

**EDUCAÇÃO
SUPERIOR
E A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES
NO BRASIL**

CONTEXTOS
E DESAFIOS

Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador

Editora Executiva

Prof.ª. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – Unoesc/Unicamp

Conselho Editorial Educação Nacional

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani – USP

Prof.ª. Dra. Anita Helena Schlesener – UFPR/UTP

Prof.ª. Dra. Dirce Djanira Pacheco Zan – Unicamp

Prof.ª. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira – Unicamp

Prof. Dr. Elton Luiz Nardi – Unoesc

Prof. Dr. João dos Reis da Silva Junior – UFSCar

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho – Unicamp

Prof. Dr. Lindomar Boneti – PUC / PR

Prof. Dr. Lucidio Bianchetti – UFSC

Prof.ª. Dra. Maria Eugenia Montes Castanho – PUC / Campinas

Prof.ª. Dra. Maria Helena Salgado Bagnato – Unicamp

Prof.ª. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS

Prof.ª. Dra. Marilane Wolf Paim – UFFS

Prof.ª. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro – UFPI

Prof. Dr. Renato Dagnino – Unicamp

Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva – UTP / IFPR

Prof.ª. Dra. Vera Jacob – UFPA

Conselho Editorial Educação Internacional

Prof. Dr. Adrian Ascolani – Universidad Nacional do Rosário

Prof. Dr. Antonio Bolívar – Facultad de Ciencias de la Educación/Granada

Prof. Dr. Antonio Cachapuz – Universidade de Aveiro

Prof. Dr. Antonio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Prof.ª. Dra. Maria del Carmen L. López – Facultad de Ciencias de la Educación/Granada

Prof.ª. Dra. Fatima Antunes – Universidade do Minho

Prof.ª. Dra. María Rosa Misuraca – Universidad Nacional de Luján

Prof.ª. Dra. Silvina Larripa – Universidad Nacional de La Plata

Prof.ª. Dra. Silvina Gvirtz – Universidad Nacional de La Plata

Paulo Fioravante Giaretta
Tarcísio Luiz Pereira
(organizadores)

**EDUCAÇÃO
SUPERIOR
E A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES
NO BRASIL**

CONTEXTOS
E DESAFIOS

MERCADO[®]
LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação superior e a formação de professores no Brasil : contextos e desafios / organização Paulo Fioravante Giareta, Tarcísio Luiz Pereira. – 1. ed. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2020. – (*Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador*)

ISBN 978-65-86089-45-5

1. Educação 2. Educação superior 3. Professores – Formação profissional I. Giareta, Paulo Fioravante. II. Pereira, Tarcísio Luiz. III. Série.

20-52430

CDD-378

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação superior 378

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide
preparação dos originais: Editora Mercado de Letras
revisão final: dos autores
bibliotecária: Aline Grazielle Benitez – CRB-1/3129

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

2 0 2 0

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

O CONTEXTO TEÓRICO E PRÁTICO COMO
DESAFIO E POSSIBILIDADE PARA A POLÍTICA
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL 19

*Renato José Dias Pereira, Paulo Fioravante Giaretta e
Anita Baraldi Rolim*

EIXO 1: CONTEXTOS, FUNDAMENTOS
E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

capítulo 1

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
CONTEMPORANEIDADE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES 37

Walter Strobe Neto e Maria de Lourdes Pinto de Almeida

capítulo 2

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PAULO FREIRE:
ENTRE A CRÍTICA E OS FUNDAMENTOS 59

Juliano Peroza

capítulo 3

“SÓ SE TORNAVA PROFESSOR QUEM NÃO ENCONTRAVA ALGO MELHOR PARA FAZER!”: REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM SANTA CATARINA EM PERSPECTIVA HISTÓRICA 87
Stela M. Meneghel e Luciene Mara do Nascimento Ribeiro

capítulo 4

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO OESTE DE SANTA CATARINA: REPERCUSSÕES DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS DOS EGRESSOS (2010-2018). 121
Izanir Zandoná e Maria de Lurdes Pinto de Almeida

capítulo 5

A FORMAÇÃO TÉCNICA/PROFISSIONALIZANTE DA CLASSE TRABALHADORA NA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL 147
Renata Moreira Delgado e Tarcísio Luiz Pereira

EIXO 2: PRÁTICAS, METODOLOGIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

capítulo 6

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: UM ESTUDO A PARTIR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFMS . . 185
Jennifer Caroline de Sousa, Carla Busato Zandavalli e Paulo Fioravante Giareta

capítulo 7

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO INTELLECTUAL A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO 221
Flávia Wengrzyn Magrineli Martinez, Ana Caroline Oliveira Costa e Pâmela Cardoso Rodrigues

capítulo 8

O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÚNCIO DE UMA TEMÁTICA DE PESQUISA NO INTERIOR DO GFORP – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES 241

Felipe Lima, Paulo Fioravante Giareta e

Valdeci Luiz Fontoura dos Santos

capítulo 9

A FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE PEDAGOGIA: AVANÇOS E RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 263

Marilúcia Antônia de Resende Peroza

capítulo 10

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DEBATE: UMA BREVE ANÁLISE DE SUA ESTRUTURAÇÃO NA ESCOLA 289

Lucineide Bevilaqua, Jucélia Linhares G. de Medeiros e

Iracema de Souza Reis

EIXO 3: NARRATIVAS, IDENTIDADES E
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

capítulo 11

CONVERSAS SOBRE NARRATIVAS E SUAS POTENCIALIDADES NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA 311

Vera Luísa de Sousa, Sílvia Adriana Rodrigues,

Marcelina Ferreira Vicente e Eugenia Brunilda Opazo Uribe

capítulo 12

MEMÓRIAS DE UM JOVEM PROFESSOR: RESILIÊNCIA COMO FATOR DETERMINANTE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE 329

Alberto Albuquerque Gomes, Leandro Aparecido de Souza e

Juliana Aparecida Matias Zechi

capítulo 13

REDES DE FIOS DE HISTÓRIAS: NARRATIVAS
AUTOBIOGRÁFICAS PRODUZIDAS POR EGRESSOS/AS
DE MATEMÁTICA ENTRE 2007 E 2017 351

*Gerson dos Santos Farias, Mariane Ocanha,
Nickson Moretti Jorge e Patrícia Sandalo Pereira*

SOBRE OS AUTORES. 367

APRESENTAÇÃO

Esta obra é uma continuidade do livro: *Educação Superior no Brasil: considerações sobre os novos (velhos) disciplinamentos em curso* lançado em 2019 que teve como objetivo estimular a reflexão sobre a importância da educação superior na sociedade contemporânea em tempos de crises. No transcurso do período, vários estudos se debruçaram sobre a temática e trouxeram à tona os inúmeros desafios pelos quais passam a educação superior neste século XXI.

Neste processo, a temática aqui desenvolvida retoma a questão da educação superior agora com o enfoque na formação de professores no Brasil, delineando os contextos e os desafios pelos quais passam esta política educacional. Nela está exposta um processo que inclui pensares e fazeres daqueles que entendem a educação como um movimento múltiplo que incorpora diferentes olhares e posições, mas que parte do fato que há uma história escrita sobre a formação e a prática docente.

No diálogo com estes esforços situa-se o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores – GForP – que desde 2018 vem trocando experiências e realizando estudos e pesquisas sobre as questões que versam sobre a Pedagogia Universitária, a Formação do Pedagogo e a Qualidade da Educação Básica. Questões estas aprofundadas pelas linhas de pesquisas: Didática, Formação Inicial

de Professores e Educação Sexual, Formação de Professores/as: profissionalidade e identidade docente, Pedagogia Universitária e a Formação de Professores e Políticas Educativas e Privatização da Educação Superior.

É no interior do GForP que nasce a ideia de elaborarmos esta obra, a partir da qual outros grupos de pesquisa e pesquisadores que ao longo dos anos tem colaborado conosco foram convidados para participarem. Assim, constituímos, não só um entrelaçamento de ideias e ideais, mas também um debate profícuo sobre a temática aqui desenvolvida. Dentre suas muitas contribuições, merecem destaque as instituições aqui representadas por meio dos 14 capítulos que compõe a obra. Quais sejam: CPTL/UFMS; FCT/UNESP; UENP/CJ; USP; FAED/UFMS; PUCPR; UNOESC-SC; UNICAMP; UFOP; FURB; UEPG; IFPR.

Não se pode deixar de destacar que as instituições de ensino superior, especialmente as públicas, assim como estudantes, professores e servidores vem sofrendo, nos últimos anos ataques constantes, intensificados pelo atual governo que tem optado pela desconstrução da cultura, da educação, do conhecimento científico dentre outras condições humanas duramente conquistadas pelos direitos sociais, civis e políticos.

O desafio, neste cenário é imenso, neste sentido, os textos aqui apresentados, centrados na formação do professor brasileiro reconhece a urgência de adoção de medidas para reversão deste quadro de desvalorização e desconstrução do profissional da educação.

O livro oferece informações e abordagens críticas que se pretende sejam somadas a uma série de estudos desenvolvidos na área, particularmente aos estudos realizados no interior das Instituições de Ensino Superior brasileiras. Tem como perspectiva ainda, contribuir com a imensa rede de educadores, entidades e movimentos da sociedade civil que reconhece ter o professor um papel fundamental na transformação social e na construção de um mundo mais justo e igualitário.

A obra está dividida em três eixos para uma melhor organização das discussões. O Eixo 1 trata do *Contextos, Fundamentos e a Formação de Professores*, o Eixo 2 discutirá as *Práticas, Metodologias e a Formação de Professores* e o Eixo 3 apresentará as *Narrativas, Identidades e a Formação de Professores*.

O texto de abertura da obra: *O Contexto Teórico e Prático como Desafio e Possibilidade para a Política de Formação de Professores no Brasil* responde como texto de posicionamento do GForP frente aos desafios e possibilidades das políticas de formação de professores no Brasil, consequente, como posicionamento teórico metodológica da obra em tela. Para tanto, reconhece a política de formação de professores como prática social profundamente alienada à mediação social capitalista, bem como a compreende como espaço da práxis como lócus possível da superação desta mediação.

O texto *Políticas de Formação de Professores na Contemporaneidade: primeiras aproximações* abre o Eixo 1 da obra, e se estrutura como fruto de uma pesquisa realizada no mestrado em Educação da UNOESC-SC. Analisa as tendências curriculares na visão dos professores do curso de Pedagogia com o objetivo de debater as Políticas de Formação de Professores, neste final de segunda década de século XXI. A análise do objeto da pesquisa apresentou como resultado, uma enorme e evidente manipulação de agências financiadoras internacionais e do Estado Liberal brasileiro, sobre as políticas construídas a partir de interesses voltados ao mercado capitalista. Estas imposições podem ser percebidas nas Diretrizes Curriculares da maioria dos cursos de educação superior brasileiros, hora privilegiando a pedagogia técnica, ora impondo ajustes não contributivos para áreas de formação, como é o caso das Licenciaturas.

O texto *A Formação de Professores em Paulo Freire: entre a crítica e os fundamentos* apresenta algumas considerações sobre a formação de professores à luz da perspectiva freiriana. Divide-se em duas partes: na primeira esboça uma crítica à concepção bancária

de formação, o que implica, conseqüentemente, numa concepção formativa reducionista, em que o educador se fecha à possibilidade do desenvolvimento da sua autonomia, atrofia suas potencialidades e se torna dependente de manuais e materiais elaborados por terceiros. No segundo momento discute os pressupostos que fundamentam a visão de formação docente no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, com sua perspectiva crítica e problematizadora, a fim de propiciar o desenvolvimento da autonomia pessoal e profissional do educador para que ele seja capaz de teorizar sua própria ação e, conseqüentemente, aprimorar as possibilidades de uma educação transformadora.

“Só se Tornava Professor quem não Encontrava Algo Melhor para Fazer!”: reflexão sobre a formação de professores dos anos iniciais em Santa Catarina em perspectiva histórica, por sua vez, aborda o histórico da formação de professores dos anos iniciais em Santa Catarina até a atualidade. Inicia retomando como era esta formação desde o Império (que inspira a frase do título do artigo) e se detém no período pós-LDB/1996, deixando claro que em Santa Catarina a relação da formação de professores de Ed. Infantil e Anos Iniciais com a educação superior no estado é recente. Ao final, as autoras apontam que a desvalorização da profissão professor ainda continua, sendo um dos principais empecilhos para sua formação com qualidade.

Acompanha e complementa esta análise o texto *Políticas de Formação Docente no Oeste de Santa Catarina: repercussões dos projetos pedagógicos do Curso de Pedagogia nas práticas educacionais dos egressos (2010-2018)*, apresentando uma análise de impacto dos projetos político-pedagógicos de formação de pedagogos nas práticas educacionais na Educação Básica. Para tanto, a discussão se estrutura como uma análise do impacto das mudanças proporcionadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia-2006 na formação dos egressos do curso de Pedagogia da Unoesc no período 2010-2018 e o aprofundamento das indagações sobre a formação do denominado novo pedagogo

formado no Curso de Pedagogia da referida Instituição e a verificação do perfil de atuação e preparação desse profissional da educação.

O eixo acomoda ainda, o texto *A Formação Técnica/ Profissionalizante da Classe Trabalhadora na Reestruturação do Capital* no qual, os autores discutem o processo histórico da formação técnica e profissionalizante que vem, ao longo das últimas décadas, sendo utilizada como mecanismo para consolidar a hegemonia do modo de produção capitalista questionando, neste percurso, a existência de pressupostos ideológicos que perfizeram a oferta dualista de uma formação de força de trabalho para atender ao mercado pela ótica dos interesses das demandas do capital. A discussão, traz resultado parcial de pesquisa realizada no interior do Instituto Federal de Três Lagoas-MS no qual, tanto a formação técnica/profissionalizante dos acadêmicos como a formação de professores, vem se condicionando e ajustando-se ao modo de produção capitalista incluindo os conceitos teóricos/práticos dos sistemas *taylorista/fordista* e *toyotista* de “integração entre educação e trabalho”.

O Eixo 2 inicia com o texto *O Ensino de Ciências na Formação Inicial de Pedagogos: um estudo a partir dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UFMS*, nos situando o contexto legal e normativo referente à inserção do Ensino de Ciências nos cursos de Pedagogia e apresentando referências da pesquisa em Educação que discutem os requisitos e os desafios postos para a formação dos professores que lecionam Ciências nas etapas iniciais da Educação Básica. Na sequência, os autores trazem os resultados da pesquisa documental realizada sobre os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UFMS, que indicam insuficiências formativas no que diz respeito ao preparo do pedagogo para o trabalho com o Ensino de Ciências. Destacam que as disciplinas ofertadas nas matrizes curriculares que se ocupam das questões do Ensino de Ciências sobrepõem a abordagem de aspectos metodológicos ao estudo dos conteúdos programáticos e das questões filosóficas e curriculares. As consequências desse modelo formativo são a limitação das

possibilidades de reflexão sobre por que ensinar Ciências desde o início da escolarização e o desestímulo à atuação desse professor polivalente como um produtor de conhecimento.

Na sequência, o texto *A Formação do Professor como Intelectual a partir das Vivências Durante o Estágio Curricular Obrigatório*, traz como contribuição a análise da função formativa do estágio curricular, na perspectiva da construção do professor como intelectual. Defende-se que a formação inicial de professores propicie subsídios teórico-prático aos licenciandos para que possam vir a transpor o conhecimento teórico na sua futura prática pedagógica e compreende-se que o Estágio Curricular Obrigatório é fundamental neste processo, pois é o momento de oportunidades trianguladas pela concretude do real profissional e espaço de constituição profissional, ou seja, trata-se do *locus* onde a identidade profissional do licenciando é construída. Desta maneira há, no texto, a defesa do Estágio Curricular Obrigatório como campo de conhecimento, e que deve ser conferido a ele um estatuto epistemológico, concebendo-o como práxis.

Proposta de pesquisa e análise está complementada pelo texto *O Estágio Não Obrigatório na Formação Inicial de Professores: anúncio de uma temática de pesquisa no interior do GForP – Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores*, que apresenta o estágio não obrigatório como uma temática de pesquisa inexplorada na pesquisa em educação com o recorte da formação inicial de professores. A discussão realizada no interior do GForP e por meio de trocas e debates entre seus membros, perceberam que anunciavam uma importante e relevante dimensão do contato do estudante do Curso de Pedagogia com o mundo do trabalho. Destaque-se que o esforço reflexivo a que chegaram, e mais, avançam, pode contribuir e concorrer à melhor formação de professores, já que, ao delimitar um novo objeto de pesquisa na formação inicial, tal produção servirá de reflexão sobre as práticas formativas em si, alterando-as, significativamente, como ocorreu com temáticas de pesquisa hoje consolidadas.

Por sua vez, a discussão *A Formação Docente em Cursos de Pedagogia: avanços e retrocessos na formação de profissionais da Educação Infantil*, traça uma análise sobre a formação inicial de professoras, em cursos de Pedagogia, para atuar na primeira etapa da educação básica. Partindo das prerrogativas da LDBEN e demais legislações que amparam essa formação, revela avanços e retrocessos que incidem tanto na constituição histórica da Educação Infantil, quanto na identidade docente das profissionais que nela atuam. O texto é um convite à reflexão crítica sobre as recentes diretrizes para a formação de professores e a reafirmação de que ainda é necessário lutar para manter conquistas históricas na busca da qualidade na formação docente.

Concluindo os debates do Eixo 2 o texto *Educação Inclusiva em Debate: uma breve análise de sua estruturação na escola* objetiva uma ampla discussão em torno das questões que enfatizam as dificuldades e as reais condições de implementação do processo de inclusão, bem como a escola se organiza e se estrutura diante da prática inclusiva que valoriza a diferença e nega a segregação no âmbito da escola. O debate parte da ideia que um dos grandes desafios da escola contemporânea é pensar e pôr em prática, um espaço realmente inclusivo que ofereça condições de aprendizagem a partir das necessidades não só dos estudantes com deficiência. Espaço/ambiente este, que perceba a diferença humana e que saiba lidar com a mesma onde o foco de todo processo de inclusão não seja a deficiência e nem as limitações, mas a capacidade de cada indivíduo em aprender e conviver juntos, visando assim, o objetivo de uma escola para todos que respeite e acolha a diversidade.

O Eixo 3 inicia com o texto *Conversas sobre Narrativas e suas Potencialidades no Processo de Constituição Identitária* convidando à reflexão sobre o papel da narrativa no processo de autoformação, tão caro à seara da formação de professor(a)s. Pretende-se, argumentar sobre as possibilidades da narrativa como elemento constitutivo das identidades pessoais e profissionais, nos planos individual e coletivo na partilha das vivências pedagógicas

permitindo assim uma revisão de práticas e a elaboração de significados renovados para a práxis cotidiana.

Seguido pelo texto *Memórias de um Jovem Professor: resiliência como fator determinante na construção da identidade* que responde pelo objetivo de fazer uma aproximação, sob a mediação teórica e prática, com realidades mais próximas através de memórias de professores, remetendo-nos a uma sociologia da vida cotidiana. Considera que escrever sobre a escrita de alguém responde como movimento de localizar o indivíduo na multidão, fazer com que o indivíduo singular de lá emergja. Em outras palavras, das regularidades para a singularidade, do coletivo para o individual, em um movimento cuja intenção não é somente evidenciar a subjetividade de sua existência, mas considerá-la como elemento basilar da construção de sua experiência.

Concluindo a obra temos *Redes de Fios de Histórias: narrativas autobiográficas produzidas por egressos/as de matemática entre 2007 e 2017*, que parte da discussão que a narrativa está presente em toda a história do homem - lutas, trajetórias, marcas, vitórias, derrotas – e, pensando na Educação, pode-se dizer que as narrativas fazem parte do processo de construção da identidade do professor. Sendo assim, o texto busca identificar nas autobiografias dos professores/as egressos/as do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL), as percepções deles sobre ser professor e como interpretam o tornar-se professor.

Esta nova obra reúne autores que participam ativamente, numa perspectiva acadêmica e política, do debate público sobre o presente e o futuro da educação e da universidade brasileira, especialmente sobre como esta instituição tem formado seus profissionais para os enfrentamentos que a atual sociedade nos impõe. Estão a exigir e a expor diagnósticos e respostas alternativas que enfrentem a hegemonia do neoliberalismo dos governos e

de seus consultores, principalmente no que tange as políticas de formação de professores no Brasil.

Não poderia ser mais oportuno trazermos, neste momento de profunda crise estrutural no modo de produção capitalista, uma discussão representativa do *ethos* universitário construída coletivamente e orientada à reflexão permanente sobre a formação docente em diferentes locais e enfoques temáticos. Não se trata de uma proposta fragmentada, mas sim de uma articulação, em seus três eixos, de diversas dimensões da universidade na perspectiva da sua natureza pública e social.

Por fim, este livro, se contrapõe as imposições negacionistas tão em voga, neste momento, na história da humanidade, e se apresenta como um importante instrumento científico comprometido com valores mais abrangentes e permanentes da sociedade. Suas análises e reflexões revelam um campo extremamente relevante de reconstrução de processos sociais e pedagógicos.

Paulo Fioravante Giaretta
Tarcísio Luiz Pereira

O CONTEXTO TEÓRICO E PRÁTICO COMO DESAFIO E POSSIBILIDADE PARA A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Renato José Dias Pereira

Paulo Fioravante Giaretta

Anita Baraldi Rolim

Introdução

O processo de redemocratização brasileira, a partir da década de 1980, oficializada na carta constitucional de 1988, acomoda os esforços de ampla organização e luta de movimentos sociais e políticos, que, para além da mera substituição do poder autoritário empresarial-militar, pauta a possibilidade da construção de experiências sociais organizativas de socialização ampliada das relações de poder e construção de uma sociedade democrática.

O exercício ampliado das relações de poder pressupõe viabilizar a constituição ampliada do próprio Estado, possibilitando a entrada na cena decisória das relações de poder, não apenas dos aparelhos de governança jurídico-política, mas da própria sociedade civil, quer pela participação direta, ou pelas suas estruturas de

representatividade, o que implica reconhecer o Estado, inclusive, as ações do Estado via políticas públicas, como espaço de disputa.

Neste contexto, parece consensual entre as forças emergentes que esta socialização das relações de poder não se restringe pela participação delegada, mas precisa se constituir como prática social e cultural. O exercício da democracia precisa de espaços qualificados para sua experiência concreta. Emerge, assim, como lócus privilegiado para o exercício e experiência da sociabilidade democrática, até mesmo pelo princípio constitucional da universalização imediata ou progressiva do acesso, as estruturas educacionais, portanto, a escola, especialmente, a escola pública.

Contudo, ao mesmo tempo que é consensual a necessidade da escola, firma-se forte disputa pela sua filiação e natureza político-pedagógica, que na prática diz da capacidade desta escola em produzir ou reproduzir as relações de sociabilidade em disputa, comumente expressas por um conjunto constante de reformismo educacional afeto a sua estrutura didática, metodológica, de gestão, de financiamento, de currículo e das políticas de formação dos professores.

Assim, assume-se, aqui, que os esforços de redemocratização não alteram o modelo de sociabilidade urbano-industrial emergente a partir do século XX. Ou seja, a redemocratização, nela, o Estado Moderno e as suas políticas, não estão deslocados do disciplinamento ético-ideológico das relações de produção material e social capitalistas, agora, expressos em torno aos consensos da chamada agenda neoliberal. Implica em reconhecer que as políticas e processos de reformismo educacional respondem como esforço constante de reprodução desta sociabilidade, mas não sem contradições.

A afirmação da referida agenda está no campo da disputa, ou seja, ela se dá num contexto histórico específico, portanto, contraditório e de resistência. Resistência e disputa que o sistema busca identificar, na educação escolarizada, especialmente, nos sujeitos da mediação docente, conferindo centralidade às reformas

curriculares com potencial de disciplinamento político-pedagógico e técnico-ideológico dos professores, que, por sua vez, se apresentam à disputa com uma pauta formativa para além da alienação intelectual e de controle formal de sua práxis social.

Assim, este texto, metodologicamente estruturado como um exercício analítico argumentativo, objetiva indicar o contexto de disputa, portanto, de desafios, mas também de possibilidades para as práticas e políticas afetas à formação de professores em curso no Brasil. Para tanto, posiciona como desafio central a superação dos processos de alienação profissional e intelectual dos professores e como possibilidade a busca por processos formativos capazes de diálogo com a práxis social.

*A política de formação de professores na perspectiva crítica:
a busca por um referencial teórico-metodológico*

Assume-se, no presente texto, o reconhecimento de que a educação formal, aqui, representada pela educação escolar, tanto não tem condições de responder como força ideológica central na consolidação do sistema capitalista, quanto não consegue, por si só, apresentar uma alternativa emancipadora radical (Mészáros 2008), mas se apresenta como espaço de consolidação de consensos hegemônicos, dialética e contraditoriamente, também como possibilidade de construção de consensos contra hegemônicos.

Isto implica em reconhecer que o embate em torno da democratização do Estado passa a ser estratégico, tanto pela limitação de produção de consenso pela via da centralização de poder do estado autoritário e coercitivo, quanto pela produção de condições de socialização das relações de poder capaz de induzir outras possibilidades éticas, culturais e ideológicas. No entanto, se o processo de redemocratização brasileira não representa uma ruptura com o disciplinamento societário capital, mas um reordenamento metabólico das relações das suas condições de produção e

concentração, convém, reconhecer também, que o conceito e experiência de democracia que a escola movimenta se inscreve no ideário da democracia mediada – democracia de mercado.

Na lógica de mercado a democracia possível é aquela que viabiliza e reproduz esta mesma lógica, ou seja, aquela que filia os espaços formais, inclusive, a educação, às condições técnicas e éticas de apropriação e reprodução das relações de produção vigente, que na prática espelha esforços de consenso aproximativo e complementar da educação com as formas de trabalho mediadas por esta sociabilidade. Base axiológica que orienta a experiência da democracia centrada mais na subjetividade individual, do que nas experiências individuais coletivas (Mészáros 2008).

Esta lógica afeta o Estado Moderno, neste trabalho representado pelo Estado brasileiro pós redemocratização, e o conjunto de suas ações, isto é, de suas políticas, entre elas, as políticas educacionais, por processos contínuos de reforma, comumente, representadas por reformas de gestão, avaliação, financiamento e currículo. Movimentos reformistas que, tanto buscam aprimorar os mecanismos de controle e resultados destas políticas, conseqüentemente, o controle do próprio Estado, quanto apresentar propostas pontuais e contínuas de captura e disciplinamento das contradições decorrentes deste reformismo de mercado.

No processo de escolarização, na linguagem de Gramsci (1997), no aparelho privado de produção de hegemonia, que é a escola, estas contradições figuram mais latentes, portanto, objeto de maior atenção e controle, entre os mediadores político-pedagógicos destas intencionalidades formativas – os professores –, razão pela qual um dos principais campos de disputa no Estado brasileiro, pós Constituição de 1988, passa a ser as políticas de formação de professores. Além da proposição de reformas diretas sobre a política de formação de professores, como a atual Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação), o conjunto das reformas em curso – gestão,

financiamento, avaliação, currículo -, induzem processos objetivos e práticos sobre a formação técnica e ético-ideológica do professor.

Este ordenamento não anula a contradição, ou seja, as disputas sobre a formação do professor, especialmente pela organização associativa ou sindical dos profissionais da educação, na perspectiva crítica e desejosos de produção de novos consensos sociais para além do ordenamento em curso. Orientação ético-intelectual que para Mészáros (2006; 2008) se traduz pela possibilidade da construção de processos formativos superadores do disciplinamento alienante – uma educação para além da alienação – e, portanto, potencializadora de leituras estruturadas pelo princípio da indissociabilidade entre teoria e prática – uma educação a partir da práxis social.

Assim, assume-se como referencial teórico e metodológico para análise das políticas de formação de professores em curso no Brasil, as categorias “alienação” e “práxis social” conforme indicadas por Mészáros (2006, 2008) e Kosik (1976), que nos ajudam, tanto a compreender as mediações da agenda capitalista neoliberal sobre as políticas de formação de professores no Brasil, quanto a pensar possibilidades formativas para além do disciplinamento proposto por esta sociabilidade.

Com marcada fidelidade à abordagem crítica, Mészáros (2006) filia o conceito de alienação à sua caracterização historiográfica, desde sua expressão original como universalismo idealizado, até sua expressão reformista, característico do modernismo cristão pragmático, representativo do interesse pessoal capitalista transformado no princípio universal dominante da sociedade através de uma mistificação desorientadora, que Kosik (1976) também denomina de alienação mistificada.

Este universalismo prático, vinculado à expressão particular, em que o indivíduo se compreende isolado da totalidade e que para acessá-la precisa alienar a sua própria condição histórica, portanto, sua liberdade, encontra, segundo Mészáros (2006), o espírito da vendabilidade universal, em que a secularização do princípio da

liberdade humana é regulada pela alienação mistificada, que no contexto feudal era expressa pelo consentimento de seu senhor e no liberalismo burguês pela autorização do Estado – estrutura jurídico-política burguesa.

Afirmado de outra forma, diz da secularização da alienação pelo viés da mercantilização, da autoalienação pela adequação voluntária ou não, ao espírito do capitalismo, que requer o reconhecimento não apenas da expressão conceitual histórica – positiva – da alienação, mas sua vinculação com a história material dialética. Ou seja, com os condicionantes históricos concretos de sua alienação, que em Marx está posto pela apropriação – alienada – das relações de trabalho.

Ao interpretar a teoria da alienação em Marx, Mészáros (2006) indica como estrutural os conceitos de homem, natureza e indústria enquanto inter-relações dialéticas constitutivas da expressão integrada da experiência humana. Compreender, aqui, estes conceitos a partir da interação dialética é fundamental para se evitar a abordagem conceitual, conseqüentemente, prática, restrita à abstração filosófica dos conceitos o que implica numa alienação mistifica, idealista, isolacionista da expressão humana.

O conceito de indústria, também compreendido como atividade humana, recebe centralidade, tanto por indicar a historicidade, complexidade e a centralidade da cultura humanamente produzida, como o humano se dá e se afirma histórica e socialmente, quanto pela sua funcionalidade alienante da relação dialética entre o homem e a natureza, ou seja, sua afirmação obediente às mediações subordinantes da relação entre trabalho e capital.

Mészáros (2006) reafirma o reconhecimento de Marx do trabalho como atividade produtiva, determinação ontológica fundamental do ser humano e fonte da consciência como mediação da relação dialética entre o homem e a natureza, mas que em sua acepção particular, mediada pela atividade, intercâmbio, propriedade, divisão do trabalho capitalista, se expressa como consciência alienada, autoalienação do trabalho. “A atividade

produtiva é, então, atividade alienada quando se afasta de sua função apropriada de mediar humanamente a relação sujeito-objeto entre homem e natureza” (Mészáros 2006, p. 81).

A manutenção e mesmo a reprodução desta consciência alienada pressupõe a absolutização e normatização, tanto da concepção conceitual idealista (a-histórica) de homem, natureza e atividade produtiva, quanto da mediação capital da atividade produtiva, figurando impeditivo, dialeticamente, a apropriação do trabalho como sua determinação ontológica no qual o homem potencializa as condições de mediação da existência humana. Impedimento que se estrutura na própria intervenção jurídico-moral do Estado burguês pela via da política formativa, aqui representada pela política de formação de professores, nos marcos desta mediação restritiva, portanto, alienada.

Em síntese, Mészáros (2006, p. 14) compreende a alienação como a perda de controle, corporificada “numa força externa que confronta os indivíduos como um poder hostil e potencialmente destrutivo”, mas não como algo dado pela natureza e sim como autoalienação, “não é feito de uma força externa todo-poderosa, natural ou metafísica, mas resultado de um tipo determinado de desenvolvimento histórico que pode ser positivamente alterado pela intervenção consciente no processo histórico”, como esforço para o que denomina de transcender a autoalienação do trabalho.

Portanto, ao mesmo tempo que indica a incidência estrutural da intervenção jurídico-moral do Estado burguês pela via da política formativa objetivando a reprodução das formas alienadas e alienantes das mediações do capital sobre o trabalho, Mészáros (2006; 2008) aponta que a transcendência positiva da autoalienação do trabalho só pode ser colocada em termos políticos, enquanto percepção coletiva das possibilidades de transformação social, possibilitando compreender a política como mediação e suas instituições, como a educação, como um meio de viabilização desta mediação.

Esta concepção, com vistas a afetar o presente como mediação para construção de outro real social futuro, possibilita a

análise desta intervenção política para a formação dos trabalhadores da educação, no marco dialético e histórico de uma formação para e a partir da práxis social, enquanto inter-relação íntima entre teoria e a prática social. “A superação da alienação tem de ser vislumbrada em termos da realidade social efetiva, isto é, como uma transcendência da alienação na prática social” (Mészáros 2006, p. 158) e não como mero exercício teórico abstrato.

Assim, compreende que “a educação é o único órgão possível de automediação humana, porque a educação – não num limitado sentido institucional – abarca todas as atividades que podem se tornar uma necessidade interna para o homem, desde as funções humanas naturais até as mais sofisticadas funções intelectuais” (Mészáros 2006, p. 172). Ou seja, a necessária apropriação por uma determinada estrutura de mediação social como condição para a sua reprodução material e ideológica, dialeticamente, figura como possibilidade para a transcendência positiva da autoalienação, enquanto exercício teórico consciente e mediado pela prática social concreta.

Portanto, como práxis humana, que para Kosik (1976, p. 9) não se restringe na prática social humana por si, na relação direta e formal entre teoria e prática, ou mesmo, no exercício cognitivo do homem sobre a prática de forma abstrata, mas “de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais “.

A práxis como ação dialeticamente criativa e transcendente da realidade, constituição da existência humana como elaboração da realidade, por isso ativa, produtora do humano social na sua totalidade. Perspectiva teórico-metodológica em que filiamos a disputa dos projetos de formação de professores no contexto político, econômico e social brasileiro, aqui representado pelo esforço de consensos sobre processos de reforma político-pedagógicas que incidem a formação técnica e ético-ideológica do professor.

Dado o posicionamento teórico-metodológico que orienta as análises sobre práticas e políticas de formação de professores no Brasil, aqui expressas pelas produções de diferentes pesquisadores e grupos de pesquisas, convém ainda, posicionar o contexto político em que elas se dão. Posicionamento que faremos pela elucidação dos principais esforços de reforma curricular movimentados pelo sistema educacional brasileiro, pós-Constituição de 1988, enquanto estratégias de incidência sobre as políticas de formação de professores, nos marcos da mediação neoliberal.

*As reformas curriculares no contexto da agenda neoliberal:
a busca pela incidência na política de formação de professores*

O reconhecimento de que o processo de redemocratização em curso no âmbito do Estado brasileiro não representa uma ruptura com o disciplinamento societário capital, mas um reordenamento de seu metabolismo social, além de subscrever o conceito de democracia movimentado pela escola ao ideário da democracia de mercado, reconhece a própria escola e o conjunto dos processos formativos que ela constrói, disciplinada pela relação trabalho e educação mediada pelo capital.

O que implica reconhecer que o marco do debate e pesquisa sobre as políticas educacionais, nela, das políticas de formação de professores precisa considerar a filiação histórica do Estado brasileiro ao que Mézáros (2006) denomina de mediações de segunda ordem no metabolismo social do capital, representado pela divisão social que opera a subordinação estrutural do trabalho ao capital, portanto, assentados em processos de alienação, tanto da produção, da formação do Estado, do mercado, quanto da própria atividade produtiva essencial dos indivíduos sociais e os meios sociais de sua reprodução.

Este sistema de metabolismo social precisa ser vinculado ao que Gramsci (1997) denomina de bloco histórico hegemônico

da sociedade urbano-industrial do século XX, assentada sobre a racionalização técnica e científica das relações produtivas de alienação do trabalho ao capital, demandando o disciplinamento do Estado e de suas políticas como garantidor do conjunto orgânico deste sistema. Disciplinamento estatal que o responsabiliza, inclusive, à gestão das contradições estruturais – crise estrutural do capital – que assume a produção da exclusão laboral e social como inerente ao seu ordenamento atual.

A formalização desta proposta de disciplinamento estatal para os países capitalistas periféricos e subdesenvolvidos se expressa pelo denominado Consenso de Washington, de 1989, que a partir de indicadores de rigor fiscal, liberdade financeira e comercial e indução de reformas tributárias, previdenciárias e trabalhistas (Ferreira 1996; Silva 2002), insere e exige dos estados o apego e fomento das matrizes de flexibilização, denominada de agenda neoliberal, que na prática representa profunda precarização do já subordinado trabalho ao capital e suas contradições estruturais.

Esta subordinação agressiva chega na educação, ou seja, nas estratégias e instrumentos de reprodução destas relações sociais, tanto pelo seu disciplinamento técnico-pedagógico, inscrevendo os processos educacionais, assim como o trabalho, à proposta de ativo do capital, quanto pela flexibilização político-legal, comumente expressa no conjunto de reformas de mercado para a educação, aqui, tendo como representativo o reformismo curricular, com forte impacto para as políticas de formação de professores.

O denominado disciplinamento técnico-pedagógico, que compreende a educação como ativo do capital, figura como proposta sistematizada por estudos como o de Schultz, na década de 1960, que passou a ser conhecida como Teoria do Capital Humano, possibilitando a estruturação de uma pedagogia mais técnica e funcional – Pedagogia Tecnicista -, que se apresenta colaborativa e instrumental à subordinação da educação ao trabalho mediado pelo capital (Silva 2016).

Nem mesmo as alternativas de superação das crises do sistema, como as da década de 1970 e 1980, representam uma superação destes modelos, mas sim um aprofundamento desta racionalidade pela via da flexibilização e precarização aguda das relações de produção, representada na educação por readequações tecnológicas, gerenciais e avaliativas. Proposta que exige uma função adaptativa da educação aos marcos da reconfiguração das estruturas produtivas a partir de bases mais flexíveis, ou seja, reconhecer que no limite a flexibilização não rompe, mas reafirma a concepção da educação como ativo do capital (Antunes 2018; Silva 2016).

Esta agenda de flexibilização emerge, no final de década de 1980 e início da década de 1990, como ilustrativa do que passamos a denominar de ordenamento político-legal neoliberal, que demanda a flexibilização do próprio Estado, que deve, tanto induzir esta reorganização produtiva, quanto possibilitar o reordenamento técnico e ético do trabalhador que, agora, deve responder por competências e habilidades produtivas. Portanto, um Estado aberto aos anunciados necessários movimentos de reforma de seus instrumentos de reprodução social e cultural.

Na educação, este disciplinamento (flexibilização) político-legal ganha consistência pela via do reformismo curricular, que demarcado pelo já indicado esforço de controle gerencial, tecnológico e avaliativo, a partir de Constituição de 1988, viabiliza a discussão e elaboração de políticas assentadas sobre o ideário de currículo mínimo, currículo comum, parâmetros curriculares, diretrizes curriculares (Ciavatta e Ramos 2012) e, atualmente, a denominada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), todas com impacto direto sobre a política de formação de professores.

Assim, as reformas do Estado brasileiro alinhadas às matrizes neoliberais, assumidas no Consenso de Washington, enquanto ideário político-econômico de reprodução das condições sociais capitalistas, responde pela sociabilidade que despontou no Brasil nos anos 1990 “demandando uma educação capaz de conformar o ‘novo

homem' de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da “flexibilização” do trabalho” (Falleiros 2005, p. 211). Ordenamento que encontra aderência, inicialmente, na política dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), enquanto política de parametrização e controle curricular induzida por políticas de avaliação centralizadas e externas à escola e pela tutela das práticas docentes pela via do chamado material (livro) didático.

Esta proposta, no contexto de forte disputa e resistência, passa a assumir um caráter de complementaridade à política de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que, tanto desloca as disputas em direção à implementação dos PCNs, quanto responde satisfatoriamente ao reposicionamento demandado ao sistema de ensino face às exigências político-econômicas, que encerram a política curricular ao ordenamento restritivo da expressão capitalista da relação entre trabalho e educação (Ciavatta e Ramos 2012, p. 29).

As referidas autoras passam a denominar este esforço político de regulação do sistema educacional brasileiro pela gestão curricular de “Era das Diretrizes”, indicando o esforço do sistema em regular a oferta, a atuação docente, por um aparato detalhado de elaboração de diretrizes, representado desde a definição de diretrizes por etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), por modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional), até a oferta de cursos de formação de professores (Curso de Pedagogia, Letras, História e demais cursos de licenciatura), somadas pela regulação da formação desses profissionais na educação superior, a partir de diretrizes específicas.

É representativa deste disciplinamento a Resolução CNE_CP nº 01 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e a Resolução CNE_CP nº 02 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível

superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Estes esforços de constante readequação curricular da educação brasileira, em 2017, recebe a contribuição da já mencionada nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto reforma de mercado movimentada por agentes privados e de grupos financeiros organizados em torno do que se denominou de Movimento pela Base. Assentada sobre a promessa de uma transformação epistemológica da educação brasileira, face às novas exigências do mundo do trabalho, radicaliza o apego às matrizes de competências e habilidades que, conforme já indicado, responde por uma filiação conservadora, mais capacitada à fidelização técnica e ética dos indivíduos à aguda flexibilização e precarização excludente do que o reposicionamento político e epistemológico da educação para além do ordenamento capital.

A leitura atenta da Resolução CNE_CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017, que institui orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular no âmbito da Educação Básica, demonstra que seu grande esforço, além da implementação da BNCC em si, é induzir ampla reforma didática (material didático), de aprimoramento dos indicadores avaliativos (avaliação externa) e formativa (formação de professores).

Razão pela qual, o Conselho Nacional de Educação, ainda em 2019, homologou a proposta da BNC-Formação, pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, tornando sem efeito a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 que estava orientando a reorganização curricular dos cursos de formação de professores nas Instituições de Ensino Superior no Brasil.

Posicionamento da produção como apontamentos conclusivos

Este ensaio inicial indica o campo de compromisso necessário às pesquisas e debates sobre a educação superior e nela, a formação de professores no Brasil. Campo profundamente marcado por desafios e possibilidades que se dão num contexto de disputa, que no limite se caracteriza por propostas alinhadas à mediação da prática social em curso ou se apresentam como superação ativa e transcendente deste ordenamento.

Assim, assumir os processos formativos, especialmente, os de formação de professores como intervenção moral, enquanto exercício social e coletivo da liberdade humana, pressupõe a construção de possibilidades de acesso e produção técnica, ética e ideológica de outra prática social, portanto, também, de outra base teórico-metodológica de formação. Desafios e possibilidades que posicionam o conjunto das produções aqui socializadas.

Referências

- ANTUNES, Ricardo (2018). *O privilégio da servidão: o novo proletariado na era digital*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo.
- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- _____. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- _____. (2002). *Resolução nº 01*, de 18 de fevereiro de 2002. Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho

Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acessado em 24 de outubro de 2020.

_____. (2015). *Resolução nº 02*, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 24/10/2020.

_____. (2017). *Resolução nº 02*, de 22 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf . Acesso em: 24/10/2020.

_____. (2019). *Resolução nº 02*, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 24/10/2020.

CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (2012). “A ‘era das diretrizes’: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres.” *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, nº 49, jan/abr.

GRAMSCI, Antonio (1997). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (1997a). *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- KOSIK, Karel (1976). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MÉSZÁROS, István (2006). *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo.
- _____. (2008). *A educação para além do capital*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo.
- FALLEIROS, Ialê (2005). “Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania”, in: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, pp. 209-235.
- RAMOS, Marise Nogueira (2002). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- SCHULTZ, Theodore W. (1967). *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- SILVA, Andréa Villela Mafra da (2016). “A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro.” *Revista HISTEDBR On-line*, nº 70, Campinas, pp. 197-209.