

UNESPAR

S
A
N
D
R
A

T
A
I
S

G
O
M
E
S

F
E
R
R
E
I
R
A

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

A BNC-FORMAÇÃO E O IDEÁRIO POLÍTICO-EDUCACIONAL DA UNESCO
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SANDRA TAIS GOMES FERREIRA

PARANAVÁI
2021

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

**A BNC-FORMAÇÃO E O IDEÁRIO POLÍTICO-EDUCACIONAL DA UNESCO
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

SANDRA TAIS GOMES FERREIRA

**PARANAVAI
2021**

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

**A BNC-FORMAÇÃO E O IDEÁRIO POLÍTICO-EDUCACIONAL DA UNESCO
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada por SANDRA TAIS GOMES FERREIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr. Adão Aparecido Molina

PARANAVAI
2021

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

F383b Ferreira, Sandra Taís Gomes
A BNC-formação e o ideário político-educacional da Unesco para a formação dos professores / Sandra Taís Gomes Ferreira.– Paranavaí: Unespar, 2022.
xiii, 142 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.
Orientador: Prof. Dr. Adão Aparecido Molina;
Banca examinadora: Profa. Dra. Sônia Maria Chaves Haracemiv, Profa. Dra. Profa. Dra. Conceição Solange Bution Perin.

Bibliografia

1. Educação. 2. Políticas Educacionais. 3. Formação de Professores. 4. BNC-Formação. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 370.71

SANDRA TAIS GOMES FERREIRA

**A BNC-FORMAÇÃO E O IDEÁRIO POLÍTICO-EDUCACIONAL DA UNESCO
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina (Orientador) – UNESPAR

Profa Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv– UFPR – Curitiba-PR

Profa. Dra. Conceição Solange Bution Perin – UNESPAR

Data de Aprovação:

___/___/_____.

Dedico este trabalho a todos os Profissionais da Educação que acreditam na condição de uma Educação Humanizadora e Emancipatória, que buscam em suas práticas fazer a diferença e promover essas relações. Espero poder contribuir ao coletivo de Profissionais e de Pesquisadores com esta produção acadêmica. De forma muito carinhosa, quero realizar essa dedicação também a minha família por toda paciência, amor, compreensão e entendimento sobre a minha ausência durante a realização dos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o princípio de tudo em minha vida, ao meu esposo Marco Antônio Ribeiro, Minha filha Maria Clara Gomes Ferreira Buarque, minha mãe Tereza Gomes, que são minha base e incentivadores do meu trabalho, ao meu orientador Prof. Dr. Adão Molina que mesmo diante de todos os desafios deste novo tempo de pandemia, reinventou-se para que pudesse dar todo o suporte e orientação acadêmica, ser humano incrível e inesquecível. Às minhas examinadoras da banca Profa. Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv e Profa. Dra. Conceição Solange Bution Perin, que foram incansáveis, humanizadoras e emancipadoras deste a leitura, avaliação até suas considerações e contribuições. Somente gratidão a todos pela condição de chegar a essa etapa de minha produção acadêmica em prol de ofertar uma leitura e apoio a pesquisa na Educação que dialoga sobre a BNC-Formação e o ideário político-educacional da Unesco para a Formação de Professores.

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (MANDELA, 1918 – 2013).

“A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1921 – 1997).

FERREIRA, SANDRA TAIS GOMES. **A BNC-Formação e o ideário político-educacional da Unesco para a formação de professores**. 142f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2021.

RESUMO

Este texto realiza uma investigação sobre as políticas educacionais atuais relacionando a nova proposta de formação de professores para a educação básica brasileira, chamada de BNC-Formação, com as mudanças ocorridas nas questões socioeconômicas e políticas. Busca-se relacionar essa proposta formativa com os antecedentes políticos e, sobretudo, com as determinações que vêm sendo impostas pelos organismos internacionais das Nações Unidas, como a Unesco e o Banco Mundial. Por conseguinte, este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa com fontes bibliográficas e documentais, e o método é dialético. Na percepção de Lara e Molina (2011), esse tipo de pesquisa permite uma compreensão maior do objeto estudado ao se estabelecer a relação entre a parte e o todo. Esse movimento dialético, que vai do objeto de estudos às questões maiores, possibilita a compreensão das determinações sócio-históricas. Por essa razão, ao se estabelecer a relação da educação e da formação docente com a economia e a política do período estudado, tem-se a síntese de múltiplas determinações, isto é, compreende-se a formação de professores como parte de um processo social utilizado para formar indivíduos capazes de contribuir para a solução de problemas sociais, colaborando para a reprodução do capital e o acúmulo das classes já privilegiadas pela divisão social do trabalho. Essas determinações estão impostas pela nova ordem mundial ao definir as bases epistemológicas para a educação do século XXI, a partir das injunções feitas pelo Banco Mundial que trabalha com índices de desenvolvimento e financiamento para os países periféricos, assim como a Unesco que, ao determinar a base epistemológica para a educação do novo século, cria categorias pautadas em habilidades e competências individuais e procura formar indivíduos autônomos para responder às necessidades imediatas de reprodução social. Essas categorias também estão presentes na BNCC e na BNC-formação que regulamenta a formação de docentes no Brasil a partir de 2019, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Os estudos apontaram que, a formação de professores, que deveria se constituir na identidade de um profissional capaz de mediar o conhecimento por intermédio de um ensino esclarecedor, o que constitui o trabalho educativo, vai aos poucos deixando essa função para contribuir para a formação de indivíduos de acordo com os interesses do capital.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação de Professores. BNC-Formação.

FERREIRA, SANDRA TAIS GOMES. **BNC-Training and UNESCO's political-educational ideas for teacher training.** 142f. Dissertation (Master in Teaching) - Paraná State University - Paranavaí Campus. Advisor: (Adão Aparecido Molina). Paranavaí, 2021.

ABSTRACT

This text conducts an investigation on current educational policies relating to the new proposal for teacher training for Brazilian basic education called BNC-Training. The aim is to relate this formative proposal to the political background and, above all, to the determinations that have been imposed by the United Nations' International Organizations, such as UNESCO and the World Bank. As a result, it decided to establish the relationship of this new proposal with UNESCO's political-educational ideas for 21st century education in developing countries. Therefore, this work consists of qualitative research with bibliographic and documental sources, and the method is dialectical. In the perception of Lara and Molina (2011), this type of research allows a greater understanding of the studied object by establishing the relationship between the part and the whole. This movement of comings and goings from the objective to the bigger questions makes it possible to understand the socio-historical determinations. For this reason, when establishing the relationship between education and teacher training with the economy and politics of the period studied. There is a synthesis of multiple determinations, that is, teacher training is understood as part of a social process used to train individuals capable of contributing to the solution of social problems, contributing to the reproduction of capital and the accumulation of classes already privileged by the social division of labor. The training of teachers, which should constitute the training of a professional capable of mediating knowledge through enlightening teaching, which constitutes the educational work, is gradually leaving this function to contribute to the training of individuals according to their interests of capital.

Keywords: Educational Policies. Teacher training. BNC-Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE -	Associação Brasileira de Educação
ACNUR -	Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ANDE -	Associação Nacional de Educação
BM -	Banco Mundial
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE -	Conferência Brasileira de Educação
CEFAM -	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPAL -	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE -	Conselho Federal de Educação
CF -	Constituição Federal de 1988
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNPQ -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE -	Conferência Nacional pela Educação
CONSED -	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EC -	Emenda Constitucional
FAO -	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FAPEMIG -	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAPERJ -	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FAPESP -	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FIES -	Fundo de Financiamento Estudantil
FINEP -	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE -	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HEM -	Habilitação Específica do Magistério
IBAD -	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA -	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGE -	Lei Geral de Educação
MEB -	Movimentos de Educação de Base
OAB -	Ordem dos Advogados do Brasil
OAS-	<i>ORGANIZATION OF AMERICAN STATES</i>
OCDE -	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OCEM -	Orientações Curriculares do Ensino Médio
OEA -	Organização dos Estados Americanos
ONU -	Organização das Nações Unidas
OPANAL-	<i>Agency for the Prohibition of Nuclear Weapons in Latin America and the Caribbean</i> (Agência para a Proibição de Armas Nucleares na América Latina e no Caribe)
PAR -	Plano de Ações Articuladas
PARFOR -	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PCNs -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID -	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNLD -	Programa Nacional do Livro Didático
PROUNI -	Programa Universidade para Todos
TCH -	Teoría do Capital Humano
UNICEF-	<i>Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia</i>
UNDIME -	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESPAR -	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 AS POLÍTICAS DO SÉCULO XIX AO XXI E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	19
2.1 BREVE HISTÓRICO ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL DESDE O PRIMEIRO REINADO DE 1822	21
2.1.1 Período Monárquico (1822 - 1888)	21
2.1.2 Período de Nova República	26
2.1.2.2 Anos 1961 a 1970	31
2.1.2.3 A crise do capital (1970) e o legado do século XX	33
2.2 REFORMAS POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE 1990 ATÉ A IMPLANTAÇÃO DA BNCC	53
2.2.1 A Base Nacional Comum Curricular e seu breve histórico de implementação	54
2.2.2 O programa PARFOR e a formação docente da educação básica	64
3 A UNESCO E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O SÉCULO XXI	66
3.1 O IDEÁRIO POLÍTICO-EDUCACIONAL DA UNESCO: A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O SÉCULO XXI	67
3.2 ALGUNS DOCUMENTOS DA UNESCO	71
3.2.1 O Relatório Jacques Delors	71
3.2.2 <i>Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1992)</i>	74
3.2.3 Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos (1993)	75
3.2.4 A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe, 1987-1997	76
3.2.5 A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos (2004)	78
3.3 <i>A UNESCO E O GLOBALISMO</i>	82
4.1 AS BASES DAS RESOLUÇÕES CNE/CP Nº 2/2019 E Nº 1/2020	109
4.2 ANÁLISE DA BNC-FORMAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO IDEÁRIO POLÍTICO-EDUCACIONAL DA UNESCO	113
5 CONCLUSÃO	122
REFERÊNCIAS	126

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na linha de estudos sobre Educação, História e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar – da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranavaí, que tem por objetivo oferecer oportunidades de desenvolvimento científico destinado à formação de professores pesquisadores com amplo domínio de seu campo de saber. Os estudos também estão vinculados à linha um do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação – GEPEHPE, que realiza discussões sobre o Estado, as Políticas Educacionais e a Formação de Professores.

Para chegar neste estágio de elaboração de uma dissertação em um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, percorri um longo caminho, passando pela formação em graduação em Educação Artística – Artes Plásticas no ano de 2001, Pedagogia no 2011 e mais tarde outra graduação em música no ano de 2014.

Ingressei no trabalho docente em 1996 cursando o Magistério e trabalhei com Educação Básica em docência desde a Educação Infantil até o Ensino Médio atuando nas modalidades de Ensino Regular, Educação Especial, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, com a especificidade do atendimento aos estudantes em privação de liberdade, no Centro de Socioeducação de Paranavaí. Nas funções técnicas, atuei desde a coordenação da Educação em Tempo Integral na Rede de Ensino Municipal, coordenação de cursos técnicos-profissionais, técnica de programa na Secretaria de Estado de Educação, Diretora Auxiliar e atualmente na função de Gestora na Rede Pública Estadual do Paraná, em uma instituição que atende as modalidades de ensino da Educação Básica Ensino Regular: Fundamental, Médio e Integrado, Educação Profissional e Educação Especial.

Até agora, são 23 anos e 7 meses em sala de aula, em uma carga horária semanal de 60 horas/aulas. Na rotina de trabalho docente foi possível perceber o quanto os professores lutavam por realizar um trabalho de qualidade e pensavam em uma educação que fosse capaz de promover o senso crítico em cada sujeito, tendo em vista que o papel da educação é desenvolver em cada indivíduo particular a historicidade coletiva, promovida por muitas gerações de humanos que nos

antecederam.

Foi pensando no coletivo, na formação e no trabalho desses profissionais da educação que empreendi uma empreitada na pasta da Diretoria Educacional na APP sindicato – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, no Núcleo Sindical de Paranavaí, sindicato este de memória, cultura e resistência diante das barbáries promovidas em nosso estado nesta última década.

Nessa caminhada, estive sempre presente. Nossa luta é pelas conquistas sociais mais amplas, com a defesa da democracia, do Estado de Direito e do acesso à terra; e contra todas as formas de opressão e de discriminação, ser um instrumento de organização dos(as) educadores(as) e de todos os(as) trabalhadores(as), para construirmos juntos uma sociedade melhor, que tanto desejamos.

A luta permanente é sempre por uma Educação Pública, gratuita, laica, de qualidade, democrática e de acesso para todos e todas. Nesta caminhada de luta, atuo no Fórum da Educação Paranaense e Fórum da Educação de Jovens e Adultos compondo a diretoria Executiva. No ano de 2016 assumi a Direção Auxiliar ficando responsável por toda gestão pedagógica, diante de muitas dificuldades e conflitos com as políticas governamentais implantações e políticas educacionais e, em destaque, a discussão e os debates sobre as reformas do ensino médio. Em 2021 assumi a direção geral deste colégio, de maior porte dentro do nosso Núcleo Regional de Ensino, denominado de Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto – E.F.M.P.

Pensando na necessidade de atualizar as informações e as discussões sobre a formação e o trabalho docente, voltei à universidade no ano de 2020, no programa de pós-graduação, Mestrado Acadêmico em Ensino, para estudar e melhor me instrumentalizar sobre as questões atuais que injetam na educação os interesses do capital e, sobretudo, do capital internacional no sentido de reproduzir e acumular o poder econômico das elites já condicionadas pela divisão social do trabalho.

Nas conversas com o meu orientador, chegamos à definição deste estudo, a partir do qual realiza-se uma investigação sobre as políticas educacionais atuais, sobretudo da nova proposta de formação de professores para a educação básica brasileira chamada de Base Nacional Comum para a Formação de Professores - BNC-Formação. Busca-se, portanto, relacionar essa proposta formativa com os antecedentes políticos e, em especial, com as determinações que vêm sendo impostas pelos organismos internacionais das Nações Unidas, como a Unesco e o

Banco Mundial. Por essa razão, resolveu-se estabelecer a relação dessa nova proposta de formação docente com o ideário político-educacional da Unesco para a educação do século XXI, dos países em desenvolvimento.

Parte-se do princípio que as políticas para a formação de professores são um subgrupo das políticas educacionais gerais e não podem ser compreendidas fora de um contexto socioeconômico e político, haja vista que a educação está sempre vinculada à economia e à política de cada período histórico. Da mesma forma que as propostas educacionais que visam à formação humana para a vida social e para o mundo do trabalho, a formação de professores é pensada pelo Estado justamente na mesma perspectiva, pois o trabalho docente nas escolas é o grande responsável pela formação humana de cada período, e visa a atender as necessidades humanas e sociais.

Por conseguinte, este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa com fontes bibliográficas e documentais, e o método é dialético. Na percepção de Lara e Molina (2011) esse tipo de pesquisa permite uma compreensão maior do objeto estudado ao se estabelecer a relação entre a parte e o todo. Esse movimento dialético, que parte do objetivo de estudos para as questões maiores, possibilita a compreensão das determinações sócio históricas. Por essa razão, ao se estabelecer a relação da educação e da formação docente com a economia e a política do período estudado, tem-se a síntese de múltiplas determinações, isto é, compreende-se a formação de professores como parte de um processo social utilizado para formar indivíduos capazes de contribuir para a solução de problemas sociais, colaborando para a reprodução do capital e o acúmulo das classes já privilegiadas pela divisão social do trabalho.

A formação de professores, que deveria se constituir na formação de um profissional capaz de mediar o conhecimento por intermédio de um ensino esclarecedor, o que caracteriza o trabalho educativo, vai aos poucos deixando essa função para contribuir para a formação de indivíduos, de acordo com os interesses do capital.

Cabe lembrar que, historicamente a formação de professores passou, e ainda passa, por trajetórias e tendências múltiplas no ambiente da pesquisa e das suas próprias experiências que perpassam pelo campo da epistemologia, da cultura, da política e da história.

Não por acaso, conhecer o desenvolvimento e o histórico da formação

profissional docente no país é de suma importância para compreender seus impactos na sociedade e suas projeções possíveis para o futuro. Ademais, diante de tal discussão, torna-se evidente a complexidade do assunto que, sendo uma atividade institucionalizada, é permeada pelas tendências teórico-pedagógicas e pelas políticas educacionais de formação docente ao longo do tempo (CUNHA, 2013; HOFLING, 2001).

De igual modo, os dilemas que entravam tal assunto não são novos, mas têm se remodelado conforme os acontecimentos históricos, atingindo o trabalho pedagógico, a própria identidade da docência, bem como a organização e a análise da presença do professor no espaço público educacional (NÓVOA, 2008).

Tem-se em vista que a constituição da profissão docente foi sendo delineada pela ação do Estado, mas, também, de modo coordenado por instituições e agentes sociais já no século XIX, e o professor teve, naquele momento, sua situação desvinculada e independente das comunidades locais. Contudo, atualmente, o caminho tem sido o inverso, em que todos os arranjos nas escolas têm levado (e insistido) a uma relação profunda dos professores com a comunidade, o que, conspicuamente, torna-se um dos muitos entraves trilhados pela educação que desafiam os professores. As escolas, à sua forma, também se organizam de modo idêntico em todo o fazer educativo, alegando um discurso de diversidade e de autonomia que não vivenciam de fato.

Disso decorre que, os professores nunca são valorizados adequadamente e ainda lhes é exigido saberem se comunicar com a comunidade adstrita e dominarem suas disciplinas de ensino, sem que alguns detalhes sejam notados, tal como o da formação, uma vez que o professor é tomado como “protagonista” na sociedade. Diante da gestão do conhecimento vivenciada pela modernidade, esse discurso soa bastante irônico e contraditório, considerando-se os fatos, como as políticas públicas e os acontecimentos que têm correlacionado e atingido a carreira docente (NÓVOA, 2008).

Portanto, compreender como está inserida a formação de professores no Brasil e por que ela se encontra tal como está atualmente, tendo como prospecto o passado recente, repleto de complexidades e, também, para que se possa refletir e planejar melhor as políticas educacionais da atualidade, constitui-se o cerne deste estudo, a partir da investigação dos documentos contemporâneos político-curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a) e a Base Nacional

Comum para Formação de Professores – BNC-Formação (BRASIL, 2020), além do ideário da UNESCO para esta centúria.

Busca-se, por intermédio deste estudo, responder à seguinte questão que permeia este trabalho: qual é a proximidade da BNC-Formação com a proposta político-ideológica da Unesco para a educação do século XXI?

À vista disso, o objetivo do estudo é analisar a proposta político-ideológica da BNC-Formação Continuada do Professor da Educação Básica correlacionada com as da Unesco para a educação do século XXI, na tentativa de contribuir para a redução das desigualdades sociais e da reprodução do capital, que vem delineando estratégias nas políticas educacionais atuais e na formação de professores, sobretudo para a América Latina e o Caribe.

Em função disso, o texto está dividido da seguinte forma: num primeiro momento, é importante tratar das políticas recentes que influenciaram o século XX no que diz respeito à formação de professores no Brasil.

Para tanto, será traçado um breve histórico, em especial, da profissão docente e sua evolução a fim de mapear os impactos dos acontecimentos do século XX e que serviram de legado para a formação docente proveniente desse ciclo.

A seguir, serão apresentadas as reformas políticas da educação e formação de professores a partir dos anos 1930. Na sequência, serão enfatizadas as políticas de formação de professores para o período seguinte, isto é, do século XXI, tendo como base o proposto pela UNESCO e os documentos relacionados à formação docente preconizada pela BNC-Formação Continuada de professores da Educação Básica.

A partir da nova reestruturação do capital em meados dos anos 1990, conhecida como Reforma de Estado, a política econômica exerceu fortes influências no setor educativo com vistas a reproduzir uma mão de obra qualificada o suficiente, apenas, para garantir a eficiência e o desempenho do setor produtivo.

Isso pode ser verificado na articulação de organismos multilaterais sob a égide do neoliberalismo, mecanismo implantado para salvaguardar os interesses do capital e romper com a crise vigente. Esse processo foi, paulatinamente, ganhando forças principalmente com a implantação da BNCC, e alinhou todo o discurso dessa Base com a BNC-formação, que mostra tamanha articulação hegemônica e dominante sobre o currículo nacional e a formação de professores com vistas à materialização do capitalismo imperialista.

2 AS POLÍTICAS DO SÉCULO XIX AO XXI E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Esta seção realiza uma discussão sobre as políticas, desde o século XIX às mais recentes, acerca da formação de professores no Brasil, bem como a transfiguração das leis no ordenamento jurídico a respeito da educação e ensino brasileiros, no tocante aos períodos da monarquia, passando pela assunção da República aos dias atuais.

Ademais, o estudo contempla as interferências políticas e os interesses dominantes a cada época no trabalho docente, resultante do novo projeto neoliberal para a reestruturação do capital, devido à crise sistêmica após o colapso da Bolsa em 1929 em Nova York, que abalou o sistema financeiro e colocou os Estados Unidos na grande depressão atingindo vários outros países, e do sistema petrolífero entre 1970 e 1980, que abalou as bases do capitalismo mundial.

Esse declínio do capital trouxe mudanças ao sistema como um todo, que enxergou no neoliberalismo uma fuga para os seus problemas de ordem pragmática. Assim, tal mecanismo trouxe alguns componentes a mais para a retomada do bom desempenho capitalista, agora, com novos rumos e olhares, especialmente, sobre os recursos públicos e sobre a educação, com vistas à privatização.

O neoliberalismo, por sua vez, teve como mote reafirmar o interesse do capital e, para isso, utilizou as diretrizes curriculares educacionais por meio de interferências políticas de órgãos externos, com atuação internacional, como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), constituindo o legado para a formação docente proveniente desse ciclo.

Assim, a partir de um estudo posterior às políticas educacionais e à Reforma do Estado da década de 1990, entende-se que o Brasil, assim como outras nações pelo mundo todo, iniciou reformas na economia, estabelecendo novos padrões políticos, em especial para as políticas educacionais.

Além do mais, princípios, como liberdade de mercado e a livre concorrência tornaram o capitalismo tão mais arraigado e difundido ao ponto de Trotsky (2010) afirmar que as forças produtivas do capital se tornaram destrutivas, tamanha sua evolução hegemônica e dominante, ao passo que essa nova fase ficou conhecida como capitalismo imperialista (LAVOURA; ALVES; JÚNIOR, 2020).

Desta forma, o estudo presente nesta seção está organizado de modo a discutir as reformas na educação e na formação de professores, para, em seguida, apresentar os documentos mais recentes acerca da formação de professores no Brasil, estabelecendo uma relação com os movimentos políticos e legislativos que preconizam os currículos aquiescentes diante das transformações históricas aqui destrinchadas.

O objetivo de toda essa discussão, nesta seção, é mostrar que, desde a década de 1960, o Brasil atende aos acordos assumidos com o Banco Mundial para a economia, e a UNESCO tem delineado novas concepções pedagógicas para fundamentar a base epistemológica da educação para o novo século.

É possível perceber que, em ambas as ações, o intuito é reorganizar a economia para reproduzir o capital no âmbito dos países hegemônicos. Deve-se preparar os indivíduos para a vida em sociedade pensando nas necessidades e nas responsabilidades de cada um, sem onerar o Estado, e contribuir para a reprodução do capital, mantendo, a partir da hegemonia política, a hegemonia econômica das elites já privilegiadas pela divisão social do trabalho.

Atribui-se, portanto, à educação o papel de contribuir para a solução dos problemas sociais sem, contudo, promover uma mudança muito significativa na formação dos sujeitos. A ideia é que eles aprendam a desenvolver habilidades e adquiram competências para solucionar os problemas provocados pela divisão social do capital, além de contribuir para a solução dos problemas alheios que resvalam numa economia cada vez mais informatizada.

Com feito, a preocupação dos governantes políticos está voltada para o grande projeto do capital, que valoriza a acumulação e a reprodução, desconsiderando as questões humanas, especialmente, aquelas que são oriundas das relações sociais de produção e deixam os indivíduos à margem do setor produtivo, sem terem como manter a sua própria existência.

Percebe-se, assim, que, do ponto de vista das novas políticas educacionais, cobra-se da escola e do trabalho do professor que ajudem a corrigir os problemas

sociais por intermédio de conteúdos disciplinares. A escola e a educação que humanizam deixam, aos poucos, o seu espaço para a construção de habilidades e competências nos sujeitos que, cada vez mais, devem ser responsáveis pelo seu sustento, com oportunidades cada vez menores no mercado de trabalho.

Isso traz ao professor novas funções diferentes daquelas que constituem o ato educativo, pois ele deixa de ser o mediador no processo de aquisição de conhecimento científico e na formação dos sujeitos sociais, para ser um instrutor que contribui para o desenvolvimento de tarefas atribuídas aos educandos a fim de construir sua autonomia no aprender a aprender para que, mais tarde, possa ser autônomo na arte do saber fazer.

2.1 BREVE HISTÓRICO ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL DESDE O PRIMEIRO REINADO DE 1822

Tomando por base os livros *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*, de Demerval Saviani (2013) e *Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e Perspectivas*, de Cury; Reis e Zanardi (2018, p. 20), configurou-se uma linha cronológica estratégica dos embates em torno da profissão docente.

Destaca-se sua formação construída ao longo do tempo entre os séculos XIX e XXI, começando a partir da Constituinte de 1823, ato normativo e jurídico após a Independência do país, tendo em vista sua contraditória ação em torno da educação e do dever do Estado que, conforme os autores supracitados, trata-se de uma postura "tão tardia quão eivada de uma desigualdade social" (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 20).

Desta forma, é o objetivo desta subseção, de modo geral, inaugurar as bases da formação de professores, além do currículo oficial no ordenamento jurídico e normativo, bem como as ideias e as questões políticas que permearam a prática pedagógica no Brasil neste ciclo de 1822 a 2022.

2.1.1 Período Monárquico (1822 - 1888)

Dentre os períodos da monarquia no Brasil, o Primeiro Reinado ocorreu entre 1822 a 1831. Depois disso, dois ciclos de reinado absolutista seguiram-se: o Período Regencial (1831-1840) e Segundo Reinado (1840-1889) até a Proclamação da

República em 1888, fator histórico decisivo para a transição de governo.

Esse período foi marcado entre a transição da Constituinte de 1823 pela de 1824. *A priori*, na primeira Constituinte, de 3 de maio de 1823, Dom Pedro I convocou uma Assembleia Geral Constituinte e Legislativa para tratar de legislação específica a respeito da instrução pública, já que houvera a proclamação da república em 1822 e precisava-se ter uma estrutura jurídico-administrativa adequada ao novo país (SAVIANI, 2013, p. 20).

Conforme registra o autor supramencionado, para que a comissão de instrução pública desta assembleia pudesse colocar em prática o desejo pela instrução pública, houve um concurso em que a pessoa que apresentasse o "melhor tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira" (ANNAES..., 1823, p. 80) seria condecorada com a ordem Imperial do Cruzeiro, além de ter reputação de benemérito da Pátria. Contudo, a crítica que permanece sobre esse fato, foi a de delegar a uma pessoa a apresentação de um projeto de educação pública que organizasse toda a pauta naquele momento.

Com efeito, Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado, membro interino da Comissão apresentou um projeto que já tinha estruturado em doze capítulos no ano de 1816, cujo conteúdo versava sobre instrução pública e estava dividido em três níveis: no primeiro nível estaria a formação comum, tendo como conteúdos os conhecimentos mais necessários a todos os homens, portanto, tratava-se de uma instrução compartilhada que duraria três anos e forneceria instrução a pessoas de 9 a 12 anos de idade; já no segundo nível, a duração seria de seis anos e trataria de conhecimentos básicos inerentes a várias profissões e, por fim, no terceiro grau de ensino, haveria a formação científica para a elite dirigente do país.

Acredita-se que as ideias de Machado tenham sido inspiradas em Condorcet¹ porém, segundo Saviani (2013), tratava já da igualdade em seus escritos e também fixava um período inicial de ensino de quatro (4) anos, o qual não foi aceito por Martim Francisco, já que esse acreditava que, quanto mais cedo a criança fosse inserida no processo de educação, mais cedo ela se desenvolveria e aprenderia um maior número de verdades (MACHADO, 1945 *apud* SAVIANI, 2013)

¹ Trata-se da cópia, por Machado, membro da Comissão, de parte dos escritos de Condorcet que, segundo Saviani (2013, p. 120), tratava-se de "*Écrits sur l'instruction publique* de Condorcet". A sua obra foi traduzida para o português como "Cinco memórias sobre a instrução pública (cujo nome original era *Cinq mémoires sur l'instruction publique*), disponível em: <https://g.co/kgs/d7VNrp>. Acesso em: 02 nov. 2021.

No entanto, a comissão de instrução pública mudou o foco para a criação de universidades, embora o projeto de Machado não tenha chegado a ser promulgado, já que Dom Pedro I, em novembro de 1823, dissolveu a Assembleia Constituinte e Legislativa e outorgou a primeira constituição do império do Brasil que trouxe como título principal, porém único: "XXXII. A Instrucção primaria², e gratuita a todos os Cidadãos" (BRASIL, 1824a, s/p). Segundo Cury; Reis e Zanardi (2018), tal título demonstrava o interesse imperial pela instrução dos cidadãos, ainda que as pessoas tidas como escravas eram consideradas posse de seus senhores, configurando em contínua desigualdade e discriminação, mesmo diante de uma "tractatus" de educação. Deste modo, a juventude que se atingia de fato por essa legislação era, em sua maior parte, a burguesia, pela sua liberdade de poder desfrutar de direitos civis.

Inspirado no que acontecia em outros países, o conteúdo daquela carta ainda trazia a religião católica como a oficial, contudo outras religiões poderiam ser vistas, mas em caráter particular, isto é, "sem forma algum exterior de templo" (BRASIL, 1824, s/p *apud* SAVIANI, 2013)

Em 1826, o parlamento foi reaberto e, junto dessa discussão em torno da instrução pública, surgiram personalidades importantes, como Januário da Cunha Barbosa e deputados, assim como José Cardoso Pereira de Melo e Antônio Ferreira França, que apresentaram um projeto em que o ensino era dividido em quatro (4) graus, em que o primeiro grau correspondia às pedagogias; o segundo grau, aos liceus; o terceiro grau, aos ginásios e quarto grau, a academias.

Esse primeiro grau correspondia a todos os conhecimentos inerentes às pessoas independentes da sua posição social ou profissional. Na verdade, seriam transmitidos conhecimentos sobre leitura e escrita, aritmética, conhecimentos morais, físicos e econômicos independentemente das áreas de atuação e situações vividas pela população instruída (ANNAES..., 1826).

Por sua vez, os liceus ficavam responsáveis pela instrução profissional, transmitindo conhecimentos de agricultura, arte, comércio, além das ciências morais e econômicas, cuja duração seria de três (3) anos, assim como o primeiro grau.

O terceiro grau, conhecido como ginásio, instruiria acerca de conhecimentos científicos gerais a exemplo da hermenêutica, de estudos aprofundados das ciências humanas e erudição, gramática geral e retórica.

² Manteve-se a escrita original, conforme Acordo Ortográfico vigente à época.

Por fim, o quarto grau, ou seja, o das academias, estava destinado a ensinar ciências abstratas e de observações, além das ciências morais e políticas (SAVIANI, 2013).

Interessante observar que a proposta de Machado em seu livro *Memória de Martim Francisco Machado* foi absorvida e ampliada já que sua ideologia estava pautada no "ideário de Condorcet" (SAVIANI, 2013, p. 124). Entretanto, a

existência do projeto expressa por certo a organização e intenção do ponto de vista legal em criar sistematicamente a educação no Império [...], onde as políticas públicas não foram estabelecidas para garantir o acesso das crianças das classes populares. O caminho percorrido pelo projeto é o passo para explicar a exclusão das camadas populares da sociedade neste espaço, onde o saber, como matéria-prima do trabalho escolar, é mantido como privilégio de grupos economicamente hegemônicos (CASAGRANDE, 2006, p. 77-78).

Portanto, acerca do projeto Januário da Cunha Barbosa, como se sucedeu na prática e não teve, necessariamente, total efetividade, porque não atingiria as camadas populares e menos favorecidas, tornando a instrução pública privilégio de alguns em detrimento de outros. Porém, este modelo nem chegou a ser discutido, embora já se apontasse ideais de uma escola laica e moderna já na proposta oriunda do pensamento de Condorcet (SAVIANI, 2013).

Ainda neste período, mais precisamente em 1827, foi promulgada a primeira lei geral de ensino brasileiro, firmada por Dom Pedro I e publicada em quinze de outubro de 1827, cujo conteúdo trazia um *currículo mínimo* para todo o país (BRASIL, 1827, s/p³, grifo nosso):

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brazil (BRASIL, 1827, s/p).

Portanto, em torno dessa lei geral do ensino de 1827, havia certa busca por um currículo básico composto de premissas, como leitura, escrita e operações

³ COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL, p. 71, v. 1, parte I (Publicação Original).

matemáticas essenciais etc., além do reforço ao ensino religioso cristão, que deveria valorizar a construção histórica do Brasil e a Constituição do Império, tal como preceitua aquela legislação.

O momento, segundo Ribeiro Júnior (2001), ainda necessitava “de uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29 *apud* BORGES *et al.*, 2011), e o projeto de instrução pública que foi adotado foi bastante simplista. Marcado pela introdução do dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que impunha aos professores instrução a partir do método do ensino mútuo, às suas próprias custas.

O período, na verdade, entre 1827 e 1890, fica, segundo Saviani (2009, grifo nosso), conhecido como "Ensaio intermitentes da formação de professores". Em outras palavras:

A Carta de 1824 traz ainda uma importante definição quanto à garantia de acesso à educação pelas mulheres, até então excluídas da escolarização formal. Por um lado, as restrições continuam presentes na delimitação dos conteúdos ministrados nas escolas femininas, isentas da Geometria, *enfatizando-se, mais os trabalhos manuais do que os conteúdos a ensinar*. Por outro, também não era admitida a coeducação e o ingresso de mulheres nos liceus, ginásios e academias. A institucionalização de escolas para as meninas, trará, como consequência, a abertura das primeiras vagas para o magistério feminino, por meio de seleção realizada pelo Estado, e pela nomeação das que tivessem reconhecida honestidade e que demonstrassem conhecimento por meio dos exames (BRAGANÇA; MOREIRA, 2013, p. 47, grifo nosso).

Isto é, contando com um ensino exclusivamente feminino, acabou-se por as encaminhar ao magistério, no qual se mostra um dos aspectos que, durante muito tempo, seria predominantemente assistido por mulheres.

Logo após 1890, surge o modelo de Escolas Normais (GOMES *et al.*, 2019).

Foi nesse contexto de institucionalização da educação primária que tiveram lugar as primeiras iniciativas de implantação do Curso Normal, como agência de formação sistemática de professores. Vieram como iniciativa das Províncias, em função da descentralização promovida pelo referido Ato Adicional (BRAGANÇA; MOREIRA, 2013, p. 47).

É importante observar que esse Ato Adicional, como ficou conhecido e de que tratam Bragança e Moreira (2013), foi instituído em 1834 e corroborou com a

descentralização de poder entre o Império e as províncias com relação não somente ao ensino, mas a um conjunto de ações mais autônomas em relação à corte. O artigo 71 da Constituição Política do Império do *Brazil (sic)*, de 25 de março de 1824, liberou as províncias de exercer seus respectivos interesses locais, e isso foi especificado na lei nº 16, de 12 de agosto de 1834 (BRASIL, 1824a⁴; 1834b⁵).

Em 1889, o Brasil tornou-se República Federativa, deixando, portanto, de ser monarquia, e, na sequência, no início do século XX, o processo democrático instaurado permitiu certos avanços e maiores discussões impostas por meio da educação, além de outras formas, havendo, inclusive, uma preocupação real com a formação de professores. Visava-se, no período, o estágio escolar secundário, porém com falhas em diversos níveis, principalmente na concretização das leis e das políticas públicas pelos governantes que se sucedem nesse período.

2.1.2 Período de Nova República

O Brasil, enquanto república, nasceu em 1889, e o período de ensino que marcou essa época foi o do ensino secundário, na verdade, datado de 1946 a 1961. Este correspondia ao que, hoje, chama-se anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em cursos regulares e específicos. Segundo Gatti (2010), o trabalho com essa etapa escolar era realizado por profissionais liberais ou autodidatas.

Dentre os autores preocupados com o currículo brasileiro naquela época, , ressaltamos José Veríssimo, em sua obra “A Educação Nacional”, que, a seu modo, trouxe uma mobilização e produção intelectual em torno de questões relativas à educação propriamente dita, bem como à crítica literária, à etnologia, à história e ao patriotismo. Por sua vez, a educação defendida por esse autor do período recém-republicado era como a única forma de “reformular e restaurar um povo” (VERÍSSIMO, 2013, p. 63).

Veríssimo, além de sugerir disciplinas no currículo nacional, ainda aconselhou, na obra referida, a inserção da História Pátria, que parecia estar esquecida pelo povo brasileiro. Em tal disciplina, dever-se-ia prestigiar as riquezas da nação e a

⁴ Coleção de Leis do Império do Brasil, 1824, p. 7, v. 1.

⁵ Registrada na Secretaria de Estado dos Negócios do Império, no Livro 6º do Registro de Leis, Alvarás, e Cartas a fl. 75 v. Rio de Janeiro em 21 de agosto de 1834. - Bento Francisco da Costa Aguiar de Andrada.

historicidade local, revelando, assim, um verdadeiro espírito ufanista e nacionalista do autor pelo Brasil. Para tanto, o autor entendia que seriam necessários investimentos em material mais qualificado, tais como manuais didáticos e livros de literatura, bem como a participação e frequência de alunos em museus e comemorações cívicas. Naquele contexto, já fica evidente certa preocupação com o material de estudo empregado no processo educativo e escolar. Ademais, o autor chegou, inclusive, a afirmar que o Brasil não tinha povo, visto que, na concepção do escritor, o sentimento patriótico da nação republicana não estava latente, e cabia à educação suscitar-lo por meio de práticas escolares comprometidas e disciplinas repletas de ideias nacionalistas.

Continuando na evolução educacional brasileira, a República nascente assumiu a responsabilidade de revalorizar os professores, institucionalizando a profissão docente, além de ainda ser necessário organizar o currículo de modo a mitigar a evasão ocorrida no período anterior. Esse fato teve pouco avanço na Primeira República, já que os Estados ficaram responsáveis pela educação, tornando o crescimento desigual entre os entes federados. Segundo Tanuri (2000) e Lelis (2003), a escola passou pelo movimento escolanovista que se centralizou no próprio papel da instituição e de seus professores, reforçando a formação destes.

Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas (TANURI, 2000, p. 72).

Na época surgiram movimentos importantes, diante da reformulação das Escolas Normais e visavam, ainda, à formação profissionalizante. Nesse período, cabe enfatizar o papel da reforma incitada por Anísio Teixeira, no Distrito Federal, que trouxe organização aos cursos específicos, buscando o encaminhamento para o magistério, mas também a sua extensão para o ensino superior a partir do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova de 1932.

De acordo com Bragança e Moreira (2013), em 1939, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Rio de Janeiro, nasceu o curso de Pedagogia, o primeiro voltado à formação docente em nível superior.

Os objetivos da então Faculdade abrangiam os seguintes aspectos: preparar trabalhadores e intelectuais para o exercício das altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos para o magistério do ensino secundário, normal e superior; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto de ensino. O curso estruturava-se em duas habilitações: bacharelado e licenciatura, sinalizando seu caráter dual. Neste contexto, a atuação profissional acabava por se destinar apenas à atividade docente no Curso Normal ou a alguma atividade técnica ligada à orientação pedagógica e educacional/profissional (BRAGANÇA; MOREIRA, 2013, p. 52).

Contudo, observa-se que tal ensino aproximou-se mais da formação acadêmica do que propriamente da pedagógica, tornando necessária uma reorganização que viria, de certa forma, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, que, em 1946 (BRASIL, 1946d), incutiu à formação docente em nível médio certas diretrizes de caráter nacional (BRAGANÇA; MOREIRA, 2013).

Ainda sobre esse período, conhecido como Revolução de 30 (1930), em que a vida campesina se deslocou à vida urbana, gerando um crescente processo de "urbanização do campo e industrialização da agricultura", na política, ações em torno da burguesia industrial ficaram chamadas de "Estado de compromisso", já que este agiu em prol daquele grupo (SAVIANI, 2013, p. 191).

E, assim, o Brasil tornou sólido o seu mercado de bens e consumo não duráveis até a chegada dos anos 1950. Quanto aos duráveis, esses foram bem-sucedidos depois deste período graças à base da indústria do aço e da de cimento, cuja implantação deu-se entre os anos 1920 e passou pelo Estado Novo.

Voltando à pauta educativa, o governo provisório da época, em novembro de 1930, criou pautas de educação e saúde pública, e dentre os integrantes estava Francisco Campos, membro escolanovista que havia dirigido o movimento de reforma em prol da instrução pública em Minas Gerais entre 1927 e 1928. Destarte, em 1931, o então ministro promulgou sete decretos, conhecidos como a Reforma Francisco Campos. Dentre as informações do Decreto, estavam a organização do ensino superior no Brasil e a adoção do regime universitário. Tal legislação ainda discorria sobre a organização da universidade carioca, a organização do ensino secundário, o retorno do ensino religioso nas escolas públicas, além da regulação do ensino comercial junto da regulamentação da profissão de contador (SAVIANI, 2013). Uma

das características desse novo Governo foi tornar a educação uma questão nacional, além da regulamentação dos vários níveis e modalidades de ensino.

Saviani (2013) registra que, o retorno do ensino religioso também marcou um período convergente de forças, já que era comum conciliar o poder da burguesia com o da igreja. No entanto, devido ao seu discurso de controle social, na época havia certo temor pelo movimento operário que, na verdade, acontecia até mesmo em outros países, como na França e que, no Brasil, ocorreu entre os anos de 1920 e 1930. A igreja acolheu a função de ensinar aos fiéis a resignação e destacar os sentimentos, como o amor e a solidariedade, os quais fariam com que as pessoas entendessem a sua posição como menos favorecidas e complacentes com a doutrina apregoada.

E essa aliança perdurou até o fim de 1931, quando ocorreu a proclamação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em que os educadores católicos saíram da Associação Brasileira de Educação (ABE) e deram início, em 1933, à Confederação Católica Brasileira de Educação.

Nesse período, Francisco de Campos tornar-se-ia peça-chave para a Constituição de 1937 que instituiu o Estado Novo. Além disso, ele se tornou Ministro da Justiça. Com efeito, também surgiram outras personalidades importantes no movimento escolanovista, tais como: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, dentre outros.

Dentre as mudanças causadas pelo grupo, o ensino técnico foi definido como primeiro dever do Estado, além da cooperação deste com as indústrias. Deste modo, Azevedo considerou a Constituição do Estado Novo a mais democrática e revolucionária sobre as leis da educação (SAVIANI, 2013).

Nesse período, importante figura foi Anísio Teixeira, que travou os embates oriundos da separação entre educadores católicos e escolanovistas. Ele, portanto, representou a ruptura total com o ideário da Igreja Católica, uma vez que seus esforços estavam concentrados na pauta "escola pública e gratuita" para todos, o que, segundo o outro grupo, ameaçava outro tipo de escola. Em outras palavras, a Igreja recorreu à uma argumentação enfocada "no âmbito doutrinário", além de "centrada na questão da liberdade de ensino a partir da qual se procura demonstrar a precedência da Igreja e da família e o caráter supletivo do Estado em matéria de educação" (SAVIANI, 2013, p. 55).

O que a Igreja estava querendo impor era que cabia a ela, pela tradição, a responsabilidade de educar as mentes e, nesse sentido, o Estado deveria ser coadjuvante, isto é, apresentando intervenções complementares à educação.

O assunto tornou-se tão acalorado que mobilizou a opinião pública e as manifestações de opinião da época. Para se ter uma ideia, o Inep, por meio da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicou trinta matérias acerca desse tema contra oitenta e quatro da Revista Vozes, órgão católico que objetivava a discussão efervescente em torno das diretrizes e bases da educação. Em suma, Saviani (2013) afirma que, praticamente, todos os jornais brasileiros elaboraram alguma matéria acerca desse assunto.

De modo geral, o cenário foi de entraves entre os considerados como renovadores e os tradicionais, que, por sua vez, tiveram maior êxito, embora se perceba a influência da doutrina renovadora em certos âmbitos da burguesia educacional. Aliás, diga-se de passagem, o relacionamento entre ambos os grupos não foi sempre contraditório, pois houve situações de convergência, a exemplo de Alceu Amoroso Lima, que, em seu prefácio na obra *Debates pedagógicos*, já concordava com a centralidade do ensino na criança. Além disso, trouxe reconhecimento aos métodos novos dispostos pela Escola Nova, bem como as vantagens da psicologia experimental sob as bases, é claro, das ideias de vida católicas (SAVIANI, 2013).

Ademais, o período histórico em que esteve inserido ficou conhecido como “República Populista e/ou Período Democrático” (ROCHA; SEVERINO; RODRÍGUEZ, 2020, p. 1), devido ao processo de eleição progressista de governantes.

Nesse íterim, a Constituição de 1946, promulgada no governo de Gaspar Dutra (1946-1951), manifestava a garantia de livre pensamento em seu artigo 5º (BRASIL, 1946d; ROCHA; SEVERINO; RODRÍGUEZ, 2020).

Apesar das conquistas em torno de um ideal democrático, a situação não era de todo favorável, tendo em vista que, no governo de Gaspar Dutra, houve um corte salarial, além de uma pressão política na época de Getúlio Vargas (novembro, 1930 – outubro, 1945; janeiro, 1951 – agosto, 1954), entre os anos de 1951 e 1954, para que ele renunciasse ao poder devido a acusações do homicídio do seu arquirrival, o jornalista Carlos Lacerda. Ocorreu, então, o suicídio de Vargas em 24 de agosto de 1954, permitindo que, na sequência, Café Filho, seu vice, tomasse o poder entre 1954 e 1955.

Logo depois, Juscelino Kubitschek (1956-1961), em 1956, criou um plano de metas que tinha como prioridade cinco eixos, a saber: transporte, energia, educação, alimentação e indústria, mas as metas que ele não conseguiu concretizar foram aquelas em torno da educação e da alimentação (ROCHA; SEVERINO; RODRÍGUEZ, 2020).

A década de 1950 a 1960 ficou marcada pela mobilização popular e, nesse contexto, ganharam destaques os Movimentos de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, que convergia em alguns pontos com a pedagogia nova, porém suas correntes filosóficas eram bastante distintas, o que culminou, de certo modo, na criação de uma 'Escola Nova Popular', segundo Saviani (2013, p. 303).

2.1.2.2 Anos 1961 a 1970

Saviani escreve que, no período de 1961 a 1985, dando continuidade aos acontecimentos políticos, na contramão da educação e ainda no governo de Juscelino Kubitschek, as indústrias e hidroelétricas cresceram exponencialmente, contribuindo para o desenvolvimento da economia brasileira, fazendo com que o produto interno bruto crescesse 7% ao ano, além do crescimento da indústria em 80%.

Na sequência e a partir do governo de Jânio Quadros (janeiro a agosto de 1961), criou-se um plano de austeridade a fim de mitigar a inflação. Porém, devido à pouca valorização do real em relação ao dólar, necessidades essenciais, como combustível, transporte e pão ficaram caras ao "bolso" do brasileiro, o que causou a ausência de apoio do governo vigente e sua renúncia no mesmo ano.

Com a ascensão de João Goulart, presidente do Brasil de 1961 a 1964, deu-se início a uma era parlamentarista, de setembro de 1961 a janeiro de 1963, uma vez que seu governo tinha pouco poder diante da atuação do Parlamento. Contudo, em 1963, por meio de plebiscito, Goulart assumiu de fato o poder presidencial e, naquele momento, também foi impetrada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº9394/1996), além do golpe militar de 1964 que introduziu a ditadura militar até 1985 (ROCHA; SEVERINO; RODRÍGUEZ, 2020).

Apesar do grande fervor de acontecimentos políticos, o período ficou marcado por apenas uma lei importante em relação à educação. Com efeito, da LDB, deu-se origem a duas modalidades de ensino: o ensino secundário e o técnico. No primeiro,

passou-se a atuar em duas frentes, o ginásio e o colegial. No ginásio, tinha-se a oferta de ensino de quatro (4) anos e, no colegial, tinha duração de três (3). Na ramificação técnica, por sua vez, o ensino foi dividido em três partes: curso industrial, agrícola e comercial (ROCHA; SEVERINO; RODRÍGUEZ, 2020).

Com relação aos investimentos, percebe-se que o ensino secundário foi a etapa com menos recursos, pois o propósito da União era fomentar o ensino superior e o ensino médio técnico industrial, já os municípios focavam mais no ensino primário e os estados, no primário e médio.

Além disso, o ensino secundário não era de todo aproveitado pela classe trabalhadora, bem como não era ofertado em áreas rurais. Mesmo assim, os números mostraram, segundo Saviani (2013), o crescimento ao longo dos anos, pois, em 1946, havia mil trezentas e quarenta e quatro (1344) instituições e duzentos e oitenta dois mil cento e setenta e nove (282.179) alunos matriculados. E, em 1960, tinha-se um milhão cento e setenta e sete mil e quinhentos alunos com matrículas nas escolas (1.177.500).

De acordo com Saviani (2013), a pedagogia nova, nesse ciclo, entrou em colapso, além da pedagogia tecnicista ganhar força e articulação entre os anos 1961 a 1969. Os renovadores não entendiam como um movimento que tinha se tornando moda estava em crise: entendia-se que o mundo estava em constante mudança, mas não se entendia exatamente por que a pedagogia nova estava entrando em colapso.

Outro fator marcante foi a promulgação da LDB n.4024 de 1961, em que a primeira deliberação ocorreu em torno do Conselho Federal de Educação (CFE), que teve início em 1962, mesmo ano em que entrou em vigor a lei, além de Anísio Teixeira ter elaborado o Plano Nacional de Educação anuído pelo então Conselho Federal de Educação - CFE e homologado pelo ministro Darcy Ribeiro (SAVIANI, 2013).

A Lei Nº 4024 de 1961, por sua vez, a partir da redação da Lei Nº 5692/71 trouxe o ensino de primeiro grau, em que o ensino primário teria duração de quatro (4) anos e o primeiro ciclo do ensino médio, o ginásio, com duração de quatro anos.

Ademais, essa legislação ampliou os recursos em dois por cento, passando de dez (10%) para doze (12%) a alíquota de contribuição da União; contudo, os estados, os municípios e o DF permaneceram com a mesma porcentagem, vinte por cento (20%). Apesar desse ordenamento jurídico ser em muitos quesitos deficitário, no aspecto de descentralização do ensino e na autonomia dos entes federados, na visão de Anísio Teixeira, apontou-se que foram contemplados.

2.1.2.3 A crise do capital (1970) e o legado do século XX

Com as alterações trazidas pela Constituição de 1988, os educadores puderam garantir uma resposta em relação ao contexto educacional vivido na época, já que a Carta Magna trouxe princípios, como gratuidade, gestão democrática, direito público subjetivo, municipalização e tantos outros. Contudo, não fez referência ao Conselho Nacional Federal que apenas seria mencionado mais tarde em 1996 (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Segundo Saviani (2013), a década inteira de 1980 foi bastante promissora no que tange à ampliação da produção acadêmico-científica, além de surgirem editoras especializadas na educação. Houve fomento à pesquisa e ao ensino, enquanto importantes instituições surgiram nesse contexto, tais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e outras fundações de incentivo à pesquisa, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) dentre outras.

O momento parecia propício, porque havia condições para isso:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado a criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2013, p. 413).

Saviani (2013) aponta alguns caminhos distintos nesse mesmo período da Proclamação da Constituição de 1988: um deles foi a pedagogia crítico-social dos conteúdos, sustentada por Libâneo que, ao longo de seus estudos, ultrapassou o

horizonte liberal no encaminhamento das questões educacionais, contudo, acerca desse momento, Saviani (2013) afirmou que haveria outro grupo que aderiria a:

reformas educativas alcunhadas de neoliberais, assumindo postos no aparelho governamental em nível federal, estadual e municipal, de modo geral integrando ou aproximando-se do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) (SAVIANI, 2013, p. 419).

Além disso, esse autor preceituou a sua obra “Escola e democracia para além da curvatura da vara”, resultado de um período de discussões travado na primeira turma do doutorado em educação da PUC - São Paulo, em 1979. Sobre isso, ele discorre acerca de uma proposta contra-hegemônica denominada de pedagogia histórico-crítica. Na obra ele desvela todas as principais teorias pedagógicas e lança a necessidade dessa nova teoria/Pedagogia, ao desmontar os estereótipos de escola progressista na escola nova e fomentar acerca das contribuições dessa nova teoria, tanto para a sua produção e operação na sociedade, como a sua importância na política Educativa (SAVIANI, 2013).

Assim, o resultado final da década de 1980 não foi de todo animador, apesar do ganho de atuação das pedagogias contra-hegemônicas desse período; pois, elas não foram suficientes para implementar políticas educacionais esquerdistas contrárias ao regime militar. Além disso, o neoconservadorismo ganhou força, principalmente, com o Consenso de Washington, evento que marcou a década de 1990 por meio de uma política macroeconômica do Fundo Monetário Internacional, cujo objetivo era o ajustamento econômico dos países periféricos, que tiveram de realizar reformas educativas nossa partir dos moldes neoliberais (SAVIANI, 2013).

Mesmo diante dos movimentos progressistas marcantes nesse período, tais como a da pedagogia da educação popular, a pedagogia prática e a pedagogia histórico-crítica, ainda o cenário foi de frustração, porque as pedagogias da educação popular não conseguiram cumprir seus objetivos durante a década de 1980, mesmo diante da Escola Cidadã, proposta pelo Instituto Paulo Freire, personagem este que marcou o período com as suas ideias libertárias constitutivas da tradição anarquista.

Não obstante, pode-se dizer que foi importante a referência principal dada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) à época, contudo sua atuação foi marcada por ambiguidade, assunto que pode ser melhor esclarecido por autores como Singer (2010), o qual afirma a dicotomia contraditória, ou melhor, a "segunda alma" do PT,

por, concomitantemente, executar um plano de governo contendo: “políticas que beneficiam o capital e promovem a inclusão dos mais pobres, com uma melhora relativa na situação dos trabalhadores” (SINGER, 2010, p. 1).

Voltando à perspectiva contextual das "pedagogia da educação popular", num ambiente mundial alinhado ao neoliberalismo e à pós-modernidade, existiu uma tentativa de "inserir a visão da pedagogia libertária e os movimentos de educação popular", porém, iniciados em 1980, perderam força ao longo da década de 1990 (SAVIANI, 2013, p. 423)

Nesse contexto, também surgiram as "pedagogias da prática", sustentadas por Miguel González Arroyo, em 1994, que, sob a atuação do projeto Escola Plural, "configura uma nova concepção de educação que atribui à escola, entre outras funções, a de propiciar" o que se tornaria, mais à frente, os quatro pilares da educação presentes no "Relatório Jacques Delors" (SAVIANI, 2013, p. 423), sob as bases da Escola Cidadã, isto é, do "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser" (DELORS, 2006, p. 89 - 102).

No mesmo período, esteve Libâneo, que contribuiu com seus estudos e atividades nos âmbitos da pedagogia e da didática, porém não os retomou de modo explícito nos anos seguintes. Contudo Saviani (2013) destaca que a obra "A democratização da escola pública" foi reeditada ao longo dos próximos anos, atingindo a sua vigésima edição em 2002. Como se pode perceber, o discurso de direitos humanos emanado pela Constituição Federal de 1988 não condizia com a realidade vivida. Isso, porque, segundo Santos (2013):

A Grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos. Deve, pois, começar por perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente a luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil. (SANTOS, 2013, p. 31)

Em outras palavras, os cidadãos de direitos, na prática, era a classe dominante, e a classe dominada ficava à margem e sempre à mercê dos interesses daqueles. Mais uma vez, aliás, antes mesmo do Golpe Militar, os direitos humanos nunca se materializaram à classe trabalhadora e, mesmo com a Carta Magna, legislação precípua brasileira, isso não impediu que a maioria fosse governada e dirigida pela minoria dominante que, segundo Hooks (2009), trata-se de um grupo patriarcal

hegemônico imperialista branco e capitalista, o que ficou comprovado no Portal do MEC, cujo título "Projeto CNE/UNESCO" leva à seguinte indagação: o que deseja a UNESCO em aliança com um conselho federal de educação, ou melhor, quais os interesses por trás das alianças de governo nos últimos tempos com organismos de interesse capitalista internacional e de atuação multilateral?

As influências vão desde as modalidades iniciais de formação, isto é, ensino infantil, passando pelo ensino médio, formação profissional até a formação docente inicial e continuada. Não há mais o desejo de velar tudo. Está, na verdade, tudo explícito para quem quiser ver: a indústria do capital agindo em prol dos seus às custas de diversos setores que, à moda da Constituição Federal, deveriam garantir direitos de todos, mas parece mais uma carta política elitista na prática. O grande erro está no caráter triunfalista da Constituição Federal, uma vez que se acredita que direitos dados estão garantidos (HOOKS, 2009).

Mas não se considera o essencial: que as ideias servem das armas e estas das ideias para renegociação, sendo necessário reavaliar com criticidade as ditas razões superiores da ética e da política dos direitos humanos: uma outra visão teleológica, segundo Santos (2013), que também mistifica os direitos humanos, porque analisa o contexto após a conquista, sem retomar o passado e julgar com BOM senso a luta de classes e as sangrentas batalhas em torno da igualdade que, também, não podem vencer. Na verdade, há uma reconfiguração das forças opressoras sob a égide de um discurso mascarado de dignidade humana, com atitudes de emancipação e libertação, em nome dos tais direitos humanos.

Nesse mesmo contexto, os autores Lombardi; Colares e Orso (2021) reiteram algo que não é e nem foi novidade na pauta educacional, mas que sempre choca: o menoscabo da classe burguesa diante desse nível de ensino: melhor dizendo, trata-se de trinta e nove anos de descaso. Não houve esforços, debates, articulações, muito menos engajamento. Mas houve aquiescência e conformismo com a realidade vivida naquele momento, contudo, a pergunta que pode surgir é: o que a burguesia podia fazer?

Na esteira das discussões em âmbito nacional do Movimento dos Educadores (ME) em defesa da democratização da escola pública, estudo viera a público, 1981, e denunciara a descabida indiferença da burguesia à frente da organização e da oferta da educação das quatro séries iniciais do 1º Grau de ensino. Mais da metade das crianças brasileiras na 1ª série, 60%, sucessivamente vinham reprovando sem que houvesse

qualquer iniciativa para superar o problema desde 1942. Chegara-se há 39 anos de tal descaso. Já em âmbito local, esse fracasso escolar culminou no que foi compreendido pelos críticos da formação humana no Paraná como ausência formativa da faixa etária obrigatória no ensino básico, 7 a 14 anos (LOMBARDI; COLARES; ORSO, 2021, p. 240).

Ora, Saviani (2013) afirma que, nesse mesmo período, na verdade entre 1959 e 1971, houve esforços de grupos de empresários em torno da pedagogia tecnicista, cujos interesses tinham relação com o rápido desenvolvimento econômico e social, e suas investidas em torno da articulação tecnicista com vistas à educação enquanto investimento permitiram mobilizações e movimentações de seus arranjos pessoais, haja vista a criação do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPEA), organizações que, inclusive, decidiram atuar como grupos de pressão para que a resposta do governo correspondesse aos seus anseios em torno do desenvolvimento econômico.

Neste momento, a teoria do capital humano forjou as bases do que acreditavam ser o melhor modelo de educação: ou seja, o investimento em formação básica para obter: o desenvolvimento econômico; o preparo da mão de obra de trabalho desde o primeiro grau de ensino; a função exercida pelo ensino médio neste certame, nível este de ensino que deveria contribuir com a formação de habilidades profissionais nos indivíduos em idade escolar.

Diante disso, o projeto foi de fundamental influência para as reformas da época, inclusive a Universitária, e é nessa época que diversos acordos de cooperação foram assinados. A exemplo disso, estão os acordos do MEC-USAID, sobre o qual Saviani (2013) destrincha melhor em "Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil", além da propagação de discursos de organizações oficiais, como a coletânea "Desenvolvimento, trabalho e educação" (PEREIRA, 1967) que compilou textos de 1962 provenientes de organismos multilaterais, como a CEPAL, a Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), UNESCO e a obra - "cereja do bolo" (SAVIANI, 2013).

"O valor económico da Educação", de Theodor Schultz, autor de novo ensaio, mais à frente, em 1973, que seria traduzido do inglês para o português: "O capital humano: investimentos em educação e pesquisa", publicada, inicialmente, nos Estados Unidos, mostra o caráter global da Teoria do Capital Humano e a influência

dos Estados Unidos sobre uma cultura capitalista em torno da educação naquele período. Nota-se uma conjuntura política, social e econômica da burguesia e do empresariado em torno da educação. Aliás, forjando-a como preparação de mão de obra para o mercado produtivo e para acumulação de capital (SAVIANI, 2013).

É importante ressaltar que essa série desmonte tem prejudicado e influenciando uma série de medidas, como privatizações, sucateamento de serviços públicos, tudo com vistas à financeirização do capital internacional. Segundo os autores Lavoura; Alves e Junior (2020), a Resolução número 2, de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b), que trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica, doravante BNC-Formação, também é profundo exemplo da conjuntura de ações políticas em torno da descaracterização da formação docente no Brasil.

Esse projeto ficou bastante latente nos últimos anos, porém ele não é de hoje. Isso se deve à crise estrutural do capital, que trouxe mudanças ao mundo todo, com a finalidade de trazer o diário neoliberal em que a educação, por meio das diretrizes curriculares, torna-se alvo de um conjunto de políticas nacionais e internacionais com o objetivo de reestruturar o sistema capitalista, haja vista que a sua crise estrutural exigiu novas articulações.

Não obstante aos períodos de transição do modo de produção do capital, a formação docente encontra-se refém dos interesses de grupos hegemônicos. Assim, em sua fase de maior hegemonia, isto é, os interesses são tão profundos que houve a conversão de forças produtivas em forças destrutivas, uma vez que o mesmo sistema que atua de modo avançado é vítima da força de sua atuação.

Na esteira desse movimento, temos a exploração dos recursos naturais, pois o capital estimula a utilização dos elementos da natureza de forma tão acentuada que o meio ambiente vai sendo degradado, ao passo que o prejuízo está sendo um montante de consequências irreversíveis ao ponto de termos falta de recursos ou menos recursos para suprir as necessidades básicas. Essa reorganização do capital pretende tanto sobre a necessidade de força do trabalho para garantir os propósitos e a existência desse sistema, como também tem por viés a invocação ideológica, mediante a formação humana que o sistema deseja ofertar.

Para tanto, já atingidas todas as fases de escolarização, como o ensino infantil, fundamental e médio, recentemente a formação docente não escapou ao projeto de ações que visava à consolidação do ideário neoliberal, além da referida reestruturação

do setor produtivo e o financiamento do capital em sua forma conhecida por estudiosos como imperialista.

Numa trama controversa, em que a formação docente se originou de um processo de ganho de direitos, defesa e ensinamento deles, além da evolução em relação às próprias necessidades de levar os indivíduos à humanização, bem como à liberdade, à autonomia de pensamento e à criticidade. Contudo, esses avanços serviram de trampolim, numa sensação de falsa paz e ganhos a fim de consolidar tal projeto antagonista, isto é, para reforçar as intenções do capital.

Apesar de ser um intento bastante contraditório, ele tem sua explicação, já que na educação não se transmite conhecimentos apenas, mas, também, influenciam-se mentes. E o objetivo do capitalismo é formar a classe trabalhadora para satisfazer as demandas do setor produtivo e reerguer o sistema abalado pela crise estrutural.

Ademais, aqueles que são força de trabalho devem ter uma formação pautada em habilidades e competências, frutos da teoria sustentada na pedagogia das competências, visão pragmática de educação que prioriza o domínio de habilidades e técnicas para a solução de problemas sociais imediatos. Nela se obtém determinados conhecimentos, porém sem flexibilidade, e o Estado, por sua vez, torna-se legitimador dos interesses do capital internacional e nacional, com o propósito de reforçar o plano de ação estratégico desse sistema político.

Com efeito, o contexto da crise estrutural do capital assumiu novas proporções em meados de 1970, com a crise do petróleo, somada ao esgotamento do Estado de Bem-Estar Social. Estado esse que veio posteriormente à gerência social no pós-guerra, em que se falava de direitos, como saúde, educação e segurança no âmbito trabalhista. Mas, isso nos países desenvolvidos durou somente entre 1929 e 1970, porquanto, a partir desse período, a crise estava instalada, e o capitalismo teve de tomar novas medidas. Nesse sentido, surge "o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a financeirização do capital" (LAVOURA; ALVES; JÚNIOR, 2020, p. 557).

O problema foi que após 1929, com o excesso de mercadorias sendo produzidas, outras soluções vieram, como o modelo de Taylor e Ford, os quais vieram para descentralizar tarefas, além de, no setor produtivo, fomentar a padronização e a repetição com o intuito de não desperdiçar insumos.

Assim, o neoliberalismo permitiu a defesa da liberdade de mercado e a livre concorrência ao estimular essa descentralização, ocasionando o fim da intervenção estatal, isto é, estimulando a liberdade pessoal e política, a própria consolidação da

liberdade de mercado, bem como os interesses do capital o qual tem como mote a livre exploração e a autonomia produtiva sem a mão do estado.

Tal articulação ficou conhecida como fase imperialista, porque além de retratar a reprodução do capital, tornou-se arbitrária, hegemônica e dominante, ao passo que as forças produtivas tornaram-se destrutivas com todo esse conjunto de soluções pragmáticas (TROTSKY, 2010; LAVOURA; ALVES; JUNIOR, 2020).

Desta forma, a livre concorrência fez com que o setor produtivo trabalhasse com competitividade, mas sem perder o monopólio. Contudo, com um trunfo, a fim de manter os bens públicos e os sindicatos, pressionando a garantia de salários e benefícios trabalhistas, o que instalou a crise econômica, que permite de modo irônico, mas "livre", que o serviço seja privatizado.

Assim, o capital pode exercer o controle em suas várias dimensões de atuação e manutenção. Nesse certame, é necessário ressaltar que, ao discutir esse conjunto de medidas neoliberais, no que tange ao trabalho docente, isso interferiu diretamente sobre a profissionalização e a função do professor, não somente no espaço escolar, mas como auxiliador dos desígnios da capital.

A priori, Martins e Duarte (2009) afirmam que o professor adquire um *status* de profissional assim como o de qualquer outro. No entanto, com um aspecto que confere maior responsabilidade, já que este profissional tem o compromisso de formar indivíduos por intermédio de sua *práxis* voluntária que perpassa o planejamento e a sua atuação na sociedade. Como resultado, não é possível dissociar a ação do professor do contexto em que está inserido, isto é, do tempo e espaço em que atua. Segundo os autores supracitados, isso traz um embate entre o “*dever ser*” inerente à carreira do professor e a própria trajetória e realização da sua carreira profissional.

O trabalho docente, portanto, trata-se de uma prática institucionalizada pelo mundo do trabalho e, portanto, ligada à economia, e igualmente revestida de sociabilidade pelas relações políticas, pessoais e intencionais intrínsecas à vida do professor.

Não obstante, convém rever, por meio de um breve histórico, como se sucedeu a formação de professores no Brasil, que teve o seu marco inicial no século XX, mas que não rompeu completamente com o paradigma dessa época. Desta forma, o legado do século XX para a formação de professores foi, nas palavras de Martins e Duarte (2009, p. 16), o próprio “acirramento” do trabalho educativo e a ocupação profissional, a qual deveria ser chamada de trabalho, mas as adversidades do meio

não o permitiram.

Acerca dessas adversidades, Saviani (2007) chamou-as de “ventos modernizantes” em seu livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”, cujo conteúdo evidencia, entre outros assuntos, o caminho percorrido pela formação de professores desde 1930 até a consumação do século XX.

Saviani (2007) afirma que toda essa fase ficou marcada pela instrução popular advinda da Revolução Francesa e que, em âmbito nacional, eclodiu com o momento histórico da Independência do Brasil no século XIX (1822) enquanto colônia de Portugal.

A partir desses acontecimentos, destacam-se seis momentos de lá para cá. Um deles foi o surgimento dos institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia. Primeiramente, a escola normal motivou a habilitação do Magistério. Já as demais instituições criadas formavam o então conhecido Ensino Superior no país, e, a partir do golpe militar de 1964, incorporaram-se mudanças, dando início ao uso de terminologias, como *primeiro* e *segundo* grau, a partir da lei nº 5.692/71 e a aprovação do magistério em 1972, mediante ao Parecer nº 349/72.

Conforme explica Saviani (2007), é importante ressaltar que o Golpe Militar de 1964 foi um acontecimento crucial para se entender o Brasil que seus patriotas têm hoje. Na verdade, o golpe, a princípio, não tinha relação com a ditadura militar. Inclusive, muitos de seus apoiadores, que não foram poucos, tais como a Igreja Católica, acabaram por se arrepender depois. Um regime militar que durou 21 anos, após a retirada de João Goulart da presidência. Tal evento não fora algo impetrado sem planejamento e que trouxe efeitos apenas de início. Aliás, manifestações autoritárias, tais como esta, já haviam surgido antes, haja vista a situação ocorrida no Estado Novo (1937-1945). Esse acontecimento histórico, apesar de conhecido como Golpe Militar, fora permitido e autorizado pela própria sociedade.

O historiador Carlos Fico (2014) corrobora alegando que, naquele momento, a sociedade em geral não valorizava o sistema democrático, uma vez que defenderam e clamaram pela intervenção militar. Nas palavras do autor havia uma crença, largamente difundida na sociedade de então, de que era admissível uma intervenção violenta, arbitrária, para 'pôr ordem na casa'.

Em sua visão, é esse desapareço pela democracia que explica o apoio de tantos setores da sociedade ao golpe de 1964. Esse é o ponto mais importante para retermos

quando consideramos os episódios daquele ano. O apoio ou a tranquila aquiescência de tantos em relação ao golpe. Quando não distinguimos as duas coisas, vendo o golpe apenas como o evento inaugurador da ditadura, abrimos caminho para as leituras vitimizadoras, segundo as quais a sociedade – supostamente democrática – teria sido vítima de militares sádicos e desarvorados. Isso certamente não é correto” (FICO, 2014, p. 120-121).

Posteriormente essa mesma sociedade foi punida e excluída da nova ordem. Outros grupos como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), imprensa entre outros também se decepcionaram com o acontecimento, uma vez que, sendo uma iniciativa de golpe predominantemente "civil-militar" do que apenas militar, "o regime subsequente foi eminentemente" tomado pelos militares, "e muitos civis proeminentes que deram o golpe foram logo afastados" por aqueles "justamente porque punham em risco o seu mando" (FICO, 2014, p. 60 - 1150 62).

Diante disso, a pergunta que surge é: por que aplicar o golpe de 1964, já que Jango (como também era conhecido o presidente João Goulart) era popular e certamente seria reeleito, segundo as pesquisas do Ibope da época? A explicação, ou talvez especulação, uma das possíveis, diga-se de passagem, foi que Jango supostamente estaria planejando tornar o governo comunista, dando apoio à esquerda. Portanto, o evento de 1964 seria mais uma contramedida, ou, nas palavras de Carlos Fico (2014, p. 62), tratou-se de um “contragolpe preventivo” para evitar o “golpe” de Goulart.

Com isso, o curso normal passou a habilitar o nível de segundo grau, mas ainda era precária a formação pela ausência de enfoque essencial na experiência pedagógica. Nem mesmo com o lançamento do projeto para formação de professores denominado de CEFAM, uma vez que seu alcance era limitado, não se permitiu “o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas” (SAVIANI, 2007, p. 6).

Destaca-se que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por intermédio do Decreto 28.089/88, de 13 de janeiro de 1988, trouxe como proposta a criação de um mecanismo que fornecesse habilitação, encaminhamentos e formação aos professores do Magistério, o qual culminou na projeção do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), cujas premissas eram: "a) dar prioridade efetiva à formação dos professores das séries iniciais do primeiro grau e pré-escola; b) aprimorar a formação dos professores dos cursos de Habilitação ao

Magistério para que se tornem os grandes artífices da qualidade do ensino" (SE/CENP, 1988, p. 4 - 5).

Assim, seu objetivo, na prática, não era acabar de uma vez por todas com os problemas de má formação docente ou ainda impedir o insucesso escolar, mas, sobretudo, que, ao longo de um processo, fossem garantidas "condições burocráticas, materiais e de orientação próprias e diferenciadas daquelas que regem a Habilitação Específica do Magistério (HEM)", contudo a proposta logo encontrou dificuldades de atuação, principalmente, quando os professores da própria instituição não tinham formação permanente para subsidiar e auxiliar ao seu público alvo e objeto de atendimento, além da questão da falta de sua infraestrutura, haja vista que, a princípio, o centro não tinha espaço particular, mas dividia espaço com a Escola Técnica Estadual de Segundo Grau "Dr. Júlio Cardoso", o que certamente, mesmo após a realocação de endereço, ainda era relacionado com a instituição municipal, mesmo mantendo certo distanciamento (PETRUCI, 1994, p. 9-24).

Assim, no mesmo período de duração do Golpe Militar, conforme necessidade mercadológica, o ensino de segundo grau passou a ser profissionalizante, a partir da lei nº 5.692, de 1971, contendo a modalidade um núcleo comum com o primeiro grau e uma parte diversificada acerca das especificidades locais. Ademais, trouxe o ensino primário como obrigatório. Trouxe disciplinas como educação moral e cívica, educação física e artística como obrigatórios na proposta curricular e o EaD como possibilidade de ensino supletivo. Para a formação docente, acarretou na obrigatoriedade de qualificação em diversos níveis, a exemplo dos cursos de Magistério, chamados de Escolas Normais, que visavam à capacitação de professores de primeira à quarta série (BRASIL, 1971e).

Como o artigo 30 da lei nº 5.692 permitia a formação curta e plena, a depender da modalidade de ensino em que se atuaria, surgiram as licenciaturas de três anos e as de quatro, oriundas da mesma lei de 1971, posteriormente.

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de magistério: (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982):

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982);
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982);
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica

obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982) (BRASIL, 1971e, s/p).

Ao curso de Pedagogia, por sua vez, atribuiu-se a formação de “especialistas em Educação”, logo diretores, inspetores e orientadores receberam tal nomeação. Em 1980, o currículo dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas foi reformulado, e o princípio da docência foi adotado como identidade do profissional da educação. Parece que tudo corroborava para solucionar a questão da formação docente após o término do período militar. Porém, com a promulgação da LDB 9394 de 1996, houve uma aligeirada caracterização e um baixo nivelamento desses cursos com o advento dos cursos de curta duração.

Em 2006, já se tinha as diretrizes curriculares de Pedagogia, que seguiram nesse mesmo ritmo, porém avançaram em um ponto importante, na inserção da criança como objeto de conhecimento do professor e, portanto, a aprendizagem e o desenvolvimento na infância passam a estar no centro da formação desses profissionais.

Vale destacar que, desde a década de 1930, a questão pedagógica não encontrou caminho satisfatório, pois as políticas públicas desse ciclo foram precárias e descontinuadas, e ficou ainda mais evidente que as problemáticas oriundas do século XIX, tais como a universalização da Educação Básica⁶, acompanharam a centúria adjacente, já que, desde a década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros, havia uma preocupação com a integração dessa pauta universalista na educação. No entanto, essa iniciativa começou a ser discutida novamente em 1970 e foi reafirmada na década de 1990, com a conferência Mundial de Educação para Todos, e o Brasil ainda apresentava nesse período índices altos de analfabetismo e um grande número de analfabetos funcionais (UNESCO, 1993a).

No decorrer do século XX, ainda conforme Saviani (2007), havia mais preocupação com o preparo pedagógico nos cursos normais (magistério) do que nas instituições superiores. Os cursos de uma forma ou de outra convergiam para a abertura da organização dos currículos formativos, tornando-se um componente obrigatório na formação não elitista de professores, modelo segundo Comenius³, a

⁶ Educador e fundador da Didática Moderna. Viveu entre 1592 e 1670. Ele concebia a educação como direito de todos e na superação do ensino tradicional. Além disso, defendia que a escola deveria contemplar a todos, ricos e pobres, sem que houvesse distinção. (SAVIANI, 2006).

exemplo dos cursos de bacharelado complementados pela pedagogia a cargo das instituições de letras, ciências e filosofia na década de 1960, os quais passaram à ligeireza da elevação nas faculdades voltadas à Educação.

Mas, a solução não estava em mudar aquela estrutura, havia mais necessidades - um conjunto delas, passando pela reformulação dos objetivos e das competências da formação docente. Esperava-se que os professores chegassem ao nível superior para aprender e adquirir preparo, contudo, ali chegando, depararam-se com a preparação de um modelo Napoleônico.

O conteúdo ficou a cargo das instituições superiores e faculdades específicas da Educação, e o preparo para essas faculdades havendo dissociação dos dois modelos e repartição das tarefas que deveriam funcionar em todas as organizações educacionais.

Assim sendo, o século XX, no quesito formação de professores, abarcou um dilema resultante das disparidades de dois modelos, o de Napoleão e o de Comenius, um voltado ao preparo didático-metodológico e outro à formação disciplinar específica. Surgiu, portanto, um questionamento: como se poderia integrá-los nos currículos escolares? Isso porque, conforme entende Saviani (2007), a formação pedagógica trazia bom preparo didático-metodológico, mas ficava aquém quanto ao conteúdo específico. Por outro lado, as licenciaturas promoviam bom conhecimento de conteúdo específico, faltando, contudo, a preocupação com a forma de ensinar.

Todavia, o que deveria ser indissociável estava, portanto, na formação docente. A solução não era complexa do ponto de vista de Saviani, ou seja, a solução residia na indissociabilidade desses dois modelos e a integração deles nos livros didáticos. Cabia uma reformulação dos cursos de pedagogia e as licenciaturas que coadunassem com um caráter complementar e integral um ao outro modelo proposto.

Nesse aspecto, o autor ressalta a figura do livro didático enquanto material pedagógico que assumia o papel de um “grande pedagogo”, ao passo que, se fossem realizadas mudanças nas influências pedagógicas, os livros também o seriam como consequência do alinhamento deles com os cursos. Seria proposto nos cursos de Pedagogia, analisar os livros e a proposta pedagógica numa perspectiva sintética a fim de reconfigurar a formação de docentes.

Outrossim, esse autor também destacou a necessidade de projetos de ensino que reunissem professores de instituições superiores de ensino a outras instituições para dar nova forma às licenciaturas. Além disso, as condições de trabalho

precisariam favorecer a carreira do professor, isto é, este profissional necessitava de valorização salarial, formação adequada e de políticas públicas de incentivo à sua atuação.

Com efeito, chega-se a um ponto importante para efetivar esse tripé proposto pelo autor, isto é: havia a necessidade de recursos, isto era conspícuo - com os cortes na Educação naquele momento e decisões políticas em face do vetor econômico, isso não seria possível de se resolver na prática.

Vale lembrar aqui que as políticas educacionais estão imbricadas com o Estado capitalista, e que este toma decisões visando a acumular capital em prol das elites dominantes e dos interesses dos capitalistas. Ou seja, sob o ponto de vista da ótica marxista, o Estado age por intermédio de um conjunto de interesses, almejando sempre à reprodução do capital e, ainda, regulando as relações sociais a favor das relações capitalistas, com o seguinte lema: **O Estado deve assegurar a reprodução da força de trabalho** (HOFLING, 2001, grifo nosso).

Por conseguinte, surge a necessidade de analisar esse referencial histórico e suas interferências no presente e nas projeções para o futuro, o que tornou a formação docente no Brasil objeto de estudos ao final da década de 1970, diante de todo esse contexto histórico percorrido ainda no centenário anterior e que permeou todo o século XX.

Contudo, essa temática ganhou maior atenção e dinamismo entre os anos de 1980 e 1990, em especial com a criação da LDB em 1996. De lá para cá, portanto, diversos autores discutem sua funcionalidade e importância e até a vinculam com a formação profissional e com as atividades produtivas, tendo em vista que a década de 1990, com a reforma do Estado e a implantação da doutrina neoliberal no Brasil, a LDB de 1996 carrega consigo o prenúncio de uma nova visão de sociedade e educação para o Brasil (MARTINS; DUARTE, 2009).

Todavia, cabe lembrar mais uma vez que, o período que antecedeu a LDB de 1996, foi marcado por uma constante ação de movimentos sociais e conferências nacionais que mobilizaram a opinião pública e, sobretudo, os profissionais da educação em torno de uma educação de qualidade e para todos, além de profissionais que se destacaram no campo da educação popular, como a educação de jovens e adultos.

A Educação Popular foi um movimento pedagógico e político que aconteceu no Brasil que, embora tenha surgido antes ganhou força no Brasil nos anos de 1960,

durante o Regime Militar, e se acirrou nos anos de 1980, quando a sociedade civil tinha maior consciência política e defendia os direitos democráticos de liberdade e escolha dos seus representantes políticos. Esses movimentos levaram à garantia dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e um pouco mais tarde, após a luta continuada da sociedade civil e dos representantes da educação, a garantia de parte desses direitos na LDB de 1996 (BRASIL, 1996).

Na década de 1980, Paulo Freire (1921-1997) foi um grande influenciador e pensador da época, suas ideias contribuíram sobremaneira para os movimentos da década de 1980, pois ele deixou sua mensagem ao mundo e, em especial, sobre a figura do professor, afirmando que o professor, tratava-se de um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação humana e social (FREIRE, 1992). Em função disso, trouxe uma identidade agregadora e construtiva à formação de professores e ao ensino mediante esse panorama de relações estruturais que se constituía na época.

Diante disso, formadores e instituições da mesma senda introduziram questionamentos e ampliaram a reflexão em torno do cenário educacional, a tal ponto “que se foi propagando por uma diversidade de eventos importantes na época, tais como a Conferência Brasileira de Educação (CBE)”, as quais configuraram em ambientes “privilegiados para grandes discussões políticas e acadêmicas”. Esses espaços e eventos reverberaram “o esforço de entidades nacionais que floresciam, como a Associação Nacional de Educação - ANDE” e contribuíram com o ideário político-social da época, de acordo com Cunha (2013, p. 614-615).

Embora a década de 1980, década perdida para a economia, tenha sido uma década de vitórias e conquistas para a sociedade civil e para a educação brasileira em torno das garantias dos direitos sociais e educacionais na Constituição Federal de 1988, a década de 1990 começou com novas injunções das Nações Unidas em torno da globalização da economia e da mundialização do capital. A Unesco e o Banco Mundial passam a desenvolver políticas ideológicas de novas concepções educacionais e o Banco Mundial passa a promover políticas voltadas para o financiamento e o desenvolvimento do novo Milênio atreladas ao combate à pobreza, à fome; à diversidade e ao sanitarismo, uma delas trata-se do Fórum Mundial da Educação, que ocorreu em Dakar, capital do Senegal, em abril de 2000 e foi apontado pela UNESCO como acontecimento que marcou a educação global, tendo em vista que várias nações se comprometeram com os objetivos da 'Educação para Todos'

(EFA, em inglês), estabelecidos no evento, que culminou no documento intitulado **“Educação para todos: o compromisso de Dakar”** (UNESCO, 2001, grifo nosso).

Desse modo, o “intervalo de luz”, que houve na década de 1980, encontrou desafios, como o surgimento de “um discurso dominante sobre a desvalorização dos saberes e das práticas dos docentes, considerados tecnicamente incompetentes e politicamente desengajados diante do ensino nos meios desfavorecidos” (LELIS, 2008, p. 54).

Esse processo todo nasceu de uma visão cientificista de agências governamentais e de algumas universidades, de acordo com Lelis (2008). Além disso, a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire contrastava com uma nova fase econômica em nível mundial, que provocou, nas palavras de Cunha (2013, p. 616), o “avanço do chamado neoliberalismo, reconfigurando o capitalismo de forma exacerbada e anunciando o fim das utopias solidárias”, isto é, com o interesse capitalista em dominância houve um declínio dos direitos coletivos propostos pela Constituição de 1988 e até mesmo certa ausência de políticas sociais, o que levou a educação a um patamar de conformidade às bases do capital. Além disso acarretou em mudanças no processo educacional, em seus diversos segmentos, a saber: currículo, financiamento, formação de professores, organização escolar, referencial teórico e político.

Ao discutirem sobre essas questões, Martins e Duarte (2009, p. 16) chamam esse ciclo de “vetor econômico”. Em outras palavras, trata-se da “égide do modelo econômico vigente” que conduziu uma formação docente à mercê das demandas políticas e econômicas do mundo produtivo. Uma e outra não podiam coexistir da forma como estavam; com isso, impediu-se que o principal fundamento da educação fosse concretizado: o de transformar pessoas e transcender a imobilidade social.

À vista disso, conforme Cunha (2013, p. 616), o “neotecnicismo pedagógico”, com suas exigências advindas do mercado produtivo, suscitou a supervalorização de resultados mediante a um discurso repleto da pedagogia das competências e da qualidade total na educação, cuja base teve origem na Teoria do Capital Humano, voltada para a produção e para o mercado de trabalho, reafirmando os interesses do capital, o que também influenciou na educação, na formação do professor e nas práticas docentes.

A Teoria do Capital Humano (TCH) entende que o "capital humano" é um lugar fértil para investimento, portanto assegurar saúde e educação, por exemplo, é obter

produtividades e maiores ganhos. Não por acaso, segundo Andrade (2010), nessa linha de raciocínio, investimentos em saúde e educação podem estimular o desenvolvimento de habilidades e de competências nos indivíduos, "tornando-os mais produtivos, o que em larga escala pode influenciar positivamente as taxas de crescimento dos países" (ANDRADE, 2010, p. 4).

Ainda, nessa perspectiva e em consonância à Andrade (2010), a diferença salarial é resultante do nível de investimento em cada "fator humano", e também são levados em conta os gastos resultantes desse empreendimento, comparado aos valores advindos do mercado, como taxas de juros, percentual investido, etc.

No entanto, conforme Andrade (2010, p. 4), "esses modelos consideram o Capital Humano apenas como uma média de escolaridade, deixando de lado possíveis diferenças na qualidade da educação recebida pelos indivíduos, o que pode comprometer a análise do crescimento econômico". Na visão do autor, essa teoria não prevê como cada indivíduo receberá o investimento, tampouco se todos o receberão, o que pode gerar desigualdade na distribuição, além de ser uma visão totalmente meritocrática.

Filha da Teoria do Capital Humano, a Pedagogia das Competências, por sua vez, surgiu em meados dos anos 1990, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, conforme Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999, e, no ano seguinte, por meio dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Portanto, revestida de tecnicismo e de uma necessidade de adequar a educação profissional às demandas do mercado produtivo, a Pedagogia das competências foi mais uma tentativa de procurar resolver os problemas que estavam mais além do que a própria prática pedagógica e que, a princípio, teve uma caracterização de inovadora por trazer "novos paradigmas educativos" (SILVA, 2015, p. 87) por meio de diversos mecanismos, inclusive os de origem externa à educação, tal como a participação de institutos internacionais que, na verdade, previam o desenvolvimento de competências profissionais na formação do aluno e do próprio professor.

Para tanto, o aspecto tecnológico foi destacado como um dos solucionadores de problemas educativos e do insucesso escolar, ao passo que os documentos da época traziam um otimismo na tentativa de adequar as propostas curriculares a esse tipo de pedagogia. Porém, a crítica de diversos autores é que essa postura não compreendia a educação em toda a sua totalidade e complexidade. Destarte,

a proposta denominada pedagogia das competências aparece com o objetivo de favorecer a fragmentação, a flexibilização, a polivalência, o aligeiramento, no meio do enorme contingente de “novas” formas de precarizar a formação do trabalhador. Apesar das “novas” ações sobre o currículo para o ensino universitário – dentro do contexto de expansão do ensino superior pela via não universitária –, essa proposta pedagógica vem ao encontro das necessidades do capital em crise profunda, visto que atende em grande monta ao currículo das chamadas graduações tecnológicas que, por seu turno, se molda aos imperativos imediatistas empresariais das agências transnacionais (SANTOS, 2015, p. 107).

A pedagogia das competências, portanto, refere-se a um discurso político que trouxe às escolas um conjunto de teorias hegemônicas que, na verdade, pertencem a um escopo maior, a saber a “Pedagogia do Aprender a Aprender” (FERREIRA; SANTOS, 2018, p. 2) e que certamente teve repercussão na BNCC, haja vista as dez Competências que regem o documento em todas as instâncias de ensino, inclusive, a respeito do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017b) e da sua implementação em 2022, conforme Parecer CNE/CP nº 15/2018, de 4 de dezembro de 2018 que instituiu a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e trouxe “orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino”, conforme “o art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB)”. (MEC, 2022, s/p)

Além disso, no processo de implementação do Novo Ensino Médio, destaca-se a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que:

Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. (MEC, 2022, s/p)

O professor Dermeval Saviani (2008) ao discutir sobre essas questões explica a complexidade que envolve essas novas visões educacionais que estão envoltas em mudanças sociais muito mais profundas e buscam promover uma nova concepção de educação que contribua para a solução dos problemas sociais a partir da solução dos problemas individuais de cada sujeito. Em sua visão essa pedagogia busca:

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, 2013, p. 437)

Portanto, conforme Saviani (2013), a Pedagogia das Competências é intrigante, uma vez que estabelece critérios, mas que não leva em conta a igualdade ou a equidade. Outrossim, essa pedagogia ainda encontra correspondência com a “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2013, p. 437).

Voltando, agora, à questão mercadológica daquele momento pós-Constituição, fica claro o interesse estatal em estabelecer competências para diversos âmbitos, inclusive, ao trabalho docente, ao passo que essa situação tomou o lugar da preocupação que havia com o professor, com o ensino e com o crescimento econômico. Esses princípios voltados para a formação e o trabalho docente tinham sido refinados pela Constituição Federal de 1988 e propagados por instituições sindicais, universidades, bem como em quaisquer outros locais de disseminação do conhecimento e de incentivo à cultura da época.

Não obstante, o Brasil revelou um sistema educacional repleto de interesses neoliberais de grupos políticos dominantes, eMA, a partir de uma perspectiva tecnicista adotada por certos documentos da Educação, como a LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 (BRASIL, 1998). A formação docente e a formação humana em geral, pensadas sob a perspectiva desses documentos, passaram a ser vislumbradas como ferramenta preparatória para o mercado de trabalho, no qual os alunos seriam a mão de obra em potencial a ser adequada às demandas da Teoria do Capital Humano (TCH), que, por sua vez, coaduna com a Pedagogia das Competências:

Por entender que investimentos em educação e saúde podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que em larga escala pode influenciar positivamente as taxas de crescimento dos países. Esse “fator humano” é considerado capital pois é capaz de gerar incrementos na produtividade do trabalhador (ANDRADE, 2010, p. 4, grifo do autor).

Desta forma, a TCH interpreta o ser humano como um investimento e, por conseguinte, investir em saúde e educação é investir no ser humano. O grande

problema, contudo, é que essa teoria falha ao desconsiderar o que cada indivíduo recebe como saúde e educação, por exemplo, uma vez que não há acesso igualitário, e a TCH nivela o indivíduo com uma média de escolaridade que, em muitos casos, revela discrepâncias.

Isso conduziu à formação de uma política educacional fragmentada, sobretudo pelo discurso político-social estigmatizado pela desigualdade social e educacional em diferentes níveis e que encontrou *pano de fundo* na Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2017, grifo nosso), cujo conteúdo enunciou a reprodução do ensino e da aprendizagem por competências. Inclusive, naquele espaço de tempo, existiu um agrupamento de ações que colocaram em xeque a carreira do professor que nunca esteve delimitada e nem bem estruturada.

Outrossim, nas palavras de Lelis (2008, p. 55), já não se sabia se se tratava “de uma profissão plena, de uma ocupação semiprofissionalizada ou de uma ocupação em via de profissionalização” e que, por esses motivos, sofria por causa de desgovernos e das alterações marcantes causadas pela forma de atuação e na interferência do Estado no sistema educacional. Isso tem repercutido no exercício da carreira de professor, na sua autonomia por meio da “[...] racionalização do trabalho que ele realiza no interior da escola e da sala de aula” (LELIS, 2008, p. 54).

Tem sido dessa forma uma tendência estatal e das organizações de ensino superior, bem como certas instituições vinculadas ao governo, estas impediram a compreensão da cultura da docência tal como deveria ser vista, ou seja, em suas múltiplas implicações, levando em conta seus **numerosos fios**, segundo Arroyo (2000 *apud* LELIS, 2008, p. 55, grifo nosso).

À vista disso, a história do professor vem se constituindo de um conjunto de conhecimentos, experiências e práticas, que se correlacionam no campo intelectual da educação e da carreira profissional; no âmbito dos embates e de estratégias históricas constituídos ao longo dos anos; na edificação e solidificação das próprias instituições escolares e dos conhecimentos que nela são difundidos e compartilhados, bem como na vivência empírica de cada professor. Disso resulta a maneira como atuam, articulam suas ideias, expressam seus sentimentos tanto no ambiente de trabalho como fora deste, numa dimensão maior, a saber: a dimensão do espaço e do tempo que se vão modulando mediante às relações sociais (LELIS, 2008).

A autora supracitada compreendeu bem essa teia complexa do exercício da docência quando estudou as histórias vividas por certas professoras do Rio de

Janeiro, que lecionavam em escolas públicas, no Ensino Fundamental (ou primário, como a autora também o chama), desejando, com isso, apontar certas particularidades dos sistemas “invisíveis da constituição do *habitus* profissional, para assim chegar a relativizar as imagens [negativas] que são atribuídas a essas professoras pelo poder público e pelas universidades” (LELIS, 2008, p. 56, grifos da autora).

Diante dos resultados apontados pela autora em seu estudo, pode-se dizer que ela humanizou a docência dessas professoras, ao adotar como método a pesquisa historiográfica. Ela evidenciou que sentimentos e atitudes de julgamento em relação aos docentes e certa arbitrariedade de **agentes sociais** já citados anteriormente, ao caracterizar o trabalho do professor como passivo, negligente e de incompetência técnica, constituem as relações sociais do trabalho docente de modo precário e bastante imóvel. Afirma que as instituições responsáveis por sua formação não contribuem para um trabalho efetivo dessas professoras, porque lhes faltam definições “de políticas públicas orientadas para a valorização social do ensino, em seus numerosos sentidos”, entre outros aspectos que deixam a desejar (LELIS, 2008, p. 66, grifo nosso).

Entretanto, pode-se perceber também que, na análise historiográfica realizada pela autora, cada professor ocupava posições diferentes, fruto de conquistas pessoais ao longo do tempo e dos recursos de que dispunha, revelando mais uma faceta do trabalho docente. Isso mostra a polissemia de arranjos e de rearranjos pessoais na carreira diante de “poderes e de contrapoderes, das tensões e dos conflitos” (LELIS, 2008, p. 66), que os cercaram e que estão ainda presentes na atualidade, servindo de reflexão à sociedade e aos próprios agentes sociais, para que não compactuem ou permitam mais esse modelo no desenvolvimento de um trabalho docente efetivo e de qualidade, como o que se espera.

2.2 REFORMAS POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE 1990 ATÉ A IMPLANTAÇÃO DA BNCC

Diversos eventos e conferências foram realizados pela UNESCO com a finalidade de alinhar as reformas em nível mundial. Com efeito, na política nacional brasileira, planejada a fim de mostrar resultados a cada nova agenda marcada com a

agência, foram-se alinhando os acontecimentos por aqui, bem como o poder legislativo instituiu uma série de medidas e leis no ordenamento, com o propósito de uniformizar os interesses neoliberais incorridos por aquela organização.

Ao passo que a LDB foi promulgada em 1996, reforçando a ideia de um referencial curricular nacional desde a Constituição Federal de 1988. Posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997 a 2000, foram consolidando as etapas da educação básica, além das novas Diretrizes Nacionais Curriculares de 2010, que tinham como objetivo trazer certa organização aos sistemas de ensino e às escolas, no que se refere ao planejamento curricular.

Mais à frente, o próprio Plano Nacional de Educação também veio somar esforços na formação de professores e na construção mais tangível da base nacional. Basicamente, tudo ia sendo alinhado com o discurso ideológico de organismos multilaterais, tais como a já referida UNESCO, e, assim, em 2017, surgiria a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, cujos maiores detalhes serão discutidos na sequência.

2.2.1 A Base Nacional Comum Curricular e seu breve histórico de implementação

Nesta subseção, é importante realizar algumas considerações acerca da base, que teve sua primeira menção em 1988, a fim de buscar entender o imbróglio e os artifícios perpetrados por grupos políticos que desejavam concretizar os objetivos pré-estabelecidos pela UNESCO em suas várias conferências acerca da "Educação para todos" e que, nos últimos anos, foram preponderantes para a implantação da BNCC.

Ademais, é essencial, ao longo deste estudo, relembrar certas políticas nacionais que visavam a utilizar o setor educativo e escamotear o real propósito neoliberal de obter capital humano na concretização de planos de acumulação de capital, engendrados e articulados pelo seu legitimador, a saber, o Estado. Esse, diga-se de passagem, permitiu o Golpe de 2016 que, entre outras interferências, culminaria, também, no discurso idealizado e autoritário da BNCC e das demais legislações correlatas nos últimos cinco anos.

Diante disso, sabe-se que a BNCC foi mencionada pela primeira vez na Carta Magna, em 1988, cuja redação no artigo 210 afirmava o seguinte: “Serão 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, 1988, s/p, grifo nosso).

Até o momento, como se observa no texto constitucional, a necessidade de uma base comum que estabelecesse conteúdos essenciais estava voltada para a etapa do ensino fundamental.

Oito anos mais tarde, tem-se a promulgação da LDB, Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/1996, e o escopo da premissa estabelecida na Carta Política foi ampliado para o ensino médio também.

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, s/p, grifo nosso)

Diante disso, o poder legislativo legitimou a implantação de uma base comum às etapas do Ensino Infantil, Fundamental e Médio, e a essa base estava a incumbência de integrar todos os momentos de formação na Educação Básica. Outrossim, o legislativo também ratificou o respeito à pluralidade cultural na LDB, ao reafirmar o interesse pela preservação de características regionais e locais, além das peculiaridades dos educandos em seus aspectos econômicos, culturais e pessoais.

Entretanto, alvo de críticas à elaboração da BNCC enquanto proposta curricular, Saviani (2016), processualmente e numa lógica estilista incomparável, discorre *a priori* sobre o conceito de currículo, propondo, demais disso, importantes discussões a respeito de currículo em sociedade, dos saberes necessários à organização dos currículos normativos no processo educativo e que tomam formas a partir de seus sujeitos envolvidos, aluno e professor no âmbito escolar.

Além de todo o mais, enseja importante análise curricular acerca da BNCC, tendo como pano de fundo a reflexão anteriormente apontada e que, em última instância, reflete sobre a base nacional comum curricular num raciocínio que pontua algo já bastante explícito, mas que ele retoma como ninguém: o entendimento de que a proposta curricular é muito maior e muito mais complexa do que a própria base dispõe e tenta dar conta de parecer ou ser, quando destrincha a confusão de referências à base a qual tem seu início na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 que, em seu artigo 26, cuja redação foi dada pela Lei nº 12.796/2013, incorpora à proposta curricular a base nacional comum como

artifício coadjuvante; já no artigo 64 da mesma lei, a base aparece como referência às ementas dos cursos de formação docente (BRASIL, 1996).

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...].

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, s/p)

Contudo, na sequência do mesmo artigo 26, a base parece dizer respeito ao currículo a ser implementado mediante autonomia da escola e do sistema educacional. Não obstante, a Lei nº5692/1971 informa que a base e outra parte diversificada compõem o currículo da etapa básica da educação. Portanto, a confusão está armada, trazendo dúvidas se a base é verdadeiramente o currículo, se faz parte dele ou ainda se está relacionada à outra parte para se fundir e materializar a proposta curricular nacional.

Com efeito, outra crítica é imposta por Saviani (2016), ou outras críticas, aliás, porquanto a educação do Brasil volta-se a um sistema de padronização por meio de avaliações externas praticadas por muitos países, principalmente, pelos Estados Unidos, cujo paradigma vem sendo tomado como epítome pelas fronteiras do Brasil, criando grande distorção do ponto de vista pedagógico com relação à forma de avaliar e, também, pela adoção compartilhada de uma base de forma hegemônica e dominante por diversos países, agora, também em cenário nacional.

Entre 1997 a 2000, somaram-se a isso os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), cujo conteúdo também enfatizava a necessidade de uma base comum nacional e que trouxe, em seus catorze volumes, a primeira materialização do que seria um referencial do currículo nacional.

Em 2008, surgiu o Programa Currículo em Movimento, na tentativa de desenvolver o currículo da educação básica e atribuir maior qualidade a ela, principalmente, no ensino infantil. A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 e o Parecer CNE/CEB nº 20 confirmam esses esforços legislativos.

Sucessivamente a isto, em 13 de julho de 2010, mediante à publicação da Resolução nº 4, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) que assegurariam o cumprimento orgânico, sequencial e articulado em toda a etapa básica de educação. Essas diretrizes baseavam-se:

no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2010, s/p).

Princípios foram reforçados como ações práticas, tais como a continuidade e a conclusão dos estudos, bem como a gratuidade e a obrigatoriedade do Estado em estender a todas as modalidades da Educação Básica, a educação, enquanto direito social inerente a crianças, jovens e adultos nas instituições escolares, entre outras garantias presentes no texto legal.

Em 2010 ainda foram lançadas as DCNs para a Educação Infantil, fruto da Resolução nº 5 de 2009 e, em 2011, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, etapa escolar, agora, com duração de nove anos.

Em seguida, vieram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, precisamente, em 2012, com a publicação da Resolução nº 2. No próximo ano, os esforços legislativos continuaram com relação a essa etapa escolar, e teve-se a instituição do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) por meio da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

Contudo, uma crítica bastante contundente precisa ser trazida novamente à tona: "se a base comum já se encontra [atualmente] definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, *que são mantidas*, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à "base nacional comum curricular?" (SAVIANI, 2016, p. 75, grifo nosso). Novamente, eis outra indagação: seria a base um documento típico da famosa frase brasileira "mais do mesmo"? Ou, o que parece ser melhor explicação, a base serviu como espécie de nova consolidação às intenções do neoliberalismo, de forma escamoteada?

Agora, voltando à história de construção da base, posteriormente aos eventos

acima mencionados, houve a criação do Plano Nacional da Educação - PNE, com a regulamentação de vinte propósitos a serem cumpridos no prazo de dez anos (de 2014 a 2024) a fim de obter maior qualidade na Educação Básica, sendo que quatro delas tratavam acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da formação docente.

Seguidos de eventos importantes, como a Segunda (2ª) Conferência Nacional pela Educação (CONAE), em 2014, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), houve a criação de um referencial repleto de propostas e reflexões acerca da Educação brasileira e que fizeram parte da articulação para a base nacional.

No ano seguinte, exatamente em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada destacando seus princípios orientadores, a Educação Especial e Infantil, bem como as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, estes com ramificação por etapas. O documento contou com 302 páginas.

Já em dezembro, houve a discussão pela sociedade do documento provisório, que culminou na segunda versão da BNCC, publicada em 3 de maio de 2016. Esta versão continha 652 páginas, nas quais se evidenciava cada etapa, que, por sua vez, ramificava-se em suas respectivas áreas do conhecimento e seus componentes curriculares adstritos.

Assim, diversos eventos dirigidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) ficaram marcados diante da reunião de professores, gestores e especialistas que discutiram a versão de 2015 da BNCC.

O Consed também participou da elaboração dos guias que vão orientar as redes municipais e estaduais na recepção à BNCC. Por meio de seus Grupos de Trabalho, formados por técnicos das secretarias, o Consed avançou nos debates de temas importantes. Como resultado dessas ações dos GTs, entregou ao MEC, proposições para novas políticas de avaliação da educação, inovação e tecnologia, e formação continuada de professores. Seguiu, também, com discussões importantes nos Grupos de Trabalho de Gestão Escolar, Financiamento e Ensino Médio (CONSED, s/d, s/p).

Por sua vez, a UNDIME (2021) trouxe posicionamentos claros com respeito a diversos assuntos da pauta educacional, como o FUNDEB, como o alinhamento dos currículos municipais à BNCC, além do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

e a Política Nacional de Alfabetização.

Em agosto de 2016, passou a ser construído o documento contendo a terceira versão da base. No mesmo ano, houve o golpe contra o governo Dilma, e o que vinha sendo, de certo modo, construído em conjunto passou às mãos definitivamente de um governo ilegítimo. As ações em torno da base já em abril de 2017 declaram isso, quando o MEC apresentou ao CNE a versão final da BNCC, homologada em 20 de dezembro pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Nesse momento, diversos especialistas afirmam que as versões da base parecem ter sido rompidas, marcando uma verdadeira mudança de interesses e de governança. (BRASIL, 2017a)

Com isso, no ano seguinte, especificamente no mês de março, passou-se a discutir a base com enfoque em cada etapa. Em 2018, foram analisados os impactos da base para a educação brasileira nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em abril, o CNE recebeu a terceira versão do documento, contendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, a qual seria discutida pela população posteriormente, isto é, em dois (02) de agosto do mesmo ano. (BRASIL, 2017a, 2017b, 2019).

Percebe-se, no entanto, que, mesmo com as posteriores discussões organizadas pela sociedade, não houve qualquer alteração textual, sendo que, no dia 14 de dezembro de 2018, o documento contendo a versão final da base do Ensino Médio foi homologado pelo, então, ministro da educação Rossieli Soares, configurando uma BNCC para toda a educação básica com todos os conteúdos previstos.

Novamente, o discurso político esteve repleto da pedagogia das competências, e a nova proposta da BNCC para o ensino médio configura mais uma tentativa de "adestramento de habilidades e esvaziamento de conteúdos, distante, portanto, de objetivar a formação integral dos indivíduos" (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p. 21).

Tal formação a ser oferecida ainda como elementos basilares o "desenvolvimento tecnológico, cultural, social e econômico para atender as demandas da lógica produtivista e do consumo" com o objetivo de firmar os propósitos do capital, incentivado por organismos internacionais e grupos privados já mencionados nesta pesquisa (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p. 23).

Além disso, a escola pública passa a ser movimentada perante os interesses da escola privada, na verdade, interesses que são de uma elite dominante e

totalmente a favor de privatizações e manobras que privilegiem o acesso e o controle de recursos públicos, já que o neoliberalismo de mercado entende que o Estado é "falido e incompetente para gerir a educação" e, por esse motivo, visa ao "ensino privado, na busca da eficiência e qualidade" (BORGES, s/d, s/p).

Outrossim, a escola pública torna-se construtora de um legado tecnicista e pano de fundo para um ambiente de instabilidade de direitos da classe trabalhadora. Tudo isso deve ajustar-se às ambições capitalistas, formando o novo balanço neoliberal, originado desde o movimento da Reforma do Estado

Para que tal projeto fosse realizado, um conjunto de ações foi tomada por órgãos privados e mecanismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial e UNESCO, entre elas a implantação da BNCC do Ensino infantil e Fundamental em 2017, resultante de uma estratégia política, conhecida como Golpe de 2016 e que, nos últimos anos, também culminou na entrega da BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), com vistas a consolidar "a lógica do mercado globalizado no território nacional e em todas as etapas da Educação Básica, sem mencionar a própria BNC-Professor, ou BNC-Formação, que também segue o mesmo ideário de competências, habilidades, meritocracia e competitividade do currículo brasileiro" (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p. 23).

É importante destacar que a próxima reavaliação do documento está prevista para 2025, contudo, até lá, a Nova Direita procura alcançar e alinhar seus objetivos com as organizações multilaterais, objetivos estes "privatistas e concentradores, de uma escola que alie negligência com repressão e autoritarismo com vistas ao 'controle' mais pesado das massas urbanas" (ALVES, 2011, p. 29).

Diante disso, inaugura-se um plano de desmontes de direitos dos trabalhadores e da sociedade de modo geral com a intenção de, a cada projeto de lei ou proposta de emenda constitucional: tirar o poder de compra do brasileiro, como o que ocorreu a partir do PLP 257/16; terceirizar as atividades-fim empresariais, por meio do PL 4.330/2004 e dar passe livre ao trabalho intermitente mediante ao PL 218/2016 entre outras ações de um governo golpista que ansiava chegar até a Reforma da Previdência a fim de aumentar o tempo de contribuição de todos os trabalhadores, sejam de ordem pública ou privada, além da idade para estes aposentarem. Além disso, houve um esforço legislativo para "congelar os valores das aposentadorias e pensões e acabar com a aposentadoria especial do Magistério" (CONFEDERAÇÃO...,

2019, p. 24).

Ademais, ao longo dessa construção historiográfica de elaboração da BNCC, viu-se o surgimento de cursos de bacharelado com duração de três (3) anos e com a complementação de um (1) ano para a obtenção da licenciatura (GATTI, 2010). Até a década de 1990, o ensino secundário das Escolas Normais era responsável pela formação docente, as quais formavam para o magistério na educação infantil e no ensino fundamental I.

Entretanto, mediante à LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), tal formação passou a ser ofertada em nível superior. Desde então, passou-se a fomentar o ensino superior, embora essa mudança tivesse ocorrido ausente de uma política de incentivo aos cursos de pedagogia para que propusessem tal formação. Destarte, nos cursos, as diretrizes tornaram-se numerosas com dezesseis (16) objetivos.

E, no que concerne às licenciaturas, estas sempre estiveram fragilizadas desde o seu surgimento, devido à sua matriz didático-metodológica ineficiente, isto é, com o foco apenas sobre a formação disciplinar, sem enfatizar o momento de preparação para o ensino, que, por conseguinte, ficou aquém do esperado nesses cursos desde o início. Acabava-se devolvendo licenciados com uma formação rasa e genérica, mediante a tantos critérios e exigências.

Posteriormente a isso, por via do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em 2002 e, em seguida, as diretrizes referentes aos cursos de licenciaturas (GATTI, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, por sua vez, dizem respeito à carga horária dos cursos de licenciaturas no Brasil. Isto é: fornecem "nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena" (BRASIL, 2020b, s/p).

Portanto, ao término do século XX e no começo do XXI, a formação disciplinar estava com ênfase incipiente sobre a formação pedagógica. Nos cursos de pedagogia, por sua vez, suas diretrizes foram consolidadas em 2006, a partir da Resolução nº 1, de 15 de março de 2006. Conseqüentemente, o curso recebeu atribuições muito amplas e abstratas, o que convergiu em problemas à formação desse curso. Além do mais, segundo Gatti (2010), nesses cursos, a grade curricular era segmentada, o que impactava a atuação dos licenciados na educação básica.

Destarte, naquele instante, o Brasil não preenchia as expectativas nesse aspecto já que, em outras nações, havia centros de formação que costumavam oferecer especializações e dar suporte metodológico e pedagógico mais adequados, conforme Gatti (2010).

Também nesse tempo, imperava certa distinção entre os professores especialistas e polivalentes, o que trouxe problemas entre as carreiras e no âmbito escolar, uma vez que os primeiros recebiam maiores proventos do que os professores polivalentes, pois (os especialistas) eram responsáveis pelo Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Já os professores polivalentes cuidavam do Ensino Fundamental I e eram considerados, de certa forma, menos importantes devido a um conjunto de situações históricas e de formação correlata que criaram esse arranjo permeado de preconceitos e estigmatização do professorado.

Não obstante, as tentativas de reestruturação e de inovação tornaram-se frustradas diante de um modelo educacional tão inflexível e tradicional, além de fragmentado e sob interferências políticas e de agentes sociais, como ocorreu na formação de professores. Também recaiu uma responsabilização sobre os professores especialistas, já que estes ficaram incumbidos das etapas finais da educação básica, as quais deviam mostrar índices provenientes do sistema educacional.

Nesse aspecto, é necessário mostrar algumas questões, como condições de formação, de trabalho e de carreira dos docentes no processo inicial (licenciaturas) e que também devem, de modo contínuo, estar presentes na *práxis* dos educadores. Essas condições podem ser asseguradas apenas por meio da efetivação social das políticas públicas.

Para isso, a criação e a manutenção de políticas públicas fazem-se necessárias a fim de que os professores adquiram continuamente conhecimentos diversos, bem como o “financiamento da educação básica” e dos “planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas”, que dizem respeito ao Estado, que tem o objetivo de legitimar o serviço prestado pelo professor aos alunos e à comunidade (GATTI, 2010, p. 1359).

Aliás, nos últimos tempos, segundo pesquisas de Gatti (2010), cursos de licenciatura privados acabaram por acelerar esse tempo de formação (com o advento dos cursos de curta duração) e, diante disso, houve um sucateamento na formação inicial de professores. Não obstante, as universidades públicas, mesmo tendo uma

formação disciplinar adequada, evidenciaram em sua grade curricular uma carga horária deficiente no quesito prático e metodológico.

Para intensificar essa problemática da formação docente, de acordo com Gatti (2010), existem atualmente as instituições que oferecem cursos de professorado EAD, mas que deveriam ser preferencialmente presenciais, tendo em vista que as diretrizes nacionais também incentivam essa condição, o que provoca, de certa forma, um baixo nível de preparo de muitos profissionais da educação provenientes da formação a distância.

Somado a isso, existem ainda no Brasil muitos profissionais com diploma de bacharel, os quais não têm formação específica para educar e que acabam ministrando aulas sem qualquer preparo e conhecimentos para essa função.

Conforme Gatti (2010), isso também é prejudicial para a oferta do ensino, assim como a falta de preparação docente para acolher e promover a inclusão nas escolas. Nas palavras da autora, os professores, muitas vezes, não estão prontos para desempenhar papel preponderante ao lidar com esses desafios, como a formação de alunos com necessidades especiais, ou ainda não receberam formação adequada para fornecer um ensino de qualidade e que atenda às necessidades desse público que, em tese, possui direitos à educação conforme suas necessidades, inclusive com adaptações. Mormente, a formação inicial do professor sendo limitada torna todo o processo um entrave maior quando, mediante a sua formação continuada, o próprio Estado não lhes fornece capacitação frente aos inúmeros desafios educacionais.

Em se tratando da formação continuada de modo específico, segundo Gatti (2010), faltam investimentos de tempo e de recursos humanos adequados, bem como a maneira que a formação é realizada também a constitui frágil e segmentada. A começar pela problemática como são realizadas as formações, quase sempre de modo individual, onde cada professor é responsabilizado pela sua própria formação e busca desenvolvê-la de modo particular, por sua conta e risco.

Contudo, Gatti (2010) defende uma formação contínua coletiva, já que esta auxilia na construção da identidade dos professores e de toda a equipe pedagógica/escolar, além de consolidar o desenvolvimento de todos ao mesmo tempo, de modo conjunto e integral. Sendo a escola um ambiente coletivo, como tal, necessita que seus profissionais se desenvolvam juntos, de modo colaborativo e interdisciplinar, como uma rede de apoio e de compartilhamento de informações, de experiências e ações coletivas.

Ainda como solução, Gatti (2010) aponta a implantação de grupos de estudos que analisem periodicamente como está sendo ofertada essa formação e o que os próprios sujeitos concebem dela, permitindo diversas perspectivas e contribuições dos professores. Com efeito, também se faz necessário e pertinente recolher essas informações, talvez, por meio de um representante desses professores, tal como reverbera a autora.

2.2.2 O programa PARFOR e a formação docente da educação básica

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (BRASIL, 2015) é inspirado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos artigos 61 e 62, que apontam a seguinte premissa:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. [...]. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, s/p).

Diante do exposto, observa-se que a LDB preconiza a formação de professores em nível superior e, portanto, o PARFOR vem sanar essa lacuna na formação mínima exigida pelo ordenamento jurídico educacional (FONSECA, 2014).

Passados os anos, mesmo diante do período de implementação dessa lei, conhecido como Década da Educação, conforme artigo 87 da LDB, ainda se encontram muitos profissionais da educação sem a titulação mínima preconizada pela lei educacional (INEP, 2004).

Nesse sentido, os decretos de nº 6.094/2007 veio como uma tentativa de efetivar a lei supracitada, e a União assumiu o compromisso de, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), cumprir as disposições e diretrizes dessas legislações ordinárias. Tal programa

[...] apresenta indicadores definidos a partir do diagnóstico e planejamento local, consolidados anualmente, para quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e de avaliação, e infraestrutura física e recursos pedagógicos (FNDE, 2021, s/p)

Além disso, outro marco na formação docente continuada foi o decreto nº 6.755, de 2009, o qual "instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica" (BRASIL, 2009). Tal política estava direcionada a professores ativos e ramificou-se em programas de formação que tinham como proposta "atender às demandas formativas, nomeando-se 'formação em serviço' e privilegiando a Educação a Distância (EaD)" (NASCIMENTO; RAMOS, 2021, p. 3).

Segundo os autores supracitados, no decreto, havia a ideologia de que a formação continuada precisava ser assimilada enquanto componente basilar da profissionalização docente. O texto legal ainda tratou de "esmiuçar as modalidades de atividades e cursos a serem ofertados com objetivo de atender às demandas dos professores, sendo estas: atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado" (NASCIMENTO; RAMOS, 2021, p. 3).

Nota-se, em linhas gerais e diante dos fatos mencionados, que o programa estimulou um encontro de professores que puderam dividir experiências, bem como as fragilidades da formação e do ofício docente, contudo ainda existem dificuldades na efetivação das leis, no cumprimento estratégico dos planos político-educacionais traçados ao longo desses últimos vinte anos, sem contar na dificuldade de práticas inovadoras serem colocadas em prática, já que há muitos profissionais e instituições que preservam a tradição e são reservadas em sua atuação (FONSECA, 2014).

Além disso, no decorrer do programa, segundo Fonseca (2014, p. 65), houve enfrentamento de outros problemas, tais como a "permanência dos alunos-professores", que tinham que se deslocar aos *campus* regulamentados pelo PARFOR, mas enfrentavam dificuldades de deslocamento, alimentação, moradia, material de estudo etc.”.

É válido lembrar que existe uma lei federal (Lei nº 11.273, de 2006), criada em 2006, que institui o direito aos professores desses programas de formação do MEC de obter bolsa de estudo e pesquisa concedida pelo FNDE. Além disso, parte do

Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB - deve ser destinado à formação de professores e tudo que envolve, como apoio pecuniário e logístico, substituição a esses profissionais que estiverem em capacitação. (FNDE, 2021)

Porém, a falta de conhecimento pelos próprios profissionais, pelas escolas e demais organizações vinculadas ao não saberem ou informarem-se acerca desses direitos prejudica a sua aplicabilidade.

3 A UNESCO E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O SÉCULO XXI

Esta seção inicia uma discussão sobre a Unesco e as políticas para a educação e a formação de professores para o século XXI, haja vista que, desde as últimas décadas do século XX e, em especial, a partir de 1990, quando essa agência internacional, vinculada às Nações Unidas, junto com o Unicef, promoveu a Conferência Mundial de Educação para Todos em *Jomtien* na Tailândia.

Dessa conferência resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos, da qual o Brasil foi signatário e se comprometeu a desenvolver políticas no sentido de promover a universalização do ensino fundamental, além de seguir orientações e compromissos com uma agenda mundialmente estruturada para a educação.

O objetivo desta seção é, portanto, discutir o ideário político dos documentos da UNESCO e sua influência na formação docente no país, bem como em conferências e acordos internacionais em torno de pautas educativas. Pensando nisso, segundo Nóvoa (2011), o final do século XX e início do século XXI foi marcado por uma grande desvalorização do professor e, ciente disso, o autor inicia suas intervenções por meio de eventos a fim de alertar acerca da sua perspectiva e, ainda, fomentar discussões em torno das mudanças conjunturais necessárias ao campo de trabalho do educador, bem como sua formação profissional inicial e continuada.

Ainda, em consonância com o mesmo autor, as forças do capitalismo

internacional e brasileiro sobre este profissional e sobre o mundo do trabalho trazem um novo modelo de exploração ao recente centenário. No mercado produtivo, o trabalhador passa a ser preparado antes de ocupar um cargo ou desempenhar alguma função, e isso implica em novas habilidades e conhecimentos técnicos, tendo em vista que a condição principal de hoje para se ter capital é investir em tecnologias.

Diante disso, cria-se como demanda um outro estilo de professor-trabalhador que precisa ter novas habilidades, as quais permeiam desde a comunicação até as boas relações com a sociedade e com a comunidade escolar.

Tudo isso para atender aos requisitos do capitalismo, que sempre visa à acumulação de poder, de bens e dinheiro pelos grandes empresários. Organizações como o Banco Mundial e a UNESCO, ligados às Nações Unidas, estimulam parcerias entre o Estado e o mercado empresarial a fim de legitimar os interesses desses grupos economicamente dominantes. Conseqüentemente, agora, o interesse do mercado produtivo reside na mão de obra formada nas escolas. Definitivamente, o trabalhador precisa ser instruído, diante da competitividade e da volatilidade trazida pela política neoliberal do momento. Os ideais se confundem: educar ou explorar? Pois “o capital necessita educar [o trabalhador] um mínimo que seja” (NÓVOA, 2011, p. 100).

Com isso, o corrente padrão exige a liberação de um pouco mais de conhecimento, mas a grande questão para o capital é como instruir sem conscientizar as massas. A resposta reside no seio escolar. Se o interesse neoliberal estiver sob a tutela do Estado, grande legitimador do capitalismo, a escola será o veículo indispensável para o projeto político-capitalista. Por essa razão, faz-se necessário entender o ideário político-educacional da Unesco para a educação e a formação de professores para o novo século.

3.1 O IDEÁRIO POLÍTICO-EDUCACIONAL DA UNESCO: A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O SÉCULO XXI

A Unesco é um órgão executivo da Organização Mundial das Nações Unidas (ONU), que funciona há 75 anos. Segundo a própria entidade, sua principal função é combater o analfabetismo no mundo todo. Para tanto, uma de suas pautas é investir na formação de professores, bem como na construção de escolas em ambientes de refugiados (UNESCO, 1993a, 2021).

Com relação à influência da UNESCO na questão educacional e também

quanto à formação de professores, sua inauguração sucedeu-se a partir de 1970, quando ocorreu a reforma da Lei Geral de Educação (LGE) no mesmo ano e como não se tinha um processo de escolarização eficiente e sistematizado a fim de atender a todos, os ideais, como: "acesso e educação para todos", tornaram-se objetivos disseminados por essa organização, que mais tarde influenciaria a nossa própria Carta Magna. Segundo Paiva e Araújo (2008):

Desde o final dos anos 1970, há o delineamento de uma agenda para a educação no continente organizada por esta agência. Um marco neste processo foi a elaboração e aprovação do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, em 1981, que apresentava princípios e estratégias para o desenvolvimento de políticas educativas na região. Entre o início e o fim do Projeto tem-se duas décadas marcadas por importantes transformações não só na esfera da educação, mas em todos os âmbitos da vida política, econômica e cultural (PAIVA; ARAÚJO, 2008, p. 217).

Como exemplo da influência acima citada, certos artigos da Constituição de 1988 foram inspirados em um documento da UNESCO, a saber: o "Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais", de cujo conteúdo ocorreu a assinatura, ratificação e adesão pela resolução da Assembleia Geral 2200A, de 16 de dezembro de 1966, validada uma década depois, no terceiro dia de janeiro de 1976, de acordo com o artigo 27 do mesmo documento.

Ainda, conforme o Pacto, devia-se:

(a) implantar la enseñanza primaria que debe ser obligatoria y gratuita para todos; (b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; (c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados y en particular por la introducción progresiva de la educación gratuita (OAS, 1989, s/p).

Sendo assim, ideias foram rememoradas na elaboração da Constituição Federal, em seus artigos discorridos sobre a educação, enquanto direito social (BRASIL, 1988).

Fica nítido também o interesse pelo trabalho do professor e nasce um novo

projeto da agência em torno de sua formação. Aliás, o projeto da UNESCO veio corroborar com reformas educativas por meio das sugestões e de recomendações dessa organização. O papel central no trabalho docente, por consequência, foi uma estratégia também para alcançar os propósitos neoliberais, porquanto a necessidade de ofertar uma formação de qualidade era preponderante para a obtenção da escola que se desejava e que asseguraria o novo perfil do alunado com vistas ao mercado de trabalho.

Assim, o perfil do professor também sofreu alterações e, levando em conta que a formação docente se tornou uma tendência da política internacional, incutiu-se nela as exigências do processo de globalização no âmbito escolar, reforçadas ainda pelas reformas educativas que se sucederam no Brasil entre os anos de 1970 e 1990 que se estenderam pelos anos 2000 até os dias atuais. Tinha-se como ideário os princípios de "competência, profissionalismo e devotamento" (PAIVA; ARAÚJO, 2008, p. 116), além de "produtividade, eficácia e excelência, importados das teorias administrativas" cujo modelo predominante no Brasil é extremamente importado do modelo norte-americano (PAIVA; ARAÚJO, 2008, p. 218).

Iniciaram-se discussões em nível global em torno do tempo de escolarização mínimo obrigatório e, também, fixou-se como pauta principal a reformulação da formação de professores, considerada tradicional e fragmentada até o presente momento (UNESCO, 2000, s/p) e, agora mediante às mudanças perpetradas pela agência, visariam à universalização da educação.

Em 1990, a UNESCO, segundo Delors (2001; 2006), organizou uma comissão para delinear os caminhos a serem seguidos pela educação do século XXI. Dessa organização colegiada, surgiu um relatório que culminou na edição de um livro conhecido como *Educação: um tesouro a descobrir* e que trouxe como eixo basilar quatro pilares para o campo educacional, que são: aprender a fazer, a ser, a conhecer e a conviver, com Reflexos na educação ao longo da vida. Aliás, essa terminologia "educação ao longo da vida" passou a nortear a formação do aluno de educação básica e mais à frente serviria de escopo para as resoluções relacionadas à área docente.

É importante observar que, quando se fala nesse tipo de formação a ser oferecida ao alunado, pode-se citar a própria lei nº 13632, de 2018 que, ao fazer alterações na LDB 9394/96, em seu artigo 1º traz a seguinte mensagem: "XIII - garantia do direito à educação e à **aprendizagem ao longo da vida**" (BRASIL, 2018,

s/p, grifo nosso). Porém, essa perspectiva de educação ao longo da vida pressupõe a desfragmentação do ensino, uma vez que ele está dividido em formação inicial, fundamental, média e superior. Assim, os indivíduos estariam sempre em contínua formação, e este também é o caso dos professores.

No entanto, apesar do *fazer educação* ganhar uma nova amplitude, isto é, a formação estar vinculada a essa perspectiva de desenvolvimento das pessoas ao longo de suas vidas, seja na escola, na família, no trabalho, na vida civil e dentre outras esferas, houve muitas críticas à participação da UNESCO nessa proposta que, inclusive, desqualificava os saberes locais e escolares, além de não respeitar as especificidades de cada realidade nacional, já que o projeto foi implantado em nível global e afetaria a individualidade escolar.

Vale destacar que, o arranjo traçado por essa instituição, no que tange às políticas de educação e à formação de professores em caráter universal, certamente influenciou a carreira do professor em cenário nacional e configurou um embate entre políticas sociais à luz do capitalismo monopolista e centralizado.

Destarte, a corrente do Neoliberalismo empenhou-se em ditar os rumos da formação docente no Brasil ao influenciar a legislação nacional, emergindo, dessa forma, um novo perfil profissional e social do docente brasileiro sob esse contexto e influenciando a forma como seriam articuladas as leis e as políticas públicas em torno da educação desempenharia "papel estratégico" (IWASSE; BRANCO, 2018, p. 109).

Não obstante, o Governo Federal tem aceitado conselhos de instituições de interesse privado, como o Banco Mundial, com o propósito de preparar o proletariado para servir o ambiente empresarial. Prova disso é, sob a égide da pedagogia do "Aprender a Aprender" (leia-se também como Pedagogia das Competências), a Reforma do Ensino Médio e a efetivação da BNCC que, ao longo de uma linha de construção, desde a Constituição Federal de 1988, serviu aos interesses políticos desse grupo. Portanto, nessa fase, urge "refletir sobre as influências [...] do ensino" (IWASSE; BRANCO, 2018, p. 110).

Em função disso, cabe também discutir, com mais propriedade, sobre os documentos da Unesco e as suas influências na elaboração dos documentos nacionais para a formação docente no Brasil, contemplando, também, para a formação do professor, as determinações impostas pela UNESCO para a formação humana dos sujeitos ao longo de duas vidas.

Desde o final do século passado, a Unesco (1993a) vem desenvolvendo

políticas e sobretudo consultorias para disseminar seu ideário pensado para a educação do século XXI. Vale lembrar que a Unesco foi criada com uma perspectiva humanitária desde a sua origem, todavia não deixa de estar vinculada aos interesses e de ajudar a reproduzir e a acumular o capital, sobretudo dos países hegemônicos no âmbito do capitalismo.

Em função disso, as políticas da Unesco são políticas ligadas ao capital que, do ponto de vista dos governantes políticos, ajudam a diminuir as mazelas produzidas pela divisão social do trabalho, como: reduzir a pobreza e a fome no mundo, sendo que, para isso, atrela muitas vezes, a educação a outras políticas, como as educacionais, por exemplo, para alcançar seus objetivos.

Não por acaso, retomam-se na sequência alguns dos documentos que a Unesco propalou em nível mundial para propor uma educação pensada para a comunidade global.

3.2 ALGUNS DOCUMENTOS DA UNESCO

3.2.1 O Relatório Jacques Delors

O relatório da UNESCO, conhecido como *Relatório Jacques Delors - educação: um tesouro a descobrir*, possui as configurações que apontam para a educação do novo século XXI. Conforme já destacado anteriormente neste estudo, esse documento apresenta quatro pilares básicos para a educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser.

Esses pilares ganham novas conotações e dão respaldo às pedagogias pós-modernas, sobretudo aquelas que depositam no educando toda a capacidade e a responsabilidade pela sua própria formação para o seu posterior sucesso no mercado de trabalho.

O relatório, entre outras coisas, trata também da formação de professores, das suas aspirações e responsabilidades sobre o ensino. Além disso, o documento fornece pistas e faz recomendações do que seria o novo perfil, ou o perfil ideal do professor para esse novo século. Em sua visão, o Relatório traz orientações para as condições propícias a um ensino eficaz para a formação e o desenvolvimento humano no século XXI (DELORS, 2001).

O documento foi iniciado em 1993, concluído em setembro de 1996. A primeira edição em língua portuguesa é de 1996 e a primeira edição brasileira é de 1997. Neste estudo, utilizamos a quinta edição que é de 2001, pela Editora Cortez no Brasil. O texto realiza uma discussão que vai do cenário macro ao cenário micro, trata sobre o destino de cada indivíduo e sobre o importante papel da educação no novo século. Considerando o quadro prospectivo daquele momento, havia um aumento do desemprego e dos fenômenos de exclusão social nos países ricos, em especial na persistência da desigualdade no mundo, o que fazia necessário repensar o papel da educação.

Assim, a partir da reunião de catorze profissionais de diferentes áreas, que contribuíram para a elaboração do relatório, procurou-se pensar e construir em conjunto um destino comum para essas pessoas e para a educação. Esse era o objetivo: promover educação ao longo de toda a vida no coração da sociedade, repensando e interligando as diferentes sequências de educação, valorizando os talentos de todos na comunidade escolar e, principalmente, diminuindo o insucesso nas escolas (DELORS, 2001).

É importante ressaltar que, no período de sua promulgação, o relatório enfatizava a ampliação no mundo da Educação Básica para os 900 mil adultos analfabetos e para 130 milhões de crianças, que ainda não estavam escolarizadas até aquele momento.

Para alcançar esse feito, o relatório destacou a colaboração internacional e inseriu a educação básica como um problema de todos, que precisava ser resolvido tanto em nível mundial, quanto em nível local. O documento ainda reverberou como atores principais, que contribuiriam para o sucesso das reformas educativas na comunidade local, os pais, os órgãos diretivos das escolas e os professores. Após isso, também citou a importância de autoridades oficiais e a própria Comunidade Internacional na solução de problemas educacionais (DELORS, 2001, p. 26).

O relatório orientou também a sábia descentralização do poder para que todos tivessem a sua parcela de participação na efetivação dos objetivos de aprendizagem do mundo todo. Ademais, reforçou a contribuição dos professores e a sua parcela de participação ativa para a concretização desse propósito, destacando que os professores estavam sendo responsabilizados demais pelos problemas da Educação Básica.

Assim, era importante não somente destacar a atividade individual de trabalho de cada professor, mas também valorizá-los e fornecer-lhes meios necessários a uma educação de qualidade, tais como livros e meios de comunicação modernos, ambiente cultural e econômico da escola, infraestrutura escolar adequada, recursos didáticos necessários, ou seja, subsidiar todos os meios para que o professor pudesse participar ativamente e desempenhar o seu trabalho com qualidade. Para tanto, reforçou-se ainda mais o papel de outras entidades, tais como: as autoridades públicas e os agentes políticos em geral (DELORS, 2001).

Contudo, mesmo com esse discurso, resultando em um documento que ficou muito famoso pelo seu empreendimento, muitos especialistas em educação criticam a ação e a intervenção política da UNESCO. Pois, acredita-se que é necessário saber quais são os verdadeiros interesses dessa agência, propondo uma formação educacional extremamente pautada nas necessidades de reprodução e de manutenção do capital.

De acordo com Gomide (2009, p. 107), os documentos dessa instituição não governamental, que se mostrou preocupada com a educação, desvelaram “suas interferências nas políticas para a educação e a formação de professores a partir da década de 1990 até os dias atuais”.

Ainda, nas palavras da autora, essa organização facilitou a adoção de ações neoliberais na economia do Brasil, “com a diminuição do papel do Estado, a privatização, a adoção de princípios liberais e a incorporação de orientações dos organismos internacionais” (GOMIDE, 2009, p. 107).

Ademais, no que diz respeito à UNESCO, mesmo que a educação seja considerada por ela como um objetivo central, “responsável pelo desenvolvimento humano, e os professores, como protagonistas, trabalham com valores, atitudes e competências em detrimento dos fundamentos teóricos e práticos do campo educativo”, ainda estava presente a interferência da organização nos interesses políticos do Brasil. Esses interesses são articulados com o *mercado* educacional e sua ordem econômica sendo mantida, o que culminou na “precarização dos professores e a desqualificação da educação” (GOMIDE, 2009, p. 107).

Na sequência, traçam-se considerações acerca da Unesco com a ideia de uma agenda globalizada para a educação mundial, sobretudo dos países pobres que precisam de políticas sociais focalizadas, com o intuito de reduzir as exclusões

causadas pela divisão social do trabalho.

3.2.2 *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1992)*

Cada um dos Estados Partes no documento intitulado *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1992)* compromete-se a agir, quer com o seu próprio esforço, quer com a assistência e cooperação internacionais, especialmente nos planos econômico e técnico, no máximo dos seus recursos disponíveis, de modo a assegurar progressivamente o pleno exercício dos direitos reconhecidos no presente Pacto por todos os meios apropriados, incluindo em particular por intermédio de medidas legislativas.

Ainda nesse material, as palavras-chaves tornaram-se evidentes novamente e soam comuns entre os tratados da UNESCO, a saber: cooperação internacional, planos econômicos, liberdade econômica, desfrutar de riquezas do próprio país, colaboração entre os estados-parte (*ORGANIZATION OF AMERICAN STATES - OAS, 1992*).

Reconhecendo que, em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o ideal do ser humano livre, liberto do medo e da miséria não pode ser realizado a menos que **sejam oportunizadas condições que assegurem a cada um desfrutar dos seus direitos econômicos, sociais e culturais, bem como dos seus direitos civis e políticos** (OAS, 1992, grifo nosso).

Fala-se em condições, mas essas são, no Pacto, forjadas sob princípios, como cooperação internacional, planos econômicos, liberdade econômica, desfrutar de riquezas do próprio país, colaboração entre os estados-parte, legitimando o interesse do capital e a busca acirrada pelo acúmulo de bens e riquezas que é desigual e traz exploração das classes mais vulneráveis.

Nesta parte em específico, frisa-se o princípio da colaboração e da cooperação dos presentes nesse Pacto Internacional: "Cada um dos Estados Partes no presente Pacto **compromete-se** a agir, quer com o seu próprio esforço, quer com a **assistência e cooperação internacional**" (OAS, 1992, s/p, grifo nosso)

Ora, se todos precisam e "falam a mesma língua", os interesses são atingidos, e quem se beneficia não é, na maioria das vezes, o mais pobre, visto que, para gozar de bens e dos próprios direitos na sua comunidade, ele precisa conhecê-los, fazer parte deles, o que nem sempre ocorre, tendo em vista que as pessoas de menor poder

aquisitivo desconhecem seus direitos, mal possuem escolaridade, a ignorância e a falta de condições de mobilidade não lhes permitem ascender na sociedade.

3.2.3 *Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos (1993)*

Segundo o Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão do Instituto Unibanco (2016), a *Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos* trata-se de um documento firmado por lideranças dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo na época: a saber, Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia).

O título foi assinado em Nova Delhi, capital da Índia, em seis (6) de dezembro de 1993, ratificando o compromisso dessas nações em atingir os objetivos estabelecidos pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança de 1990, com o intuito de assistir às demandas essenciais de aprendizagem de todos os povos em mútuo acordo, assegurando, de tal modo, educação básica universal e exequibilidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. O trecho a seguir comprova tal acordo:

Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteramos por esta Declaração nosso compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos (UNESCO, 1993c, p. 2).

Contudo, de acordo com Rabelo, Segundo e Jimenez (2009), consiste em mais uma ação da UNESCO de alinhar ao mercado produtivo a reprodução do capital, que, para isso, necessitava, naquele momento, de mão de obra qualificada a fim de cumprir seus interesses.

Segundo os autores supramencionados, o Projeto de Educação para Todos estava situado no contexto do capitalismo contemporâneo e reverberava:

aminimização do atual projeto de universalização do ensino básico, centrado numa ampla reforma da educação, dirigida, em última análise, aos interesses do mercado e à boa governança a bem da reprodução do capital, diante de sua crise estrutural [...]. Avesso, por conseguinte, aos princípios de uma educação fundada no acesso universal ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 1, grifo nosso),

Em outras palavras, com o mínimo de esforços e de investimentos, o acordo entre esses nove países consistia em executar o Projeto de Educação para Todos, sem se comprometer de fato com toda a população, permitindo acesso igualitário e digno à educação a todos os povos, o que reverbera diretamente também na formação e no ofício do professor, uma vez que as resoluções que tratam disso, bem como, em especial, a BNC-Formação trazem um leque de exigências e responsabilizações ao docente, sem destrinchar e esmiuçar como será financiado esse trabalho e entregue à sociedade em forma de educação (TARDIF; LESSARD, 2008; 2009).

Faltam políticas públicas que versem e conversem com a classe docente e que lhes deem voz sobre algo com o qual eles têm maior contato e experiência do que setores multilaterais ou políticos. Esses setores, muitas vezes, não estão preocupados com as classes mais desfavorecidas, uma vez que, sob a égide do capital, não só se vê desigualdade no atendimento às necessidades dos alunos, como se amplia o tratamento diferenciado entre as classes.

Por essa razão, as habilidades e as competências, pressupostos tanto na BNCC como na BNC-Formação, favorecem aqueles que dispõem de recursos e que são abastados de tecnologias e, portanto, tem maior acesso às informações, propensão para o desenvolvimento de capacidades e construção de conhecimentos afins.

3.2.4 A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe, 1987-1997

No Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e Caribe, em abril de 1998, obteve-se importante documento intitulado *A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe, 1987-1997*. No texto original, trouxe-se a missão, estratégias e valores da UNESCO, bem como um balanço da educação caribenha nas últimas duas décadas daquele período que culminaram em nove ações:

1. Acesso universal à educação e superação do analfabetismo;
2. Educação de qualidade com equidade para todos ao longo de toda a vida;
3. A educação como dever de todos;
4. A educação como direito humano para a paz, tolerância e democracia;
5. A educação para todos contribui para um futuro sustentável;
6. Melhor e maior investimento em educação
7. Uso dos meios de comunicação social e novas tecnologias da educação;
8. Temas transversais;
9. Divulgação através de publicações (UNESCO, 1998, p. 3).

Não obstante, no próprio documento, demonstrou-se preocupação com as mudanças conjunturais da economia, o que poderia agravar a situação de nações em desenvolvimento emergente, bem como o seu endividamento.

Destarte, nesse material, a educação surge como um instrumento de poder nas mãos dos “Chefes de Governo, Presidentes, Ministros, empresários e líderes sociais com a convicção de que, desta maneira, ela contribua para a transformação econômica, política e social da América latina e Caribe” (UNESCO, 1998, p. 7).

Vários objetivos estratégicos, portanto, foram traçados para proteger a política e a economia desse conglomerado de nações, confirmando o que Mézáros (2008 p. 25) afirmou em **A educação para além do capital**: “Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”.

E, como o objetivo desta pesquisa é analisar a proposta político-ideológica da BNC-Formação atrelada ao arcabouço e influência das políticas da Unesco para a educação do século XXI, a qual corrobora com a acentuação das desigualdades sociais e da reprodução do capital, além de sua atuação frente às políticas educacionais atuais e na formação de professores, sobretudo para a América Latina e o Caribe, convém destacar esse balanço do neoliberalismo no que tange à usurpação da educação para os fins capitalistas, em que o Estado torna-se reprodutor e legitimador de políticas frente ao favorecimento de órgãos de interesse internacional que beneficiam o empresariado e demais pessoas jurídicas e físicas que possuem riquezas e poder; trata-se de ações que contribuem com um alto escalão, forjando ainda, mas tão somente mão de obra qualificada o suficiente para dar conta das exigências dos postos de trabalho e, por fim, entregar resultados, como lucros

elevados e mais acumulação de capital, sem levar em conta uma real qualificação estudantil e profissional, isto é, o mínimo necessário para o mercado de trabalho continuar favorecendo uns, minoria, diga-se de passagem, em detrimento de uma maioria marginalizada e à mercê dos direitos fundamentais, tão destacados na constituição, como saúde, moradia e lazer dignos, educação etc., mas que estão aquém dessa população pobre e excluída, que dialoga com as políticas educacionais que vêm sendo propostas, tais como a BNCC e a BNC-Formação que, como num "pacotão", fazem toda a articulação da pasta educativa com o empresariado e com os interesses capitalistas já mencionados neste estudo.

Sem mencionar a situação da qualificação profissional que, no Brasil, privilegia empresas de iniciativa privada, como o Sistema S (Sesc, Senac, Sesi etc.), levando a extrema direita ao alcance de suas metas e objetivos financeiros a partir de um Estado que regula e facilita os empresários, mas que não pensa nas pessoas desfavorecidas e em situação de vulnerabilidade social e econômica.

3.2.5 A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos (2004)

O documento *A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos* é a segunda edição de um tratado ampliado de sua versão de 1998, a qual conta com duas divisões. Na primeira, tem-se a avaliação dos problemas brasileiros, mas também de:

sua rica diversidade e dos desafios que devem compor uma agenda humanista de mudanças; em seguida, procura-se descrever um pouco da história da Organização, sua missão ética e seus princípios e valores que balizam, orientam e dão sentido às suas ações; depois, descrevem-se as estratégias de parcerias e alianças e de apoio às inovações (UNESCO, 2004, p. 7).

Segundo a UNESCO, nesse panorama amalgamado de circunstâncias positivas e negativas é que a UNESCO debruça-se. Além disso, resta, na segunda parte do compilado, sugestões de:

ações, projetos e programas em desenvolvimento no Brasil nas áreas de seu mandato, com destaque para os projetos de maior abrangência social. Completam o documento mais dois capítulos, um que descreve o papel da imprensa e da comunicação para o fortalecimento dos ideais da Organização,

e outro que apresenta a sua política editorial e de documentação (UNESCO, 2004, p. 7).

Contudo, já na página doze (12) do mesmo título, mostram-se as reais intenções:

Há, de fato, abundantes evidências de que as economias cuja força de trabalho é dotada de mais anos de escolaridade e onde há escolas de boa qualidade, mostram melhores condições para gerar e disseminar inovações tecnológicas em produtos e processos; por conseqüências, competem com mais vigor no mercado global. E também parece certo que trabalhadores melhor educados mostram-se mais capazes de operar com efetividade os equipamentos produtivos e se ajustam mais fácil e agilmente aos sistemas de gerenciamento e organização da produção das plantas mais modernas. E por isso auferem melhores remunerações (UNESCO, 2004, p. 9).

Desse modo, os compromissos de que tratam tal documento datado de 2004 não são de fato assumidos com a população e suas necessidades, mas, sim, são asseverados em prol de uma pequena comunidade abastada que, por meio de acordos, coaduna seus interesses não somente visando riquezas e poder, mas também para permanecer detendo essas riquezas e esse poder, configurando uma oligarquia hegemônica e dominante que traça objetivos somente em busca de seu próprio bem-estar, não importando a quem deverão usar e como, desde que se cumpram as exigências do mercado e obtenha-se resultados cada vez maiores.

Com efeito, servem de escopo e ferramenta de dominação as políticas educacionais, que, à sua forma, atuam conduzindo esses desígnios anteriormente citados, pois não basta apenas exigir um “controle de qualidade a *la capital*” no chão das fábricas, indústrias e empresas. É preciso garantir essa formação para que seja conforme os propósitos dos agentes e do capital.

Para isso, escraviza-se e usufrui-se da educação e, por conseguinte, da formação de professores, assegurando ainda mais que essa mão de obra que se deseja formar seja acrítica e massificada, porém entregando índices de desempenho elevados para o alto escalão do capitalismo.

Outrossim, a qualificação aplicação das políticas educacionais ficam aquém do que se espera delas e, como muitos não possuem condições de se especializar ou arcar com os custos de uma formação mais crítica e empoderada, acabam-se caindo nas garras de um processo de escolarização fragmentado e aligeirado, tal como nos

cursos de formação técnico-profissional propostos pelo Estado, que se encontram em acalorada discussão, tendo em vista as novas diretrizes do Ensino Médio Técnico, que teve sua carga horária ampliada, mas sem discutir na essência os conteúdos primados com quem realmente entende e participa dos processos educacionais, isto é, o professor.

Nesse prisma, é importante destacar que tal qualificação insere-se em um cenário de revolução tecnológica que, por um lado, “elevam a probabilidade de o empregado ocupar uma vaga ou, em outros termos, tornam o desempregado ‘empregável’, mas que, por outro, devido ao rápido avanço das inovações tecnológicas, tira do trabalhador e/ou desempregado a sua empregabilidade, já que se encontra nessa circunstância. (AZEREDO; RAMOS, 1995, p. 97 - 98).

Com efeito, essa desigualdade é somente sentida quando o aluno conclui o ensino médio e/ou superior e confronta-se com exigências de certos conhecimentos que ele deveria possuir, mas que lhe foram negados no seio escolar e/ou por sua condição socioeconômica (SILVA, 2014, p. 59).

Ademais,

As políticas sociais voltadas à qualificação profissional focalizada nos trabalhadores mais pobres, propõem a transformação de uma força de trabalho “supérflua” em uma força de trabalho “empregável”. Em tese, tais trabalhadores estariam aptos para a inserção no mercado de trabalho atendendo aos requisitos do processo produtivo. Nesse sentido, a qualificação profissional passa a figurar como estratégia de “inclusão social” (SILVA, Jorge, 2014, p. 24 – 25, grifo do autor).

Voltando ao documento “A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos (2004)”, faz total sentido quando essa estratégia de “inclusão social” (SILVA, Jorge, 2014, p. 24 – 25, grifo do autor) é claramente reconhecida no discurso desse organismo multilateral, ou, até mesmo, que pode ter dado início a uma política de compensação e “inclusiva”, mas que não dá conta da população mais necessitada, o que se pode observar no seguinte trecho do compilado:

Economias são bem-sucedidas quando a sociedade civil se organiza melhor, e se mostra capaz de reduzir as tensões e conflitos entre seus membros, se demonstra culturalmente criativa e estimulante. Quando, enfim, os cidadãos se mostram permanentemente capacitados a aperfeiçoar seus padrões de convivência, a participar proativamente dos movimentos políticos, de exercitar a coesão social e a solidariedade e

tolerância com suas próprias diversidades. Ou seja, quando se apura a governabilidade (UNESCO, 2004, p. 12).

Fica, pois, evidente mais uma vez a lógica do capital que se vem utilizando da educação como mecanismo em prol de suas intenções e da subserviência que vem misturada de conformismo, tal como preceitua Mészáros (2008 p. 45):

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2008 p. 45).

Mészáros (2008, p. 45) mostra, desta forma, o discurso da “incorrigível lógica do capital” e seu impacto na educação que pode ser vislumbrado nos documentos da UNESCO, entre outros organismos multilaterais e que coadunaram na BNC-Formação, tema da próxima seção.

Além da Unesco, que idealiza a base epistemológica da atual educação, o Grupo Banco Mundial (2020), no título "Reimaginando as Conexões Humanas Tecnologia e Inovação em Educação no Banco Mundial", fez a defesa de uma educação baseada em cinco princípios-chave quando os sistemas educativos investem em *EdTech*⁷, isto é, em tecnologias para a formação de indivíduos.

Sabe-se que esse discurso vem coadunar e refletir nos pressupostos da BNCC e da BNC-Formação, configurando uma educação bancária, segundo Freire (1987), e longe de qualquer autonomia, criticidade, igualdade e equidade que tanto preceituam os organismos multilaterais em seus documentos, declarações e conferências, mas que estão extremamente aquém da realidade social.

Somado a isso, pregam-se ideias como o avanço tecnológico, as inovações tecnológicas e a formação técnica, tanto na formação de alunos, quanto de professores, o que coaduna com a política e com os princípios do Banco Mundial, da UNESCO e dos demais setores multilaterais. Contudo, salienta-se a desigualdade social e econômica que esse discurso traz à medida que propõe uma série de coisas às pessoas, sem que elas possam usufruir, tendo em vista a má distribuição de renda e a valorização de interesses, sobretudo, dos grandes empresários.

⁷ Incorporação de tecnologias na educação básica para apoiar o processo de ensino e de aprendizagem numa fusão de ciência e técnica, privilegiando o domínio das técnicas e o saber fazer.

É interessante considerar, neste prisma, relatórios como os da Fundação ABRINQ (2021), que mostram as baixas estatísticas de acesso ao sistema educacional e a tamanha evasão escolar latente, em especial, neste período de pandemia causada pelo Coronavírus que atinge famílias de baixa e baixíssima renda no país.

3.3 A UNESCO E O GLOBALISMO

No livro de Lambert (2020), "Educação UNESCO: a Clonagem das Mentres", é perceptível sua crítica ao globalismo impetrado pela UNESCO. Ao citar Legrand (2005), Lambert detalha o discurso ideológico perpetrado por meio das escolas à luz de propósitos mundiais advindos do neoliberalismo.

A missão da escola é outra. Foram-se os tempos em que visava comunicar a base de conhecimentos que emancipa o cidadão na vida. Ponto, vírgula ou aritmética tornaram-se coisas secundárias, pois a formação é ideológica. Malgrado obsessão doentia em afirmar o contrário, não se trata mais de produzir autonomia intelectual. Os conteúdos são antes atitudinais. Objetivam calibrar sensibilidades e induzir comportamentos. Trabalham o afeto e pouco tempo deixam para qualquer saber sólido, pois o alvo último – a acreditar um guru do modelo na França – é o “consenso ideológico” (LEGRAND, 2005 *apud* LAMBERT, 2018, p. 208).

Na percepção desse autor, o que a UNESCO propôs em seus documentos orientadores para a educação tratava-se de uma "formação ideológica", isto é, consistia num conjunto de atitude, outrossim, de um *pacote* do globalismo, representando a retomada dos métodos psicopedagógicos no âmago da educação. Naquele momento de introdução de um novo discurso global pela UNESCO "ensinar a ensinar" não era mais a frase de ordem tomada como propósito da escola, mas, sim, "ensinar a condicionar" (LAMBERT, 2018, p. 208-209).

Para aprofundar essa reflexão é possível recorrer às próprias palavras da UNESCO (1998), parafraseadas por Lambert (2018), nas quais se vê e é possível reconhecer um discurso político hegemônico e globalista:

O ensino multidimensional compreende duas partes principais: um ensino ético, destinado a modificar os valores, as atitudes e

os comportamentos; e um ensino multicultural, depois intercultural, destinado a rematar essa revolução psicológica mediante uma revolução cultural [...]. Uma vez que o papel da escola não mais está limitado à instrução, deve o professor [...] assumir mais responsabilidades em colaboração com outros agentes [...] da comunidade, a fim de preparar os jovens para a vida em comunidade. [...] o professor deveria ter mais possibilidades de se engajar em atividades fora da escola e do currículo para guiar e aconselhar os alunos e seus pais, assim como para organizar as atividades dos alunos durante o lazer. O Professor deve tomar consciência do seu papel profissional e cívico como agente de mudança nas comunidades locais [e o sistema educacional] deve oferecer-lhe a possibilidade de desempenhar esse papel (UNESCO, 1998, s/p).

No discurso dominante, o professor não precisava conhecer com propriedade a sua disciplina de atuação: "Professor não deve mais ser craque em matemática, português ou física e ter uma boa didática. "Tinha que, sobretudo e antes de tudo, entender a dinâmica de grupo, dramatização e terapia coletiva" (LAMBERT, 2018, p. 201).

Conforme escreve esse autor, isso poderia dar a ideia de algo medíocre, isto é, atividades focadas na própria articulação nas atividades apenas, desde que o professor tivesse domínio sobre as técnicas behavioristas: "A incumbência, de fato, não é [naquele período] transmitir informação, mas antes 'inculcar crenças'" (LAMBERT, 2018, p. 201).

Essa inculcação ideológica, por sua vez, não foi extinta ao longo do tempo, mas continua presente na Base Nacional do Mercosul e na própria BNCC, documento basilar do currículo escolar brasileiro. Eis aí uma verdadeira tentativa de doutrinação, conforme escreve o autor, "[...] tentar utilizar o professor, seu discurso, sua atuação como figura emblemática, um dos sujeitos escolares, imprescindível ao espaço educacional para assegurar a entrega do 'pacote neoliberal'" (LAMBERT, 2018, p. 208).

É claro que, nesse embate ideológico e político, diversos professores cederam às pressões do sistema. Porém, permeados de muita reflexão, existiu e ainda existe uma classe que não se dobra e que questiona tal pacote de doutrinação. Ora, a doutrinação não vem senão do capitalismo, das demandas mercadológicas. É nesse ponto que, aqui, se discorda de Lambert (2018), deveras o professor não tenha sequer tempo de se organizar diante da papelada burocrático-escolar e pouco consiga

destrinchar todos os conteúdos em sala, quanto mais doutrinar alunos de fato.

Todavia, no que pese à crítica socioeducacional à UNESCO, a sociedade precisa concordar que já não se fala mais em conhecimento na relação entre aluno e professor. Também não se pode falar em coisas que diminuem o rendimento do aluno, como notas vermelhas, textos e provas corrigidos de caneta vermelha e à reprovação.

Essa nova proposta da Unesco para a educação descaracteriza o papel da escola, faz com que ela se transforme em uma instituição acolhedora da coletividade e, ao mesmo tempo atribui ao professor o papel de trabalhar com toda essa diversidade, independente de ensinar o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, o professor deve ser capaz de promover em cada indivíduo isoladamente, não as capacidades intelectuais, mas as habilidades para sua autonomia e sociabilidade no sentido de aceitar todas as diferenças sociais. Mais uma vez, cobra-se da escola e do professor que eles sejam capazes de corrigir as divergências sociais por meio de novos conteúdos disciplinares que deverão ser incorporados aos currículos por essa nova educação.

Com isso, há um desmonte da Educação em nível mundial, pois:

Propostas, currículos, ementas, referenciais teóricos são praticamente idênticos e sempre redigidos em castíssimo jargão unescoita: linguagem, mais linguagem e ainda linguagem, organização do discurso, análise do discurso, pragmática do discurso, perspectiva discursiva, transformação, mediação, interação, demandas sociais, estruturalismo, pós-estruturalismo, meio ambiente, aquecimento global, refugiados, migrações, quilombolas, comunidades indígenas, minorias, diversidade, alteridade, tolerância, inclusão, cidadania, Direitos Humanos, etnicidade, gênero, movimentos sociais, democracia, comunicação, interiorização, práticas socioculturais, experiência coletiva, sexualidade, competências, habilidades, construção, desconstrução, contradição, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Paulo Freire [...] (LAMBERT, 2018, p. 214).

E mais, a Unesco considera que o professor deve ser o responsável por todas as mudanças e adequações necessárias à educação do século XXI. Em sua visão esse profissional terá de ser um profissional criativo e adaptativo às novas demandas sociais para, também, ensinar os indivíduos a se adequarem a essas novas condições de vida.

Nesse *modus operandi* ficou fácil introduzir a ideia da base nacional comum

curricular. O intuito era centralizar os sistemas educativos e padronizá-los. Falou e fala-se tanto em ouvir a sociedade e em democracia, entender o que desejam, porém isso é um ideal ilusório:

Trata-se tão-só de montar o eixo de transmissão de uma maquinação externa que vai da UNESCO para os ministérios ... para os sindicatos professorais ... para a BNCC ... para a sala de aula ... para a cabeça da criança. É obviamente de lá para cá. Nunca de cá para lá" (LAMBERT, 2018, p. 221).

E, como a atual formação de professores perpassa por quatro aspectos, segundo Gatti (2010, p. 1355): primeiro, o aspecto da legislação que respalda essa formação; um segundo fator são as condições socioeducacionais dos licenciandos, bem como o perfil "dos cursos formadores de professores e os currículos e ementas de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas". Todos os fatores estão à mercê de políticas e de interesses do capital, sendo que isso ocorre desde o surgimento da educação no Brasil, e tem refletido em diversas problemáticas, como currículo, formação continuada, problemas sociais e políticos, educação básica, educação superior entre outros segmentos. Além dos investimentos e dos fundos destinados ao setor educacional, que podem ser melhor descritos nas palavras de Gatti (2010), da maneira como se segue.

As políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os "sem voz") e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

Como se pode perceber, diversos embates impedem a educação brasileira de deslanchar, ao passo que uma reforma estrutural no sistema é cogitada entre muitos autores arrolados neste trabalho. Não obstante a produção incansável acerca do tema formação docente inicial e continuada, a própria UNESCO convidou a autora acima mencionada Bernadete Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto para desenvolver um trabalho acerca dos *Professores do Brasil: Impasses e desafios* (2009), bem como

das *Políticas Docentes no Brasil* (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) e *Professores do Brasil: Novos cenários de Formação* (GATTI et al., 2019). Mesmo a entidade declarando ao longo das quatro edições (2006; 2009; 2011 e 2019) a mesma mensagem de que tais compilados não reverberam em si a opinião da UNESCO, os mesmos documentos são uníssonos em apontar que faltam condições propícias para um trabalho docente efetivo, além de um deles encerrar com uma advertência bastante explícita quanto ao papel do professor enquanto auxiliador na "construção da sociedade do futuro".

Ao citarem Nóvoa (1999, p. 2), as autoras ratificam o discurso pobre implícito nessa máxima, além da responsabilização dos professores que sequer têm condições básicas de formação ao longo de sua jornada profissional, pois tal discurso está muito voltado à metalinguagem, mas distante de uma construção pautada na realidade dos dias atuais.

Sendo um desses impasses a própria escolha pela carreira docente, tendo em vista que o magistério, por diversas vezes, é levado como umas das poucas oportunidades ou até mesmo como escolha secundária de formação acadêmica, já que muitas instituições oferecem um portfólio limitado de cursos, sendo que, em sua maioria, apenas são ofertadas as licenciaturas, não é de assustar que muitos dos professores tenham escolhido tal profissão, entre outros motivos, pela falta de outra opção ao ingressar nas faculdades. Além do que se sabe, na prática, como a carreira do professor tem sido vista pela sociedade e pelo governo.

Gatti (2010, p. 1362) reafirma isso ao trazer os resultados do Enade 2005. Trata-se de um exame nacional que avalia o desempenho de estudantes em nível superior o qual teve sua primeira versão lançada em 2004 e aplicada pelo INEP. Em 2007, por meio da Portaria nº 40, de 12 de dezembro, tornou-se um conceito - *Conceito Enade*, entre outras considerações relevantes (INEP, 2021).

Entre as principais razões da escolha no ENADE de 2005, 28.541 acadêmicos responderam: "Para ter outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade", representando cerca de 20% dos entrevistados. O segundo motivo da escolha de uma licenciatura foram "as condições sócio educacionais dos licenciandos".

Fica evidente nesse último tópico a situação social do aluno que ingressa na faculdade. Por esse mesmo censo ainda, outros motivos foram destacados, como "Não quero ser professor"; "É o único curso próximo da minha residência" ou "influência da família", motivos tais que reverberam mais uma vez a visão da carreira

nas licenciaturas e a situação socioeconômica dos acadêmicos, ao não terem muita opção e também por ingressarem na formação de licenciado sem compromisso ou verdadeiro interesse (ENADE, 2005).

A partir desses dados, pode-se destacar ainda a inabilidade das políticas públicas em atendimento à população, uma vez que, pela falta ou ineficiência delas, tem-se resultados e dados tão pessimistas como esse censo voltado à formação docente. Isso evidencia a concepção que o governo teve nos últimos tempos sobre política e educação, além da falta de investimentos na Educação Pública que, segundo Mafassioli (2018, p. 68), repercute na inefetividade dessas políticas, uma vez que são interesses políticos mais cotados os de cunho econômico em detrimento das pautas sociais. Esse fato gera tensões entre ambas, assinalando as desigualdades no Brasil, que, conforme registra o autor “o governo central nunca assumiu a educação para todos”.

Hofling (2001, p. 31), por sua vez, ao tratar das políticas públicas sociais, corrobora com os conceitos de Estado, sendo este um “[...] conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” e, no que tange ao Governo, Hofling afirma tratar-se de um “[...] conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros)”. Portanto, cada governo, em um espaço de tempo preestabelecido assume e aplica as funções estatais, e as políticas públicas correspondem ao Estado em ação.

De outro modo, Molina e Lara (2009, p. 2834) afirmam, ao parafrasear Hofling (2001), que o Estado executa, “um projeto de governo, através de ações e programas voltados para alguns setores da sociedade. Destarte, essas políticas são entendidas como responsabilidade do Estado”.

É de se compreender que Hofling (2001) reitera a extrema importância de um governo que se preocupe em definir o panorama socioeducacional, pois cada um deve trazer à tona pautas que julgar ser do interesse do povo - ao menos, isso que deveria ocorrer -, isto é, que se ampliasse a destinação dos recursos para a oferta de uma educação igualitária e que atendesse a todos. Não obstante, a autora percebe um cenário nacional de desmazelo, reflexo do processo histórico de outras épocas, conhecidas como períodos autoritários (1937-1945; 1964-1983) que repercutiram no não financiamento da educação básica e em cortes no orçamento, os quais refletem na atual conjuntura, sem deixar-se ser mencionado o departamento docente.

A autora ainda esclarece que, mesmo diante de períodos considerados democráticos, eles não foram suficientes para consolidar a educação para todos no cenário brasileiro. Esses períodos antecederam e sucederam aqueles entre os anos de 1934 a 1937, bem como 1946 a 1967 e 1983 a 1988, os quais ficaram marcados por conquistas como: a Emenda Constitucional nº 24, EC 24/83 (BRASIL, 1983)⁸ e a Carta Magna (BRASIL, 1988), consagrando esses momentos como marco legal básico do financiamento da educação nacional.

Ainda, sobre essa tensão de interesses, que se mostra tendo razões históricas e até mesmo atuais, como os cortes no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – pelo atual presidente Jair Messias Bolsonaro⁹, Hofling (2001, p. 30) faz um alerta afirmando que: "Visões diferentes de sociedade, Estado e política educacional, geram projetos diferentes de intervenção nesta área".

O fato é que, ao passo que o neoliberalismo vai tomando conta do país, indubitavelmente a formação de professores nunca foi tão questionada e tão ameaçada como no atual cenário político. Vale mencionar a questão do momento, isto é, da pandemia acometida pela COVID-19, que se alastra rapidamente e que exige dos professores certo traquejo para os conhecimentos tecnológicos, diante da preparação e do trabalho com aulas remotas, tendo que lidar, ainda, com os mesmos problemas sociais, já destacados anteriormente.

Diante desse cenário, esses problemas do passado se acentuam e se ampliam à medida que tomam maior proporção e ganham aliados políticos, configurando o globalismo, movimento vigente, desde meados dos anos 1960 e 1970. Consequentemente, acentua-se também a desigualdade social, tendo em vista que os alunos não têm acesso igualitário às ferramentas de estudos à distância, ou mesmo a um processo de ensino e de aprendizagem com equidade, devido à falta de estrutura das escolas, dos cortes orçamentários na pasta de educação e, recentemente, na distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE, 2021) para as instituições privadas.

⁸ A EC n. 24 Institui "dispositivos da Constituição Federal pertinentes à representação classista na Justiça do Trabalho" (BRASIL, 1999, s/p). A Emenda Constitucional nº 24, de 1º de dezembro de 1983 estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1983).

⁹ Presidente eleito em outubro de 2019 e em exercício desde o ano de 2020.

Na esteira desse movimento, ao mesmo instante vão sendo inseridos os alunos nessa “onda tecnológica” impulsionada pelo globalismo, pela BNCC e pela pandemia atual, bem como os professores num ambiente virtual, intitulado de “remoto, híbrido ou EAD”, cujos alunos, em sua grande maioria, não estão presentes, pois cerca de 60% deles não possuem acesso às aulas *on-line*, segundo a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente, (2021), ou seja, cerca de 7 milhões de alunos mal conseguem estudar e ter acessibilidade às ferramentas digitais operadas pela educação brasileira, ocasionando em maior desigualdade no âmbito de um direito social que seria de todos em tese, mas que, na prática, não tem efetivação social.

Esse fato configura-se como grande problema; pois, não coaduna com um ensino de qualidade para todos. Nem ao menos converge com um ensino que tem por objetivo e por base a BNCC que diz propor a superação da “[...] fragmentação das políticas educacionais, [que] enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação (BRASIL, 2017a, p. 20).

Todavia, segue sendo mais excludente de certos grupos sociais desfavorecidos de tecnologia e de recursos didáticos, carecendo da merenda escolar, enquanto veem diante de si um grupo seletivo sendo privilegiado pelo acesso às tecnologias, ao multiletramento e à professores com certa formação profissional e técnica para períodos como esse de distanciamento social como o que se vivencia.

Por conseguinte, a questão do globalismo e do ideário da UNESCO que convergem para a política curricular brasileira e, conseqüentemente, à base nacional comum repercutem ao aspecto da formação dos cursos de licenciatura e da formação continuada em busca de melhorias e de evoluções no quadro, além de condições e de atualizações nos currículos formativos.

Muitos podem até se perguntar sobre os programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Estágios remunerados ou não e outras capacitações. Porém, os mesmos instrumentos já existentes, também estão aquém do desejado; ou seja, não se espera dos mesmos uma contribuição maior, sem que haja uma reforma no perfil “dos cursos formadores de professores e os currículos e ementas de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas” ao passo que seria necessário um esforço ainda maior do que ampliar a capacidade de ocupação desses programas de intercâmbio faculdade-escola (GATTI, 2010, p. 1355).

Mais uma vez não se trata de levá-los até o espaço escolar, uma vez que eles já estão lá; mas, sim, de provocar a constante reflexão pedagógica discutida por Nascimento; Almeida e Passos (2016) e, de acordo com Barretto (2015), oferecendo os recursos e os instrumentos teóricos e práticos para isso.

Trata-se antes de alimentar nesses espaços, com o auxílio das ferramentas teóricas produzidas nas universidades, a reflexão ativa sobre a prática docente que está sendo efetuada, seus fundamentos, suas condições e possibilidades de mudança, suas implicações mais amplas no contexto social. Só o esforço conjunto de melhor fundamentação da ação docente pode oferecer apoio à autonomia de que necessitam os profissionais da educação básica para ensaiar novos caminhos e criar alternativas com vistas a enfrentar os inúmeros desafios para os quais nem a escola nem a universidade têm respostas prontas (BARRETTO, 2015, p. 691).

E são certamente inúmeros os desafios da educação para colocar em prática o que foi mencionado por Barretto (2015) no texto acima, a começar pela própria LDB, documento-mor da educação, cuja atualização pela emenda da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013)¹⁰ e pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018¹¹ (BRASIL, 2018) e, agora, com a promulgação da BNC-Formação¹² permanece com o mesmo discurso.

Conforme esclarece Barretto (2015), a aceitação e a validação do indivíduo dotado apenas de formação em nível médio na modalidade regular como requisito mínimo para o exercício da docência nas modalidades infantil e do ensino fundamental - anos iniciais, conforme artigo 62º:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação,

¹⁰ A Lei no 12.796 de 4 de abril de 2013, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, tornando obrigatória a Educação Básica gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade (BRASIL, 2013).

¹¹ A Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2018).

¹² A Base Nacional de Formação Docente já está prevista em resolução do Conselho Nacional de Educação de 2015 e considera como princípios para a **formação inicial e continuada**, entre outros, a sólida **formação teórica e interdisciplinar** e **regulação dos cursos de formação de professores**. (BRASIL, 2015, 2019)

admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013, grifo nosso).

Não obstante, o professor ainda precisa do apoio de políticas públicas educacionais desde a sua formação e para além dela, ou seja, precisa de capacitação continuada e processual, que aponta reformas nas leis e documentos norteadores em educação, tendo em vista o sujeito de maior interesse nelas, a sociedade, além da assistência e do fornecimento de ferramentas e de recursos.

O licenciando estimulado e bem-disposto pode se desenvolver processual e socialmente; isto é, concomitantemente, caminhando entre o complexo processo de formação por meio da licenciatura e o de ensino, como professor em potencial, conforme afirma Silva (2009):

Em tal perspectiva, o olhar sistematizado reconhece a complexidade da epistemologia da prática docente à luz do sujeito que a constrói – conscientemente ou não, querendo ou não –, quando ensina conteúdos curriculares na sala de aula de nossas escolas. Em todas elas. Por isso, evidencia que a trajetória pessoal, a experiência enquanto aluno são pré-profissionais (SILVA, 2009, p. 20).

Assim, as Resoluções nº 2, de 2015 e 2019 e a mais recente nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2015; 2019; 2020) instituem a política de formação docente, que teve seus primeiros rumos no período pós-LDB e com o surgimento das políticas educacionais como um todo.

A primeira Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, teve como propósito definir “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” (BRASIL/MEC, 2020, s/p). Tal ordenamento previa políticas de fomento à formação de nível superior.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 passou a delinear “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)”. Ou seja, ampliou o alcance das políticas públicas de formação continuada para a educação básica, além de implementar a esta uma base comum a todos os professores do Brasil (BRASIL, 2019b, s/p)

E, atualmente, a terceira Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020a), que versa 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” (BRASIL, 2020a, s/p), revelando o interesse de um governo neoliberal pelos ditames educativos.

Esse interesse é devido à situação atual da educação no cenário brasileiro, que enfrenta vários problemas, como: as constantes reformas políticas, mudanças de ministros da Educação, bem como as questões socioeconômicas no financiamento da educação básica e na formação de professores.

As questões acima elencadas, são problemas enfrentados hoje que precisam ser esclarecidos, mesmo que não seja possível destrinchar cada um deles, haja vista a necessidade de tamanha arguição no tempo e no espaço, sobre os quais não daria conta esta proposta de estudos.

Não por acaso, deseja-se definir uma problemática, a saber: compreender a formação docente como ponto de partida por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 a fim de ampliar a discussão nacional sobre o tema.

A partir dessa reflexão, traz-se à baila a seguinte questão: que formação vem sendo proposta pela BNC-Formação, a qual foi planejada e influenciada pelo Globalismo e pelas políticas neoliberais implantadas por organismos multilaterais, como a UNESCO, ao longo da construção do cenário educativo no Brasil?

Ressalta-se, portanto, que o enfoque deste estudo, apesar de fomentar a proposta de implementação da BNCC, documento concluído em 2017 e a BNC-Formação, não tem por intenção desconsiderar tantos outros problemas que norteiam a educação no Brasil, tais como o financiamento da educação básica e a falta da materialização das leis do ordenamento jurídico desde os anos de 1990 e que constituem o arcabouço teórico e a linha historiográfica da formação de professores.

No aspecto documental, é ainda essencial destacar que a BNCC, enquanto “[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), pressupõe, ainda, a superação da “fragmentação das políticas educacionais, que enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2017a, p. 8). Essa fragmentação já vem sendo tratada ao longo de dez anos de modo especial, mas que apresenta fragilidades em diversos aspectos a serem apontados neste

estudo.

Dessa forma, importantes discussões reverberam da instituição da base, suas resoluções já mencionadas e que acompanharam a construção da BNCC enquanto parte basilar do plano estratégico adotado na política nacional da educação (BRASIL, 2015; 2019) e que têm sido difundidas por todo o Brasil com uma mensagem de unicidade das políticas educacionais entre os entes federados.

Resumindo as ideias supracitadas em palavras mais coloquiais: “todos falando a mesma língua”, objetivo que novamente aponta o globalismo impetrado no Brasil e na educação brasileira, bem como a formação de professores, legitimando, na verdade, um discurso ideológico e autoritário que não dialoga com as múltiplas diversidades nacionais.

Além disso não consolida de fato a articulação entre as etapas da educação básica e os cursos de formação de professores, os currículos e as ementas de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, já que a BNCC é a base reguladora de conteúdos essenciais aos alunos e a responsável pelo que torna comum o ensino no Brasil.

A despeito do que já foi mencionado, percebe-se que a Base falha no como articular tal façanha e, também, como ficam dispostas questões importantes, como Educação Especial, a Cultura afro, indígena, a desigualdade socioeconômica tão latente, principalmente, em tempos de crise nacional, asseverada pela pandemia do novo Coronavírus (BRASIL, 2020).

Outrossim, há que se perceber, nos textos supracitados e na política educacional vigente, uma idealização do processo de educação, com as chamadas “educação ao longo da vida”, “qualidade total” e “qualidade da educação”, resultando em mais do mesmo e até em constantes cobranças imputando atribuições ao professor sobre como dar conta de sua própria formação, além da responsabilização deste profissional pela legislação que emana da resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020¹³.

Posto isso, pesam também sobre o professor outras problemáticas, como a desigualdade social, a falta de saneamento básico, somadas à dificuldade de alcance,

¹³ A Resolução n.1/2020 trata “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)” (BRASIL, 2020, p. 103).

inabilidade e ineficácia das políticas públicas educacionais em chegarem a todos, cada um à sua forma (professor, escolas e alunos), com igualdade e equidade aos que delas mais precisam.

Em função disso, mais uma vez, fica confirmada a necessidade e a urgência de serem discutidas as políticas públicas de formação docente, para que não se confundam os papéis do Estado no fomento e no incremento da Educação *versus* o papel do professor, já que ele é considerado como sujeito protagonista da educação com sua função (extrapolando os limites) de mediador.

4 A BNC-FORMAÇÃO E A PERSPECTIVA DA UNESCO

O objetivo desta seção é realizar uma discussão sobre a BNC para a formação de professores no Brasil, relacionando-a com o ideário proposto pela Unesco para a educação do século XXI. Vale destacar que a Unesco atribui importante papel, também, na formação e, sobretudo, no trabalho docente, imputando ao professor novas características que, do seu ponto de vista, ajudarão a solucionar os problemas sociais no Brasil.

Consoante a isso, atribui-se à BNC-Formação a premissa de orientar a formação continuada de professores. Legislação recente, ocupa-se ao dar ponto de partida ao fracasso escolar por meio do trabalho com os professores. Tem-se nela o foco no trabalho desse importante profissional, que mais uma vez é responsabilizado, em sua própria formação inicial e continuada, pelo insucesso dos alunos e por não ser atingida a meta nacional de aprendizagem, motivo por que tantos índices, como o Pisa, tem mostrado a baixa efetividade da educação.

Assim, a fim de mitigar as péssimas considerações acerca da educação básica, o MEC dispõe de um projeto nacional por meio da BNC - Formação, ou BNC-Professor, como também ficou conhecida e:

Sugere a criação de um organismo que concentre todas as ações hoje distribuídas nos vários setores e autarquias, como políticas de formação, acreditação de instituições alinhadas com a BNC, monitoramento, avaliação das ações de formação e programas de fomento à docência (BRASIL, 2020a, s/p).

Para tanto, pretende, por meio de uma Chamada Pública, destinar:

R\$ 15 milhões para até 100 projetos de pesquisa em todo o país. Os recursos serão destinados a pesquisadores de instituições de pesquisa públicas ou privadas e para as escolas que serão objeto de pesquisa. O objetivo é incentivar a pesquisa na educação básica e o uso e a produção de evidências para buscar a melhoria da aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Serão foco das pesquisas as áreas de conhecimento de língua portuguesa, matemática, ciências e dos itinerários formativos. Entre os resultados esperados estão a identificação de práticas inovadoras aplicáveis a diferentes realidades, de maneira mais acessível nas diferentes regiões. A duração das pesquisas será de até 24 meses. Poderão participar da chamada instituições de pesquisa (públicas ou privadas) associadas a escolas públicas de todo o país (BRASIL, 2020a, s/p).

Outro aspecto marcante na formação de professores é a formação que reside sobre o trabalho no ensino fundamental I. Nessa etapa os professores alfabetizadores veem-se aviltados, sem valorização profissional, ainda maior do que os professores especialistas, por serem vítimas do pacote neoliberal, conforme explicitado por Pereira e Silva (2020), que afirmam categoricamente de quem são os interesses na implementação da base e o ambiente que é descortinado pela Educação:

O cenário nacional da formação continuada de professores alfabetizadores recebe [por meio da Base] não só influências externas dos organismos internacionais, como as internas advindas do próprio sistema educacional (PEREIRA; SILVA, 2020, p. 115).

Sendo muitas as influências do setor privado, como as provenientes da UNESCO e outras tantas do interesse internacional, como as do Banco Mundial ainda restam as problemáticas oriundas do próprio sistema educativo, tais como:

As deficiências pedagógicas, o aviltamento salarial, a precariedade das condições de trabalho, as jornadas excessivas de trabalho e a inexistência de planos de carreira. Entretanto, a formação sofre, também, o impacto da tendência histórica de estímulo à rede privada e restrição ao setor público, no que se refere particularmente à expansão do número de instituições privadas de Educação Superior; à subordinação das políticas educacionais às recomendações (BRASIL, 2020, s/p).

Atinente ao Banco Mundial, em seu documento intitulado *Learning for All*:

*Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*¹⁴, por sua vez, este reafirma que:

A nova estratégia se concentra no aprendizado por um motivo simples: o crescimento, o desenvolvimento e a redução da pobreza dependem do conhecimento e das habilidades que as pessoas adquirem, não do número de anos que passam em uma sala de aula (BANCO MUNDIAL, s/d, s/p).

Esse excerto supracitado reforça a lógica da Pedagogia das Competências e habilidades em detrimento da educação ao longo da vida e, também, deixa claro os interesses econômicos sobre a educação. Assim, o que em 2011 era considerada nova estratégia por tal organização privada e de interesse na acumulação de capital culminou no discurso ideológico e teórico da BNCC e, portanto, na BNC formação e todas as legislações relacionadas ao professorado.

Porquanto, essas instituições entendem a importância da função dos professores na concretização dos Planos do Movimento Educação 2030¹⁵: *“Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”*¹⁶ (NAÇÕES UNIDAS, 2015, s/d, s/p).

Um dos objetivos da Agenda 2030, resultado do trabalho da UNESCO com diversas entidades no mundo todo, inclusive autoridades governamentais e corporativas é:

De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo (NAÇÕES UNIDAS, 2015, s/d, s/p).

É meta relacionada a este objetivo 4, portanto, conforme texto acima, ampliar o número de professores qualificados na perspectiva da BNCC e da BNC-formação,

¹⁴ Aprendizagem para todos: investindo no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento.

¹⁵ Trata-se de “um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, que busca fortalecer a paz universal. O plano indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, e 169 metas, para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, s/d, s/p).

¹⁶ Garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem permanente para todos.

a fim de atingir o objetivo 4. Além disso, a formação que se deseja conseguir até 2030 contará com participação de todos os entes mundiais, especialmente naqueles países que demonstram maior deficiência e vulnerabilidade social.

Não que as metas não sejam belas, o problema está nas parcerias e na visão para atingir tais objetivos. Sabe-se, mais uma vez, da importância da colaboração docente e deseja-se usar em função da educação que se deseja conseguir/formar. Para tanto, a força do professorado faz-se estratégia de ordem estrutural, em outras palavras, o trabalho do professor garante ativamente a conquista desse objetivo 4 em nível mundial. Ora, quando se fala em ordem mundial, objetivos em nível global, torna-se evidente que a formação docente seja engendrada de modo uníssono e uniforme a fim de atingir o propósito já expresso na Agenda 2030, proposta pela Unesco.

Portanto, diante das dificuldades e dos truncamentos existentes na formação de professores e das interferências de ordem internacional e nacional, inúmeros esforços são importantes para que seja construída uma carteira digna aos professores, além de uma reforma estrutural em toda a carreira, bem como nas políticas educacionais a fim de visar à sociedade como um todo e não apenas aos grupos dominantes.

Pensando nisso, em umas das estratégias do Ministro da Educação, Fernando Haddad, ex-parlamentar no governo Dilma Rousseff (2011/2016), articulou o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, PARFOR, criado pelo decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e revogado pelo decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que visava a atender aos professores ainda não graduados, aqueles que tinham formação diferente da área de atuação ou, ainda, aos profissionais com bacharelado, que necessitassem de capacitação pedagógica para atuar na educação básica brasileira.

Com isso, o governo da época esperava nos próximos cinco anos, a partir da implantação do programa em 2009, formar em nível superior 330 mil professores que atuam na educação básica (BRASIL, 2016).

Contudo, em articulação com as políticas nacionais e internacionais neoliberais, mais uma estratégia foi traçada com vistas à pedagogia das Competências e à Teoria do Capital Humano a saber: a política educacional chamada de BNC-FORMAÇÃO, com intenção de inculcar competências profissionais aos docentes na sua totalidade, com vistas à materialização das dez Competências Gerais da BNCC, assegurando, assim, as aprendizagens básicas a serem exploradas no sistema educativo (RAMOS,

2020).

Tal estratégia foi articulada mediante à Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 e, no que concerne à formação de professores da educação básica, tem sido discutida por inúmeras organizações e iniciativas de fomento, como eventos locais e nacionais, cursos de formação em nível superior, cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado. Até mesmo a BNCC (BRASIL, 2017a) aborda o assunto e dela são provenientes certas políticas públicas de fomento, como as Resoluções nº 2, de 2015; 2019 e a recém-chegada Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe acerca das:

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) (BRASIL, 2020b, s/p).

Portanto, traz-se uma legislação específica para a Formação docente no Brasil, no tocante aos professores de educação básica e às diretrizes direcionadas ao currículo de formação inicial de professores (BRASIL, 2015; 2019; 2020).

Como se vê, não são poucos os esforços do campo da pesquisa no Brasil para tentar entender os problemas desse nicho na educação (formação de professores), além da cobrança ao legislativo por leis que proponham a garantia do acesso à educação por todos.

Por essa razão, importantes discussões e contribuições são trazidas à baila por tais organizações acima citadas, cobrando do poder público a atuação e a garantia das pautas sociais, uma vez que é o Estado o garantidor delas, seja por lei federal ou demais leis adjacentes - ao menos, deveria ser, ao priorizar uma educação de qualidade e, conseqüentemente, assegurando um desenvolvimento digno, constante e crítico aos professores da educação pública. Entretanto, existem "lacunas que passam pelas normas jurídicas que a regulamentam, pela gestão da educação, pelas experiências formativas e pela atuação profissional" (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 2).

Essa situação corrobora com um processo de frustração, culpa e sentimento de incompetência nos professores que desejam apenas realizar o seu trabalho, cumprir seu papel na educação, mas que estão, na verdade, sem recursos, sem ferramentas técnicas e pedagógicas e, principalmente, sem a efetividade das políticas públicas voltadas à educação, bem como de outras áreas, também sem real interesse

do governo.

Cabe lembrar que esses professores ainda se encontram sem formação contínua de qualidade, repercutindo em um plano de ensino longe de ser concretizado e de apresentar êxito nos próximos anos, em contrapartida ao almejado PNE 2014 - 2024 (BRASIL, 2014), mesmo sendo esse um problema do momento não é o foco da nossa discussão nesta pesquisa.

É importante lembrar sempre que a educação atende às necessidades socioeconômicas e políticas de cada período e, portanto, as determinações educacionais estão, cada vez mais, vinculadas às questões de reprodução e manutenção social, propostas pelo capital hegemônico internacional.

Acerca, inclusive, da Base Nacional para a formação docente, alguns estudiosos arriscam afirmar que não existe nela preocupação com o diálogo entre os diferentes Brasis, aquilo que representa a diversidade e a realidade brasileira. Porquanto, nem se usa termos como “desigualdade” nos índices de aprendizagem; também não se discute a questão do indígena, do racismo estrutural e da discriminação racial histórica; tampouco se fala na evasão escolar de jovens e que estes têm buscado mais a Educação de Jovens e Adultos [EJA]. Não aborda a problemática da violência sofrida pela mulher em suas diferentes faixas de idade, quiçá sendo ela negra e periférica.

Não fala das causas da não-aprendizagem, e parece que é só fruto da formação dos professores, o que não é verdade. Há uma culpabilização do educador, como se ele fosse o único responsável pela qualidade da educação. Dá pouca ênfase à educação integral, não fala nem um pouco do papel do coordenador pedagógico, que vai fazer a formação dos professores nas escolas, há uma ausência da ampliação do universo cultural dos professores, de perspectiva humanista e plural. Também aborda pouco as didáticas específicas, o trabalho compartilhado é pouco descrito, e uso de tecnologia aparece como apêndice, e não como algo que deveria estar encarnado em todo projeto. Além disso, não fica claro se as competências necessárias para os alunos de graduação são as mesmas da BNCC para os estudantes da Educação Básica. Isso está descolado do que é proposto nas tabelas do objeto de conhecimento dos professores (CENTRO..., 2020, s/p).

Espera-se realmente que o trabalho docente e sua institucionalização sejam pensados em sua amplitude e potencialidades, bem como as necessidades da educação básica nacional, embora, sem dúvida, tal documento já deixa suas marcas

em todo o cenário educativo, que tem se transformado nos últimos tempos, principalmente, devido às mudanças do Novo Ensino Médio para 2022.

Como exemplo do desgaste dos professores e da desqualificação da profissão docente desde os anos 1990, em especial pelo ideário evocado pelos documentos em educação da UNESCO, a tabela abaixo, com dados do INEP de 2019, desponta uma decaída tanto no número de escolas, como de matrículas e concluintes do curso de Magistério.

Sabe-se, desde o início do século XXI, da tentativa de inserção do pacote neoliberal na educação e, com isso, da conseqüente desvalorização da profissão e da falta de investimentos na área da educação para que haja professores suficientes e motivados para atender à demanda, desde as creches até o ensino superior no Brasil.

Figura 1 - Tabela 1 - Número de cursos de graduação, matrículas e concluintes por curso segundo a categoria administrativa – 2019

Categoria Administrativa	Vagas de Cursos de Graduação			
	Total Geral de Vagas	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes
Total Geral	16.425.302	11.766.371	101.131	4.557.800
Pública	837.809	620.032	5.151	212.626
Federal	484.569	359.579	2.435	122.555
Estadual	228.372	181.013	1.703	45.656
Municipal	124.868	79.440	1.013	44.415
Privada	15.587.493	11.146.339	95.980	4.345.174

Fonte: INEP, 2019.

Contudo, mediante a visão que o governo e a economia neoliberal têm, acerca do magistério na sociedade, fica ainda mais evidente a recusa do aluno que ingressa no ensino superior em cursar licenciatura. O indivíduo acaba por optar por outros cursos que ofereçam maior *status quo*, já que outras profissões são, culturalmente, mais bem vistas pela sociedade, cuja simples conclusão de curso já leva à alcunha de doutor, tal como ocorre em cursos de medicina e direito, tendo em vista ainda que, muitas cidades provincianas possuem apenas cursos de licenciaturas e de bacharelado em Direito. Então, o estudante opta, muitas vezes, pela faculdade de

Direito, por vezes, paga ou financiada por programas do governo, como Fies e Prouni, em vez de cursar uma licenciatura, por exemplo, que fica destinada por resignação aos indivíduos pertencentes às classes econômicas mais baixas também pela pouca visibilidade de mobilidade e ascensão social no cenário brasileiro.

Em particular, a Resolução nº 2 de 2015 do CNE, numa tentativa efetiva, trouxe, no papel, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a formação de professores no ensino superior e de forma permanente, tal como é afirmado no preâmbulo dessa legislação: "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" (BRASIL, 2015, p. 1).

Ela também tratava, em teoria, da valorização do professor de Magistério, bem como definia um terço de sua carga horária para preparação de aulas, atendimento individualizado, entre outras ocupações vinculadas ao trabalho docente. Discussão essa que ainda tramita no STF, a saber, a constitucionalidade de um direito que já estava previsto na Lei do Piso Salarial e na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

Outrossim, a Meta 16 do PNE, proferida na Lei nº 13.005/2014, definiu, em tese, que, nos termos do art. 7º desta Lei, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração" a fim de:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, s/p).

Tarefa esta que parece impossível, pois, do campo da materialização das leis e da efetivação das políticas públicas, Hofling (2001) já destacou que sempre existe uma lacuna gigante entre ambas. O Brasil, de fato, torna-se exímio em elaborar leis, porém com total ineficiência e ineficácia, principalmente, quando promete que 50% do professorado estará com formação em nível de pós-graduação até 2026.

Ora, faltam poucos anos para o encerramento do último PNE promulgado, e o que foi feito até agora em prol disso. Diga-se: arriscou-se os recursos do FUNDEB; mal o governo sustentou o auxílio emergencial durante a pandemia e sequer

conseguiu conceder o reajuste salarial acima da inflação. Os salários dos professores encontram-se congelados. Seus planos de carreiras despedaçados, e o que lhes sobra do próprio bolso deveria ser investido em formação em nível de mestrado e doutorado?

Ademais, de lá para cá, pouco foi feito, ainda permanecendo os professores sem a adequada assistência ao tempo de preparação de aula (a chamada hora-atividade) ainda ameaçada a cada governo neoliberal que se impõe contra a educação.

Na atual situação os professores têm suas obrigações ainda mais acentuadas pelo ensino remoto emergencial, ocasionado pela pandemia do *Coronavírus*, além da cobrança que enfrentam com os demais constituintes da equipe pedagógica acerca da tamanha evasão escolar, oriunda do agravamento da pandemia.

Vale lembrar a existência da crise econômica no país, bem como o ensino remoto excludente, já que são mais de sete milhões de alunos sem acesso à Internet e a quaisquer dispositivos móveis com acesso à web (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2021)

Tudo isso constitui numa vergonha para o país, enquanto que projetos de lei e pautas econômicas vão sendo arroladas e aprovadas a toque de caixa, como a terceirização dos agentes educacionais, reformas previdenciárias, mas sem a devida atenção à pauta da educação como prioridade.

Com relação à resolução do MEC/Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro 2019 -, que trouxe, para a Formação Inicial de Professores, bem como aos profissionais da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais, e estabeleceu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), ainda há muito o que se discutir. (BRASIL, 2019b)

Vale destacar que, ainda se tem como destaque a responsabilização das instituições escolares quanto a articular e a defender os seus profissionais, conforme aponta o trecho a seguir, além de citar a base nacional como importante veículo na preparação desses professores para todas as etapas da educação básica:

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação,

além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica (BRASIL, 2015, p. 14 -15).

Mas, de que forma é possível articular e estabelecer comunicação entre os sistemas de ensino infantil, básico e superior? Isso ainda está vago, inclusive, na nova resolução de 2020. Afinal, dariam conta de um efetivo diálogo as comunidades de produção científica, como a CAPES, tão ameaçada atualmente e enfraquecida financeiramente pelos poucos repasses do governo federal, ou o PIBID e demais programas de estágios e pesquisas nas Universidades, os quais necessitam de tantas mudanças, ou ainda os programas de mestrado e doutorado dessas instituições?

Certamente, isso não fica claro, uma vez que, segundo Nascimento; Almeida e Passos (2016, p. 10), há um “distanciamento entre as instituições formadoras de professores e as escolas de educação básica”. Para fins práticos, a resolução nº 2, de 2015, que recebeu atualizações ao longo do tempo conforme Parecer CNE/CP Nº 22/2019 (BRASIL, 2019e), traz algumas discussões importantes quando ela assegura mais uma vez a importância do diálogo e da articulação de forças em torno da materialidade das políticas públicas de fomento à formação docente (BRASIL, 2015).

Por conseguinte, na próxima subseção, no intuito de esclarecer e tentar estabelecer análises sobre as questões das políticas educacionais atuais do nosso país, faremos uma aproximação entre o ideário político-educacional da Unesco com a BNC-formação, proposta como nova política de formação de professores.

Como desafio à implementação de uma base comum ao país e em caráter integral, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta objetivos de aprendizagem, os quais estão elencados por ano letivo, de acordo com a forma de organização da Educação Básica. Entretanto, em consonância à Traversini (2016, p. 2), o problema reside no ponto: “o que ensinar em cada ano letivo?”, ou seja, quais são esses conteúdos referentes a cada período letivo. A dúvida persiste, uma vez que esses objetivos deveriam representar um currículo de aprendizagem, na verdade, eles estão implícitos mais como deveres inerentes ao aluno em assimilá-los, do que como um direito social, previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988):

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, s/p).

Além disso, demonstram certa fragmentação curricular, já que os componentes da base nacional não se articulam entre si, além de serem divididos, como está implícito no próprio nome “**componente**”, isto é, parte, elemento constituinte de um todo (TRAVERSINI, 2016, grifo nosso).

Essa fragmentação é tão prejudicial à formação integral do aluno que Traversini (2016, p. 2) ressalta que o aluno tenha uma formação correspondente à etapa que conclui, ou seja, ao ensino fundamental, ao ensino médio, e “não a cada ano letivo”. Ora, isso orienta que a educação seja vista como um todo e que ainda, sendo de caráter integral, seja capaz de ressignificar os conhecimentos propostos com condições de acesso a todos e a cada um, ou seja, a contemplar seus sujeitos escolares em seus contextos sociais, culturais, populares e, portanto, diversificados.

Nesse certame, é possível compreender porque a concepção de currículo é considerada polissêmica, conforme Traversini, sendo a visão mais atual e propícia à educação integral a concepção de Sacristán e Gómez (1998).

Contudo, Sacristán e Gómez (1998), no capítulo 7 de seu livro “Compreender e Transformar o Ensino”, reverberam que o currículo é suscetível a diversos modismos e novas propostas e inclusões curriculares. Em sua visão, o ideal seria que imperasse, nesse aspecto, a ótica processual; pois, para ele a mudança curricular coaduna com “alterações em todas as práticas dos contextos por meio das quais adquire significado real, porque o importante é produzir mudanças reais na prática do currículo que os ‘sujeitos escolares’ alunos e professores experimentam” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 137).

Cabe destacar que, uma vez mais se enfatiza a prerrogativa de que um currículo preveja e contemple a realidade local, estadual, nacional e até a internacional de seus sujeitos, conforme pressupõe o artigo 26 da LDBEN 9394/96.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma **parte diversificada**, exigida pelas características **regionais** e **locais** da **sociedade**, da **cultura**, da **economia** e da **clientela**

(BRASIL, 1996, s/p, grifo nosso).

Isto é, deve existir no currículo uma parte peculiar a cada região, com suas diversidades culturais, econômicas, sociais, entre outros aspectos que necessitam ser encontrados, “não apenas na produção científica e acadêmica, mas em outros espaços que a ciência pouco legitimou, como os saberes populares, em geral, presentes nos contextos da vida dos estudantes” (TRAVERSINI, 2016, p. 5).

Por consequência, ao propor esses agentes sociais uma escolarização que estimule a formação por etapas, criar-se-ia uma política curricular em que cada ente federado pudesse colaborar e somar nessa discussão as suas particularidades sem fragmentar o currículo e sem que a educação seja algo delegável ao aluno.

O ideal é que o currículo seja visto como um processo que contempla a todos e a cada um no coletivo e no individual, de forma que os conteúdos (leia-se *objetivos de aprendizagem*) interajam, promovendo formação integral humana dentro de cada fase escolar. Desta forma, ao fim do Ensino Médio, o aluno pode chegar, como pressupõem as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) e o PCN, apresentando uma formação básica para o mundo, como cidadão de direitos e deveres e que ocupa seu lugar na sociedade.

Com efeito, outro desafio que se evidencia na BNCC é a escolha dos agentes de construção desse currículo. É fato que, mesmo sendo de interesse dos professores, intrínsecos a esses profissionais que passam a maior parte do tempo com os alunos, que os conhecem, que lhes ensinam, não são os responsáveis e, muito menos, podem delegar o que será ensinado.

Criticando fortemente esse comportamento, Traversini (2016, p. 6) assevera que “compôr o currículo da escola o processo de aprender e ensinar” é “uma relação a ser construída” e que como tal, denota um processo permanente e “de autoria dos docentes”, pois são eles uma parte constituinte entre os sujeitos escolares.

Outrossim, Gomes *et al.* (2020) reverbera:

Ao longo do documento e nos discursos dos defensores de uma base nacional comum anunciam-se que a qualidade da escola e das aprendizagens será “assegurada” na medida em que, no processo de implementação da BNCC, seja garantida a formação continuada dos professores focada nos objetivos e nas competências prescritas na base e a aquisição de material didático que oriente e subsidie o trabalho docente em sala de aula (GOMES *et al.*, 2020, p. 53).

O discurso da base vem junto de uma necessidade de estruturar a formação docente e que os professores estejam preparados e bem capacitados a fim de que a implementação desse documento ocorra satisfatoriamente, e a finalidade lá na ponta seja atingida, isto é, o desenvolvimento pleno dos alunos.

Por essa razão, tal documento justifica-se como necessário, sendo considerado chave-mestra de um processo que deve versar e formular uma aprendizagem efetiva por meio da figura do professor, que recebe, também, enorme parcela de responsabilidade para que tudo isso ocorra conforme o discurso da BNCC.

Não excluimos aqui a parte intrinsecamente importante que cabe ao professor no que tange ao seu papel de mediador no processo educativo, contudo entendemos que, ao usar a educação como um meio de reprodução do capital e para obter uma mão de obra qualificada somente o necessário para cumprir as demandas mercadológicas, o papel do professor torna-se extremamente visado e controlado, além de todas as exigências em torno de sua profissão e formação, sem que esse profissional seja verdadeiramente assistido por políticas públicas eficientes em seu ofício ou desenvolvimento formativo para poder contribuir efetivamente com uma educação que seja, de fato, crítica, autônoma e que mobilize o aluno a assumir seu papel na sociedade sobretudo, embora a construção do currículo nacional revele uma dicotomia entre interesses colonialistas *versus* uma educação emancipatória, isto é, há um conflito de objetivos entre grupos políticos e econômicos de cunho imperialista capitalista e professores que concebem a educação não como mecanismo reprodutivista, mas, sim, de liberdade e representatividade. Torna-se uma luta árdua ao professor que mal recebe no bojo de sua formação inicial todo o arcabouço teórico, metodológico e didático de que precisa para ensinar, sem levar em conta fragilidades e ineficiências nas políticas em torno do processo educativo que envolvem financiamento da educação básica, merenda escolar, qualificação profissional em nível médio, bem como a valorização docente em diversos aspectos.

Conseqüentemente, visando a uma educação mecanizada e reprodutora, torna-se importante regular, fiscalizar e até padronizar o trabalho docente. Porém, os documentos não mostram com clareza a complexidade deste trabalho, que exige, no mínimo, dois importantes aspectos a serem considerados: o âmbito objetivo, que diz respeito à profissionalização, à remuneração, dentre outros, e o âmbito subjetivo, que diz respeito à formação, à valorização e à mobilização para um trabalho efetivo, que

culmina na última ponta, o aluno (GOMES, 2020).

Como a BNCC trata-se de um texto normativo que traz prerrogativas acerca de aprendizagens essenciais, eis o discurso de regulação sobre o trabalho dos professores, uma vez que se tem competências a serem desenvolvidas no aluno, também se fazem necessárias no acompanhamento do trabalho docente. Segundo a própria base:

[...], competência é definida 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, 2018, p. 8).

Portanto, da educação infantil ao ensino médio, tudo está orientado e passa pela base. Não seria diferente a configuração estrutural estabelecida para a formação do professor. A base não era apenas interesse do governo, mas também do poder privado. Dessa forma, a BNCC, como política curricular nacional, traz a marca dos embates, dos contextos, das disputas políticas, ideológicas e epistemológicas que marcaram a elaboração do documento no período de 2014 a 2017 (GOMES, 2020, p. 56).

Resultado das disputas e de interesses variados, ela se torna importante instrumento na construção do currículo nacional. E, em se tratando de políticas, entende-se que há por trás de todas um jogo de poderes, que, no caso de políticas educativas, incide na organização escolar, no trabalho pedagógico e, por consequência, na prática do professor.

A política da BNCC tem a potencialidade de atribuir significações à docência que, inclusive, podem ser repercutidas na organização do trabalho pedagógico. No entanto, as respostas à política curricular serão sempre mediadas pelos atores da prática, considerando suas culturas, condições de trabalho, historicidade, interesses etc. (ROCHA; PEREIRA, 2019, p. 205 *apud* GOMES, 2020, p. 59).

Ao passo que a base regula as aprendizagens essenciais, ela também reflete em todos os aspectos diretos e indiretos a elas, tais como a formação continuada, o material didático, avaliação, metodologias e procedimentos didático-metodológicos (GOMES, 2020).

Ter o controle das demandas escolares e do professor é regular a educação e tentar forjá-la a um padrão de qualidade. Mas de quem? A quem deseja-se agradar propiciando tal educação? Para que exercer esse controle. Sob essas reflexões, muitos dizem que a base é legítima, prevista na LDB e na Constituição. Porém, e quanto à sua construção?

Se tudo está unificado, fica mais fácil e acessível obter o produto que se espera da educação. Contudo, o protagonismo do professor somente é gerado com autonomia e valorização, o que a base certamente retira.

A autonomia do professor passa necessariamente pelo seu reconhecimento de seu protagonismo e autonomia intelectual em pensar e desenvolver o trabalho por meio da elaboração do planejamento de ensino, da escolha do material didático, da definição das metodologias e atividades de ensino, da utilização de recursos didático-pedagógicos diversos, da escolha dos critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem, etc. A autonomia do professor também está vinculada à autonomia da escola em elaborar, implementar e avaliar o seu projeto político pedagógico. Vincula-se ainda à formação inicial e continuada de qualidade, à valorização profissional e ao direito à carreira e ao salário (GOMES, 2020, p. 64).

Ademais, há que se pensar na ausência de participação do professor nas definições curriculares, haja vista que ela não contempla suas contribuições e, mesmo tendo sido discutida, parece ter incorporado as aclamações dos professores a cada versão, até a completa extinção das vozes docentes na construção do documento.

O que também, com seus ideias e discurso de qualidade total, competências e habilidades, não combate à desigualdade social, mas a acentua justamente por seu caráter formativo regulador e de centralização hegemônica dos interesses que são todos, menos os do povo, como pode-se observar no mesmo texto da base citado abaixo:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2018, p. 5).

Ao passo que, ainda, muitos críticos à base afirmam que, desde a terceira versão, há uma ruptura do que foi construído mediante à participação da sociedade.

Porquanto, a segunda versão da BNCC não dialoga com a versão adjacente, principalmente, no que tange ao ensino médio.

O que se pode perceber, a partir de um comparativo entre versões, é que se tem, a cada uma delas, um discurso cada vez mais antidemocrático, já que a base dissolve a história de construção escolar. A título de exemplo, vê-se a obrigatoriedade de certas disciplinas, como o inglês, em detrimento de outras tão importantes quanto, e a valorização de umas, como o português, em detrimento de outras.

E esse discurso de unicidade fica ainda mais reforçado pela Resolução nº 1, de outubro de 2020, já mencionada anteriormente, a qual reafirma o compromisso da BNCC de prever aprendizagens essenciais para que os alunos tenham pleno desenvolvimento. Então, tratar-se-á deste aspecto na próxima seção.

4.1 AS BASES DAS RESOLUÇÕES CNE/CP Nº 2/2019 E Nº 1/2020

Diante da Resolução nº 2 de 2019, o Conselho Nacional de Educação, junto ao Ministério da Educação, estabeleceu a organização curricular dos cursos de licenciatura, os quais devem apresentar, a partir do texto normativo, uma carga horária mínima de 3.200 horas, classificadas em três grupos, em que no primeiro, deve ocorrer a formação a partir dos conhecimentos essenciais de cada curso, também nomeado de base comum de conhecimentos.

No segundo grupo está o aprofundamento, contabilizado em 1600 horas, em que, nesse momento de organização do currículo, o licenciando deve ter contato com conhecimentos específicos curriculares, bem como unidades temáticas e áreas de conhecimento alinhados à BNCC.

No grupo 3, a prática pedagógica é ressaltada, totalizando 800 horas a serem contadas desde o início do curso: 400 horas de estágio supervisionado e 400 horas para práticas como componente curricular (BRASIL, 2019).

Desta forma, tal como na BNCC do ensino médio, cujos conteúdos encontram-se em grupos formativos, a formação docente é pensada de modo fragmentada, além da crítica acerca da resolução de 2019 não dialogar com a versão de 2015, tal como a última versão da BNCC em relação à segunda versão e, por isso, constitui-se em retrocesso, haja vista que não leva em conta a participação pública nem docente (BRASIL, 2018).

A despeito disso, o Conselho Nacional de Educação aprovou uma legislação neotecnicista, privatista e praticista, além de tudo estar sempre referenciado à BNCC, com sua pedagogia baseada em competências e habilidades, uma vez que a Resolução nº 2 também traz três dimensões à formação docente, porém peca na compactação da formação docente em apenas três dimensões, tirando sua flexibilidade de atuação e caracterização.

Quando se fala em formação humana, trata-se da heterogeneidade e diversidade individual e, em tratando-se da carreira profissional daquele que está de fato no ambiente escolar, sua participação na proposta curricular e na construção da formação inicial e continuada em nível nacional, deixa a desejar, porque, segundo Lavoura, (2018), a versão normativa anterior estava em comunicação com os professores, mas o documento de 2019 encontra-se bastante incomunicável.

Ademais, a Pedagogia das Competências não traz acesso igualitário nem a todos os alunos, quiçá aos docentes a serem formados por este sistema advindo da corrente *do aprender a aprender*, em que sua lógica subliminar está no conceito de competência como saber desejado para obter um fim planejado, ou seja, trata-se da aquisição de conhecimentos e da "transferência de saberes para o agir imediato". Portanto, esse pragmatismo filosófico por trás da corrente piagetiana motivada pelo "*learning by doing*" (Aprender a fazer) pressupõe um pragmatismo também político que reverbera na BNCC e vem a cumprir os desígnios da nova ordem do capitalismo imperialista em toda sociedade (LAVOURA; ALVES; JÚNIOR, 2020, p. 568).

Para isso, a Base reforça a necessidade da formação docente quando institui a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, intitulada de Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, ou seja, a BNC-Formação Continuada, a qual prevê que os cursos e programas estejam enfocados também na BNCC (BRASIL, 2020).

Esta resolução também retoma, de certo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pelas resoluções nº 2 de 22 de dezembro de 2017, resolução nº 4 de 17 de dezembro de 2018 e a resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019, ainda trazendo em três âmbitos as competências profissionais da BNC-Formação, sendo estas o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional (BRASIL, 2017a; 2018a; 2018b; 2019).

Outrossim, também trata da política de formação continuada de professores, da sua profissionalização da sua formação, conhecimentos, trilhas de aprendizagem

e a Constituição de competências. Porém, segundo alguns autores, deixa de lado o aspecto local, a cultura local, a cultura indígena, não discutir ideologia de gênero, nem outros assuntos importantes.

Tal legislação, inclusive, tem como princípios norteadores a colaboração entre os entes federados na formação continuada e o reconhecimento e a valorização dos docentes. Porém, não diz como e nem de que forma esse princípio está evidente.

Ainda traz como importante o reconhecimento e a valorização da participação da família, dos alunos e da comunidade, suas origens e sociedades, a colaboração entre eles e discute a importância da promoção de "um ambiente educacional saudável e propício ao empenho Acadêmico" (BRASIL, 2019, s/p).

Todavia, a questão mais importante de todos esses direitos, de diretrizes e de princípios norteadores, é como assegurar que esses princípios ocorram em território nacional. A BNC-Formação fala muito a respeito do desenvolvimento permanente dos professores em seus componentes curriculares em suas formações específicas, além da atualização profissional. No entanto, não diz como tudo isso poderá ser feito, considerando-se a falta de investimentos existentes atualmente.

O documento trata sobre o constante monitoramento que deve haver. Provavelmente, por meio de avaliações de desempenho e avaliações externas e trata da gestão do monitoramento, da gestão e do bom desenvolvimento da capacidade gestora, como se o que determinasse o sucesso escolar fosse apenas a gestão ou os sujeitos escolares, não se discute até o momento sobre investimentos.

Também trata sobre a importância do ensino e da pesquisa no desenvolvimento integral dos docentes, para combinar no processo de ensino e aprendizagem com excelência. Porém, deixa de lado um fator importante, a extensão, que pressupõe o intercâmbio entre universidade e sociedade, contribuindo para a divulgação dos novos conhecimentos que as universidades produzem com a realidade existente nas escolas presentes nas comunidades.

O documento afirma, ainda, que para que a formação continuada tenha bons resultados e seja eficaz, ela precisa de foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, uso de metodologias ativas de aprendizagem e trabalho colaborativo entre pares, com duração prolongada da formação e coerência sistêmica e destrincha cada um deles. Não obstante, há que se questionar como se farão, e como se assegurarão essas características, se não houver investimentos e incentivos do governo e dos demais entes federados (HOFLING, 2001).

Sobre a formação continuada para os docentes que trabalham em modalidades específicas, como: Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, a resolução indica seguir a mesma orientação. Isso decorre em problema, uma vez que tais modalidades demandam diversas especificidades, diversos arranjos e rearranjos, dentro da diversidade, sobretudo material, existente em nosso país.

O documento destaca a importância de que institutos de educação superior promovam capacitações. No entanto, não se sabe se há algum programa anual definido de capacitação de professores ou mesmo cursos de atualização de carga horária mínima de 40 horas (BRASIL, 2019).

Ademais, a resolução versa acerca da articulação entre os institutos e unidades de ensino superior com a educação básica, contudo não reflete de que forma isso se sucederá, o que o leva a ser alvo de diversas críticas, entre as mais variadas instituições e especialistas em educação do Brasil, tais como os que aqui já foram mencionados.

Percebe-se ainda a centralidade de certas políticas educacionais em torno das reformas que se vêm fazendo no país, comprovando o enfoque no trabalho docente e sua formação a fim de obter o resultado esperado na Educação com vistas aos propósitos do capital.

De fato, com o seu discurso humanitário, a UNESCO conseguiu impregnar as políticas educacionais no Brasil e, ao longo das diversas conferências desde 1990 a 2015, essa agência, por meio de suas orientações e recomendações, trouxe uma super responsabilização sobre o professor. Contudo esse profissional pode e deve reagir no que tange ao seu trabalho, sendo essencial que ele avance numa postura contra ideológica, em que o enfrentamento e o questionamento em suas práticas pedagógicas deixem explícita sua não aceitação às políticas em torno das graduações e pós-graduações. Esse comportamento deverá justificar-se pelo fato de que essas políticas retiraram a formação científica e desprestigiam o idealismo objetivo, ao estabelecer novos paradigmas de educação, tal como o advento das tecnologias educativas, o uso de ferramentas inovadoras e, principalmente, com o surgimento dos cursos EAD que, ao fornecer formação inicial de docentes, fragilizam o processo de aquisição curricular, epistemológica e profissional.

Por fim, entende-se que tais resoluções - as de 2019 e 2020 - trouxeram desqualificação profissional, haja vista o interesse capitalista em formar times

reservas e mão de obra docente barata para atender às escolas e, em última instância, mas não menos importante, o mercado de trabalho. Portanto, devem ser fortemente refutadas no âmbito escolar, exercendo a autonomia desse ambiente, além da busca por organizações que se juntem à causa a fim de procurar erradicar essas propostas neoliberais do sistema educativo brasileiro.

4.2 ANÁLISE DA BNC-FORMAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO IDEÁRIO POLÍTICO-EDUCACIONAL DA UNESCO

Com a máxima de que ninguém educa ninguém, Paulo Freire (1987) escreve que o professor não deve ser apenas professor, mas também aluno, adquirindo uma postura de ensinar e, ao mesmo tempo, aprender, assim como o aluno deve dialogar com o professor, argumentando, contra-argumentando, discorrendo sobre suas ideias, manifestando seu posicionamento a favor e contra os "argumentos de autoridade" (FREIRE, 1987, p. 66).

Pode-se afirmar, em certo ponto nos tempos atuais, os **argumentos de autoridade** a que se refere Paulo Freire (1987, p. 66, grifo nosso) à própria BNCC e as suas derivações, como a BNC-formação, com seu discurso autoritário, hegemônico e que trata de acentuar a desigualdade ao aumentar a contradição entre opressores e oprimidos, trazendo ainda uma concepção de educação **bancária** (FREIRE, 1987, p. 58, grifo nosso), na qual a educação torna-se um instrumento de mecanicismo e opressão.

Além do mais, há que se frisar a participação e o interesse pela educação de certos órgãos oficiais, tais como a UNESCO, Banco Mundial, que têm expostas suas parcerias e seus objetivos em torno de indicadores educacionais no país, pois o discurso ideológico da BNCC e dessas instituições multilaterais nada mais é do que oferecer formação e qualificação, porém apenas o necessário para compor uma mão de obra especializada às demandas mercadológicas no intuito de reproduzir o capital.

Portanto, vê-se no currículo todos aqueles conteúdos essenciais, diga-se de passagem, **ditos essenciais** e que devem ser digeridos pelos professores e pelos alunos. Enfim, estão impostos ao sistema educacional sem que haja dialogicidade, isto é, sem se pensar no que os sujeitos envolvidos no processo educativo realmente precisam, e não no que se espera deles.

Nesse ponto, ainda mais além, é possível extrair da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987) que, se a existência humana não deve ser silenciosa, silenciada, calada, então, verdadeiramente, o currículo, por extensão, deve ser uma proposta flexível que dialoga com todos os envolvidos, porém se o direito à palavra é somente de alguns, então está sendo usado como prescrição em nome de todos os outros que não têm direito à palavra. Os que versam sobre currículo, os que afirmam que essa é a base e não dialogam com a sociedade fazem o que Freire afirma: "ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais" (FREIRE, 1987, p. 67).

Ora, se está sendo discutido um currículo, uma educação que não atinge a todos, que não dialoga com as especificidades e integralidades, então o que está ocorrendo é justamente o oposto ao ideal de Freire e mais uma vez não há uma escola com essência libertadora. O caos é instalado quando uns tomam o direito de opinião e atuação dos outros, porque ter a palavra é mais do que o ato de se comunicar, é ação-reflexão, é trabalho também (FREIRE, 1987, p. 78).

Segundo Paulo Freire, A essência da educação como prática da Liberdade é uma que, entre outras coisas, se pauta em um currículo que dialoga com o educador e o educando. Deve ser ainda uma educação que estimule tanto o professor como o aluno a pensar "**fora da caixa**", uma educação que problematiza e que se media pelo mundo, além de propiciar um permanente movimento de busca do ser mais (FREIRE, 1987; HOOKS, 2007, grifo nosso).

Com efeito, na Resolução CNE/CP nº 2, de 2019 (BRASIL, 2019b), há cinquenta e uma vezes a menção à palavra competência, e ao termo habilidades, vinte e três vezes (BRASIL, 2019). Não à toa já que, em 1990, de acordo com Shiroma; Moraes e Evangelista (2007), houve a Conferência Internacional de Educação para Todos, na qual o Banco Mundial, em articulação com as contribuições da UNESCO, trouxe diversas ações e indicadores, estabelecendo, inclusive, suas orientações políticas para as próximas décadas ao tornar público o projeto, em 1995, nomeado *Prioridades y estrategias para la educación* de 1996. A partir desse documento, na visão do Banco Mundial: "*La educación contribuye al desarrollo económico y las medidas que es preciso adoptar para satisfacer las exigencias que plantean un mundo cambiante y un medio de trabajo en rápida evolución*" (BANCO MUNDIAL, 1995b, p. 19).

Em outras palavras, o documento afirma a relevância em somar esforços em prol da educação para que esta consiga dar conta das exigências constantes mercadológicas e ainda informa que a educação, em especial, a educação básica, em seus níveis primário e secundário, ajudam a mitigar a pobreza, aumentando a produtividade e o desempenho dos pobres no trabalho, diminuindo a fecundidade, melhorando a saúde e levando as pessoas a fazerem o que precisa ser feito para participar ativamente da economia e da sociedade (BANCO MUNDIAL, 1995b; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Com efeito, já em 1996, neste mesmo documento, a palavra competência é mencionada treze vezes, das quais uma trata das fontes de financiamento da educação, outra sobre a competência econômica percebida em países de mercado mais aberto, dos quais se afirmam terem obtido maior êxito ao alinhar os interesses econômicos ao sistema educativo, conforme segue no documento *Prioridades y estrategias para a educación* (BANCO MUNDIAL, 1995b):

Los países de Asia oriental, que generalmente han realizado fuertes inversiones en capital humano básico tanto masculino como femenino, son ejemplos sobresalientes de lo que se puede lograr cuando el sistema de educación se reforma conjuntamente con el económico (BANCO MUNDIAL, 1995b, p. 56).

As ideias supracitadas representam um discurso político que condiciona a educação a um pacote hegemônico, o qual planejaram os organismos multilaterais a fim de formar indivíduos qualificados, na verdade, mão de obra "qualificada" para salvaguardar os interesses do capital, além de agir economicamente e socialmente no país.

Por isso, não há nesse projeto qualquer interesse de autonomia, de igualdade ou de equidade. Tão pouco há uma necessidade de camuflá-lo, pois as ideias são muito claras e não há qualquer tentativa em omitir os reais interesses do capital e, em especial, os mesmos valores incutidos são justificados, majoritariamente, por um discurso tecnológico. Conforme se percebe no excerto a seguir, extraído do documento *Prioridades e Estratégias para a Educação*, na visão do Banco Mundial, essas questões estão muito evidentes e são necessárias para a reprodução do capital.

El cambio constante en las economías y los mercados laborales es actualmente un fenómeno normal, como resultado de la

permanente reforma económica y del adelanto tecnológico, que requieren que se preste una atención renovada y permanente a las inversiones en capital físico y humano. Prioridades y estrategias para la educación (BANCO MUNDIAL, 1995b, p. 101).

Órgãos que se justificam pela iniciativa de investir em capital humano, reverberando a Teoria de mesmo nome que culminará no conhecido arcabouço teórico aqui apresentado, a Pedagogia das competências, cuja função impera mais uma vez, e isso é perceptível na BNCC e na BNC-Formação.

Além disso, as nomenclaturas empregadas na BNC-FORMAÇÃO reiteram o *modus operandi* da Educação a fim de se ordenar o processo de ensino e de aprendizagem com a realidade de um mundo sem fronteiras, no qual a economia é globalizada e o conhecimento e a tecnologia tornam-se cada vez mais complexos.

Em função disso “a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, continuamente recicladas ou substituídas, torna o acesso a ele mais rápido. Nesse mundo, produtividade e competitividade são condições de sobrevivência e, portanto, essenciais às empresas contemporâneas” (FIRMINO; CUNHA, 2005, p. 1).

Outro aspecto importante, que pode ser observado e que reitera a necessidade de manter uma consonância é a conformidade entre a resolução e a BNCC, que reza o seguinte:

Art. 29. As competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, previstas nesta Resolução, deverão ser revisadas pelo CNE, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019b, p. 11).

Em que, havendo mudanças na BNCC, deve ser revista a BNC-Formação. Por isso, 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 estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s/p).

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, s/p)

Não obstante, a Constituição Federal de 1988 mostra tal posicionamento político, por último, mas não menos importante, existe uma educação enquanto forma de ajustar o sistema às demandas produtivas, além da LDB, que não se omite ao declarar em primeira instância a necessidade de adequação ao setor produtivo, confirmando o discurso capitalista: “dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1 - 2)

Agora, no aspecto da formação, no documento *Prioridades y estrategias para la educación* (BANCO MUNDIAL, 1995b) sobre os conhecimentos e competências dos docentes, afirma-se o seguinte: *El conocimiento que tienen los docentes de la asignatura, uno de los resultados previstos de la formación anterior al servicio, tiene una relación estrecha y sistemática con el rendimiento de los alumnos* (BANCO MUNDIAL, 1995b, p. 102),

O documento responsabiliza o professor pelo rendimento dos alunos, isso deixa muito claro que, mais uma vez, atribui-se ao professor, à educação e à escola, independentemente de outros fatores, a solução dos problemas sociais e a adequação do ensino às necessidades específicas do mercado de trabalho.

Outro aspecto presente no documento de 1996, que aparece ao longo da BNCC, sejam quais forem as etapas e modalidades da Educação Básica ou em relação à formação docente, é a importância atribuída por esse documento ao uso da tecnologia,

Las nuevas tecnologías podrán aumentar la eficiencia de la educación mediante programas de computadoras que mejoren el rendimiento de los estudiantes y nuevos medios de suministrar instrucción y recursos educacionales a las poblaciones subatendidas. Las computadoras mejoran el rendimiento y las actitudes de los alumnos en todos los niveles Prioridades y estrategias para la educación (BANCO MUNDIAL, 1995b, p. 93).

Nesses aspectos, a BNCC retoma aquilo que já havia sido preconizado pelo Banco Mundial desde os anos de 1996, que também estava em consonância com uma educação voltada para as necessidades de atender aos novos signos da modernidade, em especial às tecnologias aplicadas ao ensino e à aprendizagem, como técnicas voltadas para o domínio do saber-fazer:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017b, p. 103).

Coadunando com as propostas que seguem um roteiro de determinações e se complementam no sentido de atender às injunções desses organismos internacionais, a BNC-Formação, especialmente, na quinta competência geral docente, reitera as determinações do Banco Mundial. Tudo isso para atender às demandas sociais do século XXI, sobretudo naquilo que se propõe como fundamental para a manutenção da vida material dos indivíduos e para a reprodução do modo de produção. Ao professor, no desempenho de suas funções, para atender às novas determinações da BNCC, cabe:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2019, p. 12).

Vale lembrar que as escolas nem sempre possuem equipamentos ou demais recursos tecnológicos para trabalhar com a didática e as metodologias de ensino. A própria realidade de muitas crianças em todo o país está distante da apropriação do uso dessas tecnologias nas suas vidas.

Ao discutirem sobre essas questões, Lombardi; Colares e Orso (2021, p. 192) explicam que é ilusão ter a capacidade docente para ensinar, quando não existem recursos materiais e humanos. Conforme eles entendem, “Isso não significa imobilizar a ação dos professores, mas planejar as atividades escolares conforme a realidade concreta (o que é inseparável da luta pela qualidade da educação, seu financiamento público, sua gestão democrática etc.)”.

As questões supracitadas parecem mostrar um abismo entre elas. Na visão de Lombardi; Orso e Colares (2021), o texto mostra a realidade do professor diante da

falta de insumos e de instrumentos na realização do seu trabalho, o que está intrinsecamente relacionado ao poder de ação e de reação do professor no exercício da profissão docente, que, por sua vez, vai ao encontro dos preceitos previstos e das competências gerais do professor, uma vez que o poder docente não depende somente dele mesmo, mas de um conjunto de entes públicos e privados atuando em seu favor, aliás, a favor da educação e de seus sujeitos-objeto.

Gadotti, inspirado por Freire (1997, p. 67), em *Pedagogia da autonomia da "boniteza de ser gente"*, afirma que: "Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente. A pedagogia serve de guia para realizar esse sonho" (GADOTTI, 2011, p. 11)

O autor fala exatamente dessa forma de ser professor, o que motiva o indivíduo a se tornar professor, apesar das muitas dificuldades que acompanham o exercício da docência e a decisão de efetivamente exercer a sua profissão.

Hooks (2009) também aponta o papel importante do professor de engajar seus alunos a participarem de uma comunidade de classe, na qual esses alunos aprendem a exercer suas vozes e a desenvolver as suas próprias opiniões.

Esses desafios são postos nas práticas de ensinar e aprender, durante a formação docente, na medida que os alunos de licenciaturas, nos cursos de graduação, começam a pensar sobre a conjuntura socioeconômica e política e a compreender os desafios que enfrentarão ao assumirem as salas de aulas na educação regular. Muitos acreditavam na docência como algo a ser feito apenas com o dom de ensinar. Porém, há que se ressaltar:

A realidade, contudo, é muitas vezes bem diferente do sonho. Muitos de meus alunos e alunas, seja na Pedagogia, seja na Licenciatura, não pensam em se dedicar às salas de aula. Muitos revelam desinteresse em seguir a carreira do magistério, mesmo estando num curso de formação de professores. Pesam muito nessa decisão as condições concretas do exercício da profissão. Preparam-se para ser professor e irão exercer outra profissão (GADOTTI, 2002, p. 12).

Diante disso, o autor acima citado afirma que, nos tempos hodiernos, lecionar não é nem mais ou menos complexo que antigamente, porém a questão está na velocidade com que as coisas acontecem atualmente, e isso interfere na forma de dirigir a formação e o trabalho docente que, de fato, é tão importante como outrora.

A própria noção de espaço escolar e sala de aula está em constante discussão, haja vista que o ciberespaço trouxe mudanças quanto à noção de tempo adequado para a aprendizagem, uma vez que se pode aprender "aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre" (GADOTTI, 2002, p. 15).

Por isso, a urgência com que o professor necessita dispor de conhecimento, na verdade, construí-los nesta teia complexa que o ciberespaço implica à aprendizagem. Gadotti (2002) também sustenta sobre a crise existencial, isto é, de identidade e sentido pelo qual o professor passa em sua carreira, uma vez que ele passa a ser definido não por quem é, mas sim pelo que faz.

Por isso, é importante não perder a esperança, na verdade, não há como não mencionar Freire (1998) com sua máxima da *esperança, não de esperar, mas de esperar*, algo que vai ao encontro do discurso mencionado por Vasconcelos, mas com outras palavras (1995):

O mesmo movimento que recupera o sentido do trabalho do professor é o que dá sentido ao estudo para o aluno. Estamos no mesmo barco; daí a importância de ver no aluno – e na comunidade – um aliado (e não um inimigo, como tem acontecido amiúde) (VASCONCELOS, 1995, p. 49).

Em outras palavras, entre as responsabilidades do professor está, talvez, a mais importante: sua contínua formação que deve propiciar um aperfeiçoamento com emoção e, portanto, um ensino repleto de amor, porquanto “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (GADOTTI, 2005, p. 3).

Contudo, deve-se depreender que ao professor estão atribuídas muitas funções e obrigações, pois desde o documento de Jacques Delors, a orientação reside em torno da formação docente e sua postura em sala de aula, excluindo fatores socioeconômicos, políticos e familiares que cercam todos os alunos de múltiplas formas e contextos.

Portanto, urge pensar um currículo e uma formação de professores com criticidade e direcionada a todos, com igualdade e equidade, além de um posicionamento maior dos professores, oferecendo resistência e persistindo em conflitar o setor produtivo e empresarial composto de grupos hegemônicos brancos capitalistas e patriarcais que têm ditado os rumos da educação não somente no Brasil, mas em todo o mundo.

A exemplo disso, temos a parceria da UNESCO com o MEC (2021), cognominada "Projeto CNE/UNESCO", a qual traz uma cartilha de diretrizes para o ensino básico, superior, profissionalizante.

Ademais, acrescenta instruções acerca do ensino religioso nas escolas, gestão democrática, formação de professores, educação superior a distância, indicadores de qualidade e desempenho educacionais etc., o que, mais uma vez, coaduna com um dos objetivos específicos desta pesquisa, isto é, de evidenciar os acordos políticos internacionais, principalmente, com a América Latina e o Caribe, com destaque ao Brasil, em que a UNESCO mostra um projeto de falsa inclusão social e propõe a governos neoliberais, estratégias de formação básica, qualificação técnica e profissional conforme os moldes de um sistema capitalista hegemônico e dominante que usufrui de mão de obra qualificada o mínimo necessário para assegurar os interesses de um grupo minoritário. Contudo, o projeto torna-se poderoso, porquanto alinha propósitos e realiza acordos entre si a fim de assegurar seu domínio e suas intenções ao longo dos anos, como se mostrou neste trabalho por meio do levantamento histórico dos governos que se sucederam e no cruzamento deles com os inúmeros eventos políticos organizados pela UNESCO, entre outros órgãos multilaterais, como o Banco Mundial e a OCDE.

Esses agentes privados, por intervenção de políticas educacionais e da formação de professores com um discurso ideológico que diz preocupado com educação, refugiados, minorias marginalizadas e paz mundial, tem impetrado uma conjuntura que assevera as desigualdades sociais, o estímulo ao avanço e inovações tecnológicas que, por um lado, auxilia no desenvolvimento humano. Entretanto, por outro, exclui aqueles que estão aquém de tais conhecimentos, ou seja, a população pobre e mais desfavorecida pelo Estado, legitimador e regulador do balanço do neoliberalismo, além de culminar numa educação fragmentada, excludente e que não dialoga com as necessidades dos principais sujeitos escolares, alunos e professores, configurando uma formação sucateada, mas com interferências políticas em ambos os grupos.

5 CONCLUSÃO

A partir dos estudos realizados sobre políticas para a formação de professores no Brasil, em especial sobre o documento BNC-Formação, é possível perceber uma sequência de discursos ideológicos e arranjos histórico-políticos em torno da fragmentação e da desvalorização da carreira profissional do professor.

Esses arranjos na formação docente tiveram seu surgimento nos documentos da UNESCO, órgão executivo da ONU que afirma ter como meta a erradicação do analfabetismo no mundo. Por essa razão, a Unesco investe na formação de professores e esta, por sua vez, ficou marcada pela construção do currículo e do referencial nacional, denominado BNCC (UNESCO, 1993a).

Cabe lembrar que a função de instruir é uma atividade social inerente ao ser humano e que desenvolve impactos sociais, econômicos e políticos porque se pensarmos no "conceito moderno de cidadania", veremos que o ato de instruir está intrinsecamente ligado àquele (TARDIF; LESSARD, 2008, 2009)

Portanto, vemos que a construção do processo de instrução percorre todos os períodos históricos e tem influenciado a vida das pessoas, em que pese essa atividade ser considerada social ao ponto de ser caracterizada como a profissão de interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2008, 2009).

Por sua vez, pôde-se observar que o processo de instrução e sua construção ao longo da história é bastante complexo e também bastante importante, tendo em vista que quando se fala de escolarização e educação, por exemplo, a maioria das pessoas existentes no mundo participou desse processo, mesmo que seja de forma diferente e em graus diferentes.

É no ambiente escolar que o ensino propicia o contato inicial e propulsor do conhecimento, além das ideias criativas, das inovações e da própria prática política que ali nascem no simples ato de ensinar. Destarte, quando os indivíduos se formam, na verdade, eles são resultados dessa instrução que reverbera por toda a sociedade e retorna à educação, como num ciclo de ações e de transformações, como entendem Tardif e Lessard (2008, p. 7) para quem a prática política "volta-se reflexivamente assim mesmo para assumir-se como objeto de atividades, projetos de ação e, finalmente, de transformação".

Por evidência, todas as profissões passam pela mão de um professor, seja um

médico, um advogado ou um operário. Todos devem ser instruídos antes de serem "o que são para poderem fazer o que fazem" (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 8).

Os professores são os atores da escolarização, atores escolares entre outros. O magistério, portanto, trata-se de uma profissão que se debruça sobre outro ser humano para que esse seja instruído. O objeto de trabalho do professor é, sem dúvida, o ser humano, a formação da sua consciência e do seu ser enquanto cidadão, membro pertencente a uma sociedade.

Nesse prisma, entendemos porque o trabalho do professor, isto é, seu ofício é tão visado quanto a sua formação (TARDIF; LESSARD, 2008, 2009). Ademais, por conta desse poder que o professor tem nas mãos para instruir outro ser humano, é que o Estado tem investido em políticas educacionais de controle da formação docente, uma vez que, devido a toda essa interação humana essencial, presente na prática do professorado e, ainda, porque a maioria da sociedade passa pela mão de um professor, é possível entender que: o mercado de trabalho inserido em um sistema capitalista, usa o trabalho do professor como um subterfúgio para obter o produto/mão de obra que deseja para a reprodução do capital e das elites dominantes, em âmbito mundial.

Outrossim: "A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo, é simplesmente uma preparação para a "verdadeira vida", ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva.

Em grande parte, a sociologia da educação, adotando, nesse ponto, as ideologias sociais, interiorizou essas representações e trouxe essas categorias para dentro do campo da análise do ensino. Isso demonstra que a formação que o aluno precisa receber do professor é, por vezes, fragmentada e reprodutivista, porque imita o modelo vigente, isto é, imita o capital, e é improdutiva, já que o objetivo é ensinar o essencial para que a mão de obra em potencial exerça um trabalho eficiente, porém sem criticidade e sem possibilidade de igualdade ou de valorização do trabalhador.

Nessa perspectiva de ensino e de aprendizagem, a educação é considerada um meio ou uma finalidade de trabalho, em outras palavras, por meio dela, é possível mudar, manter ou "melhorar a situação humana das pessoas", inclusive a das próprias pessoas que ensinam, porém isso ocorre em uma perspectiva hegemônica do sistema

(TARDIF; LESSARD, 2008, p. 20)

Desta forma, a BNCC que, desde a Constituição Federal de 1988, tornou-se cláusula constitucional e, portanto, passível de efetivação, trilhou um caminho de construção em que houve a interferência de vários interesses de entidades que visavam ao capital e ao controle total dos processos educativos.

Destacam-se nesse percurso o Banco Mundial e, em particular, a UNESCO, com enfoque especial à formação docente e com um discurso permeado pela Pedagogia das Competências e pela Teoria do Capital Humano. Essas teorias, dentre outros aspectos, visam aos sujeitos escolares como passíveis de investimento a fim de obter mão de obra qualificada o bastante para os interesses capitalistas.

A BNC-Formação, por consequência, é fruto de um processo histórico de embates e de conflitos de interesses políticos, de uma sequência de governos autoritários e que, repletos do discurso da construção da “sociedade do futuro”, responsabilizam o professorado, longe de ter condições básicas para sua formação inicial e continuada.

Aliás, nos últimos tempos, restam produções destacando o que está errado e o que precisa melhorar neste certame, contudo nunca se concretiza de fato a meta alçada no século XX e XXI pela própria UNESCO: “educação ao longo da vida”, seja pela falta de valorização dos docentes, sujeitos escolares de importância na construção de uma educação para todos com vistas à emancipação e à autonomia.

Nesses aspectos, percebe-se, inclusive, uma trama envolta na relevância dos professores, mas não com vistas a um trabalho efetivo, mas, sim, a fim de utilizar sua atuação e sua função para propósitos controladores, hegemônicos e neoliberais a serviço do capital.

Na verdade, essas políticas se tratam de políticas públicas de desgovernos que assumem o poder já almejando concretizar pautas neoliberais em detrimento das políticas que visam ao desenvolvimento humano e que poderiam promover irrefutavelmente o acesso de todos e para todos na Educação.

As políticas públicas fomentadas pelos governantes deveriam promover condições dignas e suficientes para a formação de professores, o que ainda está por acontecer em nosso país. Cabe lembrar os Planos Nacionais de Educação, o PARFOR, entre outros que, como se mostrou aqui, falharam em vários aspectos, ao lidarem com um assunto extremamente complexo e que sofre à mercê de embates e de conflitos hegemônicos governamentais.

Salienta-se a necessidade da oferta voltada a uma relação que possibilite ao Professor uma formação sólida, fundamentada em princípios de conhecimentos que ultrapasse meros interesses ideológicos que oportunize e garanta a relação do saber, do conhecimento, do método, da qualidade da educação assistida por uma formação intelectual que promova e assegure o direito em suas relações didáticas, metodológicas, formativas e conscientes do seu papel, da sua importância, valorização e significado para uma formação integral.

Cabe destacar aqui que este estudo não esgota todas as possibilidades de discussão sobre a formação de professores e que o objeto de estudos, a BNC-Formação, deve ser estudado sob diferentes aspectos como: o social, o político, o econômico, o educacional, o jurídico para que, assim, possa se reafirmá-lo como parte de um projeto social que visa à reprodução do modo de produção vigente.

REFERÊNCIAS

AGENCY FOR THE PROHIBITION OF NUCLEAR WEAPONS IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN. **Declaración de La Habana: documento presentado por Cuba** [español]. *General Conference - 18th sess.*: 2003: Havana. Nova Iorque: UN, 28 de abril de 2004. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/520451>. Acesso em: 13 dez. 2021.

ALVES, N. (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, R. **Teoria do Capital Humano e a Qualidade da Educação nos Estados Brasileiros**. Trabalho de Conclusão de curso. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/sobre-o-plano-ou-programa/preguntas-frequentes-2>. Acesso em: 29 ago. 2021.

ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO. Câmara dos Srs. Deputados. Primeiro ano da primeira legislatura: Sessão de 1826. Rio de Janeiro: Assembleia Geral Legislativa, 1826. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/132489/per132489_1826_00001.pdf. Acesso em: 29 ago. 2021.

ARAÚJO, R. *et al* (orgs). **Desafios para o desenvolvimento em tempos de globalização: um estudo sobre as contradições econômicas e sociais do Paraná**. Maringá: Eduem, 2014. 196 p.

ARAÚJO, R. (org.) **Trabalho e educação: os dilemas do ensino público no Brasil**. Curitiba: CRV, 2018. 158 p.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Posição da ANPED sobre a questão da Formação Inicial e Continuada de Professores e seu marco legal - Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

AZEREDO, Beatriz; RAMOS, Carlos Alberto. Políticas Públicas de Emprego: experiências e desafios. **Planejamento e Políticas Públicas** - IPEA, n. 12, 1995. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/142>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo, 2011. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Banco Mundial, 1995a. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educacion: examen del**

Banco Mundial. Washington, DC: Banco Mundial, 1995b.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington, DC: Banco Mundial, 1996.

BANCO MUNDIAL. **The World Bank**. Paris: Banco Mundial, 2011. Disponível em: <http://blogs.worldbank.org/education/what-s-new-jomtten-20-years-later>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRAGANÇA, I.F.D.S.; MOREIRA, L.C.P. Formação e profissionalização docente no Brasil: instituições, práticas educativas e história. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 5, n. 9, p. 43 - 62, 2013. Disponível em: <https://grupopolifonia.files.wordpress.com/2015/11/2013pesquiseduca.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, 2015, pp. 679 - 701.

BORGES, M. C. **Políticas Educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**¹⁷. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil¹⁸, folhas 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiais, 25 de março de 1824a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 09 nov. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, Seção 1 - 4/1/1946d, Página 116 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Império no Livro 6º do Registro de Leis, Alvarás e Cartas da folha 75 v. Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1834b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em: 09 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Chancellaria-mor do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1827.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1 - 11 de agosto de 1971e, p. 6377 (Publicação Original). Disponível em:

¹⁷ Vocábulo conforme Acordo Ortográfico da época.

¹⁸ Idem.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 nov. 2021.

BRASIL. **Parecer n.349/72** – CESU, em 06 de abril de 1972. Dispõe sobre o Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. Brasília: MEC/CFE, 1972.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nos 1/1992 a 99/2017, pelo Decreto legislativo n. 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994, 53, ed., 2. Reimpr. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019. 167 p. (Série legislação; n. 275, papel).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, 2010. 18p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera 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. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. Plataforma Agenda 2030: Agenda **2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/sobre/>. Acesso em: 31 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (3ª versão). Brasília-DF: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017b. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018a**. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, 4 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/74341-parecer-cp-2019>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018b. 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. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/74341-parecer-cp-2019>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 02 de julho de 2019a**. Diário Oficial da União, Brasília, 02 de julho de 2019, Seção 1, pp. 103-106. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019b**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 2019, Seção 1, pp. 103-106. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **3ª Versão do Parecer** - Atualizada em 18 de setembro de 2019c. Revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 02/2015 acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica fundamentada no Parecer CNE/CP nº 02/2015. Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/74341-parecer-cp-2019>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP Nº 22/2019e, de 7 de novembro de 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). Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 2019, seção 1, p. 142. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/74341-parecer-cp-2019>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019d**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2019, seção 1, pp. 46 - 49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 29 de outubro de 2020a**. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Projeto de Resolução CNE/CP nº xxx/2020b. 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). Brasília: MEC/CNE, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 14/2020c**. Parecer Homologado. Diário Oficial da União, Portaria nº 882, 26 de outubro de 2020, Seção 1, p. 57. Brasília: MEC/CNE, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 10/2021, aprovado em 5 de agosto de 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). Brasília: Ministério da Educação, 2021a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica#:~:text=Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%2010%2F2021%2C%20aprovado%20em%205,Nacional%20Comum%20para%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRAVO, A. L. M. Z. Entre a criminalização e a vitimização: Refugiados urbanos nas políticas do ACNUR. **Rev. Carta Inter.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, 2020, p. 213-237.

CASAGRANDE, I. M. K. **O Projeto Januário da Cunha Barbosa**: Contribuições para a Memória da Instrução Elementar Pública Brasileira Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS: UFSM, 2006. 160f. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7292>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CASTRO, F. (1926 – 2016). **As declarações de Havana** / Fidel Castro; apresentado por Tariq Ali; tradução Maria Luiza X. A. de Borges. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009. Disponível em: <http://zahar2.tempsite.ws/doc/t1150.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Base da formação docente**: o que pensam 3 especialistas. 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/bnc-da-formacao-de-professores-o-que-pensam-especialistas/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE) CADERNOS DE EDUCAÇÃO - Ano XVIII, n.28, nov. 2019, 2ª Edição Ampliada, 2. Reimp. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Política e gestão da educação básica**: concepções e proposições da CNTE. 2. ed. revista e ampliada - Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Escola de Formação, 2013.

CONGRESSO NACIONAL DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Caderno de Resoluções do 33º Congresso Nacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**: Paulo Freire educação pública, democracia e resistência, 12 a 15 de janeiro de 2017, Brasília/DF, Brasil - Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). **História e Estatuto**. Disponível em: <https://www.consed.org.br/conteudos/historia-e-estatuto>. Acesso em: 30 nov. 2021.

COSTA, Raquel da; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas de educação e ensino: em debate a base nacional comum curricular (2015-2017). Campo Mourão: FECILCAM, 2021. 164 p. Disponível em: <https://campomourao.unespar.edu.br/editora/documentos/estado-policitas-de-educacao-e-ensino>. Acesso em: 14 dez. 2021.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesquis.**, São Paulo, n. 3, p. 609 - 625, jul./set. 2013.

CURY, C. R. J.; Reis, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base nacional curricular comum**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.144p.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura

educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004, p. 423 - 460. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. - 5. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001. "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI".

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo, Cortez / Brasília: MEC-UNESCO, 2006.

EVANGELISTA, O. SHIROMA, E. O. O Combate à Pobreza nas Políticas Educativas Do Século XXI. *In: VII Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais*. A questão social no Novo Milênio. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, 16-18 set. 2004.

FERREIRA, F. S.; SANTOS, F. A. Reflexões sobre a Pedagogia das Competências. **III Congresso de Educação CPAN**, 26 - 29 nov. 2019. Disponível em: https://cecpan.ufms.br/files/2019/08/C_12.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

FERREIRA, F. S.; SANTOS, F. A. Reflexões sobre a Pedagogia das Competências. **III Congresso de Educação CPAN**, 26 - 29 nov. 2019. Disponível em: https://cecpan.ufms.br/files/2019/08/C_12.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

FERREIRA, S. T. G. **O ensino da arte e educação ambiental na escolarização dos adolescentes do centro de socioeducação**. (TERMINAR)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FICO, Carlos **O golpe de 64: momentos decisivos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

FIRMINO, C. A.; CUNHA, A. M. A educação profissional no contexto da reforma educacional dos anos 90. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, jan/abr., 2006.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Sobre o PAR**. Brasília, 2021. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/par/sobre-o-plano-ou-programa/preguntas-frequentes-2?tmpl=component&print=1/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FONSECA, A. *et al.* **O PARFOR e a Formação de Professores da Educação Básica**. Organizadoras: Carmen Célia Barradas Correia Bastos e Isaura Monica Souza Zanardini. Porto Alegre: Evangraf; Cascavel: UNIOESTE, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. Denúncia, Anúncio, Profecia, Utopia e Sonho. *In: O Livro da Profecia: O Brasil no Terceiro Milênio*. Brasil/Senado Federal. Brasília: Coleção Senado, 1997, v. 1.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Publicações**. São Paulo: Fundação ABRINQ, 2021 (on-line). Disponível em: <https://www.fadc.org.br/publicacoes>. Acesso em: 14 dez. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernardete Angelina Gatti, ELBA Siqueira de Sá Barreto e Marli Eliza Dalmaz de Afonso André. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NXNSzSwxmV5MjvJDJDZKLxv/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social (Relatório de Pesquisa)**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios** / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, ELBA Siqueira de Sá Barretto, Marli ELIZA Dalmazo Afonso de André e PATRÍCIA Cristina Albieri de Almeida. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

GOMES, M. M *et al.* Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 15, ago. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas.>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

GOMIDE, A. G. V. **A UNESCO e as políticas para formação de professores no Brasil na década de 1990**. X Congresso Nacional de Educação Educere - PUC/PR. Curitiba, PR, 7 - 10 nov. 2011. Disponível em: http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/1074/437. Acesso em: 30 nov. 2021.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Reimaginando as Conexões Humanas Tecnologia e Inovação em Educação no Banco Mundial**. Washington: Grupo Banco Mundial, 2020. 25p.

HOFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001, p. 30 - 41.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa. São Paulo: Paz e Terra, 2002, pp. 169 - 214. 364p. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.hp/4179826/modresource/content/1/IND%C3%9ASTRIA%20CULTURAL%20E%20SOCIEDADE.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

HOOKS, B. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **ENADE**: Apresentação. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 30 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**: sinopse estatística – 2004. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/censo_da_educacao_superior_sinopse_estatistica_2004.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Notas estatísticas - 2019**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/N

otas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Estatísticas dos professores no Brasil**. 2. ed. Brasília: INEP, 2004.

IWASSE, L. F. A. *et al.* Considerações acerca da epistemologia: do nascimento da Ciência Moderna ao Círculo de Viena. **Revista Valore**, n. 3, dez. 2018, p. 619 – 629. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22408/reva302018171619-629>. Acesso em: 13 set. 2021.

JIMENEZ, S. V.; SEGUNDO, M. D. M. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 28, p. 119 - 137, jan./jun. 2007.

JUBILUT, L. L. **O Direito internacional dos refugiados e sua aplicação no orçamento jurídico brasileiro**. São Paulo: Método, 2007. 240p.

KAODOINSKI, Fabiana *et al.* (orgs.). Fórum de Estudos Paulo Freire: Leituras de Paulo Freire. **Anais do XXI Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire/org**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2019. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/anais-paulo-freire-vol-3.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAMBERT, Jean-Marie. **UNESCO: A Clonagem das mentes**. [S. l.], 2018.

LARA, A. M. B.; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. *In*: César de Alencar Arnaut de Toledo; Maria Teresa Claro Gonzaga. (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011, v. 1, p. 121 - 172.

LAURELL, A. C. *Avanzar al pasado: la política social del neoliberalismo*. *In*: BORGIANNI, E.; MONTAÑO, C. (orgs.) **La política social hoy**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 233 - 256. (Biblioteca latinoamericana de servicio social. Série antologías)

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; JUNIOR, C. L. S. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: bnc-formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 37, p. 553 - 577, Edição Especial, 2020.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil** / Victor Nunes Leal. — 4. ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2012.

LEITE, E. A. P. *et al.* Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 144, jul./set. 2018, pp. 721 - 737.

LELIS, I. A. O. M. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. *In: TARDIF, M.; LESSARD, C. O ofício de professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais.* Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 55 - 66.

LELIS, I. A. O. M. O trabalho docente em escolas privadas para setores populares: um objeto esquecido. *In: Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, Rio de Janeiro, 2011. ISBN 978-85-60316-16-8. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011>. Acesso em: 13 set. 2021.

LELIS, I. A. O. M.; IÓRIO, A. C. F.; MESQUITA, S. S. A. Escolas de Setores Populares: Quem são seus Agentes? *In: Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, Rio de Janeiro, 2011. ISBN 978-85-60316-16-8. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011>>. Acesso em: 13 set. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências profissionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora. *Germinar: Marxismo e Educação em Debate*, n. 5, v. 2, p. 144-158. Disponível em: <http://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9706>. Acesso em: 13 set. 2021.

MACHADO, M. F. R. A. (1945). "Memórias sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo". *In: SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2013.

MAFASSIOLI, A. S. Financiamento da educação básica no Brasil: uma discussão necessária. *In: DAVID, C.; CANCELIER, J. W. (Orgs). Reflexões e práticas na formação de educadores* [on-line]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 67 - 81. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/spd6r/pdf/david-9788575114759.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.

MALANCHEN, J.; TRINDADE, D. C.; JOHANN, R. C. Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. *In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FURG - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Dossiê: Aspectos da educação escolar sob a influência da pandemia da COVID-19: debates e perspectivas com análises a partir da teoria histórico-crítica. Rev. Momento: diálogos em Educação*, v. 30, n. 1, p. 21 - 45, jan. /abr., 2021.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em: [google books.com](http://googlebooks.com). Acesso em: 20 ago. 2021.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo,

2008. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-mezzaros.pdf> . Acesso em: 14 dez. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **BNCC do Ensino Médio**. Brasília, 2022. On-line. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Projeto CNE/UNESCO**. Brasília, 2021. On-line. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/projeto-cneunesco>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MOLINA, A. A.; RODRIGUES, A. A. Estado, Políticas Públicas e Formação Docente no Brasil: direcionamentos a partir do início do século XXI. **Ensino em Re-Vista**, v. 27, n. 1, p. 40-67, 21 fev. 2020.

MOLINA, A. A.; LARA, A. M. B. Estado, Políticas Públicas e Formação Docente no Brasil: direcionamentos a partir do início do século XX. **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, out. 2009, p. 2383 - 2397. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2611_1290.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/sobre/>. Acesso em: 05 de ago. 2021.

NASCIMENTO, M. G.; ALMEIDA, P. C. A.; PASSOS, L. F. Formação docente e sua relação com a escola. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 2, 2016, p. 9 - 34. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0871-91872016000200002&script=sci_abstract&tlng=fr>. Acesso em: 08 jun. 2020.

NASCIMENTO, E. L.; RAMOS, J. S. S. Formação continuada de professores em nível de pós-graduação: a efetivação da meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). **DIÁLOGO**, Canoas, n. 46, p. 1 - 10, abr. 2021. ISSN 2238-9024/2021.

NÓVOA, A. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, ENSINO MÉDIO E GESTÃO DO INSTITUTO UNIBANCO. Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos. Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão do Instituto Unibanco / UNESCO: São Paulo, 2016 (on-line). Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos,71c07823-2945-4a6f-808f-26d52c54ad5a#:~:text=Declara%C3%A7%C3%A3o%20assinada%20por%20I%C3%ADderes%20dos,de%20aprendizagem%20de%20todos%20os>. Acesso em: 14 dez. 2021.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova

regulação da pobreza. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 20 ago. 2021.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. U. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-posições**, Campinas - SP, v. 30, ed. e20170086, abr. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100508&tlng=pt. Acesso em: 08 jun. 2020.

ORGANIZATION OF AMERICAN STATES (OAS). Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC). Adotada pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

PARO, V. H. Políticas educacionais: Considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. *In*: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (orgs.) **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

PETRUCI, Maria das Graças Ribeiro Moreira. CEFAM - Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 6, p. 9 - 25, fev. 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1994000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 maio 2021.

RABELO, J.; SEGUNDO, M. D. M.; JIMENEZ, S. Educação para todos e reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário**, ano 7, n. 9, dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6097>. Acesso em: 14 dez. 2021.

ROCHA, P. R.; SEVERINO, J. L.; RODRÍGUEZ, M. V. História do Ensino Secundário no Brasil (1946-1961). **VI Congresso Nacional de Educação Conedu**, 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID5144_10092020211103.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, B. S. **Se Deus fosse um Ativista dos Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SANTOS, J. D. G. Pedagogia das competências para a educação profissionalizante de nível superior: síntese, conceito e crítica. **Rev. Trabalho Necessário**, ano 13, n. 21, 2015. ISSN: 1808 - 799X. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/dicionario-jornalistico/pedagogia-das-competencias>. Acesso em: 18 maio 2021.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores

Associados, 2007. 473p.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024):** por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. 561p.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p. 143 - 154, jan./abr. 2009.

SINGER, A. A segunda alma do partido dos trabalhadores. **Novos estudos**, CEBRAP, n. 88, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/4zLHLSfPBwnh58f5K3Cr86w/?lang=pt#>. Acesso em: 22 out. 2021.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SCHMIDT, J. H; SCHMIDT, D. L. As concepções freireanas acerca da formação docente. *In*: KAODOINSKI, F. *et al.* (orgs.). Fórum de Estudos Paulo Freire: Leituras de Paulo Freire. **Anais do XXI Fórum de Estudos** [recurso eletrônico]: leituras de Paulo Freire. Caxias do Sul, RS: Educs, 2019. p. 410 - 414. Disponível em: <https://www.uces.br/site/midia/arquivos/anais-paulo-freire-vol-3.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

SHIROMA, E. O.; CAMPO, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427 - 446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 18 maio 2021.

SILVA, J. A. **Basta qualificar?** O Pronatec como Estratégia de inclusão produtiva do plano Brasil Sem Miséria. Tese (Doutorado) - Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Rio Grande do Sul, 2014.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** [on-line]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 114 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8xxn2>. Acesso em: 08 jun. 2020.

SILVA, J. D. G. Pedagogia das Competências para a educação Profissionalizante de nível Superior: Síntese, Conceito e Crítica. **Trabalho Necessário**, ano 13, n. 21, 2015.

SINGER, P. A segunda alma do Partido dos Trabalhadores. **Novos Estudos Cebrap**, n. 88, nov. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/4zLHLSfPBwnh58f5K3Cr86w/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2020.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de**

Educação, n. 14, p. 61 - 88, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas / Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch**. 5. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do “currículo básico para a escola pública do estado do Paraná” (1980-1994)**. 2014. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2014. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/897/1/Sandra_%20Tonidandel.pdf. Acesso em: 5 nov. 2021.

TRAVERSINI, C. S.; COSTA, Z. **Formas de ensinar produzem o aprender? VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Santa Maria/RS: UFSM, 2006.

TROTSKY, L. **Balanços e perspectivas**. In: TROTSKY, L. **A teoria da revolução permanente**. São Paulo: Sundermann, 2010.

UNICEF (*Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*). **El progreso de las naciones**. Nações Unidas: Nova Iorque, 1993.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). **Notícias**. Disponível em: <https://undime.org.br/portal/busca?busca=BNCC>. Acesso em: 12 set. 2021.

UNESCO. **A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe, 1987-1997**. Santiago - Chile: UNESCO, 1998. 132 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112847_por/PDF/112847porb.pdf.multi. Acesso em: 14 dez. 2021.

UNESCO. **A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos**. Brasília: UNESCO, 2004. 134p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137491/PDF/137491por.pdf.multi>. Acesso em: 14 dez. 2021.

UNESCO. **Convención sobre los Derechos del Niño**. *Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989*. Nações Unidas: Paris, 1989a. Disponível em: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>. Acesso em: 30 nov. 2021.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos**. Nova Delhi: UNESCO, 1993c. 3p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393?1=null&queryId=N-EXPLORE-181b665c-70e3-41d6-9993-3275676c7ea2>. Acesso em: 14 dez. 2021.

UNESCO. **Informe mundial sobre la educación**. Nações Unidas: Paris, 1993b.
UNESCO. **Compendio de estadísticas relativas al analfabetismo**. Nações Unidas: Paris. 1993a.

UNESCO. **Convention against Discrimination in Education**. Paris, 1960.
Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF. Acesso em: 12 set. 2021.

UNESCO. **Education for All 2000 Assessment**. Paris, 2000. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001200/120058e.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2021.

UNESCO. **International Symposium and Round Table, Qualities required of education today to meet foreseeable demands in the twentieth CENTURY**. Beijing: UNESCO, 1989b. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000874/087428EB.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

UNESCO. **Aprender a viver juntos: será que fracassamos?** Brasília: UNESCO, IBE, 2003, 124p.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO/CONSED. Ação Educativa, 2001. 70p. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducao-paratodosocompromissodedakar.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

VASCONCELLOS, C. S **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação, São Paulo, Editora Libertad, 1995, p. 49.

WERTHEIN, J; CUNHA, C. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000. 84p. (Cadernos UNESCO. Série educação; 5).

WILLETTE, J. Marxismo, arte e artista. Tradução de Pedro Micussi. **Rev. Movimento-Crítica, Teoria e Ação**, 2017. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2017/08/marxismo-arte-artista-materialismo-fetichismo>. Acesso em: 30 jul. 2021.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

VERÍSSIMO, José. **A Educação Nacional**. Rio de Janeiro: Topbooks; Belo Horizonte: PUC Minas, 2013.

