

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

INGRID RODRIGUES RAPOSO PEREIRA

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A POLÍTICA DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NOS ANOS 2000**

INGRID RODRIGUES RAPOSO PEREIRA

PARANAÍ

2022

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A POLÍTICA DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NOS ANOS 2000**

INGRID RODRIGUES RAPOSO PEREIRA

PARANAVÁÍ

2022

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

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A POLÍTICA DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NOS ANOS 2000**

Dissertação apresentada por INGRID RODRIGUES RAPOSO PEREIRA 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 Mestra em Ensino.

Área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientador:

Dr. RENAN BANDEIRANTE ARAÚJO

PARANAVAÍ
2022

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

Pereira, Ingrid Rodrigues Raposo
As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Formação
de professores no Brasil nos anos 2000 / Ingrid
Rodrigues Raposo Pereira. -- Paranavai-PR, 2022.
98 f.

Orientador: Prof. Dr. Renan Bandeirante Araújo.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente
Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do
Paraná, 2022.

1. Formação de professores. 2. Políticas
Educaionais. 3. Flexibilização produtiva. I -
Araújo, Prof. Dr. Renan Bandeirante (orient). II -
Titulo.

INGRID RODRIGUES RAPOSO PEREIRA

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A POLÍTICA DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NOS ANOS 2000**

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr^a. Fátima Aparecida de Souza Francioli - UNESPAR

Prof. Dr^a. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho - UEM

Prof. Dr. Rodrigo Davi de Almeida- UFMT (Suplente)

Data de Aprovação:

30/06/2022.

Dedico este trabalho

A meus pais, que sempre me apoiaram e incentivam nos estudos. Ao meu esposo, pois é graças ao seu esforço que hoje posso concluir mais essa etapa da minha vida acadêmica e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me acompanhado em todo processo, pois sem sua força eu não teria capacidade para desenvolver este trabalho.

À minha família, por todo apoio e incentivo para a realização dos meus objetivos. Em especial ao meu esposo, que se comprometeu comigo nessa jornada e me apoiou em todo momento, apesar da minha ausência. Vocês são parte importante dessa conquista.

Ao professor Renan Bandeirante de Araújo, que me orientou e contribuiu fornecendo suporte sempre que precisei.

Aos professores da banca, por terem aceito fazer parte deste trabalho como avaliadores, contribuindo com sugestões para o seu aprimoramento.

Aos docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPIFOR), que indiretamente contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Às minhas amigas, que também incentivaram a realização desta etapa em minha vida, contribuindo com palavras e incentivos nos momentos de desânimo. Em especial, a Jacqueline Iglesias, que me trouxe clareza e ânimo quando mais precisei.

Todos foram importantes para os resultados obtidos e, portanto, fica aqui meu agradecimento!

“O papel da escola não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2013, p. 201).

PEREIRA, Ingrid Rodrigues Raposo. **As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Formação de professores no Brasil nos anos 2000**. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2022.

RESUMO

A pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, busca analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2002, 2015 e 2019, de modo a compreender o perfil requerido do professor que atua na Educação Básica a partir da análise das categorias: o que, como e porque ensinar. Considerado o contexto histórico, político e social, a pesquisa discorre sobre a concepção de formação de professores na sua relação com a lógica imanente à acumulação/expansão do capital e sua relação com os pressupostos das pedagogias do *aprender a aprender*, cuja formação do sujeito implica no ensino focado nas habilidades e competências dos alunos, processo que ocorreu independentemente das nuances que separam as orientações políticas de governos sociais/liberais (PT) ou liberais/ultraliberais (PSDB, DEM, PMDB). Amparada no materialismo histórico-dialético, essa pesquisa buscou analisar o objeto específico que são as DCNs no contexto das contradições contemporâneas mais amplas, particularmente a reestruturação do mundo do trabalho. A pesquisa procura compreender a atuação dos Organismos Multilaterais enquanto força hegemônica que baliza e orienta as reformas educacionais, na perspectiva da formação do sujeito que *saiba fazer*, com vistas à criação da força de trabalho flexível adequada. A pesquisa analisa a implementação das políticas neoliberais e a difusão exacerbada da necessidade de um professor *apto* para atender as demandas do mercado de emprego reestruturado. Conforme a análise das diretrizes, ainda que a DCN de 2015 tenha procurado tentar conciliar contradições entre *formação emancipatória* e as necessidades do mercado, as DCNs mantiveram, em comum, o foco na teoria das competências. Isso ocorre porque as instituições multilaterais disseminam a tese de que os países *em desenvolvimento* devem organizar o sistema educacional com intuito de superar as dificuldades, incorporar-se à nova era do conhecimento, adequando o processo de ensino à formação do professor reflexível e competitivo, disposto a difundir uma formação com base nas habilidades e competências requeridas pelo mercado. Por meio dessa pesquisa, concluiu-se que independente da matriz teórica que determinam as políticas públicas dos diferentes governos quanto da elaboração das DCNs (2002, 2015 e 2019), a política de formação de professores procura adequar-se as necessidades do mercado de emprego reestruturado em acordo com a lógica da acumulação capitalista da contemporaneidade.

Palavras-chave: Formação de professores; Políticas Educacionais; Flexibilização produtiva.

PEREIRA, Ingrid Rodrigues Raposo. **National Curriculum Guidelines and Teacher Education in Brazil in 2000s**. 98 f. Dissertation (Master's degree in teaching) – State University of Paraná – Campus Paranavaí. Supervisor: Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2022.

ABSTRACT

This research is linked to the Graduation Program in Teaching of the State University of Paraná – Campus Paranavaí, and it searches for analyzing the National Curriculum Guidelines (DCN in its Portuguese acronym) published in 2002, 2015 and 2019, to understand the profile required from the teacher who works in Basic Education, from analyzing the following categories: what, how and why teaching. Considering the historical, political and social context, the research discourse on the conception of teacher education in its relation with the logical immanent to capital accumulation/expansion and its relation with assumptions of learning to learn pedagogies, whose subject formation implies teaching focused on students' skills and competences, process which occurred independently from the nuances that separate the political orientations of social/liberal (PT) or liberal/ultraliberal governments (PSDB, DEM, PMDB). Supported by historical-dialectical materialism, this research sought to analyze the specific object, which are the DCNs in a broader contemporary contradictions' context, particularly restructuring of the labor world. Research searches for understanding how Multilateral Institutions act as hegemonic power, which mark out and guide educational reforms in the perspective of formation the subject who now *how to do*, in order to create adequate flexible workforce. Research also analyses implementation of neoliberal policies and exacerbated diffusion of the need for an *apt* teacher to meet the demands of the restructured labor market. According to the analysis of the guidelines, although the 2015 DCN tried to reconcile contradictions between *emancipatory training* and the needs of the market, DCNs maintained in common the focus on competence theory. This occurs because multilateral institutions disseminated the thesis that *developing* countries should organize the education system to overcome difficulties, join the new era of knowledge, adapting the teaching process to the education of the reflective and competitive teacher, willing to disseminate training based on the skills and competences required by the market. Through this research, it was concluded that regardless the theoretical matrix which determine public policies of different governments concerning elaboration of DCNs (2002, 2015 e 2019), policies for teacher education search for adapt to the needs of the restructured labor market in accordance with the logic of contemporary capitalist accumulation.

Keywords: Neoliberalism; Educational policies; Teacher education. Productive flexibility.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Governos, datas, resoluções e definições das DCNs | 58 |
| Quadro 2 - As categorias de análise das DCNs | 77 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNC - Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe;

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD – Educação a distância

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

IDEB - Instituto de Divulgação Educacional Brasileira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OM – Organismos Multilaterais

OMC - Organização Mundial de Comércio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSDB - Partido da Social-Democracia Brasileira

PSL – Partido Social Liberal

PT – Partido dos Trabalhadores

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 | O APRENDER A APRENDER NA POLÍTICA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA | 19 |
| 2.1 | O APRENDER A APRENDER NA POLÍTICA PARA EDUCAÇÃO | 20 |
| 2.2 | AS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER | 28 |
| 2.3 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E O NOVO MUNDO DO TRABALHO FLEXÍVEL | 36 |
| 3 | A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS DCNs DE 2002, 2015 E 2019 | 46 |
| 3.1 | GOVERNOS E CONTEXTOS POLÍTICOS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNs | 47 |
| 3.2 | APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE AS DCNs DE 2002, 2015 E 2019. | 57 |
| 4 | O PERFIL DOCENTE REQUERIDO NAS DCNs | 67 |
| 4.1 | O QUE, COMO E PORQUE ENSINAR SEGUNDO AS DCNs | 67 |
| 4.2 | O PERFIL DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS DIRETRIZES DE 2019 | 80 |
| 5 | CONCLUSÃO | 89 |
| | REFERÊNCIAS | 92 |

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, centrada na linha de pesquisa sobre educação, história e formação de professores, analisa a formação docente no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2002; 2015; 2019), observando qual o perfil de professor para a educação básica está sendo formado. Essa análise parte das categorias: *o que, como e porque* ensinar. O texto busca construir uma análise comparativa entre três Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que tratam da formação inicial dos professores do Ensino Fundamental no Brasil: Resolução CNE/CP nº 1 e 2 de 2002 (BRASIL, 2002a; 2002b), Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Com estes documentos, foram verificadas aproximações e distanciamentos em relação ao perfil do professor e a organização e estrutura proposta para os cursos de licenciatura em pedagogia.

O interesse desta pesquisa ocorreu a partir da trajetória formativa profissional da pesquisadora¹. Como professora da Educação Infantil por 6 anos e psicopedagoga por 3 anos, compreendia a realidade da sala de aula, e percebia que os esforços e as formações continuadas que os docentes realizavam não eram suficientes para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Compreendia que havia algo além, que não estava nas mãos do professor. Então me questionava: qual formação o professor está recebendo? Existe um perfil comum de professores a serem formados? Qual a relação com o mundo do trabalho? Questões como estas me motivaram a perceber, na formação de professores, um meio para alcançar uma perspectiva crítica de formação docente, pois somente buscando a compreensão das políticas de formação conseguimos fomentar discussões.

Fatos como estes me incitaram a perceber a necessidade de pesquisar em documentos nacionais e internacionais sobre a formação docente, de modo a contribuir com uma visão crítica sobre as políticas neoliberais. Por isso, neste trabalho, foram buscadas características sobre a formação docente nos anos 2000, para entender o processo de desenvolvimento do discurso ideológico capitalista que estão

¹ O texto apresenta-se em primeira pessoa nesta parte por se tratar de história pessoal.

embutidos nos documentos oficiais, recebendo influência dos Organismos Multilaterais (OM).

Por isso, autores como Duarte (2001; 2003; 2010; 2014), Saviani (2013) e Dourado (2015) auxiliaram com suas considerações sobre o processo de formação de professores, mas nada que esclarecesse esse processo formativo com embasamento nos documentos, como as Diretrizes Curriculares para Formação dos Professores. Para compreender, de fato, se a raiz do problema estava na formação docente, foi procurado identificar se há um perfil comum de professores a serem formados em todas as DNCs (BRASIL, 2002; 2015; 2019) baseado na relação homem e trabalho. O fato de a DCN de 2019 ser recente e propor uma formação diferente daquela até então instituída, a DCN de 2015, instigou a analisar comparativamente as DNCs dos últimos vinte anos, pois propõem uma formação docente pretensamente crítica, com lampejos teóricos que indicaram para além dos saberes quotidianos e do ensino de habilidades e competências.

Sobre os documentos estudados, enfatizamos as DCNs que foram constituídas nos anos 2000, pois logo após a década de 1990, o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), implantava políticas educacionais neoliberais, seguindo o processo de reestruturação produtiva da sociedade.

Ciavatta e Ramos (2012, p. 33) mencionam que as DCNs inauguradas no governo FHC

[...] tornam-se instrumento de direção política e cultural da sociedade por intermédio da educação. Elas adquirem, assim, um caráter estratégico, pois confirmam a escola como aparelho privado de hegemonia. O caráter estratégico dessa disputa é, em certa medida, determinado por contradições surgidas com a reestruturação produtiva e a mudança da base técnico-científica da produção em direção à especialização flexível. Essas transformações têm uma dimensão tanto cínica quanto perversa que, contraditoriamente, aponta para a necessidade de ampliação da escolaridade e de requalificação dos trabalhadores.

Em 2006, no Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006a) também seguiu a mesma lógica capitalista, mas intensificada em discursos de uma *educação de qualidade*. Em 2015, houve a reconstrução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores (DCNFP), no governo Dilma Rousseff, do PT (2011-2016), dessa vez

também para formação continuada². Por fim, em 2019, no Governo Jair Messias Bolsonaro (2019-), implantou-se a DCN de 2019 (BRASIL, 2019).

Para total compreensão dessas políticas públicas, foi necessário um estudo para além dos documentos, para compreender suas circunstâncias e as atuais configurações de produção e reprodução social. Em outras palavras, foi necessária a reflexão e compreensão do cenário em que cada uma delas está inserida, partindo de um contexto histórico, político e social. Desse modo, a hipótese que está colocada neste trabalho refere-se à análise, compreensão e reflexão do perfil docente inserido nos documentos, e que se tornam perceptíveis mediante análise documental das diretrizes.

Como vimos, durante os últimos vinte anos, as DCNs foram estruturadas de acordo com a forma que se vive e se organiza a sociedade. Contudo, um ponto em comum faz da formação de professores um tema de discussão constante, dado que os Organismos Multilaterais que atuam na área educacional reestruturam e impõem, no Estado, reformas e privatizações que buscam formar um sujeito flexível. Na mesma direção, referindo-se à problemática da culpabilização docente, Shiroma e Evangelista (2011, p. 130, grifo das autoras), afirmam que “[...] a profissionalização almejada pelos professores e caminho para a valorização social de seu trabalho tornou-se uma potente política do governo para o gerenciamento do ‘estoque’ de professores”.

Diante do exposto, consideramos que a relevância deste trabalho consiste na apreensão da relação entre os documentos para a formação de professores e o perfil do professor que está sendo formado. As particularidades do sistema flexível de trabalho chamam a atenção, principalmente pelo fato de estarmos caminhando com uma nova diretriz, a DCN nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Dessa maneira, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Evidenciar a relação mundo do trabalho e a formação de professores;
- Apresentar o percurso histórico da construção das DCNs nos últimos vinte anos; e
- Comparar, entre as DCNs, qual perfil do professor cada diretriz buscou formar.

² A partir do exposto por Freitas (2002), a formação continuada dos professores se configura como “[...] uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira [...]” (FREITAS, 2002, p. 148).

Com isso, entre as questões de pesquisa, buscamos responder, então: qual o perfil do professor? O que se espera dele? E quais propostas políticas educacionais de formação docente estão expressas nas DCNs aprovadas em 2002, 2015 e 2019?

Assim, para garantir os objetivos propostos, este estudo será desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2002, p. 44-45), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e as fontes documentais são “[...] materiais que ainda não receberam um tratamento analítico”. Assim, escolhemos, dentre outros documentos, as DCNs, por se tratar de fontes caracterizadas como primárias. A análise foi feita a partir de quadros comparativos das Resoluções e construção de uma tabela referente ao que se espera do professor, e das categorias de análise *como, o que e porque* ensinar.

A pesquisa tem o materialismo histórico-dialético como referencial teórico norteador, que segundo Pires (1997), é a dialética marxista. Esse método “[...] surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto” (PIRES, 1997, p. 84). Assim, segundo a autora, a dialética marxista é um método para interpretar a realidade, e que, em Marx, caracteriza-se o objetivo de descobrir as leis fundamentais que definem e regem a forma organizada da humanidade em sociedade por meio da história.

De acordo com Paulo Netto (2011, p. 45, grifos do autor), a teoria de Marx “[...] consiste em elevar-se do abstrato³ ao concreto’, ‘único modo’ pelo qual ‘o cérebro pensante’ ‘se apropria do mundo’”. Para isso, partimos do pressuposto de que, para compreendermos como as DCNs irão incidir sobre a formação do perfil docente, faz-se necessário um estudo das relações de produção concretas, a partir das quais é possível desvelar as contradições existentes no âmbito social que são determinadas historicamente, e que segundo Netto (2011), estão em contínua transformação.

O autor ainda menciona que, para Marx, o papel do sujeito é essencialmente ativo, pois precisa aprender não a aparência ou a forma do objetivo, mas a sua essência, estrutura e dinâmica, ser capaz de mobilizar o máximo de conhecimentos,

³ “A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; [...] A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir ‘determinações as mais simples’. Neste nível, o elemento abstraído torna-se ‘abstrato’ - precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de ‘muitas determinações’” (NETTO, 2011, p. 44, grifos do autor).

saber se posicionar criticamente e deve ser dotado de criatividade e imaginação (NETTO, 2010). Esse raciocínio é fundamental para sustentar nossa análise, pois a pesquisa se caracteriza por analisar as relações econômicas e sociais compreendidas como forma de produção e reprodução. Em outras palavras, ao pensar na formação docente, devemos refletir sobre as bases da sociedade, considerando as relações políticas, sociais e econômicas, porque a forma social de cada período histórico implica no tipo de formação do sujeito, e é justamente por isso que a atividade docente precisa se adequar ao processo social contraditório da sociedade contemporânea.

Neste sentido, para referenciar esta dissertação, apoiamos-nos na contribuição de alguns autores, entre eles: Antunes (2006), Saviani (2013), Duarte (2001; 2003; 2010; 2014), Ciavatta e Ramos (2012), Reis, André e Passos (2020), Harvey (1992; 2013) Dourado (2015), Ribeiro (2016), Pereira (2019), e Shiroma e Evangelista (2004; 2011; 2015).

Assim, para analisar a origem da instituição das Diretrizes Curriculares, destacamos os documentos *Educação: um tesouro a descobrir*, conhecido como Relatório Delors (1996); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); Resolução CNE/CP nº 1 e 2 de 2002 (BRASIL, 2002a; 2002b); Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015); e Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019).

No que diz respeito ao percurso metodológico, devemos salientar que essa dissertação se configura como requisito para a obtenção de título de Mestra, do Programa de Pós-graduação em Ensino, Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Por se tratar de um programa com enfoque na formação docente interdisciplinar, espera-se que o tema abordado nesta pesquisa contribua para as questões relacionadas à formação de professores.

A pesquisa justifica-se por se propor a compreender o que as DCNs orientam em relação à política para a formação de professores no Brasil, buscando desvelar o perfil do professor subsumido pelos documentos, analisando previamente sua intrínseca relação com as necessidades do mundo do trabalho.

Este trabalho foi composto, além da parte um, que é a introdução, por outras 3 grandes seções. Na segunda seção, com o título *O aprender a aprender na política*

brasileira de formação inicial de professores para a Educação Básica, analisamos como os organismos internacionais orientam as políticas educacionais por meio das pedagogias do *aprender a aprender*, evidenciando a relação mundo do trabalho e o homem na formação de professores no Brasil. Ainda no mesmo capítulo discorreremos sobre as reformas educacionais e compreendemos seus respectivos períodos históricos.

Na terceira seção, com o título *A formação inicial de professores para a educação básica nas DCNs de 2002, 2015 e 2019*, tecemos as semelhanças e diferenças entre as DCNs nos últimos 20 anos, e qual a concepção sobre a formação inicial de professores para a Educação Básica. Elaborando um percurso histórico da implementação das DCNs, apontamos qual o contexto histórico, político e social que traçaram sua elaboração em cada momento, ou seja, quais governos e contextos políticos influenciaram no processo de implementação.

Por fim, na quarta e última seção, intitulada *Formação requerida nas DCNs nos últimos 20 anos: o que, como e porque ensinar*, realizamos a caracterização do perfil do professor para entender qual perfil cada DCN buscou formar, partindo das categorias de análise o que, como e porque ensinar. Em seguida, finalizando a seção, estão as devidas análises e comparações por meio dos quadros das Diretrizes sobre as concepções do perfil docente colocadas nos três documentos.

2 O APRENDER A APRENDER NA POLÍTICA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação de professores tem ocupado destaque nas discussões de diferentes governos. Trata-se da busca por atender o mercado de emprego, conforme as necessidades de acumulação do capital. Como tendência, os governos aplicam políticas correlatas à lógica expansiva capitalista, com vistas a aumentar a produtividade e a reduzir custos na contratação da força de trabalho. Dessa forma, alteram-se os processos de produção, circulação e consumo, buscando fazer funcionar o ciclo da acumulação capitalista.

Nesses contextos, as DCNs e documentos que regem a educação também sofrem alterações a cada nova proposta política, e com isso há diferentes discussões sobre a formação docente. São ações que interferem, redirecionam e redefinem o trabalho do professor, no sentido de adequar a atividade laboral e intelectual propriamente dita a cada mudança operada no mercado de emprego.

É importante salientar que, no Brasil, a formação de professores tem se tornado tema de debate após as políticas educacionais propostas a partir de 1990. Em 1996 há um marco histórico na área da educação: a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – BRASIL, 1996). A reforma educacional em curso desde então tem sido realizada a fim de cumprir acordos internacionais, e a política da formação de professores sempre recebia alterações para se ajustar às propostas. Nos últimos 20 anos, foram aprovadas três Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores: a primeira DCN data de 2002; a segunda, de 2015; e a última foi publicada em 20 de dezembro de 2019.

De acordo com a metodologia utilizada na pesquisa, a análise relativa às políticas de formação de professores deve relacionar os processos das reformas educacionais à sociabilidade também em transformação, pois conforme temos afirmado, as mudanças no sistema produtivo interferem na educação formal e precisam ser analisadas nesse contexto. Em vista disso, esta seção, intitulada *O aprender a aprender na política brasileira de formação de professores para a Educação Básica*, estrutura-se em três partes: primeiro, discorre-se sobre o papel da LDB e do Relatório Delors na formação de professores, e como o relatório influenciou a reforma educacional brasileira. Em seguida, abordam-se as pedagogias do *aprender*

a *aprender* para compreender quais são as suas propostas. Por fim, discorre-se sobre as mudanças no trabalho docente, considerando as reformas propostas a partir dos anos 2000, de modo a chegar ao momento atual. Assim, evidencia-se a relação entre mundo do trabalho e educação para a formação de professores.

2.1 O APRENDER A APRENDER NA POLÍTICA PARA EDUCAÇÃO

De forma mais intensa, a partir da década de 1990, as discussões sobre a educação brasileira sofreram influências das tendências pedagógicas internacionais. Segundo Duarte (2010), as principais tendências pedagógicas são: a pedagogia construtivista; pedagogia do professor reflexivo; pedagogia das competências; pedagogia dos projetos; e pedagogia do multiculturalismo, objeto de análise mais aprofundada na próxima parte da seção.

Esse processo deveu-se às mudanças promovidas pela globalização, com ênfase para a emergência do modelo produtivo de bases flexíveis enquanto sistema de produção e gestão da força de trabalho, e à ideologia neoliberal, responsáveis em impulsionar um ensino pautado em habilidades e competências para a formação do sujeito flexível que atenda as demandas do mercado de emprego. Em outras palavras, a busca é por um trabalhador com capacidade de autonomia para resolver problemas, propor melhorias e que se mantenha em constante formação, adaptando-se sempre às exigências das novas funções laborais.

Segundo Antunes (2006, p. 31), na organização toyotista, todas as etapas de flexibilização estão focadas na produção conforme a demanda, eliminando gastos e substituindo uma produção de trabalho coletiva para “produzir somente o necessário em menor tempo”. Trata-se de uma nova forma de organizar as tarefas na linha de montagem, gerenciando a força de trabalho para as necessidades de acumulação e expansão do capitalismo.

De acordo com Teixeira e Coutinho (2012, p.169), a ideologia neoliberal foi elaborada e difundida como uma alternativa ao capitalismo, cuja estrutura produtiva e estratégia de organização e dominação ideológica “[...] já não garantiam o lucro e a acomodação humana, necessários para a manutenção do poder e da ordem – desponta como a alternativa política à manutenção da hegemonia burguesa”. Desse modo, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas, e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos

sociais, bem como no planejamento do desenvolvimento e na correlata intervenção econômica para tais fins. Eis por que as ações são focadas na desregulamentação e maior liberdade para deslocamento das diferentes formas de capital, o que motiva a política de privatizações e diferentes tipos de reformas que flexibilizam ou eliminam direitos da classe trabalhadora.

Cabe compreender que um sujeito empreendedor, competitivo, ativo, criativo e autônomo é o que se busca formar, partindo de um posicionamento neoliberal. O sujeito, mencionado neste contexto, é justamente o proposto no Relatório Delors (1996), que pretende inserir, nos países em desenvolvimento, uma educação que forme um sujeito flexível. É, portanto, uma formação do indivíduo que naturalize as relações de trabalho precário ou subemprego, de modo a convencer-se que é preciso se adequar ao cenário apresentado, sem questionamentos ou resistência. Ao contrário, o indivíduo deve desenvolver capacidade de resiliência para as novas exigências do trabalho, por isso a importância em abordar, já na fase de formação da força e trabalho, as habilidades socioemocionais preconizadas pela BNCC.

Batista (2011) menciona que conceitos relacionados ao sujeito empreendedor competitivo, criativo e autônomo fazem parte de uma linguagem ideológica cotidiana das políticas públicas promovidas pelo Estado neoliberal, e que dizem ser capazes de eliminar a pobreza.

Por isso, Marrach et al. (1996, p. 1) salientam que o neoliberalismo é

[...] uma ideologia que procura responder à crise do estado nacional ocasionada de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande crise. É uma ideologia neoconservadora social e politicamente. Por isso, afina-se facilmente na sociedade administrada dos chamados países avançados, em que o cidadão foi reduzido a mero consumidor, e cresce no Brasil e em outros países da América Latina, vinculando-se à cultura política predominantemente conservadora. O neoliberalismo parte do pressuposto de que a economia internacional é auto-regulável [sic], capaz de vencer as crises e, progressivamente, distribuir benefícios pela aldeia global, sem a necessidade de intervenção do Estado. Enquanto o liberalismo tinha por base o indivíduo, o neoliberalismo está na base das atividades do FMI, do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais. A liberdade que postula é a liberdade econômica das grandes organizações, desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico.

A formação de professores encontra-se relacionada a esses movimentos da sociedade capitalista, em sua fase neoliberal, exatamente por buscar formar um profissional que capacite os indivíduos com habilidades para a vida social e produtiva, exigindo um disciplinamento para contenção e manutenção da hegemonia do capital. Essa formação é elaborada partindo dos interesses das grandes potências econômicas mundiais e dos organismos representativos, sobre os quais se discorre a seguir (KUENZER, 2005).

Esse pensamento disseminou-se, no Brasil, partir do lançamento do Relatório de Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1996), publicado pela UNESCO em 1996. Tal documento orientou a reforma educacional brasileira com base em um diagnóstico do contexto global de desigualdade social e desemprego em todo o mundo. De acordo com o referido documento, a educação é pautada em quatro necessidades de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

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

Segundo Delors (1996, p. 89), a educação deve “[...] transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”. Desse modo, o relatório pretende direcionar uma educação pautada na aquisição de saberes cotidianos, elencando os pilares principais que deveriam ser desenvolvidos no modelo atual de ensino.

Para isso, segundo o Relatório (DELORS, 1996), a educação deve se organizar em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, de algum modo para cada indivíduo, serão os pilares do conhecimento. O primeiro pilar, *aprender a conhecer*, visa ao domínio dos instrumentos do conhecimento como meio e finalidade humana. O segundo pilar, *aprender a fazer*, diz respeito à formação profissional, ou seja, como ensinar o aluno a colocar seus conhecimentos em prática e como adaptar a educação ao trabalho. O terceiro pilar, *aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros*, representa um mundo sem violência. Por último, no

quarto pilar, *aprender a ser*, a educação deve contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa.

Percebe-se o quanto esse documento pretende formar, nos sujeitos, uma nova subjetividade, adequada às exigências do capitalismo contemporâneo; ou seja, sujeitos flexíveis que naturalizem as novas relações com o trabalho, convencidos de que a melhor opção é se adaptar, desenvolver resiliência de acordo com as demandas dos empregos flexíveis e precários. Sob esta condição, Harvey (1992) afirma que o problema para o neoliberalismo é fazer que todos os indivíduos assumam uma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando.

Além do *Relatório*, organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial de Comércio (OMC), e Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais, vinculando as demandas do modo de produção capitalista e difundindo-as aos países (BATISTA, 2011).

Durante o governo de Fernando Collor de Mello (1995 – 2002), aprofundaram-se as relações entre o Banco Mundial e o governo brasileiro, conseqüentemente, os rumos da política educacional no Brasil também mudaram.

Conforme temos salientado, a partir dos anos 1990, as mudanças na educação seguiram as diretrizes dos organismos internacionais.

O documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*, apresenta no primeiro capítulo a 'Educação brasileira 1995 - 2010: Transformação', o qual já sugere a intenção do Banco Mundial em fazer um balanço de uma década e meia de reformas educacionais no Brasil, o que abrange exatamente o período correspondente aos dois mandatos dos governos Cardoso e Lula da Silva (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1143).

O documento descreve que o Brasil tem feito grandes avanços na educação ao longo dos anos, e que até 2021 tem estabelecido metas para atender os níveis de qualidade da OCDE. Porém, observamos que os intelectuais do capital fazem um balanço positivo dos resultados das políticas, enquanto os autores alinhados aos movimentos sociais apresentam uma avaliação oposta, o que analisaremos mais adiante nesta pesquisa.

De acordo com o Banco Mundial (2010), o sistema educacional desempenha três papéis: o desenvolvimento de habilidades da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico; a contribuição para redução da desigualdade e pobreza,

oportunizando educação para todos; e a transformação dos gastos na educação em resultados efetivos.

É frequente observar, em documentos e textos de organizações internacionais, como a OCDE e BM, um discurso relacionando à educação com o desenvolvimento socioeconômico dos países. Geralmente estão associados, à escolaridade e à formação de professores, investimentos financeiros para redução da pobreza e crescimento econômico nos países. A educação passou a ser vista como uma ferramenta para o desenvolvimento, e a escolarização centrou-se na criação do capital humano. Este fato é notório nas análises tecidas por diferentes autores sobre as reformas educativas nos diferentes países nas últimas três décadas.

Kuenzer (2005), em consonância com o que temos procurado demonstrar até aqui, enfatiza justamente que as competências para a vida são defendidas e implantadas pelo Estado Neoliberal, e exige um indivíduo que atenda às necessidades de formação de força de trabalho, que acompanhe os avanços tecnológicos e da nova forma de organizar e gerir o trabalho. Ainda segundo a autora, a formação desse indivíduo busca atender os interesses das grandes potências econômicas mundiais e dos seus organismos representativos; ou seja, os interesses do capital.

Para este fim, é defendida a centralidade da educação, reintroduzindo, desse modo, o mito de que a educação é a solução para a pobreza e a desigualdade social, o que só mostra a centralidade dos interesses econômicos nas bases políticas capitalistas. Esse pensamento, disseminado pelo senso comum, coloca a responsabilidade nos professores, e por este motivo, salienta a necessidade em fazer leituras críticas desse processo para a compreensão das contradições existentes entre o contexto social e as políticas públicas para a educação.

Segundo as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), o discurso neoliberal inicia com a proposta de melhorar a empregabilidade e com intuito de formar os indivíduos para o novo século. Sendo assim,

Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas (HARVEY, 2013, p. 27).

Desse modo, o papel do Estado como mantenedor das políticas educacionais é retirado, incentivando formas privadas e não governamentais assistencialistas,

substituindo políticas de educação fomentadas pelas esferas estatais para garantir a eficácia dos gastos públicos (TEIXEIRA; COUTINHO, 2012).

Antes de iniciar uma breve retomada nas reformas políticas educacionais no Brasil, é importante compreender que Estado, Capital e educação estão intimamente relacionados, pois discutem aspectos do modo de produção capitalista que refletem na educação.

Marx (1985) explica que, para o processo de exploração capitalista, implica a concentração da propriedade dos meios de produção nas mãos dos poucos detentores de capital, forçando o conjunto da sociedade a procurar sua subsistência por meio da venda da sua força de trabalho. Dessa relação primordial tem-se a geração da mais-valia.

Para Marx (1985), a extração da taxa da mais-valia consiste na forma de exploração característica típica do capitalismo, pois o capital remunera a força de trabalho com base na necessidade da sua reprodução enquanto força de trabalho (o que implica na sua formação por meio do ensino); o restante da mais-valia produzida, não devolvida para os trabalhadores, converte-se em lucro para o detentor do capital.

Desse modo, o ensino sintonizado com as necessidades do sistema capitalista, converte a escola pública em estabelecimento que atua no sentido de formar uma força de trabalho correlata ao exigido pelo mercado de emprego em determinado período histórico. Na atualidade, viceja o emprego precarizado e o uso de uma força de trabalho de baixíssima qualificação profissional. Essa realidade contemporânea impacta o ensino ofertado na escola pública e na política pública para a formação de professores, conforme veremos mais à frente.

As reformas mais recentes no campo educacional têm início a partir da primeira Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990), em que se reuniram os representantes de 155 países. Na Conferência, produziram a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, que partia dos interesses do BM e do FMI para implementar a Educação Básica.

[...] o Banco Mundial tem sido auxiliar da política externa americana. Para se ter uma ideia, cada dólar que chega ao Banco Mundial mobiliza em torno de 1.000 dólares na economia americana, e cada dólar emprestado significa três dólares de retorno. Há especial interesse tanto na venda de projetos para os países quanto no financiamento de projetos por eles apresentados, respeitadas é claro suas 'condicionalidades' (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 61).

Para introduzir esse discurso no Brasil, orientações explícitas de como a educação deveria ser pensada e conduzida nas escolas foram implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995–2003). As políticas educacionais no país adequaram-se às exigências dos organismos educacionais para atender o mercado flexível. Isso ocorreu porque, “[...] diferente de muitos outros países, no Brasil, a política e a gestão da educação dos trabalhadores foram entregues aos homens de negócios, ao capital” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33). Durante o governo FHC, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que apontava a necessidade de formação básica para os professores, mas foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, que formularam e padronizaram os currículos escolares.

Galuch e Sform (2011, p. 56) indicam que os PCNs propunham uma formação voltada para

[...] o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da capacidade de analisar e interferir na realidade, da capacidade de participar das decisões político-sociais, da capacidade de o aluno permanecer em constante processo de aprendizado e da sua competência de encontrar soluções para problemas de diferentes naturezas, conseguindo transpor esse aprendizado para situações sociais e do trabalho.

Segundo as autoras, tais capacidades pressupõem a relação escola e sociedade, na qual o processo de produção interfere na formação educacional. Observa-se uma contradição; ao mesmo tempo em que os sujeitos devem ser competitivos, também devem ser solidários. Acrescenta-se, ainda, o fato de que, nesse processo, a naturalização é inculcada, pois nos faz incorporar como algo normal e a autorresponsabilidade pela condição social, e não como uma construção história da humanidade.

Além da formação para o mercado de emprego, a educação é definida como suporte para a manutenção das relações sociais de produção. Em outras palavras, ela é utilizada no sentido de estimular os sujeitos a *conviver juntos*, mesmo em meio e apesar das desigualdades sociais existentes. A proposta do Relatório Delors (1996), conforme vemos, visa a instrumentalizar o ensino ofertado à classe trabalhadora, e procura atuar no sentido da contenção de proposições críticas que apontem para a necessidade da transformação social.

As diretrizes propostas pelas organizações internacionais orientam os países periféricos, ou seja, aqueles em desenvolvimento e emergentes, principalmente

aqueles que fizeram parte do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) (IWASSE, 2018, p. 68). As organizações internacionais agem de acordo com seus interesses, implicando na formação do sujeito e na condição do país, pois a disseminação das pedagogias do *aprender a aprender* implicam que o aluno passe a ser o centro do processo educacional; e o professor, um mero organizador das atividades, dando início à desvalorização do saber sistematizado e do trabalho docente (DUARTE, 2001).

Iwasse (2018) salienta que as organizações internacionais propunham políticas educativas para essas regiões para orientar os países menos desenvolvidos, e com isso se transformaram em grandes agentes de transformação, alinhando os interesses e objetivos das reformas neoliberais em sintonia com as orientações do relatório de Jacques Delors.

Para compor esse cenário e dar continuidade aos interesses das organizações, uma nova reforma foi incorporada no Governo de FHC (1995-2003). Foi encaminhada a reforma para o Ensino Médio, por meio da Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998 (BRASIL 1998), do Conselho Nacional de Educação (CNE). Contudo, sua real reformulação iniciou em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), que estabeleceu metas e mudanças no ensino, resultando na aprovação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a).

Promulgada em 2017 e aprovada em 2018 pelo Ministério da Educação, a Base Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) tem o intuito de organizar os currículos educacionais de todo o país com as implementações, em todo o território nacional, até 2021. Ela é um guia orientador que estabelece os objetivos de aprendizagem correspondentes a cada etapa escolar, considerando igualmente as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada localidade.

A construção da BNCC passou por 5 etapas durante o mandato da presidente Dilma Rousseff (2011–2016). Primeiro, ocorreu uma publicação da versão preliminar em setembro de 2015; consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016; publicação da segunda versão do documento em maio de 2016, realização dos seminários estaduais entre junho e agosto de 2016; e por último, o encaminhamento da versão definitiva do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Porém, em 2016, Dilma Rousseff sofreu impedimento, e seu vice, Michel Temer, assumiu o mandato. Este acontecimento que mudou a orientação política, alterou a versão final

do documento, que foi encaminhada pelo MEC ao CNE. A proposta foi homologada pelo Parecer CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b). Em 02 de abril de 2018, o MEC entregou, ao CNE, uma terceira versão da BNCC, que contemplava, além da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, também o Ensino Médio⁴ (BRASIL, 2018).

Fundamentada em um conjunto de dez competências, a BNCC deve mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ancorada na pedagogia hegemônica que tem como princípio o pragmatismo epistemológico das competências e habilidades, estes são os princípios de aprendizagem, e a BNCC surgiu como forma de solucionar os problemas escolares e que problematizamos na quarta seção.

As novas DCNs organizaram o processo de ensino pautado nas pedagogias do *aprender a aprender*. A seguir, discorreremos sobre elas, para compreender quais são suas propostas.

2.2 AS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER

Duarte (2010) desenvolveu um estudo bibliográfico sobre o construtivismo e observou como as pedagogias do *aprender a aprender*, desde Piaget até os autores contemporâneos, influenciam na formação de um perfil do professor, que deixa de ser o sujeito detentor do conhecimento para apenas ofertar situações práticas. Para o autor, são cinco pedagogias que compõem o quadro do *aprender a aprender*, constituídas pelas pedagogia construtivista, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, pedagogia dos projetos, e pedagogia multiculturalista. Em comum, todas essas concepções destacam a negação da educação tradicional, pois elas estão ancoradas na base teórica da Escola Nova (DUARTE, 2010).

No caso da pedagogia construtivista, que foi desenvolvida sob os pressupostos teóricos de Jean Piaget (1896-1980), o método propõe que os alunos construam seu próprio conhecimento, tomando os princípios pedagógicos escolanovistas, do *aprender fazendo* de John Dewey. Aqui, o importante é aprender a estudar sozinho e lidar com as situações individualmente. O professor deixa de ser aquele que ensina para ser um auxiliar do aluno nesse processo de aprendizagem. Do ponto de vista

⁴ Histórico completo disponível no portal oficial: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>.

pedagógico, isso significa que as atividades de maior valor educativo serão aquelas que promovam esse processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento (DUARTE, 2010).

A teoria psicogenética de Piaget não é propriamente uma teoria da aprendizagem, mas uma teoria do desenvolvimento mental na qual o indivíduo passa por quatro estágios do desenvolvimento cognitivo: sensório motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal. Desse modo, o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre por meio de processos de assimilação e acomodação, em que o indivíduo constrói o conhecimento (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010).

De maneira a melhor expor a teoria psicogenética, recorreremos a Präss (2012, p. 13, grifo do autor), que salienta:

‘Psicogenético’ é o termo empregado para descrever a pedagogia criada a partir das teorias e pesquisas piagetianas. Significa que o processo pedagógico modifica-se sucessivamente, de acordo com o estágio de desenvolvimento mental (psicogênese). O Nível mental da criança é que determina como o professor deve apresentar as situações didáticas, pois, em cada estágio do desenvolvimento a criança tem uma maneira diferente de aprender.

A ideia central da teoria Piagetiana é que as funções permanecem invariáveis, enquanto as estruturas mudam de acordo com o desenvolvimento da criança acontece. Assim, no

estágio sensório-motor, aproximadamente de 0 a 2 anos: a atividade intelectual da criança é de natureza sensorial e motora. [...] No Estágio pré-operacional, aproximadamente de 2 a 6 anos: a criança desenvolve a capacidade simbólica;” já não depende unicamente de suas sensações, de seus movimentos, mas já distingue um significador (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), o significado”. Para a educação é importante ressaltar o caráter lúdico do pensamento simbólico. [...] Estágio das operações concretas, aproximadamente dos 7 aos 11 anos: a criança já possui uma organização mental integrada, os sistemas de ação reúnem-se em todos integrados. Piaget fala em operações de pensamento ao invés de ações. [...] Estágio das operações formais, aproximadamente dos 12 anos em diante: ocorre o desenvolvimento das operações de raciocínio abstrato. A criança se liberta inteiramente do objeto, inclusive o representado, operando agora com a forma (em contraposição a conteúdo), situando o real em um conjunto de transformação (PRÄSS, 2012, p. 17).

Desse modo, as ações humanas, para Piaget, são base no comportamento humano: a mente funciona quando está em equilíbrio e sua teoria busca provocar o desequilíbrio da mente para que ela procure o reequilíbrio para aprender. O professor deve introduzir passos intermediários para a aprendizagem, através dos trabalhos

práticos, de maneira que os conteúdos sejam reconstruídos pelo aluno e não simplesmente transmitidos. (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010).

Outra pedagogia relacionada ao *aprender a aprender* é a pedagogia do professor reflexivo, que foi desenvolvida inicialmente por Donald Schön (1930-1997), como proposta para formação de professores, voltada às ideias escolanovistas e construtivistas, centradas no conhecimento tácito.

Os estudos na linha do professor reflexivo surgiram na América do Norte e Europa, e sua disseminação no Brasil iniciou na década de 1990, com a difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal. Nessa teoria, o objetivo do professor é contribuir para que os alunos aprendam a pensar e resolver problemas, colocando em ação as práticas cotidianas em torno do *aprender a aprender* e aprender fazendo.

Segundo Duarte (2003), o professor reflexivo seria aquele que adota uma pedagogia pautada no conhecimento do cotidiano do aluno, ou seja, uma ação pedagógica na qual o aluno passa do conhecimento tácito ao conhecimento escolar. “A formação de professores deveria, ao invés de concentrar-se no domínio de teorias científicas, voltar-se para o saber experiencial do professor” (DUARTE, 2003, p. 618). Ainda de acordo com o autor

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

Como vemos, o “professor reflexivo” concentra seu foco na aprendizagem, na construção do conhecimento, enquanto o aluno guia e direciona. De tal modo, “[...] esses estudos negam [...] a transmissão do conhecimento escolar: negam que essa seja a tarefa do professor [...]” (DUARTE, 2003, p. 620).

No que se refere à *Pedagogia das competências*, ela foi desenvolvida por Philippe Perrenoud (1994), e sua abordagem constituiu-se em direção ao processo de ensino-aprendizagem que está orientado para o desenvolvimento de habilidades e competências. Segundo Perrenoud (2000, p. 3), “[...] para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los”. O autor traz a proposta de uma pedagogia ativa, em que os professores

irão se dispor a ensinar situações de aprendizagem partindo de uma visão construtivista e interacionista.

A partir do princípio de que os seres humanos se desenvolvem pelas relações com o meio, Perrenoud vê as competências não somente como um caminho, mas como um efeito adaptativo do homem. Apesar de as competências parecerem assunto novo, ele começou a ser discutido de forma mais profunda a partir de 1990, quando ganhou força dentro do meio empresarial.

O modelo de gerenciamento/produção fundamentado na qualidade total baseia-se no aproveitamento máximo dos recursos humanos e materiais na produção. Isso significa dizer que, quando pensamos no aproveitamento máximo dos recursos humanos, estamos falando do aproveitamento das capacidades (termo também utilizado pelo Programa de Qualidade Total – PQT) intelectuais de um indivíduo. Para tanto, toma como referência conceitos psicológicos, como o de competência, para sugerir e mapear aquilo que um trabalhador pode trazer de contribuição na execução de uma tarefa (PERRENOUD, 1999, p. 150).

Assim como nas empresas, cabe ao professor capacitar os alunos para o desenvolvimento das competências necessárias para a realização das suas tarefas, da resolução dos problemas do cotidiano. Perrenoud (2001, p. 1) divide essas competências em 10 grandes *famílias*:

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

Diante disso, o professor estimula o aluno para que, por acaso, quando perceber alguma dificuldade, saiba agir de forma a buscar o desenvolvimento das competências que ainda não adquiriu. A escola deve levar em consideração até mesmo as competências não escolares, aproveitando para contribuir para o desenvolvimento das competências escolares que ainda não foram desenvolvidas.

Já a pedagogia de projetos é um método de pesquisa direcionado muito mais para a vida do que ao conhecimento que o professor transfere aos alunos. Essa pedagogia surgiu com William Heard Kilpatrick (1871-1965), e a ideia central da pedagogia é a de que

[...] o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal. O

pragmatismo de John Dewey é sem dúvida a base filosófica do método de projetos. Igualmente central no método de projetos é o desenvolvimento da atitude investigativa e do pensamento científico autônomo, considerados por Dewey e por Kilpatrick indispensáveis à cidadania na democracia liberal (DUARTE, 2010, p. 41).

É uma pedagogia voltada para a constituição de posturas metodológicas de ensino mais dinâmicas sobre a situação real, centrada na formação dos estudantes. Ela é muito usada no universo pedagógico contemporâneo, e o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisas, criar relações, nas buscas e descobertas para construir o conhecimento. De tal modo, o professor deixa de ser aquele que ensina transmitindo conhecimentos para ser aquele que realiza somente as mediações necessárias para que o aluno encontre sentido no que está aprendendo. No Brasil, a Pedagogia de Projetos foi disseminada por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, teóricos que pensavam em uma Educação ativa e significativa (DUARTE, 2010).

Outra pedagogia considerada parte do *aprender a aprender* é a pedagogia multiculturalista, que teve início nos Estados Unidos, no século XIX, com o objetivo de combater a discriminação racial e a opressão sofrida pelas minorias em luta pela conquista de espaço nas políticas públicas de reconhecimento social (HAONAT; COSTA, 2020).

A esse conjunto de políticas públicas que visem assegurar a convivência pacífica baseada no respeito à diversidade cultural, consolidou-se o termo multiculturalismo, renovando a ideia de que as culturas devem conversar entre si e não simplesmente fecharem-se em grupos que não compartilham, nem interajam, pois é o processo de existência harmoniosa e plural que conduz ao enriquecimento da diversidade cultural (HAONAT; COSTA, 2020, p. 51).

O multiculturalismo surgiu com a preocupação de valorizar as diversas manifestações culturais de cada grupo, em busca de respeito, tolerância, aceitação das escolhas do próximo, equilibrar a pressão entre diferença e igualdade, a cultura de um e do outro, e que conversem entre si para seu enriquecimento. Segundo Haonat e Costa (2020), o processo de globalização conduz os comportamentos das classes dominantes, desrespeitando a identidade e cultura do outro. “A ideia de uniformização cultural [...] promovida pelos estados liberais com objetivos meramente econômicos e políticos de apropriação, desconstituem a diversidade e acabam por construir a imagem do outro na condição de inimigo” (HAONAT; COSTA, 2020, p. 54)

Quando se fala em multiculturalismo e educação, o discurso sobre as diferenças culturais se volta para abrir caminhos e estratégias que contribuam para o amparo de uma sociedade que promova o diálogo entre as culturas, construindo relações sociais que não estejam embasadas no preconceito. A escola que apresenta um poder transformador na desconstrução desses paradigmas, trazendo práticas pedagógicas que valorizem as diferenças (HAONAT; COSTA, 2020).

Os indicativos se concentram muito mais no ensino de História e Geografia, que no enfoque de mudança de visão com relação ao convívio pacífico, saudável e positivo na educação para o reconhecimento e valorização da identidade cultural e suas nuances, suas contribuições ao longo da convivência social, política e cultural. Conceitua que o grande desafio da escola é vencer e superar a discriminação, esquecendo de conceituar que a grande responsabilidade da escola é abrir os horizontes do cidadão para uma nova visão de identificação, empatia, respeito e valorização do modo de agir, sentir e viver do outro. É a superação dos conceitos homogeneizadores dos centros de poder e a luta pela manutenção das diferenças, com o convívio pacífico, reconhecendo a importância de cada traço cultural para a diversidade social e humana (HAONAT; COSTA, 2020, p. 54).

Os professores são responsáveis pela abordagem da temática *diversidade cultural* em sala de aula. Por isso, o processo educacional é o único ambiente fora do entorno familiar que consegue trabalhar a conscientização sobre a diversidade, a empatia e a cultura.

Conforme defendido por Duarte (2010), os autores das pedagogias do *aprender a aprender* estão pautados em um ideário neoliberal, não propõem nenhuma perspectiva de superação da sociedade capitalista, e mesmo trazendo algumas críticas a certos aspectos, acabam justificando a resolução dos problemas sociais sem a superação da organização da sociedade, supostamente propondo a solução de todos os problemas para a educação.

Como, porém, os problemas sociais mostram-se cada vez mais agudos, a solução ilusória à qual aderem essas pedagogias é a da visão idealista de educação. O adjetivo “idealista” é usado aqui não com referência à adesão a ideais, mas com referência ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas. Por exemplo, a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo (DUARTE, 2010, p. 35).

Segundo o autor, para essas pedagogias, cada ser humano está sujeito aos acasos da vida, que determinam o que é importante ou não para sua formação. Essa ideia é denominada *aprendizagens significativas*; ou seja, conteúdos que tenham utilidade no cotidiano do aluno. Este tipo de conhecimento tornou-se hegemônico em todas as áreas e campos educacionais. Assim, criou um terreno ideológico que determina uma reforma nos métodos de conhecimento; ou seja, o saber tácito passa a ser valorizado, o trabalho do professor deixa de ser essencial, pois já não será o principal intelectual com saber elevado na sociedade.

Nesses aspectos citados, nosso posicionamento converge com Saviani (2013) e Duarte (2010), pois uma vez que o neoliberalismo dissemina novas ideias, o sujeito precisa se flexibilizar para contribuir com o mercado de emprego. Desse modo, o trabalhador considera o discurso plausível, e ainda aceita as consequências como responsabilidade individual. Para Saviani (2013), o lema *aprender a aprender*, analisado por Saviani (2013), deixa perceber que as ideias pedagógico-escolanovistas deslocam o processo educativo lógico para o psicológico, o conteúdo para o método, do professor para o aluno, do esforço ao interesse, da disciplina à espontaneidade, do ensinar e aprender para assimilar conhecimentos e lidar com novas situações. Neste sentido, também Duarte (2001) posiciona-se criticamente em relação ao lema *aprender a aprender*, conforme apresentado no Relatório Delors (1996). O autor afirma que “[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2001, p. 36). Isto significa que estudar sozinho pode contribuir para a autonomia, enquanto outra pessoa ensinando não produziria a autonomia.

Duarte (2001) não questiona o aprender sozinho, mas a hierarquia que as pedagogias do *aprender a aprender* colocam sob o aprender com alguém, direcionando o processo de aprendizagem e transmitindo o conhecimento. Desse modo, a atividade do aluno deve ser guiada de acordo com o desenvolvimento da sociedade. Duarte (2001) questiona o posicionamento: é mais importante o aluno desenvolver um método de construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram elaborados por outras pessoas

É possível identificar, no posicionamento do autor, a denúncia do processo de desvalorização da formação intelectual do professor e a valorização das competências

práticas e conhecimento simplificado, voltados para tornar o professor um trabalhador flexível. Para o autor, isto contribui para o esvaziamento do trabalho do professor. Todas as mudanças no mundo do trabalho interferem no trabalho docente, pois se relacionam com o professor/profissional requerido pelo capital.

Como percebemos, o essencial é aprender a estudar, buscar conhecimento e lidar com novas situações que permitam o desenvolvimento da autonomia, o professor deixa de ter relevância na formação, e seu papel enquanto sujeito detentor de conhecimento é secundarizado nesse processo, e converte-o em figura auxiliar do processo de aprendizagem.

O autor português Vitor da Fonseca (2014) posiciona-se em favor dessa proposição de *ensino neoliberal*, e relaciona a necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. Segundo ele, “[...] os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais, investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade” (FONSECA, 2014, p. 2).

De acordo com o posicionamento de Fonseca (2014), a capacidade de adaptação será importante para *aprender a aprender* e reaprender, pois os cargos mais disputados serão para os trabalhadores mais preparados, e a sociedade atual deverá desenvolver a capacidade de comunicação, cognição e ação. Somente esses profissionais se adaptarão com mais eficácia à economia simbólica e competitiva.

Na verdade, em oposição ao pensamento de Fonseca (2014), trata-se de um processo de desqualificação do trabalhador, em que se privilegia somente a formação de um indivíduo polivalente. Para Kuenzer (2007, p. 1160),

O que há de novo nesta concepção é que a produção e o consumo na acumulação flexível passam a demandar uma relação com o conhecimento sistematizado, ou seja, de natureza teórica, mediada pelo domínio de competências cognitivas complexas, com destaque para as competências comunicativas e para o domínio da lógica formal, que não era demandada pelo taylorismo/fordismo, cuja concepção de conhecimento fundava-se na dimensão tácita: resolver situações pouco complexas por meio de ações aprendidas através da experiência.

O discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade de professores flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas, e ao invés de profissionais que dominam o conhecimento, os profissionais seriam especialistas que apenas se fundamentam em práticas sociais embasadas nas competências que permitam aprender durante toda a vida (KUENZER, 2007).

Em uma perspectiva sintonizada ao apreender a aprender, Mesquita (2010, p. 80) pontua que: “A formação é antes de tudo psicológica e os estudos não têm importância primordial. Nada mais natural para os escolanovistas. Assim, o desenvolvimento dos alunos não depende dos conhecimentos que a escola transmite”. Em continuidade ao seu pensamento, o autor enfatiza que “[...] atividade livre e automotivada, é esperado que os professores formados sob essa perspectiva não devam necessariamente instruir-se sistematicamente na preparação para a docência” (MESQUITA, 2010, p. 80).

Assim, nas pedagogias do *aprender a aprender*, os professores não são formados para ensinar os conhecimentos sistematizados, mas para conduzir o aluno ao conhecimento prático, deixando-os livres para buscar, por si só, o que os motiva e interessa. A aquisição de conhecimento por parte do professor é secundarizada, pois as pedagogias do *aprender a aprender* reduzem o trabalho intelectual do professor, esvaziando a finalidade de educar disposta a ele, pois formam um cidadão somente para o mercado de trabalho.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E O NOVO MUNDO DO TRABALHO FLEXÍVEL

Ao observar o percurso que as DCNs tomaram, percebemos como a formação docente está relacionada com o mundo do trabalho e com a lógica do capital para atender o mercado de emprego. Segundo Cintra e Costa (2020, p. 16-17),

[...] nota-se que há uma tentativa de enfraquecer a formação docente em função de contemplar objetivos de um projeto pedagógico hegemônico, que implica atender aos interesses ideológicos de uma determinada classe, aquela que detém os processos produtivos, cuja lógica continua sendo a organização social de uma sociedade desigual e injusta.

Nesse sentido, podemos notar como a formação de professores na atualidade pode ser associada ao sistema *Just in Time*⁵. De acordo com Oliveira (2015), pilares fundamentais do toyotismo foram introduzidos nas políticas de formação de professores com vistas a alcançar uma formação docente apoiada na flexibilização dos processos formativos, dos cursos e do currículo em sintonia com um novo perfil

⁵ Termo do inglês *momento certo*, é um sistema usado nas empresas para produzir a quantidade certa de um produto de acordo com a demanda, de forma rápida e sem necessidade de estoques, fazendo que o produto chegue ao destino no tempo exato (OLIVEIRA, 2015).

do professor, correlato à tese do *professor reflexivo*. Em outras palavras, do professor que se vê “[...] solucionando problemas do cotidiano, resignado às tendências pedagógicas do ‘aprender a aprender’, lema oriundo do movimento escolanovista da década de 1920, e revisitado em concepções pedagógicas contemporâneas como o construtivismo” (RIBEIRO, 2016, p. 102, grifo do autor).

Diante do que estamos analisando, percebemos que o *novo mercado de emprego* busca aprofundar a exploração da força de trabalho, particularmente dos professores, na medida em que são emulados a assumir um rol de novas tarefas que nem sempre estão relacionadas à função de ensinar. Trata-se da adoção de posturas colaborativas e responsáveis, voltadas para o atendimento das demandas de contenção dos inúmeros problemas sociais que são propositadamente incorporados aos processos educacionais, na perspectiva de fazer a gestão da vida social dos estudantes que frequentam a escola pública, e desenvolver habilidades socioemocionais conforme consta na BNCC é um caso exemplar desse processo.

Os documentos difundidos por organismos multilaterais internacionais, como Banco Mundial, ONU, UNICEF, entre outros, orientam esse tipo de “prática pedagógica”, aqui propositadamente com aspas. Oliveira (2015, p. 24-25) esclarece que

O Relatório também destaca o desafio de viver num mundo em rápida transformação e a necessidade de ‘acompanhar as inovações, tanto na vida privada como na vida profissional’, considera que o trabalho em equipe precisa ser incentivado e afirma que cabe ao professor o papel de encontrar alternativas para encaminhar seus educandos à adaptação a esse mundo em constante mudança (OLIVEIRA, 2015, p.24-25, grifo da autora).

Levando em consideração que as DCNs se pautam no Relatório de Jacques Delors (1996), percebemos a presença do pensamento neoliberal na formação do indivíduo, conforme veremos mais à frente. De modo a corroborar com nossa análise, apresentamos que Oliveira (2015) discorre que o toyotismo se expandiu como forma de gestão de pessoal e organização dos processos produtivos para além das fábricas. A autora enfatiza que o toyotismo alterou a maneira de uso da força de trabalho, no setor de serviços e nas atividades do chamado terceiro setor, de modo que agora não basta o uso mecânico dos músculos e das mãos, é preciso disponibilizar a capacidade do intelecto quando exigido. Contudo, o engajamento propositivo nos processos se impõe como regra no novo mundo do trabalho flexível predominantemente toyotista.

Em sintonia com as tendências do mercado de emprego, os documentos multilaterais propõem a constituição do perfil do professor flexível e polivalente: ele deve ser responsável em fazer uso das metodologias inovadoras contidas nas pedagogias do *aprender a aprender*. Desse modo, difunde-se o ensino das habilidades e competências tal qual exigido pelo mercado de emprego, que emergiu com trabalho flexível contemporâneo.

Em sua pesquisa sobre o modo de vida *Just in Time* dos operários, que emergiu nas empresas montadoras de automóveis reestruturadas após a década de 2000, na região do ABC paulista, Araújo (2012) enfatiza que uma das características do modo de vida *Just in Time* implica na disponibilidade em tempo integral para o trabalho, ou seja, além das horas destinadas às tarefas laborais, o empregado deve aperfeiçoar constantemente suas habilidades profissionais por meio da realização de diferentes cursos oferecidos pela empresa, universidades, escolas de línguas estrangeiras, entre outros inúmeros cursos de curta duração ofertados pelo *Sistema S*.

A realização dos cursos para o aperfeiçoamento profissional é vista como indispensável para que o trabalhador mantenha sua condição de empregabilidade. Ao fazê-lo, o empregado desenvolve suas habilidades e sua ação no trabalho repercute positivamente na qualidade e produtividade, de acordo com as metas estabelecidas pelo capital. Esse pensamento encontra-se embutido na proposta de formação com foco em resultados e em atividades que desenvolvam habilidades e competências, garantindo apenas que os alunos continuem o processo de aprender além da escola *ao longo de toda vida* (Delors, 1996). Observa-se que, [...] mais uma vez a educação é chamada a dar conta da formação desse novo perfil de homem, sob a regulação de organizações multilaterais como FMI, UNESCO e Banco Mundial, permanecendo sob a perspectiva de submissão ao capital” (OLIVEIRA, 2015, p. 80).

As instituições internacionais, como Banco Mundial (BM), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Organização Internacional do Trabalho (OIT) (OLIVEIRA, 2015) são as principais defensoras do sistema neoliberal no campo da educação, pois direta ou indiretamente estão regulando o comércio

educacional em todo o mundo, alterando o pensamento e modo das pessoas verem o mundo.

Essas instituições internacionais disseminam a tese de que os países *em desenvolvimento* devem organizar o sistema educacional com intuito de superar dificuldades e adequar o conhecimento para atender as necessidades vindas do mercado de emprego. O foco está tanto no professor como no aluno, para atender as particularidades das organizações de ensino nas reformas propostas pelos organismos multilaterais.

Desse modo, o pensamento neoliberal enfatiza o indivíduo como responsável por suas ações, seu bem-estar e seus resultados. Assim como no toyotismo, observa-se que o neoliberalismo é visto como aparato político e ideológico para responsabilização do trabalho docente. Erroneamente, também existe a impressão de que os problemas sociais ocorrem pela falta de responsabilidade social do professor, considerando a sua prática pedagógica inadequada e equivocada, pois tal pensamento não considera todas as demais realidades em que a escola e a prática pedagógica estão envolvidas, como por exemplo a baixa remuneração docente, a falta de recursos técnicos para trabalhar em sala de aula, a ausência das famílias do ambiente escolar, a falta de apoio pedagógico, a pouca formação continuada, entre outras.

Como afirma Oliveira (2015, p. 52), o formato aplicado nas fábricas, seguindo a lógica toyotista, é o mesmo que acontece com o professor, ou seja, o perfil de trabalhador é o mesmo, a concepção que extrapola o mundo do trabalho e insere-se em todas as dimensões da vida.

[...] perfil de trabalhador flexível, colaborador, criativo, polivalente - executor de várias tarefas, apto a: resolver problemas, trabalhar em equipe, trabalhar com as novas tecnologias – microeletrônica, que solucione os diversos problemas encontrados na produção e que seja competitivo.

Todas essas demandas buscam atender o discurso do trabalho flexível: professores que devem acompanhar as propostas contemporâneas. Nessa perspectiva, concordamos com Duarte (2010), quando salienta que as teorias do *aprender a aprender*, *pedagogia das competências* e *pedagogia do professor reflexivo* promovem um trabalho docente tácito, que tentam trazer novas perspectivas para a educação, na busca por romper com a educação tradicional imposta.

O autor ainda enfatiza a proposta do professor, que deixa de transmitir o saber desenvolvido historicamente pela humanidade, científico, teórico e acadêmico, para organizar atividades que levem o aluno a aprender a resolver problemas do cotidiano.

[...] se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano do aluno (DUARTE, 2010, p. 38).

Em correspondência com as novas exigências produtivas, estaríamos diante de um processo em que se objetiva a constituição de um professor com novo perfil, pois de acordo com as instituições multilaterais, o professor “[...] não está preparado para atender às demandas do século XXI” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 526). Nesse sentido, a

[...] reforma educativa contemporânea, cujo objetivo parece ser, mais do que o de realizar a homogeneização do modelo de professor, o de difundir um particular modo de existir do ser humano não redutível à sua faceta educacional ou genericamente cultural. O que parece estar em causa é precisamente a gestão da crise social pela construção do professor e da escola como “gerentes” dessa mesma crise, conquanto, reafirme-se, esse seja um discurso destinado a construir a desejada aparência de ‘poder do professor’ (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 527, grifos das autoras).

Com isso, podemos evidenciar novamente como as DCN de 2002 (BRASIL, 2002a) e 2019 (BRASIL, 2019), de modo particular, apontam para a formação de um professor pragmático, com esvaziamento teórico dos conteúdos para uma formação que só promove a prática no cotidiano. Essa teoria se caracteriza pela imponência da valorização da experiência como motivador para a aprendizagem dos alunos, ou seja, essa experiência seria a matéria prima para o conhecimento.

Apresentamos, em seguida, uma rápida digressão sobre as DCN, e na próxima seção analisamos os conteúdos propriamente ditos.

A DCN de 2015 (BRASIL, 2015), homologada no governo petista da presidenta Dilma Rousseff, também apresenta uma proposta com pautas para atender o mercado de trabalho. Segundo os estudos de Oliveira e Duarte (2005, p. 295), sobre o período de reformas no ensino no Governo Lula (2003-2011), houve uma

[...] permanência das políticas sociais em geral. No campo educacional, é visível uma continuidade no processo de reformas iniciado pelo ministro Paulo Renato nos oito anos do governo precedente. Nesses dois anos

assistimos, ainda, a um esvaziamento do sentido das políticas educacionais que recuperam a noção de integralidade na formação humana, para o que a cobertura ampla e universal é indispensável, ao mesmo tempo em que passa a ser confundida com política social de alívio à pobreza.

Há relação com outras instituições privadas, consolidando novos programas e movimentos, como Programa Universidade para Todos (PROUNI), Compromisso Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Vítor Civita, Grupo Gerdau, Itaú, entre outro⁶. Além do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que entrou em vigência pelo Decreto nº. 6 094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, no contexto do governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Observa-se similaridade entre as DCN 2002, 2015 e 2019, pois independentemente do teor ideológico de cada governo, ambas as DCNs seguem a lógica das empresas e foram gestadas em consonância com os cânones do mercado de emprego reestruturado. Todavia, vale destacar maior preocupação com a formação e valorização docente na DCN de 2015, pois ela traz uma proposta de formação docente *teoricamente* na perspectiva omnilateral, em contraposição às DCN de 2002 e 2019, que reforçam a formação do professor reflexivo⁷.

O conceito de formação omnilateral é entendido por Marx como uma formação humana oposta à formação unilateral, provocada pelo trabalho alienado, ou seja, uma ruptura do homem limitado da sociedade capitalista. Segundo Duarte (2014, p. 103), o objetivo da formação omnilateral é

[...] superar as relações capitalistas de produção para possibilitar que as forças produtivas materiais e ideativas possam se desenvolver plenamente a serviço de toda a humanidade, ou seja, a serviço da efetivação da

⁶ De acordo com Roberto Leher (*apud* Oliveira, 2015, p. 68-69), “a) o Instituto Ayrton Senna (respaldado por corporações do setor financeiro, do setor agromineral, do setor agroquímico, editoras interessadas na venda de guias e manuais, provedores de telefonia, informática e Internet, engajadas no cyber-rentismo); b) a Fundação Roberto Marinho, principal grupo de comunicações localizado no Brasil (e que não publiciza seus apoiadores); c) a Fundação Vítor Civita, vinculada a um grupo econômico que, ente outras, edita uma revista que vem difundindo que a educação é um tema técnico-gerencial (Revista Nova Escola), apoiada pelas editoras, pelo capital financeiro, agromineral, pelas corporações da área da informática etc. d) Grupo Gerdau, que, por meio de Jorge Gerdau Johannpete, preside o Movimento e que outrora foi organizador do Movimento Brasil Competitivo (2001), que, em certo sentido, foi o germe do Movimento Todos pela Educação em conjunto com o Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe (Preal); e) Itaú – Social, que, valendo-se, como as demais, de isenções tributárias, atua no setor educacional objetivando implementar as parcerias público-privadas na educação básica por meio das Escolas Charter; Compõe ainda o Conselho de Governança da iniciativa outras representações do capital: Fundação Bradesco, Grupo Pão de Açúcar, Febraban, Sesc, ABN Amro, Fundação Educar D. Paschoal, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Grupo Ethos, entre outros” (LEHER, 2010, p. 379-380).

⁷ Ver seção 2.2 As pedagogias do *aprender a aprender*: pedagogia do professor reflexivo.

universalidade e da liberdade como características da vida de todos os indivíduos. Nesse sentido, pode-se afirmar que, por um lado, a educação voltada à formação omnilateral é uma parte da revolução socialista e, por outro, um dos maiores objetivos dessa revolução é a criação das condições de universalização da formação omnilateral.

Duarte corrobora com os pensamentos de Marx, nos quais é possível perceber que a formação omnilateral apresenta-se como um dos princípios básicos para a formação docente na perspectiva de emancipação humana, que combine a atividade material e intelectual, constituindo uma formação integral para se apropriar dos conhecimentos científicos e culturais, sociais e historicamente produzidos pela humanidade. Marx entende que a atividade prática é adquirir experiência útil, é trazer possibilidade de aplicar e criar saber teórico, por isso, indispensável à formação omnilateral (MARX, 2004).

De modo a precisar a aproximação da DNC 2015 com a formação omnilateral, o documento informa que ela é

pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática [...] IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico (BRASIL, 2015, p. 6).

Conforme abordamos anteriormente, as DCNs de 2002 e 2019 apresentam uma tendência pedagógica pautada nas *pedagogias do aprender a aprender* e nas orientações do Relatório Delors. Compreendemos que o sistema educacional brasileiro, durante os últimos vinte anos, vem se ajustando à nova lógica do capital, formando um sujeito flexível, a exemplo do Toyotismo. Em outras palavras, um professor reflexivo, pautado na pedagogia das competências, adotando uma postura de competição, que precisa refletir sobre sua prática pedagógica, possibilitando aos alunos a experimentação com a qual devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana.

Nesse sentido, Duarte (2010, p. 41) argumenta que,

Segundo essa perspectiva, se as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, então a formação dos professores também deve seguir essa diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a

ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores. E o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo.

Sendo assim, o objetivo principal da prática docente é unicamente desenvolver no aluno competências para enfrentar os desafios e resolver os problemas imediatos e cotidianos de forma prática e rápida, abrindo espaço para que cada vez mais seja superficializado o saber científico acumulado historicamente. Nas palavras de Martins (2010), o intuito é formar professores flexíveis, criativos, autônomos, que trabalhem em equipe e se comuniquem bem para se adaptarem às necessidades do mundo real; ou seja, inspirados no sistema organizacional do modelo toyotista.

É importante ressaltar que organismos internacionais, como UNESCO, UNICEF, PNUD e BM, ao propor a *educação para todos*, elevam o acesso de crianças jovens e adultas às escolas, aumentando a demanda de professores aptos para o ensino.

Vemos, pois, que a concepção de atrelar a educação ao desenvolvimento econômico, cerne da teoria do capital humano, colocou aparentemente a formação de professores em lugar de destaque nesse novo milênio. Ao se deparar com a necessidade ampliada de formação de professores para atender ao grande contingente populacional que estava fora da escola (OLIVEIRA, 2015, p. 90).

Cabe ressaltar nossa concordância teórica com Duarte (2010), quando o autor destaca a ênfase das *pedagogias do aprender a aprender* em ensinar a *resolver* problemas do cotidiano. Neste sentido, o que vale é o professor proativo, colaborador, voltado para a ação, em que o saber tácito se volta ao fazer.

Corroborando com as premissas enunciadas acima, Freitas (2002, p. 155) indica que a política de formação de professores aponta para uma

[...] formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa.

Portanto, as DCNs nos ajudam a entender como o modelo de competências é incorporado na educação: por meio da formação de professores de todos os seguimentos que passam a reproduzir a lógica de competitividade, adaptação aos

processos sociais e ao desenvolvimento de competências para empregabilidade (FREITAS, 2002).

As perspectivas dos governos permaneceram atreladas à lógica inerente da reprodução capitalista, mesmo quando se trata de governo cujas concepções políticas marcam algumas diferenças. Percebemos, então, que as instituições privadas estão ganhando campo e se tornando hegemônicas no contexto das reformas educacionais. Por exemplo, os professores não têm mais autonomia em suas práticas docentes, estão em constante pressão devido às grandes avaliações externas (CINTRA; COSTA, 2020).

Por um lado, as DCNs analisadas aproximam-se exatamente por estarem vinculadas às necessidades imanentes do capital, mas elas podem se diferenciar em alguns aspectos - governos liberais sociais (PSDB, PT) e governos liberais/ultraliberais (PMDB, PSL) -, quando o tema é formação e valorização do professor.

É evidente que os professores, inseridos na árdua rotina escolar, necessitam da perspectiva de funcionalidade, isto é, que são necessárias metodologias que atendam às demandas que a rotina impõe no imediato, entretanto, a realidade precisa ser entendida para além deste plano imediato, para além da escola, para além da sala de aula, mas no conjunto de relações humanas historicamente desenvolvidas e na sua apreensão, isto é, na suspensão do cotidiano (RIBEIRO, 2016, p. 141).

Aqui, chegamos ao cerne da nossa discussão: as políticas públicas educacionais buscam ampliar a necessidade de professores *mentores*, que contribuem apenas para adaptar o processo de ensino e aprendizagem para formação do indivíduo para o mercado de trabalho, e que atendam às necessidades do capitalismo, como o lucro e acúmulos de riqueza. Sendo assim, “[...] a lógica toyotista de gestão da produção tem sido utilizada na organização das propostas de reestruturação da educação, por conseguinte, da formação de docentes” (OLIVEIRA, 2015, p. 111).

Todavia, cabe mencionar que, “[...] se no tecnicismo o fracasso escolar era atribuído ao aluno ou às famílias, agora, ressignificado, o fracasso ou mau desempenho dos alunos é atribuído ao professor” (OLIVEIRA, 2015, p. 108). Isto é, professores se tornam responsáveis pelos resultados escolares, e é iniciado um processo de culpabilização e responsabilização docente pelos resultados educacionais.

[...] podemos considerar que a formação docente, ao ser colonizada pelos imperativos do capital, impõe o processo social de proletarização ao professor, isto porque, sob a égide da qualidade, mesurada por meio dos sistemas de avaliação, ocorre o processo de coerção e controle do trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2015, p. 115).

Desse modo, o professor perde o controle do próprio processo de trabalho, torna-se um meio, sem pensar e sem ser crítico, ou seja, um mero executor no processo, contribuindo como mercadorias educacionais para transmitir e organizar a formação da sociedade. São avaliados por indicadores como Instituto de Divulgação Educacional Brasileira (IDEB), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Face ao exposto, procuramos abordar o contexto histórico e educacional do qual emergem os paradigmas econômicos e sociais que influenciam na concepção das DCNs, e a respectiva política de formação de professores para o século XXI, processo conduzido pelos organismos multilaterais em busca da constituição de sujeitos sociais competitivos e adaptados para o mercado de emprego, conforme as necessidades desse mercado de emprego flexível da contemporaneidade.

Sendo assim, de forma a trazer o cerne das concepções que matizam as DCNs propriamente ditas, buscamos, na próxima, seção tecer as semelhanças e diferenças entre as DCNs de 2002, 2015 e 2019, a fim de entender o percurso histórico que marcou a implementação das DCNs, de modo a indicar as especificidades de cada governo e o correlato contexto político e social quando das suas elaborações.

3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS DCNs DE 2002, 2015 E 2019

Ao abordar o atual contexto social e político, com ênfase para a reestruturação do mundo do trabalho, é possível compreender como os processos de elaboração dos documentos educacionais foram estruturados e como influenciam na formação de professores. Considerando que o fulcro da pesquisa realizada se apoia em análise documental, faz-se necessário compreender o cenário político e social de elaboração das diretrizes. Sendo a discussão das DCNs o objetivo principal da análise desenvolvida, nesta seção, discorreremos sobre os interesses em disputa na sua formulação.

Cabe destacar que a década de 1990 foi marcada pelo início da consolidação do neoliberalismo no Brasil (Governo de Fernando Collor de Mello 1990-1992 e Itamar Franco 1992-1994), mas foi no governo de FHC (1995-2002) que se efetivaram os ideários neoliberais das políticas sociais e educacionais. Para Harvey (2013, p. 12), o neoliberalismo é

[...] uma teoria das práticas-político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livre mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

Em síntese, o neoliberalismo pode ser definido como um conjunto de estratégias políticas e econômicas articuladas com intuito de encontrar uma saída para a crise capitalista. Ainda segundo o mesmo autor, o neoliberalismo tornou-se “[...] hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento”, e isso foi incorporado na forma de interpretar, compreender e viver das pessoas (HARVEY, 2013, p.13).

Consideramos que os defensores dessa proposta são a expressão do movimento *Todos pela educação*. Este movimento difundiu a narrativa construída por instituições privadas internacionais, como FMI, BM e OMC, que regulam as finanças e o comércio global.

Observando o cenário, faz-se necessária a compreensão de como se constituíram as DCNs nas políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas, correlacionando seus respectivos governos.

3.1 GOVERNOS E CONTEXTOS POLÍTICOS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNs

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica são normas obrigatórias para a educação que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas decorreram da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). O inciso IV do artigo 9º estabelece que a União e os Estados, Municípios e Distrito Federal devem elaborar diretrizes para cada etapa da educação básica, com objetivo de assegurar a formação básica para todos (BRASIL, 1996).

Em função disso, entre 1998 e 2000, foram elaboradas e aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Formação de Professores na Modalidade Normal, em nível médio, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Educação Indígena (SANTOS; PEREIRA, 2016, p. 281).

Foi na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1996 que propuseram a formulação de uma base nacional para a educação e padronização dos currículos escolares, mais especificamente no inciso IV – cabia à união estabelecer colaboração entre os Estados, Distrito Federal (DF) e os Municípios, buscando traçar competências e diretrizes para a Educação Básica. Assim, seria deferido o que é básico e o que é diverso nas matérias curriculares: competências e diretrizes são comuns; os currículos, diversos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Básica (PCNs) (BRASIL, 1997) são diretrizes, elaboradas pelo governo federal e não são obrigatórias por lei. Escritos antes das DCNs, foram adotados a partir de 1997, e mesmo não sendo obrigatórios, orientavam as atividades de ensino-aprendizagem, as propostas curriculares das escolas e a elaboração dos livros e materiais didáticos. Discussões levantaram-se justamente neste último ponto dentro da comunidade acadêmica, pois influenciam a formação de professores. Essas orientações influenciam a formação de professores.

Algumas medidas foram tomadas pelo governo, as quais diminuíram a carga horária dos cursos e exigiram um projeto pedagógico para a formação e profissionalização de professores, que acompanhassem as modificações realizadas na Educação Básica e se organizassem de acordo com as DCN's (SANTOS; PEREIRA, 2016).

Em 3 de dezembro de 1997, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) publicou o Edital SESu nº 4, convidando as diferentes organizações, entidades e instituições a enviarem propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior. Para análise e sistematização dessas propostas, a SESu/MEC compôs uma comissão de especialistas por curso de graduação, com base em indicação de nomes pelas instituições (SANTOS; PEREIRA, 2016, p. 291).

A necessidade de atendimento da população excluída fez com que o Estado estruturasse novas condições para formação de professores. De acordo com Reis, André e Passos (2020, p. 38),

Ao tratar da regulamentação para a formação de professores no Brasil, é possível inferir que as políticas criadas pelo Estado legitimam o vínculo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras e as escolas, colocando a formação do professor como elemento importante na visualização de melhoria da qualidade da educação (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 38).

As DCN's são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e seu objetivo é nortear o trabalho dos sistemas de ensino e das escolas para orientar os currículos escolares. As DCNs organizaram os conteúdos escolares de cada etapa e modalidade da Educação Básica, e apresentaram objetivos e propósitos mais gerais da educação como forma de mostrar os valores e comportamentos que devem ser alcançados. Elas definem as áreas de ensino e disciplinas a serem trabalhadas na Educação Básica, indicando [...] “interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização como instrumentos adequados para um ensino de qualidade” (SANTOS; PEREIRA, 2016, p. 284).

Para Evangelista (2012), percebe-se que no FHC (1995-2002) houve uma preocupação com os parâmetros e diretrizes curriculares, mudanças na política do livro didático, implantação de sistema de avaliação em larga escala, entre outros. Inclusive, no final do governo FHC, o MEC aprovou, junto ao CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e em nível superior, e aprovou o curso de licenciatura de graduação plena, por meio do Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 (BRASIL, 2001). Este documento busca alinhar a formação de profissionais mais qualificados, de acordo com as exigências da internacionalização da economia, revelando um diálogo com as novas tendências da globalização neoliberal.

A lógica posta era que deveriam dar conta das demandas de qualificação profissional e por empregabilidade exigida pelo mercado, pois a

[...] 'ação estatal' devia ser substituída pela "ação pública", estimulando as parcerias público-privadas e criando o solo no qual cresceria desmedidamente, no governo Lula, aparelhos privados de hegemonia, de todos os tipos, arautos dos interesses burgueses (EVANGELISTA, 2012, p. 41, grifos da autora).

O debate continuou e mais uma Diretriz para a Formação de Professores da Educação Básica foi homologada, a Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essa Resolução propõe fundamentos, procedimentos e princípios com foco na orientação dos cursos de formação de professores, observando a organização curricular e institucional.

A Resolução CNE/CP nº 01 de 2002 caracterizou-se por constituir [...] "um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica" (BRASIL, 2002a, p. 1). Elas trouxeram uma formação de professores voltada para os interesses⁸ das instituições privadas, pautada em competências e habilidades, e ao longo de todo documento, a questão do desenvolvimento de competências é tratada como ponto central.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência (BRASIL, 2002a, p. 1).

As DCN's de 2002 (BRASIL, 2002a) visaram a possibilitar avanços ao Ensino Superior, com intuito de permitir a instituição mecanismos que oportunizassem aos alunos processar o conhecimento com uma metodologia que conduza à autonomia, à produção do próprio conhecimento, da formação profissional pautada na competência teórico-prática, ao enfrentamento dos desafios vindos do mercado de trabalho e à adequação aos avanços científicos e tecnológicos. O principal objetivo da resolução de 2002 foi trazer a regulamentação para a formação de um professor que atendesse às novas demandas sociais. Tanto que trazem várias vezes, em seu texto, a concepção de competências como demanda do século XXI:

⁸ Atende aos interesses de uma formação toyotista, a qual necessita de mão de obra baseada em competências, diante de um modelo produtivo flexível, tal qual analisado anteriormente.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que: I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor [...] (BRASIL, 2002, p. 2)

Como vemos, há um interesse neoliberal intrínseco ao termo de competências, e mais adiante continuamos a observar comparativamente o que cada um dos documentos propõe. Percebemos o quanto eles estão vinculados ao movimento do *aprender a aprender*, visando à aquisição e ao desenvolvimento das competências e habilidades do licenciado. Como fruto para ampliar as competências e habilidades dos futuros professores, era necessária sua formação em nível superior; logo, observou-se uma expansão das instituições de ensino superior privadas por todo o país.

Duas heranças fundamentais de Cardoso foram continuadas por Lula: uma refere-se ao crescimento da privatização do ensino superior, inclusive sob a modalidade de concessão de bolsa de estudo; outra diz respeito à política de oferta de formação docente, majoritariamente por escolas particulares e sob a forma de EaD. Dessas duas heranças, a segunda é a que nos interessa diretamente. No que tange ao papel do Estado no provimento do preparo docente o governo Lula foi mais pródigo, mas não necessariamente melhor (EVANFELISTA, 2012, p. 42).

Em 2003 iniciam os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016). No primeiro governo Lula (2003-2006), foram aprovadas as DCNs para o curso de Pedagogia, por meio do Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005 (BRASIL 2005); seguido pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b). Ambos os documentos ampliaram as atribuições da docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Magistério, gestão escolar e avaliação de sistemas nas instituições de ensino.

[...] a exigência de uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar do Licenciado em Pedagogia, a qual exigirá, conforme mencionado anteriormente, desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, as opções de aprofundamento de estudos e a realização de trabalhos que permitam ao graduando articular, em diferentes oportunidades, ideias e experiências, explicitando reflexões, analisando e interpretando dados, fatos, situações, dialogando com os diferentes autores e teorias estudados (BRASIL, 2005, p. 13).

Este parecer (BRASIL, 2005) levantou debates sobre a função e identidade dos cursos, o que foi suficiente para ser revisto mais uma vez, e o parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a) tornou-se base para a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b).

Em 15 de maio de 2006, o CNE instituiu as DCNs para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, pela Resolução CNE/CP nº 1 de 2006⁹. Esta Diretriz configura-se como base da formação do profissional. Segundo Vieira (2011, p. 132), “o docente formado deverá estar preparado para desenvolver outros trabalhos de natureza educativa”. É no artigo a seguir que essa tendência fica mais bem expressa:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I -planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II -planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III -produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006b).

Nesse sentido, a docência é tomada como eixo norteador da formação do professor, entendido como produtor de conhecimento, e ainda, como uma “docência alargada, extrapolando as atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula” (VIEIRA, 2011, p. 132).

Após várias discussões, novos decretos foram propostos: o Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.

O Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e deu outras

⁹ Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

providências. Lei nº 13.005/2014 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e deu outras providências.

Ainda no governo Lula, houve o crescimento da privatização do ensino superior e a oferta de formação de professores por instituições particulares sob a forma de Educação a Distância (EaD) (EVANGELISTA, 2012). No entanto, é importante identificar os interesses que estão por trás dessa preocupação com a regulamentação dessas políticas educacionais. A educação é colocada como resolução dos problemas sociais, e será possível mediar as problemáticas sociais e promover o desenvolvimento da nação por meio da formação docente de qualidade.

[...] para velar as determinações econômicas que estão na origem da produção dos problemas sociais – e também da sua solução – a educação é chamada a explicá-la e, mais, a resolvê-la. A mágica operada permite, discursivamente, atribuir-se ao professor o condão da redenção social pela via educacional (EVANGELISTA, 2012, p. 43).

Essas orientações políticas foram continuadas em 2014, no governo de Dilma Rousseff. Assim, com a aprovação da Lei nº 13.005, de junho de 2014 (BRASIL, 2014), instituiu-se o PNE, o que, em tese, permitiria o início de uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras (DOURADO, 2015). Neste contexto de discussão e aprovação do PNE, em 2015, o CNE homologou o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica.

O projeto político de formação docente procura objetificar o professor, reconvertê-lo para que atenda às supostas novas demandas à escola. Em troca de seu parco salário, de suas precaríssimas condições de exercício profissional e de seu adoecimento, o Estado Maior do capital pretende impor ao professor a responsabilidade de construir no futuro trabalhador uma consciência submissa ao desiderato do capitalismo aliada à sua subalternização política (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 13).

Desse modo, o professor tornou-se protagonista, quando as políticas de formação de professores exigiram um sujeito flexível, que aceitasse as condições impostas e se conformasse com o modelo econômico vigente. Esse processo de constituição das políticas públicas neoliberais aprofundou os problemas escolares anteriormente existentes, e como parte dessa orientação política/educacional, disseminou-se a ideia de que famílias, alunos e educadores deveriam assumir a responsabilidade em engajar-se para a solução dos problemas da educação no Brasil, questão analisada na seção quatro. O que não devemos afirmar é que o problema

não está no professor, mas no modo de produção desigual, meritocrático e discriminatório.

A Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015) foi considerada uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar, em seu texto, concepções historicamente defendidas por profissionais da área, e trouxe mudanças nas instituições, nos currículos e até mesmo na postura dos professores (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

Observa-se no parecer, por meio de uma leitura detalhada, uma proposta voltada a uma formação crítica, totalmente oposta aos ideais do *aprender a aprender*, que desenvolva uma construção do conhecimento voltada para a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática, possibilitando a articulação do trabalho com os movimentos políticos, históricos e sociais que formam um sujeito crítico (BRASIL, 2015).

Evidentemente que algumas políticas de cunho progressista, em contraponto à ortodoxia neoliberal praticada por FHC figuravam no horizonte dos governos petistas. Porém, tal progressismo não tinha a intenção e nem a força política necessária para promover a ruptura com as políticas neoliberais em curso desde 1990. Na verdade, elas diziam respeito às possibilidades em avançar nas perspectivas conciliatórias assentadas no reformismo fraco e no pacto conservador petista, conforme análise desenvolvida por André Singer (2012). É isso que pode explicar os poucos avanços relativos à valorização do trabalho docente, conforme redação encontrada na DCN de 2015.

Além de ensaiar uma discussão acerca de uma formação onilateral por influência dos segmentos críticos da educação/ensino, conforme análise anterior, na redação das DCNs de 2015, verifica-se certa preocupação com a valorização dos professores: as Diretrizes articulam questões materiais de trabalho, como melhores salários e condições para o exercício do ensino. São questões simbólicas fundamentais, senão pressupostos elementares que participam como elementos-chave para a formação inicial e continuada. Vejamos o que pontuam as DCNs de 2015:

^{3º} A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva

ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (BRASIL, 2015, p. 15).

A educação é entendida pela mediação do que Saviani (2013) denominou de prática social. “A prática social põe-se, portanto como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2013, p. 422). É neste contexto que devemos salientar o posicionamento das DCNs de 2015, pois ela ensaia a defesa da tese em que a escola deve transmitir o conhecimento sistematizado e fazer do sujeito um ser crítico, capaz de entender todo o movimento político e social.

De acordo com Saviani (2013), as teorias críticas implicam em identificar formas mais desenvolvidas em que se expressam o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski (SAVIANI, 2013, p. 421).

Quando o governo Dilma (2011-2016) chegou ao fim, em 31 de agosto de 2016, e seu vice, Michel Temer, assumiu a Presidência da República (2016-2019), as políticas voltadas à formação de professores tiveram outra reviravolta: um retorno exclusivo ao *aprender a aprender*, e um novo direcionamento político educacional foi instituído. Com a aprovação da BNCC em 2017, acentuou-se novamente a necessidade de revisar o discurso das diretrizes de formação de professores

Em setembro de 2019, no governo Bolsonaro, foi homologada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 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).

Conforme observado no Art. 3 do documento, “[...] com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2019, p. 2). Em outras palavras, essas mudanças no ensino preconizam o trabalho docente, ao se voltar para as habilidades e competências propostas pelo *aprender a aprender*, e estimulam no ensino o desenvolvimento da resiliência e

adaptações as questões sociais. Todas as aptidões serão exigidas pelo mercado de emprego, pois visa a disseminar comportamentos propositivos entre os trabalhadores, agora colaboradores, de acordo com o novo léxico do mercado de emprego flexível.

Torna-se evidente o processo de adequação do trabalho dos professores às necessidades do capital, visto que esses profissionais perderam a autonomia de como e o que ensinar, sendo seu trabalho reduzido a seguir manuais que preconizam o que deve ser ensinado, distanciando-se cada vez mais das possibilidades de resistência e até consciência crítica adquirida por meio da relação ensino-aprendizagem. De acordo com Araújo, Pereira e Ribeiro (2020, p. 14),

A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular visam implantar justamente a flexibilização do ensino ao conceder maior autonomia para que o aluno possa complementar sua formação básica por meio do itinerário formativo escolhido. Nessas propostas, encontra-se subsumida a falsa ideia de que o indivíduo exerce a sua autonomia nas escolhas da capacitação de suas competências, podendo optar pela área de conhecimento que melhor se adaptar.

Percebemos o quanto as propostas da educação substituem o conteúdo científico por saberes tácitos. Nas últimas DCNs há um elemento novo: a BNCC, que configura novas formas de conhecer, avaliar e controlar os processos formativos da escola.

De acordo com Aguiar e Dourado (2018), a formação dos professores destaca-se por ser um elemento estratégico, com o fim de materializar a reforma de acordo com as exigências do mercado, privatizando ao máximo “[...] os livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 32). Promovendo a formação de um sujeito produtivo e disciplinado para o mercado de emprego, a lógica adentrou, inclusive, no ambiente escolar.

Segundo Pereira (2019, p. 25),

[...] torna-se desnecessária a formação intelectual do trabalhador e competências práticas passam a ser mais valorizadas. É um verdadeiro processo de desqualificação do trabalhador que privilegia uma formação simplificada, pautada em conhecimentos gerais que auxiliem a formação de um indivíduo polivalente, que possa alterar seu posto de trabalho e se adaptar a outros rapidamente.

O papel do professor mudou para a mera condução do processo pedagógico; e o aluno, compreendido como um sujeito autônomo, é quem conduz o processo.

Desse modo o professor deixou de ser o sujeito do conhecimento e passou a ser um mentor. Como abordamos na primeira parte desta seção, Perrenoud (1999) menciona que o mais importante é que o professor seja somente o interlocutor do conhecimento ao aluno, e a sua formação deve ser pautada nisso. Desse modo, os trabalhadores são flexibilizados e racionalizados, conforme destaca Pereira (2019, p. 27): “[...] para o trabalhador flexível, é mais importante a capacidade de se adequar rapidamente a novas funções e se mostrar proativo no ambiente de trabalho, do que ter uma boa formação intelectual e não apresentar essas características”. Em outras palavras, tira o foco do conteúdo e desloca para o processo, que passa a ser mais importante, e o conhecimento científico é secundarizado, deslocando o eixo.

A centralização das competências, o tempo de efetivação dos cursos, e a redução da função do professor ao cuidado com a aprendizagem nos permitem observar a concepção simples e tecnicista que as novas diretrizes apontam.

Estamos diante de um processo ditado pelo movimento de expansão do capital, voltado para o mercado, e quem discute são os agentes do capital.

O perfil de professor aqui apresentado está pautado, principalmente, no processo de reestruturação produtiva. Assim como as reformas na Educação Básica, a formação de professores e o papel do professor na sociedade vem sofrendo profundas alterações. Analisando, de plano, as atuais propostas de ensino, as perspectivas para formação de professores não são favoráveis. O que vemos é uma tendência ainda maior de precarização do ensino em nome da racionalidade econômica dos recursos públicos. Sem condições de manter o processo de acumulação/ valorização por meio da expansão territorial, a atual ofensiva do capital, a partir da produção, tende a aprofundar a exploração nas diferentes esferas do trabalho, particularmente na educação (PEREIRA, 2019, p. 32).

É perceptível a necessidade de um perfil de força de trabalho voltado para atender o capital, e para isso, a educação é a ferramenta que impulsiona a formação desse novo perfil: um sujeito com competências para competir e para empreender individual e socialmente.

A iniciativa privada fomenta a formação de professores nessa perspectiva de um sujeito ativo, transformando-o em um trabalhador flexível e racionalizado, perdendo a autonomia de como e o que ensinar, reduzindo seu trabalho e diminuindo as condições de movimentos de resistência. Isto porque o professor não estará mais participativo no processo de ações sindicais e movimentos de luta por uma educação de qualidade.

Segundo Saviani (2013), o objetivo da pedagogia do *aprender a aprender* é tornar o comportamento dos sujeitos flexíveis, permitindo o ajuste na sociedade, afastando-se do compromisso coletivo e responsabilizando o sujeito pelo próprio destino. Antunes (2006) também reforça a ideia do sujeito que é convidado a se sentir parte da empresa, que se preocupe com seu aperfeiçoamento e foque em soluções para as adversidades no seu trabalho. Assim, supostamente, teria melhores condições de crescimento profissional.

Conforme as proposições contidas no Relatório Delors (1996), a escola é esse espaço de desenvolvimento pessoal, e é nela que o sujeito irá *aprender a aprender*. Assim, resolverá problemas e situações de forma autônoma, difundindo as premissas da reprodução do capital e do discurso de ascensão dos trabalhadores na sua área de trabalho.

Conforme análises de Araújo, Pereira e Ribeiro (2020, p. 8),

[...] a educação para o trabalho submete o processo de ensino/conhecimento à pragmática utilitarista. A característica essencial dessa relação de dominação - ainda que subsumida - expressa a forma de controle hegemônico imanente nesse tipo de relação social; daí a dificuldade da sua leitura crítica.

Desse modo, a formação por meio da educação escolar se volta não apenas para capacitar os sujeitos com habilidades e competências para o mercado, como também criar uma sociedade que aceita as condições de trabalho que são oferecidas, deixando em evidência a falta de interesse na formação intelectual do professor, e conseqüentemente, do seu aluno, que estará em formação na Educação Básica.

Para melhor compreensão desses documentos, é necessário um estudo para além deles. Já compreendemos as circunstâncias que ocasionaram a criação e implementação das Diretrizes; por isso, na próxima seção, dedicamo-nos a analisar as duas últimas Diretrizes, de modo a caracterizar o tipo de formação de professores requerida, particularmente na comparação entre as DCNs de 2015 (BRASIL, 2015) e as DCNs de 2019 (BRASIL, 2019).

3.2 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE AS DCNS DE 2002, 2015 E 2019.

Analizamos as DCNs de modo a indicar possíveis aproximações e diferenças em relação às concepções políticas/pedagógicas que matizam tais documentos. Para

tanto, foram considerados os contextos políticos que envolveram a produção das diretrizes.

As primeiras diretrizes que contemplam o âmbito de formação para profissionais do magistério foram promulgadas no governo FHC (Parecer CNE/CP nº 9/2001; Resolução CNE/CP nº 1/2002; Resolução CNE/CP nº 2/2002); as segundas, no governo de Dilma Rousseff (Parecer CNE/CP nº 2/2015; Resolução CNE/CP nº 2/2015); e as terceiras e atuais (Parecer CNE/CP nº 22/2019; Resolução CNE/CP nº 2/2019) no primeiro ano do governo de Jair Messias Bolsonaro.

A seguir, o quadro 1 apresenta os respectivos governos, datas e diretrizes instituídas em cada período.

Quadro 1 – Governos, datas, resoluções e definições das DCNs

| Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003) | Governo de Dilma Rousseff (2011 – 2016) | Governo de Jair Messias Bolsonaro (2019- atual) |
|--|--|--|
| <u>Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002</u> - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. | <u>Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015</u> - 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. | <u>Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019</u> - 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). |
| <u>Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002</u> - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. | | |

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Brasil (2002a;2002b; 2015; 2019).

Como observamos no Quadro 1, a formulação das DCNs perdura por quase 20 anos no campo da formação docente no Brasil. O CNE instituiu, por meio da resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

A seguir, analisamos os principais pontos das DCNs de 2002 (BRASIL, 2002a), destacando a função do professor em sala de aula, bem como os aspectos relativos à política de valorização docente.

No artigo 2º, destacamos: “I - o ensino visando à aprendizagem do aluno”, ou seja, aqui, a principal tarefa do professor é cuidar da aprendizagem do aluno (BRASIL, 2002a, p. 1). O artigo 4º, pontua que

[...] é fundamental que se busque: I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, 2002a, p. 2).

As DCNs de 2002 (BRASIL, 2002a, p. 6) também orientavam, em seu art.14, que “[...] a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art.12), enfatizando “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados”.

A implementação das DCNs de 2002 representou, pela primeira vez, a possibilidade de superação do modelo de formação docente até então vigente no Brasil, que se baseava no modelo 3+1 (3 anos de formação mais acadêmica e 1 ano de formação pedagógica), com pouca prática pedagógica.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica (BRASIL, 2002a, p. 6).

Observa-se que as DCNs de 2002 (BRASIL, 2002a) apresentam teoria e metodologia pautadas nos quatro pilares da educação propostos por Delors (1996) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e viver com os outros, aprender a ser.

As DCNs de 2002 (BRASIL, 2002b) instituíram 400 horas de prática como componente curricular: “I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso”.

Segundo análises de Scheibe e Bazzo (2016), a orientação epistemológica das DCNs foca no conceito de competências e na prática, ao estipular 2.800 horas/aula para os cursos, como mencionado em Brasil (2002b, p. 1): “III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais”.

[...] indicativas do que tem sido denominado de epistemologia da prática, foi uma das questões que mais tomaram a atenção dos movimentos de educadores. Preocupados em defender a necessidade de uma formação teórica consistente na área da educação, se pretende formar professores capazes de dar conta de sua complexa atividade profissional, temiam por um aligeiramento desses conteúdos e saberes (SCHEIBE; BAZZO, 2016, p. 248).

Ao observar como a prática é proposta como eixo norteador do ensino, e a questão da formação teórica é tratada como aspecto secundário para o processo de formação, verifica-se uma proposição cisão entre prática e teoria. Essa concepção que foca na prática como norteadora do ensino em detrimento da teoria foi objeto de análise em pesquisa realizada por Pereira (2019). De acordo com a pesquisadora, as transformações ocorreram por conta do processo de reestruturação produtiva responsável em alterar o perfil de trabalhador, dado que um novo enfoque no ensino reproduz um novo sujeito flexível, prático, e que se adapte às necessidades do mercado de trabalho de emprego.

[...] um trabalhador flexível, que aprenda diversas partes do sistema produtivo e atue conforme a necessidade de produção, que esteja atento às mudanças e proponha ideias de melhorias, tenha autonomia para resolver problemas, se mantenha em constante formação, se atualize em relação às mudanças do mercado e que se adapte a novas funções, se necessário (PEREIRA, 2019, p. 23).

Esses mesmos pilares são os definidos pelo Relatório Delors, com intuito de “[...] inserir nos países subdesenvolvidos justamente uma educação que forme o sujeito flexível e naturalize as novas relações de trabalho” (PEREIRA, p. 2019, 23). Os organismos internacionais ocupam-se em disseminar esse modelo educativo, e as políticas neoliberais promovem o discurso de levar o trabalhador a aceitar as consequências, promovendo o espírito competitivo e fomentando a educação flexível para o mercado de trabalho flexível.

A lógica do capital é incorporada na formação docente, fomentando a competitividade, ora por meio de produção nas publicações e horas de curso realizadas, ora pelos resultados no desempenho dos alunos nas avaliações escolares.

Nas DCNs 2002, propõe-se “VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe” (BRASIL, 2002a, p. 2), o que podemos entender pela competitividade também nos alunos como, por exemplo, nos sistemas de avaliação nacional. Shiroma e Evangelista (2011) destacam o trabalho na perspectiva de responsabilização de resultados, tanto para docentes quanto discentes, trazendo as propostas do trabalho na lógica do capital.

As reformas educacionais de cunho neoliberal intensificam o processo de precarização nas condições de trabalho, quando focam apenas no ensino de habilidades e competências. É por isso que concordamos com Duarte (2010, p. 38), quando afirma que o professor “[...] deixa de ser o mediador entre aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade para ser um organizador de atividades que promovam [...] significados construídos no cotidiano”. Como consequência direta, as pedagogias do *aprender a aprender* impulsionam a desvalorização da necessária formação teórica dos professores para a atuação na Educação Básica.

Em sintonia com a crítica acima, além do trabalho pedagógico pautado na prática do cotidiano, os estudos de Fichter Filho, Oliveira, Coelho (2021) permitem compreender o impacto negativo na trajetória de formação dos professores, considerando o que prescrevem as DCNs:

[...] a centralização das competências, o reduzido tempo mínimo para efetivação do curso (três anos) e a redução da função docente ao cuidado com a aprendizagem, atestam uma concepção simplificada e tecnicista da docência, construída em uma formação aligeirada (FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021, p. 952).

Como observamos na análise em evidência, não é necessário que o aluno disponha do conhecimento científico mais complexo, e sim dos conhecimentos básicos que criem ações para a prática cotidiana, e da mesma forma simplificada e tecnicista do professor ao ensinar.

Somente no final do primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2016) é que ocorreu a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Logo, as DCNs CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 ficaram em vigência por aproximadamente 13 anos.

Ciavatta e Ramos (2012, p. 20-21), apontam que “[...] a finalidade de um novo parecer seria principalmente explicitar orientações complementares em relação a eventuais pontos de divergência”. Visto que as DCNs anteriores contemplavam o ensino de competências e que desvaloriza o trabalho docente, e em continuidade com

as diversas políticas que marcaram esse período, o CNE definiu, em 2015, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, por meio da resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), amparada pelo parecer CNE/CP nº 1 de 2015, substituindo as DCNs de 2002 (BRASIL, 2002a).

As DCNs de 2015 definem 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.

No capítulo II das DCNs de 2015, Art. 5º, destacamos que a formação dos profissionais precisa estar pautada pela concepção de

[...] educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Brasil, 2015, p. 6).

Sheibe e Bazzo (2016, p. 252) argumentam que as DCNs de 2015 (BRASIL, 2015) apresentam “[...] sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade entre teoria e prática na formação; trabalho coletivo e compromisso social; gestão democrática; necessidade de avaliação e regulação dos cursos de formação”.

Sendo assim, na tentativa de corrigir a rota, mas sem alterar necessariamente o ponto de chegada, as DCNs de 2015 apontaram para uma formação que se dirige para a práxis como articulação entre teoria e prática, permeando o trabalho educativo. Todavia, as alterações promovidas pelas DCNs de 2015, ainda que tenham procurado valorizar a teoria como elemento essencial da política de formação professores, seus limites são dados pela lógica de governança pautada em rearranjos conservadores pactuados, conforme salientou Singer (2002).

Logo, se as DCNs se relacionam com a reestruturação do mercado de emprego flexível, seu caráter estruturante denotado enquanto necessidade do capital, em essência, não pode ser modificada por meio das ações de governos timidamente reformistas. Pode, porém, no plano da redação, acolher contribuições de pesquisadores e formuladores de políticas educacionais críticos à ênfase conferida à teoria das competências.

As diretrizes de 2015 foram elaboradas exatamente para tentar ir além do pragmatismo presente nas DCNs de 2002, que priorizou a teoria das competências, cujo *aprender fazer* esvaziava de sentido a ação docente formativa, pautada no ensino

dos conteúdos, o que, em tese, não permite articular o papel do professor ao fomento de uma *educação emancipatória*.

Ainda no capítulo II, Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica: Base Comum Curricular, pontua

IV - [...] dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia (BRASIL, 2015, p. 6).

Como vemos, estas DCNs apresentam uma concepção diferenciada, pois demonstram interesse na formação e no desenvolvimento profissional do professor, em uma perspectiva de superação das habilidades e competências, propondo uma sólida formação teórica e interdisciplinar, unindo teoria e prática de forma democrática, emancipatória, que reconhece a especificidade do trabalho docente. Dourado (2015, p. 315), em seus estudos sobre o tema, considera que

[...] as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada os profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

Seguindo esta mesma direção das propostas das DCNs de 2015, Scheibe e Bazzo (2016) pontuam que os movimentos de defesa da formação e valorização do professor se pautam na articulação entre formação inicial e continuada, mas também as condições de trabalho, os salários e os plano de carreira recebem grande destaque nesse documento.

Todavia, revelador dos limites da governança liderada pela frente política petista foi a política de desmonte dos direitos sociais e do esvaziamento da capacidade, ainda que limitada do Estado, em intervir no planejamento e direcionamento da política econômica e da educação, particularmente em levar à frente a concepção de que formação de professores implica em investimentos para a melhoria das condições de trabalho, salários e plano de carreira, conforme se previa nas DCNs de 2015.

De modo a exemplificar os limites em promover mudanças profundas em relação à política de formação de professores por meio de governanças, ainda que progressistas, após o processo de impedimento da presidente Dilma Rousseff, ocorreu a revisão do regime de partilha, que extinguiu o Fundo Social do pré-sal. Instituído em 2013, a lei sancionada pela presidenta Dilma Rousseff determinava que 50% do Fundo Social fossem destinados à saúde e à educação. Além disso, 75% dos royalties do petróleo seriam destinados à Educação, e 25% à Saúde. A estimativa era que, com essas medidas, em 30 anos, só a educação teria um incremento de mais de R\$ 360 bilhões em investimento (MEMORIAL DA DEMOCRACIA, 2022).

Retomando a discussão acerca da redação, segundo Scheibe e Bazzo (2019, p. 671), o conteúdo das DCNs de 2015 era “[...] entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema”.

[...] apesar de a Resolução CNE/CP nº 02/2015, como um todo, ter sido muito bem recebida pela comunidade acadêmica, que a entendia como resultado do esforço coletivo dos educadores comprometidos com o tema da formação docente nas últimas décadas, sua implantação tenha sido adiada sistematicamente (SCHEIBE; BAZZO, 2019, p. 672).

Tal qual apontado anteriormente, outros estudos indicam “[...] que o sistema educacional brasileiro vem se ajustando aos imperativos do capital no contexto do trabalho flexível (OLIVEIRA, 2015, p. 77)”. É por isso que, apesar das orientações propostas nas DCNs de 2015 (BRASIL, 2015) buscarem a valorização docente e a emancipação do indivíduo, a educação segue pautada nos ideais do capital para atender as necessidades do mercado privado.

Contudo, após o impedimento durante o Governo da presidenta Dilma Rousseff, o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência em 2016. O novo governo foi marcado por mais mudanças na formação de professores.

Em agosto de 2017, completado o prazo de dois anos para adequação das licenciaturas às DCN/2015, a resolução CNE/CP 01/2017 adia em um ano esse período. Em dezembro do mesmo ano, o MEC anuncia uma nova Política Nacional de Formação de Professores, com o programa Residência Pedagógica e a ampliação de vagas na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e no Programa Universidade Para Todos (PROUNI) para cursos de licenciatura. Entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) se posicionaram contrárias à política, afirmando que sua elaboração foi feita sem o envolvimento de entidades e associações do campo educacional, e ignorando a necessidade de articulação entre

formação inicial, continuada e valorização da profissão (FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021, p. 944).

Esse período também ficou marcado devido à concretização e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica. Retornando as propostas de 2002, que deixavam clara a desvalorização e o esvaziamento do trabalho docente, removeu as propostas de valorização e ensino articulando teoria e prática.

Em 2019, durante o Governo de Jair Bolsonaro, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). A referida Resolução 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): em menos de 20 anos, três diretrizes foram aprovadas. Nas DCNs de 2019, encontramos a seguinte redação:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p. 1 – 2).

As DCNs de 2019 contemplam uma formação básica voltada aos conhecimentos científicos e sociais de suas competências de trabalho. De tal modo, alinha-se, assim, a uma formação docente que contempla o desenvolvimento de competências com embasamento na BNCC, relacionando as aprendizagens voltadas aos aspectos intelectuais, físicos, sociais e emocionais. Em outras palavras, contempla uma “[...] visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida” (BRASIL, 2019, p. 6).

Cabe destacar mais uma vez a convergência com o pensamento de Duarte (2010, p. 34), que afirma que a formação de professores se divide, então, em teorias pedagógicas hegemônicas e contra hegemônicas. Entende-se por hegemonia a preponderância de uma coisa sobre outra, uma classe social sobre outra, e neste caso, uma teoria pedagógica sobre outra. Para Gramsci, hegemonia é o domínio de uma classe social sobre as outras, em termos ideológicos, em especial da burguesia sobre as classes de trabalhadores (ALVES, 2010).

Enquanto as DCNs de 2015 (BRASIL, 2015) propõem o estudo das teorias pedagógicas contra hegemônicas, ou seja, direciona o processo educativo para um princípio de emancipação humana, as DCNs de 2019 são restritas aos princípios das teorias hegemônicas; ou seja, existe a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, associando a uma *concepção idealista das relações entre educação e sociedade*.

[...] contemplam perspectivas de formação de professores que convergem para o referencial hegemônico, pois respalda uma concepção de formação continuada que atende aos interesses do projeto pedagógico da acumulação flexível das teorias modernas (CINTRA; COSTA, 2020, p. 13).

As DCNs de 2019 apontam para a necessidade de formação profissional flexível e hegemônica, que acompanhe as evoluções tecnológicas com objetivo de “[...] 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” (BRASIL, 2019, p. 13). Em sintonia com as diretrizes de 2022, “[...] pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciado, das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica” (BRASIL, 2019, p. 2).

Enquanto as DCNs de 2015 (BRASIL, 2015) caminham para a valorização da construção do conhecimento pela práxis, sem separar ensino e pesquisa, formando uma sólida base teórica docente, as DCNs de 2002 e 2019 evidenciam a epistemologia prática, comprometendo a concepção produzida historicamente pelo homem.

Diante do tratado até aqui, com vistas a compreender qual formação e tendência pedagógica cada uma das DCNs estabelecem, na próxima seção analisamos a caracterização do perfil do professor que se pretende formar por meio das DCNs. Desse modo, é possível discorrer sobre as categorias de análise referentes à formação docente: o que, como e porque ensinar.

4 O PERFIL DOCENTE REQUERIDO NAS DCNs

Objetivamos apresentar quais foram as aproximações e distanciamentos em relação ao perfil do professor requerido em acordo com as resoluções CNE/CP nº 1 e 2 de 2002 (BRASIL, 2002a; 2002b), CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), e CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019).

Inicialmente, por meio de quadros comparativos, mostramos uma análise mais pormenorizada das categorias referentes à formação docente: *o que, como e porque ensinar*. Em seguida, na segunda subseção, abordamos o perfil formativo do professor, requerido conforme proposição apresentada pelas DCNs, com foco nas diretrizes de 2019, em vigência. Verificamos possíveis aproximações, de modo a compreender se as diretrizes correspondem ao movimento das pedagogias do *aprender a aprender* nos respectivos governos, independentemente das respectivas concepções e ideologias que pode aproximá-las ou afastá-las, dependendo da conjuntura e das disputas políticas de determinado período.

4.1 O QUE, COMO E PORQUE ENSINAR SEGUNDO AS DCNs

Para compreender a proposta de cada documento, foi realizada uma análise das categorias *o que, como, porque ensinar*, e qual a proposta de pedagogia apresentada nas diretrizes de 2002, 2015 e 2019, respectivamente. Quando nos pautamos na categoria *o que*, referimo-nos aos conteúdos que cabem ao professor ensinar. Na categoria *como*, observamos o tipo de metodologia proposta em cada documento, e que o professor deverá entender para aplicar. Por último, na categoria *porque*, verificamos, em cada documento, se há motivações para aplicação desse tipo de proposta.

Para alcançar tal objetivo, realizamos um estudo documental das DCNs para a formação de professores a partir da análise de conteúdo da Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a); Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b); Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015); e Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019).

A Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, promulgada no governo de FHC (1995-2003), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. Partindo da categoria *o que ensinar*, o art. 2, §I, propõe que a atividade docente promova

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002a, p. 1).

É um ensino voltado para a aprendizagem do aluno, para que exerça atividades relacionadas à diversidade e cultura. Traz um *como ensinar* pautado em práticas investigativas e usando projetos para desenvolver os conteúdos curriculares. Também pontua busca pelo trabalho em equipe para o desenvolvimento da independência e colaboração do sujeito.

Nas DCNs de 2002, a formação de professores atua com a competência como concepção nuclear de ensino. Elas tomam essa categoria como princípio norteador, e em vários momentos fundamenta-se na concepção de um professor pragmático, reflexivo, cuja concepção pedagógica produtivista se fundamenta na pedagogia das competências. Sendo assim, impõem uma perspectiva de educação mais instrumentalista, que visa a atender as necessidades do mercado de emprego (OLIVEIRA, 2015).

As competências são enfatizadas na elaboração do projeto pedagógico, e tornam-se o núcleo do processo de ensino, com objetivo de que o professor deve constituir o conhecimento pautando-se nas habilidades e valores. Em seu Artigo 6º, afirma:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002a, p. 3)

Sendo assim, a aprendizagem deverá ser feita de forma prática, “[...] ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002a, p. 3).

Na categoria de análise *o que ensinar*, destacamos o artigo 7, que propõe que a organização institucional da formação de professores deverá sempre ser a serviço do desenvolvimento das competências, estimulando a autonomia.

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria; II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas; III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências; IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados; V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação; VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação; VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores; VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica (BRASIL, 2002a, p. 4).

Nesse contexto, encontramos o esvaziamento da teoria e o foco na ação, um trabalho que revela a necessidade prática e o foco no senso comum, enfatizando a formação com base na aprendizagem autônoma e formulação de projetos. Oliveira (2015, p. 101) menciona que a proposta

[...] didática ação–reflexão–ação considerada nessas Diretrizes fundamenta-se na teoria do professor reflexivo/resignado e revela a superficialidade do trabalho pedagógico, em que a reflexão se dá por meio de uma necessidade prática, isto é, para resolver um problema encontrado na prática cotidiana, sem compromisso com a teoria.

A categoria *porque ensinar* articula-se a esse tipo de ação, pois “[...] ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2002a, p. 3). Essa tese, em que o ensino acontece por meio da praticidade, indica que devemos ensinar para aprender o papel social, a interdisciplinaridade, o conhecimento pedagógico e o aperfeiçoamento da prática docente em prol do desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002a).

Neste sentido, ao analisar as categorias, percebemos como a proposta das DCNs de 2002 corrobora com a proposta de uma formação centrada nas competências, visando ao controle sobre a formação do indivíduo.

A Resolução de 2002 caracteriza-se por ser um texto mais enxuto, que estabelece um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino, e aplica-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2002a).

O conceito de competências é apresentado como núcleo da organização curricular. Tal concepção privilegia um modelo de formação pautado na racionalidade técnica e é, portanto, um modelo que se baseia na instrumentalização do trabalho docente.

Neste sentido, Kuenzer (2007) aponta que esse modo de educação baseada em competências busca formar sujeitos flexíveis para se adaptarem ao movimento do mercado com um ensino tácito.

[...] a educação geral, assegurada pelos níveis que compõem a educação básica, tem como finalidade dar acesso aos conhecimentos fundamentais e às competências cognitivas mais simples, que permitam a integração à vida social e produtiva em uma organização social com forte perfil científico-tecnológico, um dos pilares a sustentar o capitalismo tardio, na perspectiva do disciplinamento do produtor/consumidor; e, por isso, a burguesia não só a disponibiliza, mas a defende para os que vivem do trabalho (KUENZER, 2007, p. 1169).

O novo tipo de produção demanda um novo tipo de homem, que requer uma formação adaptada ao modo de viver, pensar e sentir. Em outras palavras, são indivíduos ausentes de pensamentos intelectuais e críticos, que contribuem com a alienação, tanto da produção e do consumo quanto da cultura e do poder (KUENZER, 2007).

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, promulgada no governo Dilma Rousseff (2011-2016), 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.

A referida resolução está organizada em oito capítulos: Disposições Gerais; Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica: Base Comum Nacional; Do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e Continuada; Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior; Da Formação Inicial do Magistério

da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo; Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério; Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização; e Das Disposições Transitórias.

As DCNs de 2015 aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015).

Partindo da categoria *o que ensinar*, a docência deve desenvolver [...] “valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender” (BRASIL, 2015, p. 3). Explicando de outra maneira, deve construir o conhecimento por meio da inovação e diálogo entre as diferentes visões de mundo.

A discussão sobre *o que ensinar*, nas diretrizes de 2015, parece expressar uma concepção em que, conforme apontamos anteriormente, expressou um governo mais acessível em relação às proposições emanadas de setores mais críticos ao pragmatismo tecnicista presente nas diretrizes de 2002. A presença da discussão em que se busca abordar uma *sólida formação científica e cultural*, nas diretrizes de 2015 sugere, em tese, a abertura de diálogo com segmentos da educação que são defensores de uma formação na perspectiva omnilateral.

Evidentemente que esse processo de formulação deve ser analisado como uma tentativa de rearranjo, ainda que limitado, de um governo cuja lógica do modelo de governança era baseada em uma ampla frente política em que, na educação mais especificamente, as políticas públicas contaram com a participação do movimento empresarial *Todos pela Educação*. Eis os limites dos governos petistas, tal qual analisou Singer (2012).

Na categoria *como ensinar*, o professor deve contribuir para a visão e atuação profissional por meio “[...] de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações [...]” (BRASIL, 2015, p. 3), e ainda, desenvolvendo “[...] ações que valorizem o trabalho

coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 7).

Por fim, na categoria *porque ensinar*, a formação é voltada para uma teoria sólida, que se une com a prática de forma coletiva e interdisciplinar, gerando um compromisso social com a valorização docente.

CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais (BRASIL, 2015, p. 1).

Nota-se que as diretrizes de 2015 focam na organização de um projeto nacional de educação capaz de fomentar a construção sociocultural do educando e do formador: “[...] construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho” (BRASIL, 2015, p. 2). Ainda, cabe destacar o uso de tecnologias e metodologias inovadoras para contribuir com a visão e atuação profissional.

O docente deverá desenvolver um trabalho coletivo interdisciplinar com intencionalidade pedagógica, para que o processo de ensino e aprendizagem se efetivem:

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 3).

A formação deverá fazer vistas à emancipação do sujeito, à consolidação de uma nação soberana, democrática e justa, atendendo a diversidade, além de conduzir teoria e prática, valorizando o aperfeiçoamento da ação docente.

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015, p. 6).

A DCNs de 2015 apresentam um texto orgânico, que articula a formação inicial e continuada, que busca a valorização dos professores do magistério. Entre suas principais proposições está a ampliação da carga horária para os cursos de formação, e ainda a concepção de educação como processo emancipatório.

Em seu conjunto de *considerandos*, que embasam a construção do documento, está clara a percepção dos fundamentos que traduzem uma compreensão de Estado e Sociedade capazes de abrigar uma concepção de educação.

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (BRASIL, 2015, p. 1).

Ainda é perceptível o intuito de assegurar a produção e difusão do conhecimento e da participação docente na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, para garantir a qualidade e os direitos de aprendizagem: “[...] IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados” (BRASIL, 2015, p. 7).

É indispensável o destaque nas atividades práticas que permeiam as DCNs de 2015. O documento designa 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado; e mais 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento, em áreas específicas de interesse dos estudantes. Esta proposta de articulação entre teoria e prática apresentou ênfase nas atividades direcionadas às práticas pedagógicas dos componentes curriculares, e passou a ser exigida como parte integrante das disciplinas que constituem o percurso formativo docente (BRASIL, 2015).

A Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, promulgada no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação).

É necessário mencionar que, na formulação das DCNs de 2019, há uma forte influência do papel da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), pois o documento foi apresentado, discutido e aprovado entre 2015 e 2018, período marcado por grande turbulência política no Brasil, quando Dilma Rousseff (2011-2016) sofreu um impedimento e seu vice, Michel Temer (2016-2018), assumiu o mandato. Entre os partidos que apoiaram e realizaram o golpe, o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) teve grande participação, e em dezembro de 2018, o MEC divulgou a versão preliminar da BNCC durante o governo de Temer, retomando princípios e políticas de formação do Governo de FHC, ou seja, houve um retorno às DCNs de 2002.

De acordo com De Farias (2019), a Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, produzida no governo Michel Temer, e posteriormente reformulada e implementada no governo Bolsonaro, assumiu o paradigma de desenvolvimento por competência como referencial básico.

Diversas são as tensões que circundam a formação de professores, sobretudo a partir da implantação da BNCC, marco a partir do qual as disputas vêm demonstrando a desconstituição de processos de participação na formação e implantação de políticas, bem como o aumento da presença dos representantes do setor empresarial e industrial no campo educacional, que, por sua vez, representam a hegemonia dos parâmetros globalizantes e mercadológicos. Assim, as políticas do MEC se caracterizam por práticas verticalizadas e autoritárias, pela ausência de diálogos e pela centralização (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 150).

A proposta da BNCC pauta-se na ideia de que a qualificação docente é um dos principais fatores que influenciam na qualidade do ensino na Educação Básica, e por esse motivo todos os professores devem garantir as aprendizagens previstas pela BNCC. Este ponto é bem observado quando analisamos a próxima categoria.

Ao analisar *o que ensinar*, as DCNs consideram indispensável “IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades” (BRASIL, 2019, p. 2). A formação de professores deixa de estar organizada em núcleos e passa sua organização a partir de três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional.

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

Dentre estas competências, para cada uma das dimensões, destacamos as ações que apresentam forte ênfase em aspectos que mostram como a formação de professores da Educação Básica está pautada na prática:

[...] dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; reconhecer os contextos de vida dos estudantes; conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais; planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades; comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 02).

As Diretrizes em questão (BRASIL, 2019, p. 4) pautam-se no ensino em habilidades e competências, articulando teoria e prática fundamentadas em “[...]conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a Indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão [...] para garantir o desenvolvimento dos alunos”.

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (BRASIL, 2019, p. 5)

Ainda destacamos a ênfase nas habilidades socioemocionais “[...] e para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida” (BRASIL, 2019, p. 7).

Na categoria *como ensinar*, vemos, no Art. 4º, § 1º, que não se trata de dominar o conteúdo, e sim a prática “[...] I - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem”. Ainda acrescenta que é necessário “III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes” (BRASIL, 2019, p. 2).

O discurso que predomina nas Novas Diretrizes para Formação de Professores é o de que o conhecimento é o novo capital do desenvolvimento social e econômico, além disso, a avaliação da aprendizagem é reduzida à noção de desempenho e atrelada às avaliações externas, possui também um viés privatista atendendo aos interesses do mercado, sobretudo, por meio da noção de competência profissional baseada em uma concepção operacional que retoma aspectos do tecnicismo e possui uma lógica homogeneizante e focada nos resultados (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 150).

De acordo com as DCNs de 2019, tais aspectos são importantes na prática docente, mas precisamos associar a prática aos conteúdos que devem ser ensinados

e aprendidos para além do senso comum. Duarte (2010, p. 48) comenta que é necessário “[...] superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade”.

Ainda destacamos o uso de projetos e atividades que favoreçam a colaboração e o trabalho em equipe, “[...] realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa” (BRASIL, 2019, p.8). Nesse sentido, é revelador o que se apresenta nas diretrizes de 2019:

V - resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola; [...] VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 9)

Quando analisamos a categoria *porque ensinar*, destacamos uma formação que se comprometa com um ensino de qualidade a todos, considerando a

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes (BRASIL, 2019, p.3)

Sendo assim, visa a propiciar experiências de aprendizagem que ampliem seus conhecimentos e habilidades, valores e atitudes para o bom desenvolvimento humano, tanto dos alunos como o seu próprio, pois se trata de um sujeito responsável por sua formação (BRASIL, 2019).

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

Assim, a Resolução de 2019 propõe uma formação pragmática, mais padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas privados. Ainda, a questão que se plantea, aqui, é: como garantir processos e dinâmicas formativas que contribuam para a formação

omnilateral desse docente, se partimos de uma formação somente no *aprender a aprender*?

Em seus estudos, Dourado (2013, p. 384-385) salienta que,

De um modo geral, os cursos de formação de professores para a educação básica devem ser organizados para atender a um conjunto de requisitos legais, dentre eles: a) compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados; b) possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica; c) formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento; d) articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada.

Para compreender melhor as categorias da análise realizada até aqui, sintetizamos de modo sintético, no Quadro 2, quais são as propostas sobre *o que, como e porque* ensinar em cada uma das diretrizes.

Quadro 2 - As categorias de análise das DCNs

(Continua)

| DCN | O QUE ENSINAR | COMO ENSINAR | PORQUE ENSINAR | PEDAGOGIA PROPOSTA |
|--|--|---|--|--|
| DCN 2002 - RESOLUÇÃO CNE/CP 1 e 2, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002 | Conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências. Considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional. Conteúdos que vão além das áreas de ensino, de modo articulado com suas didáticas. | Foco no cuidado com a aprendizagem dos alunos. Ensino de habilidades e competências. Estímulo da autonomia no aluno. Interação coletiva. | Para estimular a prática e a autonomia do sujeito. | Pedagogia das competências |
| DCN | O que ensinar | Como ensinar | Porque ensinar | Pedagogia proposta |
| DCN 2015 - RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 | Desenvolver a construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação. | Articulação de teoria e prática. Foco em conhecimentos científicos e culturais. Formação que possibilita autonomia e trabalho coletivo. Possibilitar reflexão sobre a vida, | Para uma formação teórica sólida, com teoria e prática de forma coletiva e interdisciplinar; compromisso social e valorização docente. Contribuir para a construção sociocultural do | Do ponto de vista teórico, procura incorporar lampejos da concepção Pedagógica histórico-crítica, mas sua lógica se pauta na formação sugerida pelo <i>aprender a aprender</i> . |

(Conclusão)

| DCN | O que ensinar | Como ensinar | Porque ensinar | Pedagogia proposta |
|---|--|--|---|----------------------------|
| DCN 2015 - RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 | Desenvolver a construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação. | conhecimento e cultura. Sólida formação envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações que ampliam a visão e atuação profissional. Desenvolver ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar, e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino e aprendizagem. | educando e para a orientação do trabalho. Para a consolidação de uma nação soberana, democrática e justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, reconhecimento e valorização da diversidade. | |
| DCN | O que ensinar | Como ensinar | Porque ensinar | Pedagogia proposta |
| DCN 2019 - RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 | Competências e habilidades práticas. Foco no domínio de habilidades, partindo do senso comum ao saber científico. Ênfase na educação socioemocional, motivação e trabalho em equipe. | Desenvolvimento de habilidades socioemocionais no aluno. Ensino voltado para competências e vivências. Autonomia no desenvolvimento profissional. Trabalho coletivo como competência. | Ensinar para propiciar experiências de aprendizagem, conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para um bom desenvolvimento. | Pedagogia das competências |

Fonte: Elaboração própria da autora a partir das DCNs (BRASIL, 2002a; 2015; 2019).

Na análise disposta no quadro 2 já se observa como a concepção das DCNs de 2002 e 2019 convergem. Por um lado, as DCNs de 2015 contemplam, em tese, uma “[...] sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais” com ênfase da práxis docente (BRASIL, 2015, p. 5), de modo a conduzir um discurso para valorização do professor, no qual sua função é promover os saberes científicos acumulados historicamente, conduzindo uma prática crítica para transformação das ações humanas com uma “sólida base teórica” (BRASIL, 2015, p. 5).

Por outro lado, as DCNs de 2002 e 2019 contemplam pontos em comum. Nas DCNs de 2002, as “[...] competências a serem constituídas e a identificação das

mudanças de percurso eventualmente necessárias” (BRASIL, 2002, p. 1), em que a prática do professor e as múltiplas competências devem ser valorizadas. Nas DCNs de 2019, destacamos uma “[...] sólida formação básica, com conhecimentos dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (BRASIL, 2019, p. 3). O foco está na concepção pragmática de conhecimento, pois excluem as bases teóricas solidificadas articuladas com a práxis docente, contemplando “[...] diferentes saberes e experiência docente” (BRASIL, 2019, p. 3).

Nas DCNs de 2019, há uma falta de discussão sobre o conteúdo, apresentando um viés pragmático para a formação de professores. Segundo Scheibe e Bazzo (2019), trata-se de um retrocesso em relação às conquistas vinculadas ao conjunto de mudanças empreendidas pelas diretrizes anteriores.

Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) enfatizam que as DCNs de 2002 têm como tarefa principal o cuidar da aprendizagem do aluno, enquanto as DCNs de 2015, por outro lado, vão além dessa tarefa, trazendo os professores como formadores do saber cultural. Por sua vez, as DCNs de 2019 retomam as definições de cuidado com a aprendizagem, adicionando o desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos.

Os fundamentos desta legislação partem de princípios que são incompatíveis com aqueles que sustentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, conforme a Resolução CNE/CP nº 02/2015, principalmente no que diz respeito à articulação orgânica que esta faz entre formação e valorização dos profissionais da educação, enfatizando de forma inaugural a importância da formação continuada desses profissionais. Este último aspecto, inclusive, postergado pela nova legislação (SCHEIBE; BAZZO, 2019, p. 682).

Desse modo, o professor terá sua formação cada vez mais alinhada às propostas da BNCC, que formulando e reorientando a organização curricular, conduzirá políticas econômicas e sociais para atender os setores privados.

As DCNs de 2015, ainda que tragam a preocupação com a formação de professores para a emancipação humana e desenvolvimento crítico, mostram falta de preocupação com a formação profissional do magistério da Educação Básica, pois o domínio de técnicas e conteúdos não assegura ao profissional uma visão crítica emancipatória da educação.

o exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e

metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 3).

De acordo com Martins (2010), essas pedagogias se caracterizam pela ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, e até mesmo na DCN de 2015, ainda que se tenha procurado incorporar lampejos teóricos que matizam a concepção da proposta educacional da pedagogia histórico-crítica, em essência, a lógica de formação da DCN de 2015 pautou-se nas pedagogias do *aprender a aprender*. Em outras palavras, é uma construção teórica híbrida que flerta com autores da perspectiva crítica, mas o escopo predominante da sua teorização é neopragmático, subordina-se às necessidades do mercado de emprego precário.

Para aprofundar a discussão iniciada aqui, a seguir discutimos o perfil de professor construído nos últimos vinte anos, considerando as normas e diretrizes da formação de professores. Por isso apresentaremos algumas análises preliminares quanto ao perfil docente proposto em cada documento.

4.2 O PERFIL DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS DIRETRIZES DE 2019

O relatório Delors (1996) apresenta uma proposta de ensino para atender o modelo educacional proposto por organismos internacionais, tais como o FMI, BM, ONU, entre outros. Esses organismos se converteram em atores políticos/sociais que passaram a atuar de forma contundente na elaboração das concepções/diretrizes, bem como na orientação das políticas que conduziram às reformas educacionais a partir da década de 1990 e início do século XXI, com ênfase nos países situados na periferia do capitalismo global.

Desse modo, as DCNs procuram alinhar o perfil docente de modo a atender as proposições dos organismos internacionais, produzindo orientações que promovam uma política educacional centralizada no Estado, que tem o poder de decidir os desígnios do ensino ofertado na educação, as políticas públicas específicas para a Educação Básica. Assim, o ensino ofertado na escola deve se alinhar às necessidades de realização da acumulação do capital, garantir sua expansão por meio da precarização do trabalho, tal qual discutimos anteriormente.

No que diz respeito às DCNs de 2019, mais especificamente, esse processo ocorre por meio do alinhamento dos documentos com a formação das competências da BNCC e a centralidade nos processos instrumentais e práticos. Esse

direcionamento é observado já no primeiro capítulo da resolução, pois a tese das competências profissionais dos professores apresentada nas diretrizes de 2019 subordina o conhecimento ao praticismo mecânico/reprodutivista, ao mesmo tempo em que emula os professores a se engajarem no cumprimento das tarefas de ensino em acordo com os pressupostos emanados pelo documento.

Essa ênfase nas competências demonstra o alinhamento das DCNs de formação de professores com a BNCC. Assim, o trabalho do professor restringe-se basicamente ao desenvolvimento de atributos necessários para a prática, conforme o definido na referida BNCC.

Desse modo, o documento em estudo indica que

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

Neste sentido, tal como nas Diretrizes de 2002, o problema reside no fato de as competências serem colocadas como objetivo principal; ou seja, quando a aprendizagem das competências direciona o estudo e a prática. Enquanto as competências ditarem o que é importante, o saber científico sistematizado, que é o principal saber a ser ensinado na escola, é substituído pelo desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais.

Em uma perspectiva crítica, em contraposição ao proposto, somos instados a compreender o perfil do professor, com base em um método que “[...] permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

Assim, a formação docente é construída nos respectivos contextos, social, político e econômico, relações que se imbricam com as questões ideológicas, e é justamente por isso, que os fundamentos do perfil de professores requeridos pelas Diretrizes de 2019 guardam relação com as questões ético-políticas.

Shiroma e Evangelista (2015) trazem relevante contribuição acerca da perda da importância conferida à formação intelectual do professor no exercício da docência. De acordo com as autoras,

Não seria exagerado afirmar que, nas últimas duas décadas, as políticas no Brasil buscaram depauperar a formação intelectual dos professores, propondo uma assepsia ideológica que enleia o sentido e a realização daquilo que é próprio da profissão, ou seja, possibilitar aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015. p. 316).

Neste quesito, percebemos que as novas DCNs de 2019, em vigência, promovem uma formação que se afasta de um ensino pautado na consciência crítica, relacionando um controle da formação e trabalho docente, e indo mais além, da própria vida das pessoas, influenciando no modo de ser e de pensar como estratégia para controlar a subjetividade do sujeito. Eis o que consta nas Diretrizes referidas:

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos: I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2019).

Em oposição a concepção de que a formação deve ser subordinada à ideia de competências, Shiroma e Evangelista (2015) destacam que é exatamente o conhecimento científico que traz uma reflexão crítica acerca do tipo de ação pedagógica a ser desenvolvida.

Contudo, a formação para ação no sentido do pragmatismo utilitarista, que consta nas Diretrizes de 2019, na linha da crítica estabelecida pelas autoras, serve aos objetivos do capital, pois “[...] o conhecimento que permite romper o silêncio e fertilizar a reflexão crítica sobre o real que se tenta extirpar da formação docente para torná-la mais aligeirada e rarefeita, mais funcional ao capital” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 324).

No seio da sociedade capitalista atual, o professor tende a ser reduzido à figura de um trabalhador tal como um operário da indústria automobilística. É sabido que o operário fabril deve se comprometer com a qualidade do automóvel na medida em

que atua na sua produção, mas o processo de alienação do trabalho interfere de modo negativo exatamente na qualidade desejada.

Considerando que o operário se encontra imerso no completo desconhecimento daquilo que realiza em sua totalidade, a sua compreensão, sempre pautada no trabalho polivalente/compartimentado do modelo flexível toytista de produção, não permite o conhecimento pleno sobre o processo de fabricação do produto, do resultado do seu trabalho na integralidade.

Como a formação do professor encontra-se subordinada à lógica das competências e habilidades correlatas ao trabalho flexível atual, conforme o preconizado nas Diretrizes de 2019, a praticidade exigida no exercício da docência ocorre em prejuízo da formação científica propriamente dita. Essa dinâmica social tende a gerar, tal qual no operário fabril, o processo de alienação do trabalho docente em relação ao que *ensina*, exatamente porque o professor não gera trabalho material, mas intelectual, que se revela na humanização do sujeito (MARTINS, 2015). Em outras palavras, a alienação do tipo fabril espalha-se para a escola e atinge, de forma contundente, a formação e o trabalho docente.

Em oposição a esse processo, educar exige um posicionamento político e pedagógico que promova uma ação educativa que mostre *a face oculta da lua*.

O papel da escola não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (SAVIANI, 2013, p. 201).

Na perspectiva indicada por Saviani (2013), o papel da escola não é só o de organizar experiências vivenciadas pelos alunos, mas também patentear o que a experiência de vida dos alunos esconde para além do senso comum. A função essencial da escola, sem desconsiderar as contradições do ensino na sociedade capitalista, deve ser a busca pela socialização do saber historicamente produzido para a humanização do sujeito, e essa máxima humanização do indivíduo requer um pensamento crítico para além da prática cotidiana (MARTINS, 2015).

O ideário do *aprender a aprender*, conforme temos salientado, propõe um conjunto de referências que visam à preparação do sujeito para o novo século. Essas referências, como vimos nas DCNs de 2019, apresentam um discurso bastante sedutor sobre valorização da prática e das histórias de vida, dos conhecimentos

adquiridos pela experiência, da criatividade docente, da autonomia e da competitividade, que representam um esvaziamento do trabalho educacional.

Os professores já não mais precisarão aprender o conhecimento historicamente acumulado, pois já não mais precisarão ensiná-los aos seus alunos, e ambos, professores e alunos, cada vez mais empobrecidos de conhecimentos pelos quais possam compreender e intervir na realidade, com maior facilidade, se adaptarão a ela pela primazia da alienação. O que acaba restando é o atendimento à palavra de ordem: “aprender a aprender” (MARTINS, 2015, p. 23, grifo da autora).

Em outras palavras, as pedagogias do *aprender a aprender* apresentam estratégias que promovam condições de vida e de trabalho sem condições financeiras e sem consciência da verdadeira organização política e econômica, formando um docente empreendedor, competitivo, criativo e autônomo, que faz parte de uma linguagem ideológica cotidiana das políticas públicas promovidas pelo Estado neoliberal, e que dizem ser capazes de eliminar a pobreza dos indivíduos e suas condições sociais, e promovendo a alienação da sociedade. Eis o que preconizam as diretrizes de 2019, em relação às práticas de ensino a serem adotados pelos professores:

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

É por isso que todo conhecimento que promova o desenvolvimento da prática crítica se torna perigoso, porque quebra com o silêncio e fomenta a reflexão da verdadeira formação docente. Desse modo, se voltamos a formação para o ensino de habilidades e competências, formamos docentes com perfis “[...] mais ágeis, flexíveis, enxutos, perdendo conteúdo e identidade” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 325).

Ainda de acordo com as autoras Shiroma e Evangelista (2015), quando o sujeito compreende a dimensão política, econômica e social, torna-se consciente das influências das classes dominantes na forma de ser e pensar.

Partindo dessa premissa das autoras, nossa tarefa é:

criar as condições de apreensão e transformação da realidade, bem como um ‘esforço inaudito’ para tanto, essa não é uma tarefa impossível nem solitária. É necessário e possível resgatar o compromisso com a educação da classe trabalhadora, promover a contrainteriorização do projeto burguês,

a desalienação, investir na formação de consciência crítica nos cursos de formação docente e nas lutas sociais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 332, grifo das autoras).

Entendemos que o compromisso dos professores não deve ser ditado pelas demandas capitalistas: seu trabalho deve ser organizar o saber intelectual, a cultura e o saber historicamente produzido pela sociedade. Ainda, como observamos nas seções anteriores, a política de formação de professores vem efetivando uma educação que promove o trabalho docente para manutenção do capital.

De forma contrária às diretrizes de 2019, as DCNs de 2015 procuram avançar modestamente na formação de um perfil de professor que passa pela construção de conhecimentos como elementos que constituem a formação inicial e continuada em processos de articulação entre a teoria e a prática. Da articulação entre o ensino com a pesquisa e extensão, ainda corroboram, em tese, com uma formação que oportuniza a construção pelo futuro da consciência sobre seu papel. Elas orientam a “construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2015, p. 3).

Segundo Freitas (2002), de modo geral, as políticas de formação de professores no Brasil não consideraram as demandas da educação. A centralização conferida à tese das competências e a redução do tempo de efetivação do curso, bem como a redução da função docente ao cuidado com a aprendizagem mostram um perfil tecnicista e simplificado.

Considerando-se os objetivos postos pelas reformas da educação básica no sentido de adequar a formação das novas gerações às exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho, o conteúdo e a organização das instituições de formação de professores passam a ter sua centralidade para garantir o desenvolvimento da educação básica tal como está postulada (FREITAS, 2002, p. 150).

As DCNs de 2015 tentaram avançar na concepção de um perfil docente mais crítico, compreendendo a formação de professores como sujeitos formativos do conhecimento e da cultura, com valores éticos e políticos. Já as DCNs de 2019 se aproximam das concepções emanadas pelas diretrizes de 2002; ou seja, conferiram centralização no ensino de habilidades e competências, esvaziamento crítico e aligeiramento da formação.

Da forma mais detida, uma leitura das Diretrizes de 2019 permite verificar as ações pautadas na ideia de competências do professor, conforme aparecem elencadas nos parágrafos 1º, 2º e 3º do Art. 4º:

dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; reconhecer os contextos de vida dos estudantes; conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais; planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades; comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 02).

Ao analisar o documento, percebe-se forte ênfase em aspectos que mostram o quanto a formação de professores da Educação Básica está centrada na prática, em um modelo técnico, instrumental e prescritivo. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 aponta para um “um modelo de organização corporativa para atender ao mercado em que as ciências humanas são suprimidas/marginalizadas, no rol de saberes ‘importantes’. A boa formação parece apontar para aquela que o sujeito ‘sabe fazer” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 150, grifo das autoras).

A discussão sobre a formação de professores, tal qual é requerida pelas diretrizes elaboradas ao longo da década de 2000, deveriam, de acordo com Freitas (2002), objetivar a busca da qualidade da educação por meio da valorização do magistério, na sua articulação com projetos de futuro para o povo. Freitas (2002, p. 161-162) afirma que

É preciso que recoloquemos em questão as construções históricas dos educadores na luta pela formação de qualidade e por uma política global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério. Retomar as discussões sobre os fins da educação significa trazer à tona a questão dos projetos históricos e do futuro que queremos construir hoje para nosso povo, lidando com as contradições próprias dos processos educativos.

Com base na passagem acima, faz-se necessário pensar na formação de professores com um perfil que saiba lidar com uma concepção mais avançada na preparação das próximas gerações. Do contrário, “deixam-nos um legado de desigualdade, concentração de renda, desemprego e miséria” (FREITAS, 2002, p. 162). Essas perspectivas sociais deveriam se articular aos princípios orientadores para a formação docente. Em outras palavras, uma sólida formação teórica e interdisciplinar, união da teoria e prática, compromisso social, político e ético com um projeto comprometido com a transformação e o desenvolvimento humano.

As formas de materialização das DCNs de 2019 (BRASIL, 2019) ainda não são conhecidas por completo, mas já se percebe a valorização de um perfil empreendedor,

flexível, que ensine competências para o mercado de trabalho cada vez mais precário, na contramão da proposição de Freitas (2002).

Em favor de uma política de formação de professores para além do praticismo utilitarista típico das competências e habilidades, tal qual consta nas diretrizes de 2019, Cunha (2010, p. 25) sugere que

A docência como atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão caras a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. [...] Se esse modelo serve para algumas profissões, distancia-se, certamente, da docência e das atividades profissionais dos educadores, pois a complexidade da docência não abre mão da dimensão da totalidade. Mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação de professores.

Nesse caso, uma formação de professores crítica deve procurar suplantar os limites impostos pela imediatividade que subordina o sistema de ensino aos imperativos do mundo do trabalho flexível, por meio do desenvolvimento das competências e habilidades. Nos últimos vinte anos, a discussão acerca das reformas na educação, focadas no professor que ensine habilidades, foi objeto de crítica de pesquisadores que questionam os pressupostos do *aprender a aprender*.

Mesmo concluindo que as DCNs de 2019 estão alinhadas às perspectivas emanadas pelos organismos internacionais, faz-se necessário insistir em uma concepção de formação de professor que visualize a necessidade de ultrapassar a linha restrita do ensino voltado para a conformação de uma força de trabalho de perfil flexível, colaborador, criativo e que apenas executa tarefas. É por isso que devemos avançar na formação de um perfil docente que articule teoria e prática, que contribua para que os jovens que estudam nas escolas públicas tenham a possibilidade de acesso aos conhecimentos capazes de promover o desenvolvimento de uma consciência crítica na perspectiva da formação omnilateral.

Evidentemente que esse processo não está dado, temos a plena consciência da natureza da sociedade do capital, e não pretendemos nos converter em pregadores de ilusões. Por isso compreendemos a busca pela formação crítica dos professores

como um processo que faz parte das ações cotidianas no quadro das lutas de resistências por uma sociedade emancipada do capital.

Vivemos momentos de incerteza, quando nos referimos ao futuro da educação brasileira. No entanto, podemos, de momento, apresentar, como bandeira de luta, a consciência e a resistência dos professores. As iniciativas do movimento dos educadores em defender uma formação sólida, teórica, interdisciplinar, unindo teoria e prática, gestão democrática, valorização docente, formação de professor intelectual com aporte teórico e científico, indicam a possibilidade em seguir um caminho contrário ao que as políticas educacionais preconizam no momento: um esvaziamento da formação docente, ausente de conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos, econômicos e políticos, que constituem o núcleo dos fundamentos da educação. Em síntese, vivemos o desafio de perspectivar dialeticamente, a partir da utopia, sem necessariamente nos rendermos ao pensamento utópico abstrato.

5 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, procuramos analisar o perfil do professor que as DCNs buscaram formar nos últimos vinte anos, e diante do exposto, é possível compreender a influência dos organismos multilaterais na definição das políticas públicas educacionais no Brasil, com vistas à construção de discursos ideológicos, presentes nos documentos para defender interesses neoliberais.

As transformações ocorridas na educação, a partir de 1990, desenharam um cenário político que influenciou na formação docente. Com isso, profissionais da educação se tornaram competentes, com capacidades cognitivas voltadas para o saber fazer, desenvolvendo habilidades que possibilitassem a resolução de problemas práticos e cotidianos de forma rápida e eficiente, adaptando-se ao processo produtivo.

Verificamos como as aproximações e distanciamentos entre os documentos impuseram a formação de um determinado perfil de professor, apto para trabalhar de acordo com a demanda; ou seja, de tal forma que requer atribuições e competências com escassa formação teórica, de maneira que trabalhe e respeite a diversidade dos alunos, que desenvolva habilidades exigidas ao trabalhador no contexto de um trabalho flexível e reflexivo.

É notório que a Resolução de 2015 transcende as DCNs de 2002 e 2019, sendo mais minuciosa em suas informações e abrangendo modalidades de formação inicial e continuada. Ela traz uma concepção mais sólida de valorização profissional, ao tratar de condições de trabalho, carreira e formação de maneira articulada. Contudo, existe um ponto em que todas as DCNs convergem: atender os interesses do capital em relação à formação de uma força de trabalho correlata às necessidades do mercado de emprego flexível contemporâneo.

No desenvolver da pesquisa, pudemos compreender como a lógica do capital permeia as orientações contidas no Relatório Delors para a educação dos países em desenvolvimento. Sendo assim, a pesquisa evidenciou que o sistema educacional brasileiro, nos últimos vinte anos, vem se ajustando aos imperativos do capital no contexto do trabalho flexível, por meio das sugestões multilaterais, constatando a formação de um perfil de professor pragmático, reflexivo, pautado na perspectiva pedagógica das habilidades e competências, por isso o objetivo deste trabalho.

Na própria BNCC (2018, p. 8), a 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”. Vemos que, ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e ações que contribuam com a transformação da sociedade e ainda se alinhando aos organismos multilaterais, como exemplo a Agenda 2030 da ONU¹⁰. Percebemos como as reformas educativas baseadas nas competências aparecem como um remédio para sanar os problemas do ensino colocando foco no método e omitindo elementos importantes do processo educativo, como exemplo, a valorização docente.

É exatamente nesse ponto que as DCNs de 2002 e 2019 convergem: removem a valorização docente e o foco do ensino sistematizado, contribuindo para um perfil docente desvalorizado e focado em ensinar habilidades e competências para formar o sujeito para o mundo do trabalho. Isso pode ser apreendido ao examinar as propostas pedagógicas contidas nas DCNs de 2002 e 2019, pois a formação teórica com lampejos de criticidade só é apresentada nas DCNs de 2015.

Sendo assim, ao analisar as três DCNs, verificamos que a lógica do desenvolvimento das competências matiza as três diretrizes. Isso não é nada mais que o neopragmatismo, por meio das metodologias ativas, procurando fazer com que o professor tenha uma competência: deixar de ser o que ensina, o que domina conteúdo com formação intelectual e crítica, para ser mediador deslocando o aprender para o aluno. É o neopragmatismo vinculando a necessidade do emprego e contribuindo para que os alunos desenvolvam sozinhos as habilidades que determinarão suas competências.

A partir do que foi abordado até aqui, podemos afirmar que as DCNs de 2019 vêm se configurando como estratégia para a materialização da reforma curricular da Educação Básica nas atuais políticas educacionais brasileiras, recebendo um grande alinhamento com a racionalidade neoliberal; ou seja, uma formação de capital humano atrelada aos princípios neoliberais.

Contudo, do que foi observado, não esgotamos as análises sobre o assunto, mas podemos sintetizar percepções válidas para compreensão das intenções propostas no contexto do capital e do trabalho flexível para o sistema educacional, e

¹⁰ Organização das Nações Unidas - ONU. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

por conseguinte, para o professor. A proposta é de uma formação escassa de conteúdos clássicos e repleta de metodologias modernas.

Dessa forma, é compreensível como a realidade que vivemos é resultado de uma construção social e política, e que precisa ser conhecida pelos docentes para que busquem entender a totalidade as ideias neoliberais, de tal modo que desenvolvam consciência e meios para saberem como atuar diante da situação que estamos enfrentando.

Escrever sobre as DCNs dos últimos vinte anos, focando no perfil de professor, foi essencial para a compreensão de uma dúvida com relação às políticas educacionais que tanto instigaram a pesquisadora antes de iniciar o mestrado. Mesmo tendo oportunidade de estudá-las, não era possível ter um embasamento teórico e visão tão específica que possibilitassem compreender quais são as influências do capital na educação. Foi possível observar, por meio de um olhar investigativo, como o Estado defende o capital e como seu discurso impulsiona a educação como supostamente solucionadora das mazelas sociais.

Ao finalizar esse trabalho, a pesquisadora percebe seu privilégio em compreender melhor o viés político na construção da sociedade e as influências educacionais, principalmente pelo fato de vivermos em uma sociedade que cada vez mais promove um professor *coach* e mentor, que ensine habilidades e competências, com conteúdos práticos, superficiais e sem fundamentação teórica. Assim, qualquer pessoa, sem nem sequer ter qualificação acadêmica, somente a partir do saber do senso comum, pode ser chamado de professor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia da S. Aguiar; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola. Brasília**, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 80, p. 71-96, 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. Ed – São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Editora Universidade Estadual de Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/renata.gomes/2020.1/servico-social-e-processos-de-trabalho/Bibliografia/complementar/ANTUNES-%20Ricardo.%20Adeus%20ao%20Trabalho%20-%20Ensaio%20Sobre%20as%20Metamorfoses%20e%20a%20Centralidade%20do%20Mundo%20do%20Trabalho.pdf/view>. Acesso em: 03 ago. 2020.

ARAÚJO, Renan; PEREIRA, Karla Cristina Prudente; RIBEIRO, Larissa da Silva. Mundo do trabalho e as reformas na educação: a formação do trabalhador flexível e a precarização do ensino. **Rev. HistedBr on-line**. Campinas, SP. V.20, 1 – 7. 2020.

ARAÚJO, Renan. **O novo perfil metalúrgico do ABC: um estudo sobre o trabalho e o modo de vida “just-in-time” do metalúrgico jovem-adulto flexível (1992-2008)**. Campo Mourão: Ed. Fecilcam, 2012.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos – sumário executivo**. 2010. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/achieving-world-class-education-in-brazil-the-next-agenda>. Acesso em: 11 maio 2021.

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. 1997

_____. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 7 set. 2021.

_____. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Seção 1, p.31. Brasília, 9 de abril de 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 9. Brasília, 4 de março de 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 05/2005, 13 de dezembro de 2005.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

_____. **Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 1/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007. Disponível em: <https://domtotal.com/direito/pagina/detalhe/13151/decreto-n-6.094-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 5 set. 2021.

_____. **Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. 2009. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/decreto_6755_29_1_09.htm. Acesso em: 5 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005/2014** – Aprova o Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 6 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015**. Institui 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. 2015.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a**. Altera as Leis nos 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. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso em: 7 set 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017b**. Institui e orienta a implantação da Base Comum Curricular. Brasília, DF. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222D_EDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 7 set. 2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 14 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 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). 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

CINTRA, Paula Cinthia Silva; COSTA, Renata Luiza da. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. (org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan/mai, 2019

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate**. RBPAE - v. 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**”, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/30074>. Acesso em: 27 abr. 2021.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

_____. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: **XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro**, Caxias, MA. 4 de dezembro de 2014.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012**.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. **Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a Pedagogia do Capital em ação na política educacional brasileira**. Trabalho Necessário, Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ. Ano 10, Nº 15. 2012.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolfo; OLIVEIRA, Breyner Ricardo; COELHO, Jianne Ines Fialho A trajetória das diretrizes curriculares nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021.

FONSECA, Vitor da. Aprender a reaprender: a educabilidade cognitiva do século XXI. **Perspectivas, revistas científicas**. 2014. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.com.br/revista_antiga/article/view/390. Acesso em: 19 abr. 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set., 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6. n.1, p. 55-66, jan.-jun.2011.

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

HAONAT, Angela Issa; COSTA, Edilia Ayres Neta. O multiculturalismo e um novo olhar sobre o outro: a importância de se educar para a diversidade. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.3 – 2020. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5DrjJoSf8aAJ:https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1033/1394+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 25 mar. 2022.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992. Disponível em: https://www.academia.edu/31738097/David_Harvey_A_condi%C3%A7%C3%A3o_p%C3%B3s_moderna_Livro_COMPLETO. Acesso em: 21 mar. 2022.

_____. **O Neoliberalismo**: história e implicações. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2013 Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/827027/mod_resource/content/1/HARVEY.%20O%20Neoliberalismo%20%28pp.%2011-47%29.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022.

IWASSE, Lilian Fávoro Alegrância. **Educação e trabalho**: políticas públicas de ensino e formação de professores no Brasil. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeirante Araújo. Paranavaí, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso de flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

MARRACH, Sonia Alem et al. Neoliberalismo e educação. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, p. 42-56, 1996. Disponível em: <http://portal.iadebrasil.com.br/pos/biblioteca/alfabetizacao-letramento/modulol/pdf/3%20Neoliberalismo%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskyano**. 2ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo-SP. Editora Nova Cultural, 1985.

_____. Processo de trabalho e processo de valorização. In Antunes, Ricardo (ORG.) **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. SP: Expressão Popular, 2004.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. Pré-sal: Governo propõe modelo de partilha. **Memorial da Democracia**, 31 ago. 2021. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/regime-de-partilha-para-o-pre-sal>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In: MARTINS, LM., DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUES, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000400010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 maio 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis: v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez., 2005.

OLIVEIRA, Helen Cristina de. **Formação docente no contexto do trabalho flexível contemporâneo**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2015.

OLIVEIRA, Sonia Maria Soares; SILVA, Carlos Diogo Mendonça. Formação de professores em tempos de retrocesso: o que dizem os documentos oficiais? **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p. 141-152 jan. 2021

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de aprendizagem**: texto introdutório. [Porto Alegre]: UFRGS, 2010.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Karla Cristina Prudente. **A BNCC do Ensino Médio e suas implicações para formação e trabalho dos professores**. 79 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2019.

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. **Nova Escola**, São Paulo, set. 2000. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0135/aberto/mt_247407.shtml. Acesso em: 19 abr. 2021.

_____. Dez novas competências para uma nova profissão. **In Pátio. Revista pedagógica**. Porto Alegre, Brasil. nº 17, maio-julho, p. 8-12, 2001.

_____. Perrenoud e a teoria das competências. **In: Teoria da Aprendizagem**, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938768/mod_resource/content/1/Philippe%20Perrenoud%20e%20a%20Teoria%20das%20Compet%C3%Aancias.pdf. Acesso em 11 abr. 2022.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, p. 83-94, 1997.

PRÄSS, Alberto Ricardo. **Teorias de aprendizagem**. ScriniaLibris.com. 2012. Disponível em: https://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf Acesso em: 11 abr. 2022.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli E. A. D; PASSOS, Laurizete Ferragaut. **Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

RIBEIRO, Amanda Cristina. **Proletarização e Capacitação Docente**: a educação pública paranaense na contemporaneidade. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeirante Araújo. Paranavaí, 2016.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set-dez., 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2013.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera. Formação de professores da Educação Básica no Ensino Superior: Diretrizes Curriculares pós 1996. **Rev. Inter. Educ. Sup**, Campinas, SP v.2 n.2 p.241-256, maio/ago. 2016.

_____.; _____. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 13(27), 669-684, set./dez. 2019.

_____.; _____. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

_____.; _____. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualização nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 29, n. 01, p. 127-160, jan./jun. 2011.

_____.; _____. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em 28 abr. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990. In: SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

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

TEIXEIRA, Michelle Freitas. COUTINHO, Adelaide Ferreira. Neoliberalismo e educação: novos conceitos e estratégias de disciplinamento e suas influências para a formação de educadores. In: **Revista Educação E Emancipação**, 165–184. São Luís/ MA, v.5, n.2, jul/dez. 2012. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3244/2667>. Acesso em: 15 abr. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VIEIRA, Suzane da Rocha. Docência, gestão e conhecimento: conceitos articuladores do novo perfil do pedagogo instituído pela resolução CNE/CP N. 01/2006. In: **Revista HISTEDBR On-line**, n.44, p. 131-155, Campinas. 2011.