os apontamentos desta investigação demonstram que a legislação educacional brasileira, por meio das Bases de formação atuais (BRASIL, 2018c, 2019d, 2020b), tem cooperado para a legitimação do referencial de cunho neoliberal na política educacional, que embora discurssem uma formação para a autonomia e cidadania, ao assumirem como centralidade a formação por competências, reforçam o controle e adaptação, restringindo a possibilidade de emancipação.

No espraiamento das políticas de padronização, responsabilização e controle, a racionalidade de força crítica é solapada pela força de ajuste e submissão, e a padronização do pensamento, intencionalidade dessas políticas, sob o controle da racionalidade tecnológica instrumental é fundante na proposição de formação que alicerça a pedagogia das competências, danificando homens e mulheres aos limites do ser humano semiformado, tido como um gênero universal, para uma sociedade que suplica pela reprodução do sempre idêntico (ZUIN, 1999), de modo a postular ideologicamente a naturalização de uma sociedade integrada, sem status e sem exploração (ADORNO, 2010).

Nesse *modus operandi*, os mecanismos de controle abarcam desde a formulação das políticas públicas à sala de aula, seja por meio do controle dos



materiais didáticos às avaliações externas, seja pelo controle da formação à responsabilização do magistério, constituindo o que Freitas (2023) vem a chamar de uma longa cadeia verticalizada, que implica no controle vertical do conteúdo e da forma da educação pública, cujas concepções, bases ontológicas, antropológicas e epistemológicas são orientadas por pressupostos neoliberais. Para Freitas (2023), o prefixo “neo” que antecede a expressão “liberalismo” tem menor relação com o desejo de distingui-lo do liberalismo clássico do século XIX, e sim, revela o rentismo e privatização de funções do Estado como pilares básicos.

Perrenoud (1999a) prescreve o que Freitas (2023) vem a criticar como longa cadeia verticalizada a serviço do controle da educação e da formação como mecanismos que integram a trajetória exitosa para o sucesso da "revolução das competências". Philippe Perrenoud é considerado nesse estudo como teórico que influenciou a abordagem das competências apropriada pelas políticas públicas educacionais brasileiras, como também, (en)cantou/encanta professores(as) em todo o país, ao afirmar-se comprometido com o “novo” papel que concebe à escola, principalmente, a partir da publicação das *Dez novas competências para ensinar* (PERRENOUD, 2000).

A ênfase nas reformas educacionais (movimento de “cima para baixo”, do Estado para a sociedade) e a importância de envolver os(as) docentes (de modo a “agir por dentro”, com o consentimento da classe) são considerados por Perrenoud (1999a) como importantes mecanismos para assegurar que sua teoria formativa seja bem sucedida, para a qual, a escola e os processos formativos estariam modernizando-se, seguindo os passos necessários rumo às transformações do mundo do trabalho. As reformas educacionais, enfatiza o autor, não devem se limitar a programas, redações, textos, mas deve modificar o que está nas mentes dos docentes e discentes, trilha para a garantia da fecundidade da formação por competências.

Dentre as causas responsáveis pelo fracasso escolar, para o qual, a Pedagogia das Competências se apresenta como solução, estariam a ineficiência do Estado e a má gestão do serviço público, a obsolescência da função da escola, dos métodos e recursos arcaicos utilizados pelos professores(as), dos cursos de formação inicial, por privilegiarem muita teoria e pouca prática, dos conteúdos pouco significativos, sem utilidade.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo que os professores(as) são associados às mazelas do ensino, são alçados a agente de mudanças, sendo-lhes imputada a responsabilização pela efetivação dos ideários da sociedade do século XXI (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007), pois o fracasso escolar atestaria os limites e a necessidade de mudanças nos paradigmas da formação do magistério.

É nesse contexto que a Pedagogia das Competências é aludida nesta pesquisa como (en)canto da sereia, segundo o seu principal representante, Philippe Perrenoud, eclodiu como uma espécie de contágio, tornou-se uma palavra de ordem para os sistemas educacionais na última década do século XX, alinhada ao que considera evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida, que requerem uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade.

Sua abordagem, prescritiva, facilitadora e otimista, enevoa e obstaculiza a compreensão de questões complexas, de modo a convencer professores(as) em que nela reside a solução para o falacioso fracasso escolar. A “melodia” das competências, ao promover um consciente coisificado, por meio de uma compreensão de educação e formação instrumentais, fundadas no pragmatismo e utilitarismo, encobre o esvaziamento e despolitização da educação e formação, (con)formando professores(as) a transmissores de fatos, dados e informações, supostamente neutros e a-históricos (RIPA, 2019).

O “canto da sereia” ainda pode ser aludido aos discursos que entoam expressões ideologicamente apresentadas como neutras, dentre elas, as tecnologias, empreendedorismo, qualidade educacional, formação ao longo da vida, geralmente consensualizadas para a adesão societal global ao compromisso da derrocada do fracasso escolar, da união de todos pela Educação. A ideológica neutralidade escamoteia a origem histórica dos termos, das expressões, incorporando termos habitualmente utilizados pelas vozes progressistas, cujos fundamentos, residem o seu contrário.

Credita-se à abordagem por competências uma concepção de formação humana instrumental e mecanicista, que visa a adaptação do indivíduo ao meio, numa relação de ação e reação, cujo desenvolvimento de competências e habilidades, por meio de treinamentos, demanda o aprender a aprender ao longo da vida, de modo que o indivíduo se adapte às permanentes mudanças ditadas pelo ritmo tecnológico e mercadológico, constituindo-se em mecanismos consolidadores de integração entre

o biológico e social. Nessa compreensão teórica, a sociedade é apartada de sua constituição histórico-cultural, estando a formação por competências a serviço de uma formação administrada (SILVA, 2008), de uma formação formatada (ANPED, 2019), da Semiformação (ADORNO, 2010).

As relações entre educação, competências e trabalho se dão num movimento guiado pelas relações de mercado, situadas numa formação econômica neoliberal, marcada pela lógica do capital. Invisibilizar como se constituem as condições materiais de produção é buscar enevoar que o trabalho é uma prática humana, que nessa formação econômica assume a condição de trabalho alienado, de mercadoria (SILVA, 2008), com repercussões sociais graves, seja pela intensificação do trabalho com imposição de salários mais baixos; seja pela superpopulação de desempregados ou precarização extrema da força de trabalho (FREITAS, 2023).

Alijar as questões do campo educacional da totalidade histórica revela uma tentativa de desconsiderar os impactos dos diversos fatores sociais, econômicos e políticos nos processos de ensino-aprendizagem, na formação do magistério, na escola, se materializando numa escolha política que escamoteia a responsabilidade do Estado para as garantias do bem estar social, responsabilizando as próprias escolas, professores(as) e até mesmo estudantes pelo alardeado descalabro educacional, invisibilizando a falta de garantias estruturais.

À garantia da qualidade da formação docente implica que sejam asseguradas condições de trabalho, salário, carreira, logo, ignorar os fatores sociais e econômicos que impactam a formação docente e dos estudantes é tomar partido pela negligência das condições de vida da sociedade, é no mínimo, tal como denuncia Zancan Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), uma grande maldade e incompetência.

Assentada nesses princípios, está em curso uma política educacional que procura controlar os processos e métodos da escola e dos processos formativos, demonstrando a atualidade do tecnicismo educacional, o que Saviani (2021) denomina de Neotecnicismo, caracterizado pela presença e espraiamento dos agentes sociais privados na interferência e condução das políticas públicas educacionais, cujo compromisso é apenas com a instauração do livre mercado, fundamento que norteia uma dada concepção de mundo, formação humana, sociedade, ciência e tecnologia que assume a empresa como modelo social (FREITAS, 2018a, 2023).

Nessa abordagem, a formação é subordinada à prescrição, é pensada e proposta do lado de fora da escola, guiada exclusivamente por fatores externos aos indivíduos, subordinada aos interesses definidos pela lógica mercantil, apresentando-se reveladora da dimensão autoritária dos porta vozes do discurso oficial (SILVA, 2008, 2018).

O docente competente seria o indivíduo apto a aplicar eficazmente os guias de aprendizagem (as Bases Nacionais) e assegurar produtividade, a ser aferida pelas avaliações de larga escala. Nessa configuração, é por meio da avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade, aí residindo o controle decisivo dos processos (SAVIANI, 2021).

A consolidação do neotecnicismo educacional é revelada por meio do esvaziamento do trabalho pedagógico, da indução e direcionamento a uma concepção de formação voltada à adoção de tecnologias educativas de forma instrumental, à meritocracia, à eficácia da gestão, à padronização e ao controle.

Esse cenário demanda ao campo escolar a ideológica reinvenção pedagógica, alinhada às mudanças nos paradigmas da formação docente, comprometidas com as finalidades educativas intencionadas pelos reformadores, as quais implicam em mudanças que impactam na produção e uso de materiais didáticos, metodologias e recursos, porta de entrada ao empresariamento na educação (FREITAS, 2014, 2018a, 2018b; LAVAL, 2019).

Consultorias pedagógicas e administrativas, materiais didáticos padronizados, equipamentos tecnológicos e aplicativos que prometem facilitar e promover um ensino inovador, algoritmos, softwares, internet e redes sociais, dentre outras mercadorias que integram a Indústria educacional estão a serviço da vigilância do capital (ZUBOFF, 2021) e do neotecnicismo digital (FREITAS, 2023), subordinando o uso das tecnologias a uma acepção instrumental e de controle, que ao induzir a padronização do trabalho dos(as) professores(as) aos conteúdos e tempos, criam, o que Freitas (2023) alude como educação tamanho único.

Embora o tom do discurso dos reformadores seja revestido de modernidade e inovação, apresentados como atributos necessários aos imperativos das transformações tecnológicas e mundo do trabalho do século XXI, Ferreira (2007) e Silva (2008, 2018) ressaltam que esse é um discurso empoeirado, o qual reiteradamente pleiteia espaço no campo de disputas da formação desde a década de 1990, haja vista que a formação por competências já fundamentou a Resolução

CNE/CP n. 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002, que Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e os Parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1997b).

Na incorporação dos pressupostos neoliberais à educação, a função da escola e dos seus atores é deformada: a escola é destituída de sua função social, compartimentada ao modelo empresarial; os alunos, assumem o papel de clientes, e os docentes, de gerentes/educadores (BUENO, 2003). Os conhecimentos orientados pela lógica empresarial e mercadológica passam a ser orientados pela instrumentalidade e utilitarismo, requisitando uma funcionalidade prática ao que se deve aprender, voltados ao saber-fazer, cuja finalidade da educação é reduzida ao desenvolvimento de habilidades básicas e competências necessárias à atividade econômica.

O esvaziamento do trabalho pedagógico, a indução e direcionamento à adoção de tecnologias educativas de forma instrumental, a subordinação da formação a documentos normativos prescritivos se constituem em mecanismos que impõem a padronização e controle da formação, para a qual, as dimensões da vigilância e do controle são superlativizadas, e a indústria cultural, a semiformação e as tecnologias se constituem em mecanismos tecnicamente racionalizados que corroboram cada vez mais eficazmente com a manutenção do *status quo*.

A semiformação está relacionada com a indústria cultural ao intencionar a padronização do pensamento e adaptação dos indivíduos aos ditames da sociedade digitalmente administrada, cujos efeitos danificam os processos de consciência dos indivíduos. O desenvolvimento tecnológico orientado pela lógica neoliberal e racionalidade instrumental contribui para a tutela cultural, cuja individualidade metamorfoseia-se em pseudo individualidade, guiada, mediada e medida por padrões externos ao indivíduo, cabendo a este, adaptar-se.

A indústria cultural, a semiformação e as transformações tecnológicas na base de produção material no contexto neoliberal se harmonizam como instrumentos de dominação e padronização, ao promoverem produtos culturais cujo anseio consiste no domínio mercantil da formação e cultura, elucidativo do *modus operandi* que a classe dominante exerce o poder, de forma racionalizada, sobre o restante da sociedade, por meio da dominação da racionalidade técnica.

Acreditamos que tanto a interpretação das normativas legais pode ocorrer de diferentes maneiras, adquirindo por parte das escolas e professores(as) apropriações particulares, por vezes, distintas de sua versão original (SILVA, 2008), como também, nas possíveis inflexões frente ao cenário nacional político que se anuncia, a partir do resultado das eleições presidenciais de 2022, esperança que venha a representar abertura de espaço para diálogos entre o Estado e os movimentos educacionais, de possibilidade de discussão sobre imprescindíveis mudanças das bases que ancoram as vigentes Bases, cujo pleito atual, proferido por dezenas de Entidades representativas de professores(as), estudantes e sociedade civil, é pela imediata revogação das Bases de Formação.

No entanto, ao assumirmos que a dialética negativa auxilia na análise das questões educacionais, ao possibilitar, por meio de uma reflexão rigorosa, objetiva e crítica, indagar a realidade, ao assumirmos que a autorreflexão crítica e a análise imanente ao próprio pensamento possibilita investigar o possível no interior do existente, a estilhaçar as imagens do real (SILVA, 2015), não podemos deixar de apresentar as recentes considerações, proferidas com preocupação, por Freitas (2023) acerca da escolha do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, de Camilo Sobreira de Santana, ex-governador do Ceará, Senador pelo mesmo Estado, atualmente filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT-CE), para compor o Ministério da Educação.

Segundo Freitas (2023), o ministro, em recente fala, destaca a experiência educacional do Ceará, pautada nos resultados exitosos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, como evidência de boas práticas a referenciar esse modelo como espraiamento nacional. A política educacional do Ceará é calcada no tripé que intercambia metas, meritocracia e dinheiro, fórmula considerada eficaz pelo então Ministro da Educação, o que se traduz, em bases nacionais curriculares padronizantes, avaliação censitária pelo Ideb e Fundeb meritocrático, já criado a partir da experiência do Ceará, que significa mais dinheiro associado ao cumprimento de metas (FREITAS, 2023).

Para Freitas (2023), as bases nacionais comuns curriculares, a reforma do ensino médio, as bases nacionais de formação do magistério e a política educacional do Ceará, dentre outros dispositivos, embora herdados do governo Temer, continuam a figurar como elementos nucleares da política educacional do MEC, possuindo em comum a mesma raiz no pensamento empresarial, que propugnam o gerencialismo mercantilista na atividade educacional, o que vem a suscitar a imperativa necessidade

de acompanhamento e tensionamento dos seus desdobramentos a serem retomados em estudos posteriores.

A crítica imanente contribui para tensionar as contradições da sociedade em seu movimento histórico dialético, desvela os aspectos políticos da racionalidade tecnológica, descortina a ideologia amalgamada à (i)lógica do aparato produtivo que se impõe ao sistema social como um todo. É inegociável perspectivar processos formativos aportados em uma concepção de formação comprometida com o pensamento crítico, autonomamente esclarecido e emancipado, consciente e questionador da realidade que se anuncia.

Na concepção formativa alicerçada pela abordagem das competências, ancoragem das vigentes normativas, não há lugar para a autonomia, é avessa à emancipação, seus pressupostos contribuem para fortalecer uma formação regressiva (ADORNO, 2010). A educação, a escola pública, a formação de professores e professoras, a valorização do magistério se encontram perigosamente à deriva, submetendo a *Bildung* ao risco do epistemicídio.

As contribuições da Teoria Crítica da Sociedade se constituem contra passos ao movimento de irromper uma educação para heteronomia, de desencantar à subsunção ao mito do "canto da sereia", encantamento que se espraia e conquista adeptos, alienados pela melodia das competências.

O pensamento autônomo e crítico, que pressupõe como condições basilares a autonomia e a liberdade (ADORNO, 2010), alicerçado em fundamentos ontológicos, teórico-metodológicos e epistemológicos densos e sólidos, se faz imperativo à compreensão dos problemas relacionados à formação humana no capitalismo avançado, de modo a se constituir como resistência contra-hegemônica às relações danificadas, à semiformação, por uma educação contra a barbárie, cuja a centralidade esteja comprometida com a vida.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. A educação contra a barbárie. *In: Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021d, p. 169-184.
- ADORNO, Theodor W. “Crítica Cultural e Sociedade”. *In: COHN, G. (org.). Theodor W. Adorno*. Trad. Flávio Kothe. São Paulo: Ática, 1986, p. 76-91 [Coleção Grandes Cientistas Sociais].
- ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. *In: Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b, p. 129-149.
- ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. *In: Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021e, p. 185-202.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.
- ADORNO, Theodor W. Educação – Para quê? *In: Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021c. p.151-167.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. O que significa elaborar o passado. *In: Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021f, p. 31-52.
- ADORNO, Theodor W. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Ática, 1998.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. *In: Educação e Sociedade*. Trad. Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. Campinas: Papyrus, 1996. p. 388-412.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. *In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio C. Nabuco. (org.). Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 2015.



AGUIAR, Márcia Ângela da S. Política Educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 722-738, set./dez. 2018. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 4 jun. 2023.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ALVES, Giovanni. A lumpenização das classes sociais no Brasil. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 16 set. 2021. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2021/09/16/a-lumpenizacao-das-classes-sociais-no-brasil/>. Acesso em: 28 maio 2023.

ALVES, Giovanni. O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 8 jun. 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/08/o-golpe-de-2016-no-contexto-da-crise-do-capitalismo-neoliberal/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

ANTUNES, Deborah C.; HOLANDA, Rochelly. R. Teoria Crítica e pesquisa empírica [em redes sociais virtuais]. In: RIPA, Roselaine (org.). **Nexos entre a formação docente e as tecnologias digitais**. Florianópolis: Udesc, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015. [Edição Comemorativa de 20 Anos].

ANTUNES, Ricardo. As configurações do trabalho na sociedade capitalista. **Rev. Katálysis**. Florianópolis v. 12 n. 2 p. 131-132 jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/GkXHNddrqKGGtQf4JyjWjCN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 jun. 2023.

ANTUNES, Ricardo. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Caderno CRH**, [S. l.], v. 15, n. 37, 2006. DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v15i37.18601>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18601>. Acesso em: 22 out. 2022.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. **Infoproletários (Degradação Real do Trabalho Virtual)**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. Trabalho Encomendado GT11 – Política de Educação Superior. **38ª Reunião Nacional da ANPED**. São Luís do Maranhão: UFMA, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em: 2 out. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (Anpae) *et al.* **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica.** Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 3 nov. 2020b. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/11/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (Anpae) *et al.* **Posicionamento das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).** 28 mai. 2020a. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Posicionamento-das-entidades-sobre-o-Parecer-e-Minuta-Res-Formacao-Continuada-do-CNE-28-MAIO-2020.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). **Documento apresentado na audiência pública da região Centro-Oeste sobre a BNCC do ensino médio no Conselho Nacional de Educação.** 14 set. 2018b. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Nota-Anfope-BNCC-EM-2018-Brasilia-14setembro.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). **Entidades nacionais lançam Manifesto Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica.** 6 nov. 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/entidades-nacionais-lancam-manifesto-contr-a-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica/>. Acesso em: 6 jun. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope) *et al.* Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015. **Movimento REVOGA BNC-Formação. Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015.** Brasília, 15 mai. 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/06/MANIFESTO-REVOGA-BNC-Formacao-v.15maio-1.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. **Documento Final do XI Encontro**

**Nacional da Anfope.** Florianópolis, SC. Anfope, 2002. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2002.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope); FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES/CENTROS/DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (Forumdir). **Manifesto em defesa da formação de professores.** 14 dez. 2018a. Disponível em: [http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/12/NOTA\\_FORMA%C3%87%C3%83O\\_PROFESSORES-Anfope-Forumdir.pdf](http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/12/NOTA_FORMA%C3%87%C3%83O_PROFESSORES-Anfope-Forumdir.pdf). Acesso em: 26 mar. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope); FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES E DIRETORAS DE FACULDADES, CENTROS, DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (Forumdir). **Posição da Anfope e Forumdir sobre a Nota Técnica de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, publicada pelo CNE em 06 de julho de 2022.** 8 jul. 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2022/07/Posicao-entidades-sobre-a-Nota-Tecnica-do-CNE-atual-12jul.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. **Documento final do XX encontro nacional da Anfope.** Porto Alegre, RS. Anfope, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). **Novas Diretrizes para a Formação de Professores:** continuidades, atualizações e confrontos de projetos. Anped. 20 jul. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 25 fev. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). **Uma formação formatada:** posição da Anped sobre o texto referência Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Rio de Janeiro: Anped, 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 6 abr. 2023.

BARBOSA, Carlos Soares. Organizações Docentes na Reforma do Ensino Médio: Análise do posicionamento da Anfope e da CNTE. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 187-201, jan. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v29i1.13616>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BARBOSA, Renata Peres. Ensaio sobre a dialética do esclarecimento: reflexões e provocações educativas. **Conjectura**: Filos. Educ. Caxias do Sul, RS, v. 24, e019036, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v24/2178-4612-conjectura-24-e019036.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

BARBOSA, Renata Peres. Pressupostos da Base Nacional Comum Curricular à luz da Teoria Crítica da sociedade. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 229, jul./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58743/751375152334>. Acesso em: 1 out. 2022.

BORGES, Celma Gomes. Movimento dos professores estaduais da Bahia: As lutas dos anos 80. **Caderno CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 255-289, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18672>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRAGA, Ruy. **A rebeldia do precariado**: trabalho e neoliberalismo no Sul global. São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm). Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao parágrafo 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3554-7-agosto-2000-371745-publicacaooriginal-1-pe.htmlhttps>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2009b. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm). Acesso em: 9 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: 2023. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm#art7](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm#art7). Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **3ª Versão do Parecer.** Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019.** 6 jul. 2022. Brasília, DF: MEC, 2022c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2022-pdf/238401-nota-de-esclarecimento-sobre-a-resolucao-cnecp-n-2-2019/file>. Acesso em: 6 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Projeto – 914BRZ1144.3 – Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade. Produto I – **Documento técnico contendo diagnóstico das iniciativas de formação inicial, em nível superior, e formação continuada dos profissionais da Educação Básica (funcionário e técnico administrativo) efetivadas pelas IES, especialmente as Universidades Públicas e Institutos Federais.** Consultora: Lúcia Maria de Assis. Contrato nº AS-4483/2014. Goiânia, 26 abr. 2015a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2609](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2609)

[1-diagnostico-iniciativas-formacao-inicial-continuada-profissionais-edfisica-basica-pdf&category\\_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2015b.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=17625&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17625&Itemid=). Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 8/2009**. Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB. Aprovado em: 2/6/2009. Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp008\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp008_09.pdf). Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em 8 de maio de 2001. Brasília, DF: MEC, 2001b.

Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O). Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 10/2021**. Alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Aprovado em: 5/8/2021. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=208241-pcp010-21&category\\_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208241-pcp010-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 14/2020, de 10/07/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**, de 07/11/2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>.

Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2022**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 10, de 5 de agosto de 2021, que tratou da alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Aprovado em 9 de agosto de 2022. Brasília, DF: MEC, 2022a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 6 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28/2022**. Propõe alteração no Parágrafo único do artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Aprovado em 4 de outubro de 2022. Brasília, DF: MEC, 2022b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 6 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 7 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2019b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category\\_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022.** Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2022d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 6 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação:** educação infantil e ensino fundamental: Região Norte. Brasília: O Instituto, 1997a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao)



[/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_norte.pdf](#). Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 3 out. 2022.

BUENO, Sinésio Ferraz. **Pedagogia sem sujeito**: qualidade total e neoliberalismo na educação. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

CEPPAS, Filipe. Crítica imanente e ensino de Filosofia. **O que nos faz pensar**. v. 16, n. 21, p. 20-38, 2007.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla; SARTURI, Rosane Carneiro; MOROSINI, Marília Costa. Apresentação Dossiê Organismos multilaterais e políticas públicas no cenário da educação básica e superior: diretrizes, desafios e práticas. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 15-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v43i1.16888>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16888>. Acesso em: 5 nov. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, DF: Unesco, 2010. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 5 out. 2022.

DELORS, Jacques (org.). **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, Cedes, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Conferência Nacional de Educação e a Construção de Políticas de Estado. *In*: FRANÇA, M.; MOMO, M. (orgs.). **Processo Democrático participativo**. A construção do PNE. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014. p. 23-40.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, dez. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2022.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 abr. 2022.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 82).

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Rodrigo. Esquematismo e semiformação. *In*: Dossiê: “Adorno e a Educação”. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 83, ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200007>. Acesso em: 7 jun. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda**. Jornal Socialista e Independente. 14 nov. 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

FERREIRA, Isabella Fernanda. Adorno e Pseudo – sínteses: um “olhar” para a Teoria dos Ciclos de Perrenoud. **Comunicações**, Piracicaba, ano 22, n. 3, p. 87-102, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n3p87-102>. Acesso em: 24 set. 2022.

FERREIRA, Isabella Fernanda. **Discurso das Competências**: solidão, tecnicismo e semiformação do profissional docente. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, 2007.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedag.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdr7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação no Brasil: os velhos argumentos da nova direita, educação como mercadoria. *In*: Live 001 REDHUMANI, Conversa com o Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas. **Observatório Nacional de Educação Integral**. 23 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EtrP0SAKmn4>. Acesso em: 22 maio 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018a.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Conseguiremos escapar ao neotecnismo?** Resumo da Conferência Brasileira de Educação de 1992b. Disponível em: <https://doceru.com/doc/5svvve>. Acesso em: 25 set. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnismo e formação do educador. *In*: ALVES, Nilda. (org.). **Formação de Professores**: pensar e fazer. 7. ed. v. 1. São Paulo: Cortez, 1992a. p. 89-102.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. *In*: FONTOURA, H. A. (org.). **Políticas públicas e movimentos sociais**. Rio de Janeiro: Anped Sudeste, 2011. v. 3, p. 72-90.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** [online], v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVvy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Pressupostos da política educacional bolsonariana – I. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, publicado em 20 out. 2018b. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/10/30/pressupostos-da-politica-educacional-bolsonariana-i/>. Acesso em: 22 maio 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729>. Acesso em: 30 set. 2022.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 228-52.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de

professores. **Formação em Movimento**, v. 2, i. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 13 mar. 2023.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, n. 6, Porto Alegre, 1992.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Edição bilingue. Trad. do original alemão por Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Introdução de Emmanuel Carneiro Leão. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **XI Anped Sul – Reunião Científica Regional da Anped: educação, movimentos sociais e políticas governamentais**, UFPR, Curitiba, 24-27 jul. 2016 [Eixo 21 – Educação e trabalho: trabalho encomendado]. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2022.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao serviço público**. Trad. Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. (org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução. Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a. p. 11-29.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.** [online], Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-475, ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200008>. Acesso em: 7 jun. 2023.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt. **Teoria Crítica e Educação: a questão da Formação Cultural na Escola de Frankfurt**. Bruno Pucci (org.). 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Edufscar, 2007.

MACEDO, Elizabeth. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/21666/15916/55599>. Acesso em: 8 jun. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas: Cedes, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrkJFgnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 26 mar. 2023.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, p. 9-28, ago./dez. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/issue/view/463>. Acesso em: 2 out. 2022.

MALAGGI, Vitor. Tecnologia em Tempos de Pandemia: a educação a distância enquanto panaceia tecnológica na educação básica. **Criar Educação**, Unesc: Criciúma, v. 9, n. 2, Edição Especial 2020. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6047>. Acesso em: 7 jan. 2021.

MARCON, Daniel; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Reflexões sobre o processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo de futuros professores. **V Congresso Internacional de Filosofia e Educação**, 2010, Caxias do Sul, RS. Disponível em: [https://www.uces.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo\\_tematico5/Reflexoes%20sobre%20o%20Processo%20de%20Construcao%20do%20Conhecimento%20Pedagogico.pdf](https://www.uces.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico5/Reflexoes%20sobre%20o%20Processo%20de%20Construcao%20do%20Conhecimento%20Pedagogico.pdf). Acesso em: 10 abr. 2023.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Trad. Robespierre de Oliveira, Deborah Cristina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: Edipro, 2015.

MARCUSE, Herbert. **Razão e Revolução**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

MORAES, Maria Célia M. de. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 jun. 2019.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.

MORANDO, Ivete Aparecida. **Materiais Didáticos nos Cursos de Pedagogia a distância**: Discussões Teórico-Críticas sobre a Área de Linguagem. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2022. Disponível em:  
[https://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cpmenu/7004/Ivete\\_Aparecida\\_Morando\\_16841757744605\\_7004.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/7004/Ivete_Aparecida_Morando_16841757744605_7004.pdf). Acesso em: 19 jul. 2023.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. Aprender a aprender: um novo paradigma ou uma rearticulação do pragmatismo de Dewey? **Cadernos de Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 31-58, 1997. Disponível em:  
<https://revista.uemg.br/index.php/cadernodeeducacao>. Acesso em: 2 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, Unesco; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 23 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Repensar a educação**: rumo a um bem comum mundial. Brasília, Unesco/Brasil, 2016. Disponível em:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em: 7 jun. 2023.

ORSO, Paulino José. A Educação em tempo de golpe, ou como avançar andando para trás. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 50-71, abr. 2017. Disponível em:  
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21735/14339>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento educacional**: a visão do Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em:  
<https://repositorio.usp.br/item/000974565>. Acesso em: 31 jan. 2023.

PASSOS, L. S. Formação continuada docente: tensionamentos para uma (trans)formação emancipatória. In: SILVEIRA, B. S. L. *et al.* (org.). **Pesquisas em Educação**: uma conversa com os clássicos e com a Teoria Crítica da Sociedade. Foz do Iguaçu-PR: Claec Editora, 2021, p. 286-296.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002a.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 1999a.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania**. O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

PERRENOUD, Philippe. O currículo por competências. **Seminário Internacional de Educação**, 2. Brasília/Sinepe. 2002b.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999b.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Trad. Helena Faria. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PUCCI, Bruno. A Dialética Negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: Atualidades. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8 n. 1, abr. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 25 mar 2022.

PUCCI, Bruno. A personalidade autoritária no Brasil em tempos de neoliberalismo e de coronavírus. *In*: Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-17, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994538>. Acesso em: 8 jul. 2023.

PUCCI, Bruno. Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação. *In*: ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (org.). **Ensaio Frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 89-96.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 54, ago. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QLYQnsdFwYzFcyLMNKsxGWG/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 1 jul. 2022.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jhbTLVnkSMxDnWTyixR37Ch/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.

RIPA, Roselaine. A Educação na Idade Mídia: Reflexões sobre a escola sem partido. **Devir Educação**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 103-115, 2019. DOI: <https://doi.org/10.30905/ded.v3i1.130>. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/130>. Acesso em: 15 out. 2022.

RIPA, Roselaine. **Nova Escola a revista de quem educa**: a fabricação de modelos ideais do ser professor. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2237>. Acesso em: 4 jun. 2023.

RIPA, Roselaine. Possíveis elementos para destravar a Bildung: a concepção de Educação em Adorno e a sobrevivência da formação. **Comunicações**: Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação, Ano 8, n. 1, jun. 2001. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1471>. Acesso em: 8 jun. 2023.

RIPA, Roselaine. Reflexões interdisciplinares sobre a Pandemia Covid-19: um relato de experiência do ciclo de palestras online. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n 2, Edição Especial 2020 – PPGE – Unesc. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/download/6042/5386/16108>. Acesso em: 8 jun. 2023.

RIPA, Roselaine; SILVA, Alex Sander. A Experiência Estética na Formação Docente: Reflexões a partir de Theodor W. Adorno. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, e10206, 2021. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/10206/5633>. Acesso em: 15 mar. 2022.

RODRIGUES, Marilda M. Um “novo humanismo” na educação: significados e implicações. **Educação Unisinos**, v. 15, n. 2, p. 124-132, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2011.152.04>. Acesso em: 31 jan. 2023.

ROUANET, Sérgio P. **Teoria Crítica e psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SANTOS, Boa Ventura de Souza. **La globalización del Derecho**: Los Nuevos Caminos de la Regulación e la Emancipación. Bogotá: ILSA, Universidad Nacional de Colombia, 1998.

SANTOS, Boa Ventura de Souza; MENEZES, Paula Maria. Introdução. In: SANTOS, B. V. de S.; MENEZES, P. M. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2009, p. 9-19. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias\\_do\\_sul\\_boaventura.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf). Acesso em: 26 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórica–crítica hoje. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas



André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018a.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Caroline. Educação na pandemia: a falácia do 'ensino' remoto. **Universidade e Sociedade** (Brasília), v. 67, p. 36-49, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, abr./jun. 2018b. Disponível em:  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795/18233>. Acesso em: 24 abr. 2022.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. A construção de uma base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil. **Contrapontos**. Revista de Educação da Univali, Itajaí, ano 1, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em:  
<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/43>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Consolidação dos cursos de Pós-Graduação em Educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 40-52, abr. 2007. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2006v1n1p40-52>. Disponível em:  
<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/58>. Acesso em: 8 jun. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Alex Sander da. **“Desmitologização” da educação a partir de Theodor W. Adorno**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, RS, 2010. Disponível em:  
<https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3654/1/422941.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.

SILVA, Alex Sander da. O Pensamento Constelativo e sua potencialidade crítico-formativa. **37ª Reunião Nacional da** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis. Agência Financiadora: PNP/Capes – FUCRI/Unesc. Disponível em:  
<https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt17-3599.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil (1987-2001)**. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Juremir Machado da. **Golpe midiático-civil-militar**. 7. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2016.

SILVA, Mariléia M. *et al.* Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021, e00322154. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00322>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/6KwwzCdYyw9fHRxrYfHwxst/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A Bncc da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **EDUR. Educação em Revista**, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 23 mar. 2023.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: [http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13\\_05 MAURICE TARDIF.pdf](http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05 MAURICE TARDIF.pdf). Acesso em: 8 jun. 2023.

TIROLI, Luiz Gustavo; JESUS, Adriana Regina de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, e-20732.066, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 6 abr. 2023.

VENTURA, Lidnei. **O vôo da fênix**: narrativas de travessias de identidade de egressas de educação a distância. Florianópolis: Udesc, 2019. 240p.

VENTURA, Lidnei. A aprovação do homeschooling e a educação brasileira sitiada: a reificação da experiência doméstica. **Anais VIII CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89581>. Acesso em: 6 abr. 2023.

VENTURA, Lidnei. Invocações do mito em meio a pandemia da Covid-19: a filosofia entre o feiticeiro e prometeu. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, Edição Especial 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6043/5399>. Acesso em: 10 set. 2023.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2023.

ZANCAN RODRIGUES, Larissa; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 20, n. u, p. 1-39, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**. A luta por um futuro humano na nova fronteira de poder. Edição digital. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021. Disponível em: [https://livrogratuitosja.com/wp-content/uploads/2021/03/A-Era-do-Capitalismo-de-Vigilancia-by-Shoshana-Zuboff-z-lib.org\\_.pdf](https://livrogratuitosja.com/wp-content/uploads/2021/03/A-Era-do-Capitalismo-de-Vigilancia-by-Shoshana-Zuboff-z-lib.org_.pdf). Acesso em: 13 maio 2023.

ZUIN, Antônio. **A indústria cultural e educação**: o novo canto da sereia. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ZUIN, Antônio; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; PUCCI, Bruno *et al.* Apresentação. *In*: **Anais do XI Congresso Internacional de Teoria Crítica**: Estado de Exceção e Racionalidade na Idade Mídia. Araraquara-SP, 1 à 5 de outubro de 2018. Disponível em: <http://www.teoriacriticaeducacao.ufscar.br/wp-content/uploads/2017/01/ANAIS-DO-XI-CONGRESSO-INTERNACIONAL-DE-TEORIA-CR%C3%8DTICA-2018.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Nabuco. **10 lições sobre Adorno**. Coleção 10 Lições, Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, 1ª reimpressão, 2017.