



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – NÍVEL MESTRADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E**  
**CULTURA**

**FERNANDA DE SOUZA GODIM**

**ANÁLISE DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA A PARTIR DA**  
**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**FOZ DO IGUAÇU-PR**  
**2021**

**FERNANDA DE SOUZA GODIM**

**ANÁLISE DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA A PARTIR DA  
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino – Nível Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Julia Malanchen

**FOZ DO IGUAÇU-PR**

**2021**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

GODIM, Fernanda de Souza

Análise do Programa de Residência Pedagógica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica / Fernanda de Souza Godim; orientadora Júlia Malanchen. -- Foz do Iguaçu, 2021.

111 p.

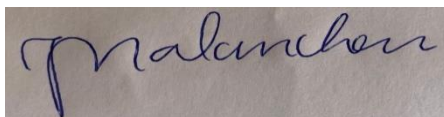
Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2021.

1. Programa de Residência Pedagógica. 2. Formação de Professores. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Políticas Educacionais. I. Malanchen, Júlia, orient. II. Título.

**FERNANDA DE SOUZA GODIM**

**ANÁLISE DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA A PARTIR DA  
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADA pela seguinte banca examinadora:



---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Júlia Malanchen – UNIOESTE  
Orientadora



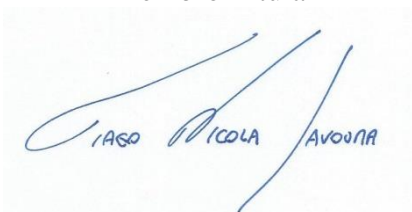
---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Andreia Nakamura Bondezan – UNESPAR  
Membro Titular



---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – UNB  
Membro Titular



---

Prof. Dr. Tiago Nicola Lavoura – UESC  
Membro Titular

Foz do Iguaçu, 09 de dezembro de 2021.

## **AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF**

Eu, Fernanda de Souza Godim, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação de mestrado intitulada “**ANÁLISE DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Nível Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Foz do Iguaçu, 09 de dezembro de 2021.

Dedico aos amores da minha vida,  
o amor mais puro e verdadeiro,  
à minha mãe Vilma Inês Godim (em memória)  
e aos meus dois filhos (em memória).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, a minha gratidão mais profunda, por ter me sustentado e me carregado em seus braços até aqui, sem seu amparo e ajuda não teria forças para seguir a caminhada, foram seus braços que me sustentaram quando já não existiam mais forças em mim, e não me deixou desistir.

Agradeço à minha família, minha maior riqueza, minha força. Ao meu pai José, à minha mãe (em memória), à minha irmã Francilene e seu esposo Alan, à minha sobrinha Júlia, que enche meu coração de alegria, ao meu irmão Fábio e sua família, que mesmo distantes são importantes para mim.

Ao meu amado esposo André, por todo incentivo e apoio, sempre disposto a me ajudar, estando sempre ao meu lado, seu companheirismo e paciência me deram forças, seu abraço foi meu refúgio e conforto muitas vezes, obrigada!

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Julia Malanchen, principalmente pela compreensão, paciência e respeito que teve comigo e por acreditar que seria possível chegar até aqui, agradeço por todo conhecimento compartilhado e por todas orientações que a cada dia me fizeram evoluir.

À Rafaela, que foi mais que uma amiga, foi uma irmã, me pegou pela mão e me ajudou a chegar até aqui, com toda certeza do mundo, sem sua ajuda eu não teria conseguido, em todos os momentos, tantos os bons como nos meus piores dias, ela me ajudou, serei eternamente grata a ela.

Aos membros da Banca, Prof<sup>a</sup>. Dra. Andreia Nakamura Bondezan, Prof<sup>a</sup>. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Prof. Dr. Tiago Nicola Lavoura, pelas ricas contribuições com esta pesquisa, que foram fundamentais para que se tornasse possível.

À UNIOESTE e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino por todo conhecimento apreendido nesses anos de mestrado, por esta oportunidade de poder estudar em uma universidade pública e gratuita.

## LISTA DE SIGLAS

ANA	Agência Nacional de Águas
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Inicial	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional da Educação
CONGREPRINCE	Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GERM	<i>Global Education Reform Moviment</i>
IDA	<i>International Development Association</i>
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
IFC	<i>International Finance Corporation</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ISEI	Instituto Superior de Educação Ivoiti
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFE	Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação



	de Educadores
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagem
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDPI	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa
PIBID	Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência
PIBID Diversidade	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLS	Projetos de Lei do Senado
PNC	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Unidades Curriculares de Práticas Pedagógicas Programadas
PROF Licenciatura	Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PRP	Programa de Residência Pedagógica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
STEM	<i>Programa Science, Technology, Engineering and Mathematics</i>
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF  
UNIFESP

Organização das Nações Unidas para a Infância  
Universidade Federal de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - O papel das avaliações nacionais para o GERM .....	25
<b>Quadro 2</b> - Programas de formação de professores CAPES .....	47
<b>Quadro 3</b> - Programas de Residência Pedagógica .....	58
<b>Quadro 4</b> - Editais do PRP .....	64
<b>Quadro 5</b> - Formação docente no PRP versus Formação docente na Pedagogia Histórico-Crítica.....	94

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Contraposição das bases conceituais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia das Competências.....	91
---	----

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar o Programa de Residência Pedagógica (PRP), destinado à formação inicial docente dos cursos de licenciatura, partindo da identificação dos seus fundamentos e das teorias pedagógicas que orientam sua formação. Entendendo a necessidade de pensar o processo formativo da classe trabalhadora por meio de uma teoria pedagógica que emancipa, a Pedagogia Histórico-Crítica é adotada como fundamentação para a análise a ser realizada, contribuindo com uma abordagem crítica e investigativa. Trata-se de uma teoria contra-hegemônica, que proporciona uma compreensão ampla do mundo e da formação humana e que, diante dos interesses que cercam o âmbito educacional, vai para além das aparências. Sendo assim, esta pesquisa orienta-se a partir das seguintes questões que direcionam a investigação: quais teorias pedagógicas influenciam os fundamentos do PRP? Em que essas teorias diferem dos pressupostos da formação docente defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica? Quais os interesses políticos e ideológicos que perpassam a formação de professores via PRP? Deste modo, a metodologia adotada se fundamenta nas técnicas de estudo bibliográfico e análise documental. Posto isso, foi possível constatar que as teorias que fundamentam o PRP foram influenciadas pela corrente ideológica do neoliberalismo e pelo Movimento Global de Reforma da Educação, presentes no Brasil de forma mais intensa a partir da década de 1990, movidos pela ânsia de formar um sujeito adaptável ao mercado. Cumpre assinalar que o PRP é fundamentado na Pedagogia das Competências e na Teoria do Professor Reflexivo, haja vista que ambas priorizam a prática pela prática. Diante disto, observa-se que há a tentativa de substituição da formação com fundamentação teórica por um programa de formação de professores que prima em treinar o docente para a aplicação de um currículo padronizado e fundamentado na Pedagogia das Competências, valorizando, em grande medida, a prática cotidiana. Nessa perspectiva, a teoria acaba sendo esvaziada, com isso a formação inicial e o trabalho do futuro professor passam a ser despolitizados e precarizados. Logo, faz-se necessário compreendermos a realidade de modo que estejamos atentos a toda racionalidade neoliberal no contexto atual.

**Palavras-chave:** Programa de Residência Pedagógica; Formação de Professores; Pedagogia Histórico-Crítica; Políticas Educacionais.

## **ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM BASED ON HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY**

### **ABSTRACT**

The present study aims to analyze the Pedagogical Residency Program (PRP), intended for the initial teacher training of licensure courses, starting from the identification of its foundations and the pedagogical theories that guide its formation. Understanding the need to think about the formative process of the working class through a pedagogical theory that emancipates, Historical-Critical Pedagogy is adopted as a basis for the analysis to be carried out, contributing with a critical and investigative approach. It is a counter-hegemonic theory, which provides a broad understanding of the world and human formation and that, given the interests that surround the educational scope, goes beyond appearances. Therefore, this research is guided by the following questions that guide the investigation: which pedagogical theories influence the foundations of PRP? How do these theories differ from the presuppositions of teacher training defended by Historical-Critical Pedagogy? What are the political and ideological interests that permeate teacher training via PRP? Thus, the methodology adopted is based on the techniques of bibliographic study and document analysis. That said, it was possible to verify that the theories that underlie the PRP were influenced by the ideological current of neoliberalism and by the Global Movement for Education Reform, present in Brazil more intensely from the 1990s onwards, driven by the eagerness to form a subject adaptable to the market. It should be noted that the PRP is based on the Pedagogy of Competencies and on the Theory of the Reflective Teacher, given that both prioritize practice for the sake of practice. In view of this, it is observed that there is an attempt to replace theoretical training with a teacher training program that focuses on training teachers to apply a standardized curriculum based on Pedagogy of Competencies, valuing, to a large extent, everyday practice. From this perspective, the theory ends up being emptied, with this the initial training and the work of the future teacher become depoliticized and precarious. Therefore, it is necessary to understand the reality so that we are aware of all neoliberal rationality in the current context.

**Keywords:** Pedagogical Residency Program; Teacher training; Historical-Critical Pedagogy; Educational Policies.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	16
CAPÍTULO I.....	21
CONTEXTUALIZAÇÃO E FATORES DETERMINANTES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	21
1.1 Desdobramentos do neoliberalismo no Brasil e as reformas do Estado.....	21
1.2 Influência do Banco Mundial na educação e na formação de professores.....	27
1.3 A educação e os docentes no foco das políticas para o desenvolvimento econômico do século XXI .....	33
1.4 Políticas para educação e formação docente: enfoque nas competências para o mercado de trabalho .....	36
1.5 CAPES e os Programas de Formação docente.....	46
CAPÍTULO 2.....	52
O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA .....	52
2.1 Contextualização e origem do termo Residência no campo educacional.....	54
2.2 Programas de Residência como proposta de Lei.....	56
2.3 Experiências de programas de residência na área educacional .....	58
2.4 Políticas de Regulamentação do Programa de Residência Pedagógica.....	61
2.5 A submissão do Programa de Residência Pedagógica à Base Nacional Comum Curricular .....	66
CAPÍTULO 3 .....	69
O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE <i>VERSUS</i> FORMAÇÃO DOCENTE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	69
3.1 A influência de instituições filantrópicas, entidades privadas e organismos internacionais na elaboração da BNCC.....	71
3.2 A relação entre a BNCC e as avaliações em larga escala.....	74
3.3 O conceito de competências: do mundo do trabalho à educação .....	76
3.4 O pragmatismo das teorias pedagógicas da atualidade: a descaracterização do saber científico....	79
3.5 Pressupostos de uma formação docente ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica .....	85
3.6 Contraposição entre o PRP e a Pedagogia Histórico-Crítica.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	100

## INTRODUÇÃO

O presente estudo procura analisar a atual política de formação de professores implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do Programa de Residência Pedagógica (PRP), o qual vem ganhando holofotes nos últimos anos no campo da formação de professores. Pesquisadores de diversas áreas dedicam-se a discutir sobre a qualidade na educação básica no Brasil, tendo como base os resultados insuficientes constatados a partir das avaliações realizadas no decorrer dos anos. À vista disso, vale ressaltar que os principais dispositivos responsáveis por gerar esses dados são o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Nessa perspectiva, a realidade das políticas públicas educacionais que são elaboradas e direcionadas para a formação de professores é multifacetada – em outras palavras, a docência é carregada de aspectos sociais, políticos e culturais e se mostram muitas vezes distintos. As estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), criado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência até 2024, enfatiza que os cursos de pedagogia e licenciaturas necessitam de melhorias em sua qualidade.

De acordo com o PNE (2014), a inter-relação entre a educação básica e o ensino superior são indissociáveis, assim sendo, no documento fica explícita a necessidade de programas que abarquem a formação de professores, trazendo a ênfase da prática no período de formação inicial na universidade. Além disso, os documentos internacionais do Banco Mundial (BM) – denominados *Relatório sobre o desenvolvimento mundial*, elaborado em 1990, *Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, elaborado em 2017, e *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial: Aprendizagem para Realizar a Promessa da Educação*, de 2018 – retratam um panorama sobre a ineficácia da qualidade do professor, sendo essa a principal alegação para descrever a qualidade da educação, ressaltando, ainda, que os cursos de licenciaturas são de baixa qualidade e insuficientes para a demanda do mercado de trabalho.

A CAPES, responsável pela formação docente, lançou em 2018 a Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, instituindo o PRP – que foi regulamentado primeiramente pelo Edital nº 06/2018 e reformulado pelo Edital nº 01/2020 – com vistas a contribuir com o aperfeiçoamento da formação inicial de professores.

Posto isso, anunciamos que esta pesquisa se insere no campo das políticas públicas educacionais, buscando contribuir com as discussões sobre a formação de professores no



contexto atual e sobre os demais programas educacionais que são planejados para a formação dos sujeitos. Sendo assim, entendemos que o PRP não é isolado e está dentro de um bloco maior de políticas nacionais. O programa é formulado com o propósito de resolver os problemas da formação inicial de professores, com um viés que consiste em exercitar a formação prática pedagógica do licenciando antes da conclusão de sua formação.

A partir do levantamento bibliográfico da literatura atual, constatamos que o PRP ainda carece de estudos. Embora tenham sido identificados alguns trabalhos sobre programa, não encontramos, até o momento, nenhum que contemple a análise a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Por influência disso, visando à necessidade de estudos sobre o programa a partir da abordagem de uma concepção contra-hegemônica, a presente pesquisa configura-se como de grande relevância acadêmica, científica, social e política, pois aborda discussões e questionamentos referentes ao PRP, implementado pelo governo a partir de intenções recônditas. Neste sentido, resgatamos o apontado por Saviani (2008, p. 230), que entende que para a ideologia dominante a “função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal”.

Diante da importância de análises que tragam à luz questões que perpassem a superficialidade do que está posto, partimos do pressuposto que programas como esse, que ganharam força nos últimos anos, possuem um caráter alienante, portanto é fundamental e necessário que os estudos avancem no sentido de manifestarem sua contraposição. Assim sendo, esta pesquisa contribuirá preenchendo uma lacuna existente quanto às análises que versam sobre o PRP a partir da abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica, descortinando o que realmente está imbuído por trás dele.

Portanto, nosso objetivo é o de desenvolver um estudo sobre o PRP, com a finalidade identificar os seus fundamentos e as teorias pedagógicas que o orientam e o influenciam, tendo como suporte de análise uma teoria que acolhe as carências da classe trabalhadora pensando na sua emancipação e que contribui com a formação humana com criticidade no sentido de estimular a capacidade de enfrentamento dos problemas apresentados no contexto social de forma coletiva e intencional.

Neste sentido, para tal tarefa, temos como base os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, enraizada no Materialismo Histórico-Dialético. Trata-se de uma teoria contra-hegemônica que proporciona uma compreensão ampla de mundo e de formação humana. Levando em conta esses aspectos, podemos identificar que tipo de formação o PRP

proporciona e em que medida se difere dos pressupostos da formação docente defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Sendo assim, nossa concepção de mundo parte da perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, cujos pressupostos Saviani (2008, p. 88) considera que nos “facilitam compreender e explicar as relações substantivas que os homens estabelecem com a natureza e consigo mesmos, através de toda história”. Destarte, adotamos tal concepção como meio para compreensão do todo, rejeitando as formas fragmentadas de análise, pois “a dialética materialista histórica é uma postura, um método e uma práxis” (SAVIANI, 2008, p. 88).

A postura materialista dialética consiste na “exigência necessária de uma concepção de realidade, um método capaz de desvendar as ‘leis’ fundamentais que estruturam um problema que se investiga” e que abrange a “exposição orgânica dos avanços no conhecimento e de novas sínteses no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 2012, p. 172).

Diante disto, esta pesquisa toma como questões norteadoras: quais teorias pedagógicas influenciam os fundamentos do PRP e em que diferem dos pressupostos da formação docente defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica e quais interesses políticos e ideológicos perpassam a formação de professores via PRP?

A metodologia que adotamos para responder tais questões se manifesta a partir do estudo bibliográfico e da análise documental. Analisaremos o programa a partir de um conjunto de ações e propostas do governo: primeiramente, por uma política de formação de professores apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2017, em formato Power Point; na sequência, pelos editais da CAPES (2018, 2020) e suas proposições, e, por último, com base em um documento apresentado em 2018 intitulado de *Proposta Para Base Nacional Comum Da Formação de Professores Da Educação Básica*, ou seja, uma versão preliminar da BNC-Formação Inicial.

Nossas buscas foram realizadas, em grande medida, em bancos de dados de eventos educacionais nacionais – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), CAPES, Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência (CONGREPRINCE) e Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – e nas principais bases de dados científicas – *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Google acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre outras. Para os fins desta pesquisa, foram utilizados os descritores *Residência Pedagógica, Residência Educacional, Residência Docente, Residência Escolar, Pedagogia Histórico-Crítica, Políticas Educacionais, Formação de Professores e Pedagogia Histórico-*

*Crítica*. Conforme Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é realizada partindo do registro do que já existe decorrido de pesquisas anteriores.

No Capítulo I, realizamos uma contextualização das reformas do Estado, visando a identificar os fatores determinantes de como essas se desdobraram nas reformas educacionais e na formação de professores. Como suporte teórico bibliográfico para a presente pesquisa, recorreremos aos estudos realizados pelos seguintes autores: Marinho (2019), Aguiar (2020), Carpes (2016), Araújo (2008), Bedin e Nielsson (2013), Burginski (2018), Campos (1999), Decker e Evangelista (2019), Duarte e Mendes (2018), Freitas (1999, 2002, 2018), Freitas (2018), Gentil e Costa (2011), Gomes e Ramos (2018), Guedes (2020), Lavoura *et al.* (2020), Lima *et al.* (2018), Malanchen (2016), Martins (2011), Neves (2002), Matos e Reis (2019), Pimenta e Lima (2017), Nascimento *et al.* (2002), Neves (2002), Nogueira (2003), Pimenta e Lima (2017), Preto e Passos (2017), Rodrigues e Jurgenfeld (2017), Sahlberg (2006, 2012), Saviani (2004, 2016), Schneider (2007), Silva (2015, 2016), Curado Silva (2018), Silva e Cruz (2018), Soares e Silva (2018), Vieira (2000) e Morais e Henrique (2021). Também analisamos documentos do BM (1995, 2017, 2018), descrevendo de que forma direcionam e exercem influência sobre as políticas de formação docente.

Em um segundo momento da pesquisa, no Capítulo II, dissertamos sobre a trajetória histórica do PRP, buscando elementos da sua origem e estrutura. Para esta investigação, encontramos as produções dos autores Duarte (2007), Freitas (2018), Malanchen e Santos (2020), Marsiglia *et al.* (2017), Mazzeu (2011), Mello (1999, 2000), Moraes (2001), Neves (2003), Novais e Santos (2015), Ramos (2006), Silva e Cruz (2018) e Shiroma (2003, 2018). Ademais, também foram encontrados elementos nos Projetos de Lei do Senado (PLS) nº 227/2007, nº 284/2012, nº 06/2014, além da Portaria CAPES nº 206/2011 e do Decreto nº 8752/2016.

Feito isso, realizamos a análise documental do documento *Proposta Para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*, ou seja, uma versão preliminar da BNC-Formação Inicial (2018), da política de formação de professores apresentada pelo MEC por meio de uma apresentação em Power Point em 2017 e dos Editais CAPES nº 06/2018 e nº 01/2020 que regulamentam o programa – identificamos algumas diferenças entre os editais, que serão apresentadas no decorrer do texto. Com efeito, discorreremos também sobre um dos principais objetivos do PRP - a submissão do programa à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No Capítulo III, elaboramos uma análise sobre a influência de instituições filantrópicas, entidades privadas e Organismos Internacionais (OI) na elaboração da BNCC,

posto que a Base impacta diretamente o PRP. Exploramos, ainda, a relação entre a BNCC e as avaliações em larga escala e o conceito de competências presente no mercado de trabalho que chega até a educação.

Para compor a discussão, apresentamos o pragmatismo das teorias pedagógicas da atualidade, mostrando de que forma elas descaracterizam a importância do saber científico e apontando quais as consequências da valorização da prática em detrimento do embasamento teórico. Assim sendo, destacamos os reflexos de tais proposições na formação do aluno e identificamos, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, o tipo de formação pensada para o indivíduo na sociedade atual a partir do PRP.

Como suporte teórico recorremos as produções dos autores Freitas (2018), Giroto (2018), Malanchen e Silva (2020), Johann (2021), Marsiglia (2017), Dourado e Siqueira (2018), Dourado e Oliveira (2020), Felipe (2020), Lima e Sena (2020), Saviani (2012, 2018, 2021), Tarlau e Moeler (2020), Peroni (2019), Zank e Malanchen (2020), Lopes (2020), Ramos (2006), Neves (2003), Mazzeu (2011), Hage *et al.* (2020), Duarte (2001, 2003, 2010), Eidt (2010), Facci (2004), Marinho (2009), Moraes (2001), Moreira (2014), Viana (2011), Marsiglia e Martins (2013), Galvão (2019), Shiroma (2018).

Posto isso, foi possível constatar que as teorias que fundamentam o PRP foram influenciadas pela corrente ideológica do neoliberalismo e pelo Movimento Global de Reforma da Educação, presentes no Brasil de forma mais intensa a partir da década de 1990, movidos pela ânsia de formar um sujeito adaptável ao mercado.

Cumpramos assinalar que o PRP é fundamentado na Pedagogia das Competências e na Teoria do Professor Reflexivo, haja vista que ambas priorizam a prática pela prática. Diante disso, observa-se que há uma tentativa de substituição da formação com fundamentação teórica por um programa de formação de professores que prima em treinar o docente para a aplicação de um currículo padronizado e fundamentado na Pedagogia das Competências, valorizando, em grande medida, a prática cotidiana. Nessa perspectiva, a teoria acaba sendo esvaziada, com isso a formação inicial e o trabalho do futuro professor passam a ser despolitizados e precarizados. Logo, faz-se necessário compreendermos a realidade de modo que estejamos atentos a toda racionalidade neoliberal no contexto atual.

## CAPÍTULO I

### CONTEXTUALIZAÇÃO E FATORES DETERMINANTES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O período atual é regido pelo modelo social capitalista e tem determinado o modo de organização que conduz nossa sociedade, sendo ela dividida duas em classes<sup>1</sup>: burgueses e proletários. Nessa propositura, o Estado está a serviço do capital, garantindo as condições mínimas de existência à classe trabalhadora e atuando como um mediador de conflitos, sendo tal mediação vital para a manutenção do sistema capitalista.

Posto isso, é fundamental entendermos quais os interesses capitalistas que permeiam o sistema educacional brasileiro, tendo em vista que os documentos, a exemplo dos decretos, leis, diretrizes, programas, entre outros, são produzidos em um determinado contexto político e econômico. Sendo assim, é imprescindível confrontar esses meios, verificando as contradições e concepções existentes nas entrelinhas.

A compreensão das políticas educacionais e da formação de professores nos remete aos desdobramentos da reforma do Estado, ocorrida na década de 1990, que influenciaram a reforma de currículos e a formação de professores. Doravante, neste capítulo, pretendemos fazer uma retrospectiva histórica de tais elementos, a fim de que nos possibilite entender em que medida esses processos se articulam e como se desenvolveram no decorrer dos anos.

#### 1.1 Desdobramentos do neoliberalismo no Brasil e as reformas do Estado

As reformas do Estado da década de 1990 foram nutridas a partir da crise econômica de 1970 e, segundo Bedin e Nielsson (2013 p. 37), consistiram da “profunda estagnação econômica das sociedades capitalistas daquele período, da elevação dos índices de inflação e da primeira grande crise do petróleo” que atingiu o mundo. As crises e as transformações que ocorrem no decurso da história atingiram, inclusive, o Brasil. Entretanto, cumpre assinalar que o contexto maior gira em torno da economia externa, intimamente ligada aos mecanismos de exploração de recursos naturais de bem comum a toda humanidade, somando-se a isso a

---

<sup>1</sup> A classe burguesa, dominante, impera sobre o aparato estatal (cuja gestão está subordinada à sua classe auxiliar, a burocracia, em sua fração estatal), a produção intelectual e informacional, além de gerenciar o acúmulo de capital e o processo de exploração, entre outros. Já o proletariado, a classe revolucionária, nas palavras de Marx, traz em si o futuro. E em torno das duas giram as demais classes e grupos sociais (VIANA, 2015, p. 10). Para maior compreensão sobre classes sociais, acessar: <https://redelp.net/revistas/index.php/enf/article/view/960/830>.

disputa pelo poder. A cada crise na esfera econômica (crise do capital), o capitalismo renova-se e a desigualdade social é reforçada.

De acordo com Neves (2002), o capitalismo entrou em crise nos países centrais na década de 1970 por conta da grande acumulação de capital, o que propiciou uma alta nos índices de inflação e o declínio de crescimento. Contudo, no Brasil, esse fenômeno pôde ser sentido de forma mais intensa na década de 1990, época em que o cenário no país consistia em altas taxas de desemprego, dívida externa e inflação elevada.

Assim, a partir do contexto que o país vivenciava, uma reforma do Estado para conter a crise e fomentar o desenvolvimento tornou-se necessária. Portanto, o governo produziu intensas reformas e tomou medidas que atualmente continuam acontecendo de maneira mais planejada e delineada, segundo os interesses do capital, com uma nova ideologia chamada neoliberalismo.

O padrão neoliberal iniciou-se na América latina, em um primeiro momento na Argentina, no Chile e no Uruguai, nos anos de 1970, chegando ao seu auge nos anos de 1990. De acordo com Soares e Silva (2018 p. 29), “o neoliberalismo surgiu como o intuito de resolver a crise econômica do capitalismo iniciada após a Segunda Guerra Mundial e ganhou força no século XX”. Seu modo de ação visa a uma nova forma de reorganizar a sociedade, retirando os direitos dos trabalhadores com discurso da nova era da tecnologia, informação, liberdade, autonomia e flexibilidade.

Nessa perspectiva, os autores Nascimento *et al.* (2002, p. 91) indicam que a doutrina econômica do capitalismo, denominada de neoliberalismo, trata-se de um sistema que tem como fundamento: “a) desregulamentação da economia; b) flexibilização das relações de trabalho; c) a privatização; e, d) a redução dos gastos e do déficit público”.

De acordo com Burginski,

O neoliberalismo se fundamenta na teoria econômica e pretende subordinar todas as dimensões da vida e da sociedade aos critérios econômicos, como única escolha e destino possível, mistificando seu caráter ideológico. Nesse sentido, o neoliberalismo aparece como força reacionária, se dirigindo contra o Estado Social e empenhando esforços para acabar com as conquistas do trabalho (BURGINSKI, 2018, p. 408).

Na conjuntura da década de 1990, especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as políticas implementadas estavam embasadas no Consenso de Washington<sup>2</sup>. Tratava-se de uma cartilha elaborada por economistas neoliberais, que abarcava dez objetivos visando ao desenvolvimento da América Latina, sendo eles: reforma tributária; juros de mercado; disciplina fiscal; redução dos gastos públicos; privatização das estatais; câmbio de mercado; abertura comercial, investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições; afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas; e direito à propriedade intelectual (SILVA; AMORIM; PINTO, 2016).

Com a consolidação do Consenso de Washington, “o neoliberalismo redimensionou as relações de dependência, desestruturou as políticas de substituição de importações e criou novas formas de vinculação da região à economia mundial” (MARTINS, 2011, p. 313). Neste sentido, seguindo os objetivos do Consenso de Washington, o governo elaborou propostas para isentar o Estado de responsabilidades, cedendo autonomia ao setor privado e abrindo espaço para os projetos de privatizações. Essa foi uma das grandes reformas e mudanças implementadas por FHC.

Conforme Rodrigues e Jurgenfeld (2017, p. 19), no governo de FHC, cresceram as privatizações, “houve leis, decretos e medidas provisórias que não só estenderam as privatizações aos serviços públicos, como também facilitaram e simplificaram o processo de privatização”. Neste mesmo sentido, os autores relatam que “no primeiro governo FHC foram desestatizadas 31 empresas, incluindo setores como energia, telecomunicações, transporte e mineração, tendo arrecadado US \$31,9 bilhões” (RODRIGUES; JURGENFELD, 2017, p. 21).

A ideia de descentralização dos recursos e o enxugamento das responsabilidades do governo foram postos em prática, contando com parcerias entre os setores público e privado, estendendo, ainda, a autonomia aos estados e municípios. No contexto das privatizações, percebemos que o Estado, por meio das reformas, legitimou a ação do capital com medidas que somente fortaleceram a desigualdade social, precarizando os direitos dos trabalhadores.

Diante disso, vale destacar a importância das conquistas de direitos por meio da luta de classes. Contudo, ao passo que esses projetos vão se estendendo, a retirada de direitos da

---

<sup>2</sup> O Consenso de Washington surgiu, durante o governo Reagan, de uma convergência de posições entre a alta burocracia das agências econômicas do governo dos Estados Unidos da América, do Federal Reserve Board, das agências econômicas financeiras internacionais de Washington e dos consultores econômicos e membros do Congresso norte-americano. Trata-se de um programa de desenvolvimento para a região baseado em uma ampla revisão de suas políticas públicas centradas na implementação de dez pontos, com a promessa da retomada do desenvolvimento, a elevação da competitividade e a redução da pobreza das economias latino-americanas. Suas propostas tornaram-se exequíveis para a América Latina no final dos anos de 1980 (MARTINS, 2011, p. 319).

classe trabalhadora vai se tornando uma realidade resultante da redefinição do papel do Estado com o advento do neoliberalismo, que direcionou as reformas com medidas que passaram a deixar os trabalhadores em situação de vulnerabilidade e insegurança.

As conquistas da classe trabalhadora – resultado da luta de classes – passaram a ser vistas como empecilhos para a manutenção do sistema capitalista, acerca disso Silva explana que:

[...] não se pode esquecer que a história das lutas populares no interior do capitalismo tem sido caracterizada exatamente pela contestação dos mecanismos de mercado como regulador da vida econômica e social. As regulamentações e conquistas sociais agora redefinidas como obstáculos ao livre desenvolvimento do capitalismo são o resultado histórico de lutas contra a tendência do mercado a produzir injustiça e desigualdade (SILVA, 2015, p. 27).

No documento “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado<sup>3</sup>”, elaborado em 1995 pelo então presidente FHC, visualizamos em um dos itens do Consenso de Washington que “reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais” (BRASIL, 1995, p. 12). Percebe-se, pois, que o discurso é que a administração do mercado é mais eficiente, pois gera lucro e empregos para o país.

Nesse sentido, em seus estudos, Soares e Silva destacam que:

Os neoliberais veem o mercado como a base de se gerar lucro, riqueza. Defendem a ideia de se reformar as diversas áreas nas quais o Estado tem uma forte ação e responsabilidade, reduzindo os gastos públicos e, conseqüentemente, tirando do Estado aquilo que deveria ser fornecido e mantido por ele. Acompanham os acontecimentos históricos e sociais, adequando os seus interesses econômicos nos mais diversificados contextos (SOARES; SILVA, 2018, p. 30).

Partindo da premissa de que o mercado é a base de geração de lucro e riqueza, esse passa a atuar como principal protagonista da economia para o desenvolvimento do país. O Estado é, então, garantidor e legitimador das ações do sistema capitalista. E uma vez que o mercado precisa de mão de obra qualificada, técnica e básica para se fortalecer, qual a melhor maneira para obtenção dessa mão de obra com vistas a atender aos interesses mercadológicos e à perpetuação do sistema capitalista? Tal propósito torna-se possível pela via da educação, uma vez que essa sai do campo social e passa agora a ser alvo principal das reformas, passando a atender aos interesses do mercado.

---

<sup>3</sup> O Plano Diretor de Reforma do Estado foi elaborado e implementado pelo Ministério de Administração e Reforma do Estado, durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, entre os anos de 1995 e 1998. O Plano tinha como finalidade reformular a administração pública brasileira no sentido de torná-la gerencial. Luis Carlos Bresser Pereira, além de ministro, foi o principal teórico, e pode-se dizer também ideólogo, dessa reforma. “A construção intelectual sobre – e o diagnóstico da – a administração pública brasileira estabelece um dos suportes para as ações propostas. Este diagnóstico realiza uma periodização da história da administração pública no Brasil” (VARGAS DE FARIA; DE FARIA, 2017, p.3).



É importante destacar que as reformas fazem parte de um projeto global, em que grandes OI participam fazendo diagnósticos e prescrevendo orientações e soluções ao governo, a exemplo do BM, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros.

Esse contexto de reformas globais desdobra-se no âmbito educacional, sendo denominado por alguns estudiosos como um movimento global, o chamado *Global Education Reform Movement*<sup>4</sup> (GERM). O tema central das políticas no âmbito educacional no mundo tem sido a eficiência, a padronização de currículos, as avaliações, as qualificações, o desempenho e a responsabilização, atendendo às principais características do Movimento Global de Reforma da Educação (SAHLBERG, 2006); “VERGER; PARCERISA; FONTDEVILA, 2018); (SAHLBERG 2012); (MARINHO *et al.*, 2019).

De acordo com Sahlberg (2006), o GERM é inspirado em três princípios. O primeiro são as abordagens cognitivas construtivistas para a aprendizagem, tornando-se dominante na década de 1980. De acordo com esse modelo, a educação escolar resulta na ênfase da resolução de problemas, múltiplas habilidades e inteligência emocional. O segundo princípio trata da eficácia da aprendizagem destinada e organizada a todos os alunos, como educação inclusiva e padrões de aprendizagens. A terceira inspiração foi o movimento de responsabilização no contexto escolar e a descentralização dos serviços públicos. Nessa propositura, as escolas e os professores são responsabilizados pelos resultados da educação – a partir disso foram introduzidos na educação padrões curriculares para o ensino e a aprendizagem, respaldando avaliações em larga escala e testes padronizados.

Em suma, o GERM direciona as reformas fundamentais para uma melhor administração da educação, de modo a influenciar na sua qualidade, equidade e eficácia. Assim, para atingir tais metas, tem-se como prioridade o direcionamento do processo de aprendizagem e das avaliações como parte desse processo, conforme pode ser observado no quadro 1.

**Quadro 1** - O papel das avaliações nacionais para o GERM

<b>Princípios GERM</b>	<b>Definições e principais políticas</b>	<b>Função das avaliações nacionais</b>
<b>Padronização</b>	- Prescrição de um Currículo Nacional e estabelecimento de padrões de qualidade.	- Avaliações nacionais para garantir que alcancem as metas e atendam a padrões de aprendizagem avaliáveis.
<b>Descentralização</b>	- Transferência de competências e autoridade de um governo central	- Avaliações nacionais utilizadas para controlar as autoridades estatais, regionais e locais.

<sup>4</sup> Movimento Global de Reforma da Educação.

	para níveis mais locais de gestão. - Devolução das responsabilidades gerenciais e/ou pedagógicas para diretores e escolas.	- Avaliações nacionais utilizadas para governar a distância inúmeros prestadores autônomos por meio dos princípios da gestão de resultados.
<b>Accountability</b>	- Atores educacionais responsabilizados por suas ações e resultados por meio de algum tipo de avaliação com consequências.	- Accountability Administrativa – resultados dos exames vinculados a incentivos ou sanções a escolas, diretores e docentes. - Accountability de mercado – resultados para auxiliar nas políticas de escolha escolar e promover a competição entre escolas.

**Fonte:** VERGER; PARCERISA; FONTDEVILA, 2018 [Tradução livre].

A agenda global desse movimento traz uma ideologia centrada na eficiência e na qualidade da educação. Nesse sentido, o GERM acarreta em consequências para o trabalho dos professores e para a aprendizagem dos alunos nas escolas, uma vez que mudou o foco da educação, direcionando o que os professores devem ensinar, ocasionando a retirada de autonomia do professor.

Para Sahlberg (2012), o GERM é como um vírus, uma epidemia que se espalha e infecta os sistemas educacionais por meio dos especialistas, da mídia e das políticas. Os sistemas de educação inspiram-se em políticas de outros países e passam a ser infectados, e, como consequência, ocorre o adoecimento das escolas, alunos e professores.

Com base nisso, passam a ser nutridas as competições dentro das escolas. Na visão dos reformadores, é quando as instituições escolares competem entre si que ocorre a melhora na qualidade da educação, porém, na realidade, quando estimulada a competição entre as escolas, o que se vê em resposta é uma baixa na cooperação. As consequências dessa competição das reformas passam a serem inspeções escolares, testes padronizados de alunos e avaliação da eficácia dos professores (SAHLBERG, 2012).

Outro produto do GERM é o aumento da escolha escolar pelos pais, que são tratados como consumidores. As escolas passam a usar estratégias para atrair esses pais, o que promove a corrida mercantilista no sistema educacional. À vista disso, cumpre assinalar o aumento nos projetos de implementação de *Escolas Charters*<sup>5</sup>, como ocorre nos Estados Unidos da América (EUA), bem como das academias de ensino médio na Inglaterra, escolas gratuitas na Suécia e escolas particulares na Austrália – exemplos de crescimento das políticas de escolha escolar (SAHLBERG, 2012).

<sup>5</sup> Tal modelo propõe que organizações privadas empreguem conhecimentos gerenciais para desburocratizar escolas públicas a fim de melhorar seus resultados. Essas organizações recebem fundos públicos para prestar serviços educacionais à população, cabendo ao Estado e à sociedade fiscalizar e acompanhar esse trabalho. Em suma, são instituições financiadas com recursos públicos e geridas por organizações privadas. “Em alguns casos, a iniciativa privada participa com uma parte dos recursos, mas o financiamento é, predominantemente, público” (NAZARETH, 2020, p. 2-3).

Ainda de acordo com o autor, outro projeto do GERM é a responsabilização das escolas e docentes pelos resultados dos testes padronizados aplicados aos alunos. Funciona como na lógica do mercado, em que responsabilizando professores e suas instituições pela aprendizagem dos alunos os resultados serão melhores. Neste sentido, a eficiência do professor é medida por meio dos testes padronizados.

De acordo com Hypolito, o GERM e as políticas neoliberais têm como modelo a ser seguido o gerencialismo:

Este modelo, que implica em parcerias público-privadas, com a terceirização da produção de materiais didáticos e venda de sistemas apostilados, com a inclusão de sistemas de gestão educacional, na forma de aplicativos ou plataformas digitais, que monitoram todo o sistema administrativo e pedagógico, retira das escolas e do professorado o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado (HYPOLITO, 2019, p. 194).

O GERM é conduzido por OI como a OCDE e o BM com base em uma agenda global hegemônica. Conforme Marinho *et al.* (2019, p. 925), “se apresenta com uma agenda educacional comum de ordem global realimentada por mecanismos transacionais que se articulam por meio de tentáculos operacionais para contextos locais”.

Neste sentido, as políticas educacionais são implementadas a partir de dados estatísticos de avaliações organizadas com base no PISA, administrado pela OCDE – “a este movimento associa-se o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional para reafirmar e direcionar políticas educacionais, em particular em países em desenvolvimento” (MARINHO *et al.*, 2019, p. 925).

Fundamentados nesses acontecimentos, é possível notar que as políticas neoliberais possuem uma grande força quando se trata de influência e atuação em escala mundial, pois direcionam mudanças em diversos campos que são importantes para o funcionamento de um país.

Em suma, a contextualização sobre as reformas foi necessária para entender o cenário que nos possibilita interpretar os encaminhamentos das políticas educacionais – principalmente tratando-se da formação inicial de professores – que serão discutidas no próximo item. A seguir, destacamos algumas considerações sobre a influência do BM na educação e na formação de professores.

## **1.2 Influência do Banco Mundial na educação e na formação de professores**

Como apontado outrora, as reformas no Brasil em âmbito educacional foram conduzidas a partir dos encaminhamentos de uma agenda global organizadas em grande medida por vários OI, visando aos ajustes na educação a fim de que essa estivesse em conformidade com os interesses do sistema capitalista neoliberal. Diante de tais acontecimentos, os anos de 1990 ficaram conhecidos como a década da educação. Dados os limites deste trabalho, iremos destacar, então, o papel do BM sendo esse um grande protagonista nos encaminhamentos quanto às reformas no âmbito da educação em países em desenvolvimento.

O BM, conforme estudos de Melo (2003) foi idealizado para ser um banco internacional que proporcionasse ajuda aos países no pós-guerra, de maneira que pudessem reconstruí-los e auxiliasse no desenvolvimento. O BM é composto pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); pela *International Development Association* (IDA)<sup>6</sup>; pela *International Finance Corporation* (IFC)<sup>7</sup> e pela Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA).

Para Melo (2003, p. 120), o BM atuou “como condutor político-econômico e social nas fases de desenvolvimentismo, de crise da dívida e de ajuste para os países latino-americanos, bem como na condução das reformas neoliberais”, impondo condicionalidades para garantia de empréstimos e, dessa forma, conduzindo as políticas econômicas e sociais.

No âmbito da educação, no que se refere às propostas políticas, econômicas e sociais do BM,

[...] a educação surge como eixo das ações de redução da pobreza, pelo incremento individual de capital humano, ou seja: ao tentar sua qualificação ou requalificação para o trabalho – por meio da aquisição de competências, habilidades e valores – cada pobre 'pode estar aumentando suas possibilidades de emprego remunerado e produtivo, além de garantir uma melhor qualidade de vida, a partir de conhecimentos adquiridos sobre higiene e planejamento familiar, o que contribuiria, assim, para o desenvolvimento e crescimento de seu país (MELO, 2003, p. 118).

No documento intitulado *Relatório sobre o desenvolvimento mundial* elaborado pelo BM em 1990, as orientações, segundo os especialistas que o formularam, são de que “é preciso aperfeiçoar o currículo; as escolas precisam de mais livros didáticos; é preciso treinar melhor os professores, dedicar mais tempo ao aprendizado de técnicas básicas” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 89). O discurso enfatiza ser necessário treinar tanto o aluno quanto o professor, porém não se percebe nos documentos qualquer ênfase aos conhecimentos científicos que são capazes de formar uma consciência humana crítica e emancipada.

---

<sup>6</sup> Associação internacional de Desenvolvimento (AID).

<sup>7</sup> Cooperação Financeira Internacional (CFI).

La formación en el servicio permanente y bien concebida es otra estrategia para mejorar el conocimiento de los docentes de la asignatura y las prácticas pedagógicas conexas. Entre los elementos reconocidamente eficaces de formación en el servicio se cuentan la presentación de nuevas teorías o técnicas, las demostraciones de su aplicación, la práctica, el intercambio de información, y el entrenamiento continuado (Joyce y Showers 1985, 1987, 1988; Joyce, Hersh y McKibbin 1983; Joyce 1991). Como lo indican esos elementos, la formación en el servicio es más eficaz cuando está directamente vinculada a la práctica en el aula (Walberg 1991; Nitsaisook y Anderson 1989) y cuando la imparte el jefe de docentes (Raudenbush, Bhumirat y Kamali 1989) (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 92)<sup>8</sup>

Lançamos crítica às orientações do BM porque ele foca no incentivo à uma formação docente mais efêmera, ou seja, a readequação docente e da educação deve ser eficiente visando a atender a interesses econômicos mercadológicos. Percebemos que no Brasil as orientações e direcionamentos dos OI impactaram e impactam diretamente os serviços sociais, como é o caso da educação, influenciando reformas nas políticas educacionais e de formação de professores que foram desenvolvidas pelo governo.

O BM vem enfatizar que a educação fortalece a ampliação de capital humano, o que torna imprescindível para o crescimento econômico, e essa deve ser projetada para atender a demanda de trabalhadores adaptáveis e capazes de adquirir novos conhecimentos técnicos. Para isso, estimula ainda, que determinadas habilidades básicas sejam adquiridas durante o ensino fundamental e médio (BANCO MUNDIAL, 1995).

O prognóstico que o BM faz sobre o campo educacional é que há “professores preparados inadequadamente e a inexistência de altos padrões estabelecidos para os estudantes”. Sendo assim, “há necessidade de melhoria da política educacional para assegurar que as despesas com a educação resultem em investimentos produtivos em capital humano” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 44). Nessa perspectiva, atribui-se à educação, em específico ao professor, a responsabilidade do fracasso escolar – e ainda vão mais longe, dizendo que os docentes são a chave fundamental para o desenvolvimento econômico do país.

Nesse sentido, observa-se que o mesmo discurso que culpabilizava os professores e os responsabilizava quanto à qualidade da educação que permeava a década de 1990 perdura até os dias atuais, agora em novos documentos e orientações do BM: “A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação”. Os ataques seguem em direção às instituições responsáveis pela formação de professores: “Os requisitos para

---

<sup>8</sup> A formação contínua e bem concebida em serviço é outra estratégia para aumentar o conhecimento dos professores sobre o assunto e as práticas pedagógicas relacionadas. Os elementos eficazes reconhecidos de treinamento em serviço incluem a apresentação de novas teorías ou técnicas, demonstração de sua aplicação, prática, troca de informações e treinamento contínuo (Joyce e Showers 1985, 1987, 1988; Joyce, Hersh e McKibbin 1983; Joyce 1991). Como esses elementos indicam, o treinamento em serviço é mais eficaz quando está diretamente vinculado à prática em sala de aula (Walberg 1991; Nitsaisook e Anderson 1989) e quando ministrado pelo diretor (Raudenbush, Bhumirat e Kamali, 1989) (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 92).

ingresso em cursos de licenciatura são fracos e a formação é de baixa qualidade” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 127).

A lógica do sistema capitalista visa à economia em detrimento de qualquer outra coisa. No documento do BM, de 2017, intitulado *Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil*, as análises e recomendações anunciadas resumem-se a números:

O aumento do número de alunos por professor em 33% no Ensino Fundamental e 41% no Ensino Médio economizaria R\$ 22 bilhões (0,3% do PIB) por ano. Isso poderia ser realizado simplesmente ao permitir o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 13).

Ressoa desumana tal recomendação que, restrita a números, não condiz com a realidade da maioria das escolas, pois não são levados em conta o caráter intrínseco de muitas regiões do país, nem levado em consideração as condições precárias de trabalho que muitos professores enfrentam, violência, crianças passando fome, ausência de saneamento básico. Ademais, cumpre assinalar que essas propostas destacam que as “[...] reduções no número de funcionários e nas remunerações não necessariamente afetariam a qualidade dos serviços prestados” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 51).

Nesse sentido, concordamos com Decker e Evangelista, que afirmam que:

O desenho desse cenário de progresso não condiz com a realidade educacional do Brasil, onde a Educação pública disponível para a classe trabalhadora é precária e as condições materiais de existência lhe impõem adversidades para frequência e permanência escolar, inviabilizando a “educação para todos”. A necessidade do trabalho, o dismantelamento das condições de funcionamento de muitas escolas, os contextos sociais de privação e miséria, a precarização do trabalho docente, entre outros fatores, desmentem a profecia do Banco (DECKER; EVANGELISTA, 2019, p. 14).

Em um outro documento do BM – *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial: Aprendizagem para Realizar a Promessa da Educação* –, elaborado em 2018, relata-se que há uma crise da aprendizagem em nível mundial, pois, de acordo com dados levantados pelo Banco, jovens estudantes de países de renda baixa e média possuem salários mais baixos quando entram para o mercado de trabalho devido às escolas que frequentaram no ensino fundamental e médio – e, por esse motivo, deixam de ser bem-sucedidos em suas vidas. O relatório (BM, 2018) enfatiza que somente com a aprendizagem na educação é possível a eliminação da pobreza extrema e, como resultado, a criação de oportunidades e prosperidade a todos, contudo, vale ressaltar que os princípios mercadológicos são a marca forte dessas propostas.

Ainda de acordo com o relatório (BM, 2018), o fator principal da crise da aprendizagem são os professores, que não possuem habilidades e motivação para ensinar com

eficiência. Entendemos, aqui, que o diagnóstico é de culpabilização dos professores, no entanto, de forma contraditória, o próprio documento enuncia que “esses diagnósticos não visam a culpar os professores; pelo contrário, chamam atenção para o modo como os sistemas educacionais prejudicam a aprendizagem ao não apoiam seus educadores da linha de frente” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 2).

Outro ponto discutido no relatório (BM, 2018) é sobre os recursos destinados à escola, mas que, frequentemente, não chegam às salas de aula ou não afetam a aprendizagem. O BM afirma a importância dos recursos à educação, embora seja apenas uma pequena parte responsável pela crise da aprendizagem.

Há ainda no relatório (BM, 2018) a menção a um componente que contribui com a crise da aprendizagem: a má gestão e governança. O discurso é de que há por trás da crise da aprendizagem uma liderança ineficaz: “significa que os diretores de escolas não se envolvem ativamente em ajudar os professores a solucionar problemas, não oferecem apoio de ensino e não estabelecem metas que priorizem a aprendizagem” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 2). Percebemos que os termos utilizados, como liderança e metas, são característicos do setor empresarial, o que nos leva a entender que o funcionamento da escola, na visão do BM, tem que ser tal qual a uma empresa.

O BM apresenta no documento três intervenções para o enfrentamento da crise da aprendizagem. A primeira trata-se da avaliação, e somente com ela será possível levar a sério a aprendizagem. Nessa propositura é preciso “implementar uma série de avaliações dos estudantes de forma bem estruturada para ajudar os professores a orientar os alunos, melhorar a gestão do sistema e focar a atenção da sociedade na aprendizagem” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 3).

A segunda intervenção é atuar com base em evidências, ou seja, sobre o modo como os estudantes aprendem de forma mais eficaz, capacitando professores e motivando-os. É necessário, então, despertar o interesse de indivíduos talentosos ao magistério; reforçar, por intermédio de mentores, a formação continuada e específica de docentes; promover o desenvolvimento cerebral por meio da nutrição e do estímulo na primeira infância dos alunos. Além disso, os recursos e a gestão devem ser concentrados na aprendizagem e no ensino; a utilização de tecnologias pode ajudar os professores a ensinar e a capacidade dos gestores deve ser reforçada.

A terceira intervenção é o alinhamento de medidas pensadas para que o sistema funcione em benefício da aprendizagem. Primeiro, é preciso “Aplicar informação e medições para tornar a aprendizagem politicamente relevante (como os programas das organizações não

governamentais)”. Segundo, deve-se “*Criar parcerias* para direcionar incentivos políticos para a aprendizagem para todos”. Terceiro, tem que se “*Usar abordagens inovadoras e adaptáveis* para saber que abordagens funcionam melhor em seu contexto”. Estima-se, com isso, que o conjunto dessas ações, somado ao gasto de recursos de maneira eficaz e ao financiamento da educação irão contribuir contra os índices baixos de aprendizagem, possibilitando, assim, a ampliação de oportunidades (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 4).

Ao fim do relatório, o BM conclui que:

A recompensa desses esforços é uma educação que ajuda o crescimento e o desenvolvimento. Se for realizada com qualidade, a educação cura toda uma série de males da sociedade. Para os indivíduos, promove emprego, renda, saúde e redução da pobreza. Para as sociedades, impulsiona o crescimento econômico de longo prazo, incentiva a inovação, reforça as instituições e promove a coesão social. Porém, como mostram as evidências crescentes, são as *habilidades* adquiridas por meio da educação e não apenas o tempo despendido na escola que conduzem o crescimento e proporcionam aos indivíduos os recursos para o trabalho e para a vida. Reformas para fortalecer a aprendizagem permitirão aos países colher os múltiplos benefícios da educação (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 4).

Destarte, concordamos com Decker e Evangelista (2019, p. 6) quando afirmam que, para o BM, “fica demonstrado empiricamente que a Educação, para a agência, é muito mais a promoção da formação humana condicionada às necessidades voláteis do mercado e um nicho a ser explorado pela iniciativa privada”. Ainda segundo as autoras, fica explícito que a intencionalidade do BM é de “reduzir o papel da escola, minimizando a sua contribuição para a formação humana ampla. O conhecimento social e historicamente produzido coletivamente é renegado em muitos de seus aspectos, ressaltado seu caráter pragmático e utilitário” (DECKER; EVANGELISTA, 2019, p. 10).

Consoante à isso, o proselitismo ideológico dá sequência no âmbito educacional, focando especificamente nas privatizações, e logo após apresenta a solução:

A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. As escolas charter provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade. No entanto, talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPPs no Ensino Básico (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 137).

O incentivo à privatização da educação fez aumentar, nos últimos anos, a criação e a expansão de instituições de ensino particulares, com apoio e investimentos financeiros do Estado, favorecendo-os com políticas e programas voltados para fortalecer e privilegiar o setor privado, em detrimento de investimentos e do aprimoramento das universidades públicas que têm compromisso com a formação humana e científica.



Para Freitas (2018, p. 73), o modelo mais elevado da privatização acontece por meio da distribuição *vouchers* pelo Estado, ou seja, “retira os estudantes mais motivados e os da classe média da escola pública e os desloca para a iniciativa privada”, e as escolas públicas ficam destinadas somente a alunos pobres com mais dificuldades de aprendizagem. Destaca-se que, por sua vez, essas mesmas escolas passam a terem seus recursos escassos, o que as tornam cada vez mais precárias, já que os recursos que seriam destinados às escolas mais carentes são enviados às instituições de ensino privadas.

Em análise a tais reformas empresariais da educação, Freitas (2018) relata que em outros países como EUA e Chile elas também foram implantadas e pontua as grandes consequências dessas políticas de terceirização e *vouchers*. Com a ilusória promessa da melhoria da qualidade da educação, o que houve, na verdade, foi desencadeado mais segregação escolar, seja por raça ou classe social, sem ter havido melhoras no desempenho escolar.

A análise conjunta dos resultados práticos e das consequências formativas indica que os processos de privatização (por terceirização a provedores de educação com ou sem fins lucrativos ou por *vouchers*) eticamente não têm sustentação como uma alternativa, pelos graves problemas já apontados nos estudos atuais (não caracterizam por resultados de aprendizagem significativamente superiores às atuais escolas públicas e aprofundam a segregação) (FREITAS, 2018, p. 74).

A partir das reformas educacionais, os propósitos de disseminação de um projeto de educação que coadunam com os preceitos do capital, tornam-se devidamente articulados e amparados por lei. Em contraposição a essas medidas impositivas, várias pesquisas foram e estão sendo desenvolvidas tendo com o objetivo afirmar a educação e a formação docente, atores essenciais, considerando a possibilidade de alcance na qualidade do ensino. Nesse viés, torna-se necessária maior resistência frente a essas reformas de precarização da formação humana.

Dando sequência ao estudo, no próximo item, discutiremos como a educação, e especificamente os professores, passa a ser o pilar para o desenvolvimento econômico.

### **1.3 A educação e os docentes no foco das políticas para o desenvolvimento econômico do século XXI**

As discussões sobre políticas educacionais e de formação de professores no Brasil têm sido tema constante em razão da sua tamanha importância. Isso tornou-se mais evidente, principalmente, após a década de 1990, período em que foram realizadas reformas no Estado

pelo governo. Como já mencionado anteriormente, o neoliberalismo foi a ponta de lança para tais acontecimentos, contando com a forte influência dos OI, especificamente do BM.

Neste sentido, Neves (2002) aborda que as reformas neoliberais estavam pautadas no estímulo à competitividade e no aumento da produtividade na área da educação, enfatizando a necessidade de se formar um novo professor que seja capaz de atender aos interesses do capital. Nessa mesma linha, Nogueira (2003) afirma que, a partir deste período, as metas previstas idealizavam a formação inicial docente diante das exigências do mercado de trabalho. Assim sendo, a reforma educacional foi objeto de transmutações no decorrer da história, experienciando um papel fundamental para a legitimidade e a concretude das reformas do Estado.

Posto que a década de 1990 é marcada pelo avanço da onda neoliberal no mundo, no Brasil, essa influência alterou de forma significativa o campo educacional, influenciando, também, o processo de formação docente. O governo brasileiro adotou novas demandas no mundo do trabalho docente, visando a adequar-se aos indicativos das organizações financeiras internacionais. À vista disso, é a partir da perspectiva da produtividade que as reformas educacionais são criadas.

Saviani (2004, p. 120) explicita que o período da década de 1990 “assumiu claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional”.

Essas reformas tiveram como objetivo único a adaptação do sistema de ensino brasileiro às diretrizes econômicas que estavam postas no mundo, tendo como princípio a substituição do conceito da educação voltada para a formação básica humana, pela capacidade do indivíduo de desenvolver-se exclusivamente para uso no mercado. Nesse caso, a educação passou a ser o pilar principal para o desenvolvimento econômico.

Sobre isso, Gentil e Costa asseveram que:

[...] a educação volta a ser preocupação mundial, inclusive dos setores econômicos, que têm determinado reformas no campo da educação, de modo a contemplar os interesses do mercado globalizado. Na sociedade capitalista educação é pensada como processo de adaptação às necessidades e às exigências do modo de produção; formação para desempenhar funções hierarquizadas (dirigentes e dirigidos); formação para a vida em sociedade, no caso, a vida em sociedade capitalista (GENTIL; COSTA, 2011, p. 270).

A partir disso, é possível analisar que os princípios norteadores que permeiam os interesses comerciais começaram a ser transferidos para o campo educacional, transformando a educação em um produto disponível no mercado como qualquer outro, uma mercadoria para

suprir uma demanda. De modo oportuno, a lei da oferta e da procura, aplicada no sistema capitalista, passa a valer no sistema educacional.

Nesse cenário, percebemos no país a estimativa de um projeto burguês de sociedade: a educação passa a ser tratada como um objeto subordinado aos interesses do sistema capitalista, pela ideologia neoliberal que precariza a educação que é oferecida à classe trabalhadora.

As elites possuem o privilégio de uma formação que é completa e abrangente, porém a formação que é entregue às camadas populares é básica e elementar, pautada no cotidiano e sendo praticista – apenas com o intuito de fornecer as ferramentas necessárias para a formação da mão de obra eficiente para atender às demandas do mercado de trabalho.

Deste modo, as políticas de formação docente que atendem a esses princípios refletem diretamente na educação que é ofertada para a classe trabalhadora. E, neste sentido, os docentes passam a ser a chave fundamental para a concretude de uma sociedade cada vez mais capitalista.

Com base em tal perspectiva, percebe-se que, no decorrer dos anos, as políticas e as relações de poder vêm sendo construídas pelo capital como um campo social que possibilita e fomenta a disputa da hegemonia das classes sociais. É possível observar essas disputas capciosas quando compreendemos as articulações de concepções burguesas, as organizações de processos de ensino pautadas nessas concepções e a aprendizagem na escola para atender a esses interesses.

Dois eventos internacionais importantes foram utilizados como base para a criação de políticas educacionais nos países subdesenvolvidos – no qual o Brasil se insere – que visavam ao crescimento e ao desenvolvimento. A educação e a formação de professores sofreram, então, influências advindas da Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>9</sup>, realizada em 1990, em Jomtiem, Tailândia, e do Relatório Delors<sup>10</sup>, 1993-1996, da UNESCO. Esse

---

<sup>9</sup> Conferência organizada pelo BM em parceria com as entidades ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU): UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Como resultado da Conferência, os cento e cinquenta e cinco países signatários ficaram responsáveis por organizar planos decenais para priorizar ao atendimento à Educação Básica e a luta pela erradicação do analfabetismo. A meta estabelecida foi desenvolver uma educação que suprisse as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS) para lidar com sete situações: “1) sobrevivência; 2) desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) vida e trabalho dignos; 4) participação plena no desenvolvimento; 5) melhoria na qualidade de vida; 6) tomada de decisões; 7) possibilidade de continuar aprendendo ao longo da vida” (LAMOSA, 2017, p 2-3).

<sup>10</sup> Formulado em 1996 pela Comissão Internacional de Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors. O documento destaca o papel da educação ao longo da vida como aspecto fundamental para o alívio da pobreza e para a transformação da educação em capital social (DELORS, 2001). “A educação ao longo da vida se efetivaria a partir de quatro pilares: aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser” (UNICEF, 2010, p. 14, *apud* LAMOSA, 2017, p. 4).

segundo evento é fundamentado no conceito de competências, o que incentivou as reformas educacionais no Brasil.

Ambos os eventos apresentaram a educação como sendo um dos fatores determinantes para que qualquer país, independentemente do seu estágio de desenvolvimento, pudesse ter o mesmo nível de competitividade em relação aos demais. Desta forma, foram fundamentais para que, além da educação, a adequação da formação dos professores fosse considerada essencial, visando por transformações econômicas no século XXI.

Nesses eventos, notamos que houve a preocupação com a melhoria da qualidade no processo de ensino da educação básica – apesar de que, em nossa percepção, os interesses econômicos que estavam nas entrelinhas dos discursos eram prioritários –, pois o quadro educacional brasileiro, assim como em outros países, também consistia em problemas diversos como incompatibilidade na relação idade-série; repetência e evasão (que eram muito marcantes na realidade do ensino no Brasil); índice baixo na aprendizagem e números de analfabetos ainda muito elevados.

Feita essas considerações, no próximo item discutiremos sobre as políticas para a educação e a formação docente.

#### **1.4 Políticas para educação e formação docente: enfoque nas competências para o mercado de trabalho**

Diante das proposições reformistas, é importante destacar que, no Brasil, as medidas de institucionalização de reformas contaram ativamente com a participação de representantes do setor empresarial, participação essa que foi intensa no processo de formulação de diretrizes e encaminhamentos voltados aos cursos de formação docente. Com efeito, as propostas promoviam a possibilidade de expansão dos ideários privatistas.

Vale ressaltar que foram realizados investimentos na formação dos docentes da educação básica por meio de programas – como aperfeiçoamento docente, educação continuada e formação em serviço, entre outros –, porém as mudanças referentes às concepções desses profissionais foram poucas. Tais ações concretizaram-se na forma de alterações em diversos aspectos, como na organização de gestão, no financeiro, no currículo, nos sistemas de avaliação e também nos acordos com organizações não governamentais (CAMPOS, 1999).

Acerca das discussões que permeiam a formação docente no país a partir da década de 1990, Freitas (2002, p. 138) estabelece dois movimentos que se mostravam contraditórios: “o

movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular, da formação de professores”.

Segundo a autora, o movimento docente teve sua trajetória construída com a colaboração de diversos educadores e seus grupos organizativos que, desde a década de 1970, apresentavam defesas a uma educação e formação docente de base científica, que apresentasse vínculo à “concepção da forma de organização da escola, à formação do educador, vinculando-a, por sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento de trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária” (FREITAS, 2002, p. 139). Modelos tecnicistas, que estavam estabelecidos na época, também receberam propostas alternativas acerca de seus conteúdos.

Sob esse contexto, em 1996 foi promulgada a então vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que regulariza e indica a forma como se dará a organização da educação no Brasil. Sobre o projeto que originou a LDBEN nº 9.394/96, Saviani relata que “foi objeto de uma manobra, que mudou inteiramente seu rumo, tendo sido substituído por um projeto induzido pelo Ministério da Educação (MEC) do governo FHC, assinado por Darcy Ribeiro”, e que o projeto aprovado “se distanciou das aspirações da comunidade educacional” (SAVIANI, 2016, p. 381).

Ainda sobre a LDBEN nº 9.394/96 Malanchen (2016, p. 10) evidencia que a estratégia de sua criação estava alinhada às políticas neoliberais, tendo como meta a aprovação de “uma lei que deixasse o caminho aberto para medidas políticas pontuais que fossem adequando gradativamente a educação escolar brasileira às estratégias contemporâneas do capital na luta de classes”.

O conjunto de medidas estabelecidas no inciso I do artigo 63 da LDBEN nº 9.394/96 determinou que poderia ser professor todo sujeito portador de diploma de curso superior que almejasse se dedicar à educação básica. Além da regulamentação dos cursos sequenciais e a elaboração das diretrizes curriculares os artigos 62 e 63 da lei nº 9.394/96, propôs “a figura do Instituto Superior de Educação, contendo o Curso Normal Superior destinado a formar professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental” regulamentado pelo CNE no ano de 1999.

Por meio de mudanças nas diretrizes que permeavam o atendimento das instituições de ensino superior, essas começaram a assumir vários formatos, como centros universitários, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, ou, ainda, universidades e faculdades integradas. As faculdades e institutos superiores, ou escolas superiores, eram de caráter

técnico-profissional e tinham como objetivo formar docentes para atuação na educação básica e possibilitar formação pedagógica na educação superior.

Contudo, de forma contraditória, algumas diretrizes foram determinadas acerca da formação inicial docente, resultando na aceleração e na flexibilização da formação de professores quanto às questões que eram específicas sobre formação humana do sujeito, dando lugar a uma formação que atendesse aos interesses mercadológicos.

Nesse viés, Araújo (2008, p. 63) relata que o papel da escola também foi reduzido para apenas abastecer de recursos humanos o mercado, colocando “a educação em posição de centralidade para a incorporação da sociedade no processo de produção”. Esse ciclo fez com que a qualidade de ensino e a formação do docente fossem fundamentadas na teoria do capital humano, criando, assim, uma interdependência.

Importante mencionar que todas as preocupações da ideologia dominante em relação à formação docente esbarravam sempre no objetivo de melhorar a qualidade da educação nos países que estavam em processo de desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Sob essas bases, acabou privilegiando a capacitação em serviço e o estímulo nas modalidades de ensino a distância (FREITAS, 1999).

A partir do que determinava o artigo 9º da LDBEN nº 9.394/96, cabia à União elaborar um Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Assim, em seu artigo 87 definiu-se o prazo de um ano para ser enviado ao Congresso Nacional o “Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996).

Embora tenha sido estabelecido prazo para implantação do PNE, o Plano somente veio a ser concretizado em 2001, com vigência até 2010, a partir da sua aprovação pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, contemplando duzentas e noventa e cinco metas para a educação. De acordo com Lima *et al.* (2018, p. 826) “esse órgão tem papel consultivo e uma de suas funções é deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”.

Entretanto, o PNE obteve diversas críticas. Segundo os autores Duarte e Mendes (2018, p. 179), tratava-se mais de “uma carta de intenções, pois, no período de sua vigência, este não conseguiu alcançar as metas propostas e também não representou as reais necessidades e reivindicações da sociedade civil”, visto que não considerou propostas e requerimentos de real necessidade “dos setores democráticos e populares da sociedade, mas o

Brasil seguiu as orientações do BM para os países subdesenvolvidos” (DUARTE; MENDES, 2018, p. 180).

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu, por meio da Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para cursos de licenciatura e de graduação plena. Trata-se de um documento que estipula conceitos norteadores para a formação docente e parâmetros para a organização dos currículos.

A respeito das diretrizes, cabe aqui mencionar que é incorporada uma concepção de competências no currículo dos cursos de formação de professores da educação básica, o mesmo conceito que fundamenta o Relatório Delors, como já mencionamos anteriormente. Segundo Schneider (2007, p. 71) a incorporação do conceito de competências nos cursos de formação de professores é justificada pela “conveniência de uma concepção que se mostra capaz de superar o desempenho comprovadamente insatisfatório do professor perante a situação atual do ensino básico brasileiro”.

Esse discurso representa uma ideia de fragmentação e desarticulação de todo o processo educacional, em que leva a conveniência de aperfeiçoar a qualidade da educação, sendo necessário preparar um professor da educação básica que seja eficiente frente aos desafios da sociedade globalizada. Ainda segundo Schneider (2007, p. 71), “o discurso da qualidade na educação vincula-se ao da formação do professor e esta aponta a competência como paradigma curricular adequado à conquista de sua profissionalidade”. Sendo assim, por esse viés, a competência passa a ser a “base para a formação comum dos professores e para a introdução de uma nova concepção de ensino e de organização curricular”.

Em 2014, um novo PNE é aprovado por meio da Lei nº 13.005/14, acolhendo estratégias – organizadas a partir de vinte metas definidas para a educação – a serem implementadas. Devemos destacar também que a existência de um PNE é uma grande conquista, pois o documento foi aprovado em um momento de disputa hegemônica em que o aumento da pauta conservadora já manifestava sinais. Neste sentido, houve recuos, mas, também, avanços. Para Saviani (2014, p. 231), mesmo o PNE 2014-2024 sendo insuficiente em algumas questões, “avança em relação ao anterior, incorporando reivindicações históricas dos educadores”.

De acordo com Dourado, o PNE 2014-2024 pode possibilitar avanços na educação como enfrentamento de:

Questões centrais como o analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade, uma formação

mais ampla, humanística, científica, cultural e tecnológica, a valorização dos profissionais, o respeito aos direitos humanos, à diversidade, sustentabilidade ambiental e ao princípio da gestão democrática. [...] O PNE tem metas como a de garantir a universalização da educação básica até 2016, o que implica a universalização da pré-escola (entre quatro e cinco anos), do ensino fundamental (de seis a 14 anos) e do ensino médio (de 15 a 17 anos). Mas, aliado a isso, é preciso estabelecer ações para quem não teve a trajetória regular e, portanto, está fora desse corte etário, pensar a educação para todos. O PNE também traz metas para a educação infantil (de zero a três anos), articulando a demanda da sociedade, um grande desafio, sobretudo porque grande parte da oferta deve ser garantida pelo município. Também busca combater problemas crônicos do acesso e aprovação com qualidade e na meta 12 sinaliza para a duplicação de matrículas na educação superior. Sua implementação traduzirá a possibilidade de enfrentar essas questões, mas vamos precisar de mudanças estruturais, sobretudo porque a desigualdade educacional se articula à desigualdade social e exige um olhar atento para a concentração de riquezas, o que implica a reforma tributária (DOURADO, 2014, p. 232).

Ainda de acordo com o autor, apesar dos avanços, é preciso considerar que somente o PNE 2014-2024 não será capaz de assegurar o que o plano propõe no âmbito educacional, pois torna-se necessária a articulação da prática social de forma mais acentuada. Para sua efetivação e materialidade, será preciso a participação de toda sociedade, tanto civil como política (DOURADO, 2014).

Na visão de Gomez e Ramos (2018, p. 161), o PNE 2014-2024 abarcou mais propostas elaboradas pelo Governo do que da sociedade civil, o que se confirma ante a “exclusão de várias emendas propostas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, uma das representantes da sociedade civil (ANFOPE)”.

Na meta 15 do PNE 2014-2024, é definida uma política nacional de formação dos profissionais da educação básica que garanta a formação em nível superior a todos os professores em curso de licenciatura. À vista disso, na área de conhecimento em que atuam, destacamos três estratégias do Plano para se atingir a meta 15:

- 15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;
- 15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;
- 15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica (BRASIL, 2014).

Ao sinalizar em promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura, percebemos a partir dessa meta que a concretização se deu por meio do lançamento do avanço das diretrizes curriculares nacionais pela Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015



(BRASIL, 2015). No entanto, a apresentação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019), que trata da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial), e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BRASIL, 2020), que versa sobre a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), foram consideradas um retrocesso pelos especialistas.

De acordo com Lino (2018, p. 57), o PNE 2014-2024, no que diz respeito à formação de professores, influencia fortemente a ideia de uma base nacional comum. Neste sentido, o Plano encontra-se sob ameaça, pois há um impacto negativo que descaracteriza a “formação de professores ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos e de avaliações de larga escala de alunos, professores e escolas, assim como a adequação da formação aos itens da BNCC, como propõem o MEC”.

O PNE 2014-2024 traz em seu escopo o incentivo a parcerias com instituições sem fins lucrativos; organizações não governamentais; fundações; instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas e iniciativa privada. Tal orientação possibilita a inserção na escola de “instituições que definem o conteúdo da educação e executam suas propostas por meio da formação de profissionais, da avaliação, do monitoramento, de premiações, dentre outras formas” (CARPES, 2016, p. 10).

Em observância à meta 15 do PNE 2014-2024, na qual foram deliberadas providências fundamentais à formação de professores, em 1º de julho de 2015, o CNE estabeleceu a Resolução CNE/CP nº 02/2015, definindo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Nível Superior no âmbito das licenciaturas para professores.

Precisamos destacar que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 sinalizava princípios para que se pudesse pensar em uma base comum nacional – cumpre assinalar que tal proposta se difere de uma base comum curricular, porque a proposta para uma base comum nacional é resultado de uma luta de movimentos sociais que apresentam diretrizes e princípios e não um currículo com uma lista de competências.

O artigo 13 da Resolução CNE/CP nº 02/2015 dispõe sobre a formação inicial no nível superior:

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do

conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (BRASIL, 2015).

O parágrafo primeiro do referido artigo da Resolução esclarece sobre as cargas horárias que os cursos de licenciaturas terão que dispor, bem como descreve como será a divisão dessas:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Percebemos que as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 trouxeram avanços em comparação às da Resolução CNE/CP nº 01/2002 um desses avanços decorreu que os cursos de formação de professores possuíam 2.880 horas e, a partir das diretrizes instituídas em 2015, passaram a ter 3.200 horas, o que possibilitou a ampliação da formação teórica (BRASIL, 2015).

Destaca-se da mesma forma como avanço nas diretrizes CNE/CP nº 02/2015, o fortalecimento das licenciaturas, a articulação entre formação inicial e continuada, a incorporação da gestão para a formação dos licenciados e ainda desde o início do processo formativo a prática pedagógica ligada ao fazer docente.

De acordo com Aguiar (2020, p. 16), os efeitos dessa proposta promoveram um “avanço na agenda educacional ao delinear as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em atendimento ao previsto na atual LDBEN, contribuindo, efetivamente, para a implantação da nova estrutura de educação então instituída”.

Em 2019, o CNE por meio da Resolução nº 2, de 20 de dezembro, definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC-Formação Inicial, revogando, assim, a Resolução CNE/CP nº 02/2015. O documento define e traz uma lista das competências e habilidades elencadas como

fundamentais para a atuação docente e que devem ser desenvolvidas durante o processo de formação inicial de professores.

De acordo com Lavoura *et al.*,

A análise apreendida é a de que as novas diretrizes para os cursos de formação de professores, denominada de BNC-Formação, carrega em seu interior um conjunto de elementos que desqualificam, descaracterizam e esvaziam os currículos e o processo formativo. Tais diretrizes configuram-se na forma alienada e rebaixada pela qual, no interior do universo ideológico neoliberal do capitalismo em sua fase imperialista, busca-se aviltar as consciências e manipular as subjetividades dos indivíduos com proposições pedagógicas idealistas, pragmatistas e neoprodutivistas, como é o caso das pedagogias das competências (LAVOURA *et al.*, 2020, p. 572).

Em suas análises sobre a BNC-Formação Inicial, Guedes (2020, p. 98) relata que durante a elaboração da redação final não houve participação das instituições de formação docente, das instituições científicas e, muito menos, da sociedade civil. Sob essas bases, a implementação possibilita a abertura de “caminho para a imposição de uma política de regulação, engessamento e controle das instituições formadoras, dos professores e dos estudantes no seu processo de formação docente” (GUEDES, 2020, p. 98).

Por esse motivo, uma das exigências das entidades representativas do campo educacional hoje é a revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e a restituição da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Para a ANFOPE, as diretrizes de 2015 foram revogadas e substituídas pelas diretrizes de 2019 de forma autoritária, uma vez que tais medidas foram adotadas sem que houvesse diálogo de construção coletiva. Nesse sentido, as diretrizes criadas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 representaram a conquista de uma luta histórica de setores ligados a entidades representativas da educação que defendiam um projeto histórico de educação pública gratuita, de qualidade e laica.

Observamos ainda que, de acordo com Resolução CNE/CP nº 02/2019, há uma alusão à implantação da BNCC em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente, como é destacado nos artigos 2º e 3º do documento.

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.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (BRASIL, 2019).

Já o artigo 7º expõe como se dará a organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que devem estar alinhados com as aprendizagens prescritas na BNCC, que tem como princípios norteadores:

- I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC;
- II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;
- III - respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro;
- IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência;
- V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação;
- VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional;
- VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;
- VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).
- IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino (BRASIL, 2019).

Em análise a esses princípios, percebemos que para a efetivação da BNC-Formação Inicial 02/2019 é preciso que a formação de professores seja sistematizada por um conjunto de competências que fazem menção à BNCC, sendo assim podemos identificar que está articulada ao que preconiza os editais 01/2020 e 06/2018 do PRP, quando mencionam em um de seus objetivos - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular BNCC. Com efeito, essas políticas educacionais, ao estarem articuladas, desqualificam a formação de professores e esvaziam os currículos, haja vista que a BNCC tende a reduzir dos currículos escolares os conhecimentos que provocam o desenvolvimento da capacidade do docente em analisar o mundo à sua volta. Essa tríade de políticas educacionais revela o tipo de professor que se almeja formar: aquele que seja capaz de solucionar problemas do dia a dia e que domine os conteúdos previstos na BNCC.

Segundo Hage *et al.*:

As reformas educacionais em curso – incluindo a BNCC e a BNCF – seguem o receituário neoliberal que visa retirar do Estado a responsabilidade pela oferta da educação, repassando-a aos indivíduos, utilizando-se da “pedagogia das competências” para formar sujeitos trabalhadores polivalentes para atender às exigências do mercado globalizado, ocupando postos de trabalhos temporários, precarizados e com poucos direitos (HAGE *et al.*, 2020, p. 171).

Os autores consideram que as reformas direcionadas pela BNCC para a BNC-Formação inicial e continuada advêm de ideologias do receituário neoliberal, pois “há todo um controle do trabalho docente, com a retirada da autonomia e autoria dos professores e professoras sobre seus trabalhos. Na proposta da BNCF, é retirado o trabalho intelectual dos docentes e estes são transformados em tarefeiros” (Hage *et al.*, 2020, p. 172).

Destacamos também a implantação da Resolução do CNE nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Morais e Henrique, ao analisarem a BNC-Formação Continuada, instituída pela Resolução CNE/CP nº 1/2020, consideram que:

Fica explícita a defesa em torno da formação continuada enquanto alicerce para a melhoria da prática docente. As características da melhoria e eficácia da prática estão centradas no conhecimento pedagógico do conteúdo, uso de metodologias ativas, trabalho colaborativo e duração prolongada da formação continuada. Há, portanto, um rebaixamento do papel dos conhecimentos historicamente construído da disciplina ou da área de conhecimento do professor em detrimento à formação pedagógica acerca dos conteúdos de ensino (MORAIS; HENRIQUE, 2021, p. 154).

Lima e Sena reforçam que a BNCC e BNC-Formação Continuada estão ligadas à lógica do neoliberalismo. A partir disso, temos a:

[...] imposição ideológico-prática dos ditames do capital com convencimento geral da sociedade para a adequação da lógica da barbárie, assim como, o esvaziamento da lógica da formação humana, o empobrecimento da formação geral de professores e estudantes” retrocesso da consciência crítica da sociedade que é substituída pelo lema “aprender a aprender (LIMA; SENA, 2020, p. 18).

Com isso, observamos que a formação docente, em todas as suas dimensões, é formatada primando por competências para o mercado de trabalho e constituindo o professor como precursor do processo, ao torná-lo o agente principal desse viés educacional, formado pelas bases da eficiência e da competência. Assim sendo, durante o processo de ensino, basta ensinar o docente como ele deve ensinar e como ele deve ensinar a resolver problemas. Diante de tal perspectiva, entendemos que estamos caminhando rumo a uma educação que se distancia do comprometimento com a classe trabalhadora, que rejeita a formação de uma consciência crítica, autônoma e emancipatória.

A negação do saber objetivo, a descaracterização do papel da escola em transmitir esse saber nas suas formas mais desenvolvidas e a desvalorização do papel do professor como agente do ensino compõe o acervo estratégico da atual política educacional, com vistas ao empobrecimento da formação pedagógica e cultural dos futuros professores (LAVOURA *et al.*, 2020, p. 572).

Posto isso, percebemos a questão da ênfase na competência docente como um conceito que nega o conhecimento científico e o desenvolvimento da concepção de mundo dos sujeitos, formados a partir de uma base acrítica, técnica e utilitária para as demandas do cotidiano e da sustentação da sociedade capitalista. Conforme Pretto e Passos (2017, p. 28), as políticas públicas educacionais de formação de professores “reafirmam uma lógica que coloca historicamente professores como meros executores das ações emanadas das políticas públicas” e, com isso, desvalorizam todo “conhecimento profissional que acumulam no exercício do magistério e desqualificando seu papel como principal sujeito na proposição pedagógica de seu trabalho”.

Sendo assim, no próximo subitem apresentaremos um aparato de programas criados para a formação docente.

### **1.5 CAPES e os Programas de Formação docente**

A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007), destinou à CAPES, fundação vinculada ao MEC, a tarefa de encarregar-se dos assuntos voltados aos processos da formação de professores da educação básica – especificamente, tratando do incentivo e do fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica em formato a distância e presencial. A política brasileira de formação docente tem como objetivo ampliar a oferta e aperfeiçoar a qualidade nos cursos de formação de professores.

Desde 2007, a CAPES vem formulando e coordenando programas voltados à formação inicial e continuada de professores da educação básica. Mencionaremos no Quadro 2, de forma sucinta, os programas que foram criados pela CAPES e os que passaram a serem coordenados por ela. Nosso foco não é nos aprofundarmos sobre cada um desses programas, mas somente apresentá-los para uma melhor contextualização. Nosso intuito é nos atermos sobre o mais novo programa da CAPES, o PRP, que é o objeto de nossa análise, sendo apresentado no Capítulo II de maneira mais aprofundada.

Salientamos que existem outros programas que não são coordenados pela CAPES, a exemplo dos que foram administrados pela da Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão<sup>11</sup> (SECADI): Formação Continuada de Professores na Educação Especial; Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND); Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena; Formação Continuada de Professores e Gestores em Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos. Por ora, não apresentaremos esses programas, pois não são vinculados à CAPES.

**Quadro 2** - Programas de formação de professores CAPES

<b>PROGRAMA</b>	<b>REGULAMENTAÇÃO</b>	<b>OBJETIVO</b>
NOVOS TALENTOS	Portaria CAPES nº 112, de 2 de junho de 2010.	O Programa teve como objetivo fomentar a realização de atividades extracurriculares tais como cursos, oficinas ou atividades equivalentes. Essas atividades deveriam ser realizadas no período de férias das escolas públicas e/ou em horário que não interferisse na frequência escolar (BRASIL, 2010).
LIFE Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores.	Portaria CAPES nº 104, de 13 de julho de 2012.	O programa visava a selecionar propostas que tivessem por objetivo a criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores, sendo destinado a alunos dos cursos de Licenciatura das Instituições Públicas de Ensino Superior (BRASIL, 2012).
PRODOCÊNCIA Programa de Consolidação das Licenciaturas	Lançado pelo MEC, por meio do Edital nº 11/2006. A partir de 2008, passou a ser coordenado pela CAPES. Institucionalizado pela Portaria nº 119, de 9 de junho de 2010. Revogado pela Portaria nº 40, de 3 de abril de 2013.	O objetivo do programa consiste em fornecer “apoio à execução de projetos que visem contribuir para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura e valorizar a formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 2013).
STEM <i>Programa Science, Technology, Engineering and Mathematics</i>	Edital CAPES nº 06/2015.	Trata-se da parceria celebrada, em 6 de maio de 2014, e do Acordo de Cooperação efetuado, em 26 de janeiro de 2015, entre a CAPES e o Conselho Britânico. O programa tem como objetivo incentivar a promoção da inovação curricular e criação de novas estratégias para formação de professores e a melhora da metodologia e práticas de ensino de ciências e matemática das escolas da educação básica (CAPES, 2015).
PROJETO ÁGUA Programa de Apoio à Produção de Material Didático para a Educação Básica	Edital ANA-CAPES/DEB nº 18/2015.	Consiste em uma parceria entre a CAPES e a Agência Nacional de Águas (ANA). O programa tem por objetivo selecionar projetos que visem a produções de materiais didáticos sobre o tema água, que possam contribuir para o processo de ensino/aprendizagem e para o desenvolvimento de conteúdos educacionais para uso nas escolas de educação básica, no ensino

<sup>11</sup> A SECADI foi criada no ano de 2004, por meio do Decreto 5.159/2004, por demanda de movimentos sociais, foi um avanço da garantia do direito à educação por meio da implementação de políticas educacionais voltadas para sujeitos historicamente excluídos. Lamentavelmente foi extinta em 2019. Para maior compreensão: (JAKIMIU, 2021).

		fundamental II e no ensino médio (CAPES, 2015).
OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO	Decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006.	Parceria entre a CAPES, o INEP e a SECADI, com intenção de estimular o desenvolvimento de estudos e pesquisas destinadas à educação, utilizando a infraestrutura existente das Instituições de Educação Superior (IES) e bases de dados disponíveis do INEP. O objetivo do programa consiste em proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado (BRASIL, 2006).
PIBID Diversidade Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade	Decreto nº 7219, de 9 de abril de 2010.	Visa ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo.
PIBID Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência	Portaria normativa do MEC nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dada nova redação pela Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010.	Efetivado no âmbito da CAPES, o programa tem como intuito impulsionar a iniciação à docência, visando a contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira – proporcionando aos discentes que estiverem na primeira metade dos cursos de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas (CAPES, 2010).
PARFOR Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.	Instituído para cumprir o que dispõe o artigo 11 do inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	O programa tem como objetivo impulsionar e fomentar a oferta de educação superior para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em atividade nas instituições públicas de educação básica, com intuito de que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país (CAPES, 2014).
COOPERAÇÃO INTERNACIONAL  Compostos por três programas: 1. Programa de desenvolvimento profissional de professores da educação básica no Canadá. 2. Programa de desenvolvimento profissional de professores da educação básica na Irlanda. 3. Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI)	1. Acordo de Cooperação formalizado entre a CAPES e o <i>Colleges and Institutes Canada</i> (CICan).  2. Acordo de Cooperação entre a CAPES e o <i>Mary Immaculate College</i> , em Limerick – Irlanda  3. Acordo entre os governos do Brasil e dos EUA para Programas Educacionais e de Intercâmbio Cultural, promulgado pelo Decreto nº 7.176, de 12 de maio de 2010.	1. Programa desenvolvido no Canadá: capacitação para professores em exercício nas escolas públicas. Curso com duração de oito semanas, sendo fomentado pelo <i>Colleges and Institutes Canada</i> (CICan). 2. Programa desenvolvido na Irlanda: tem como finalidade propiciar a capacitação dos profissionais que atuam na direção, coordenação ou supervisão pedagógica das escolas de educação básica públicas ou privadas sem fins lucrativos e nos colégios militares de educação básica, mediante realização de curso de especialização em educação no <i>Mary Immaculate College</i> , em Limerick, Irlanda. 3. Programa desenvolvido nos EUA: tem como propósito capacitar professores de língua inglesa que atuam nas escolas públicas de educação básica, oferecendo curso intensivo de seis semanas em universidade do país.
PROF LICENCIATURA Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica	Portaria GAB nº 219, de 27 de setembro de 2018.	Visa a fomentar, nas IES do Brasil, a formação de professores da educação básica com intuito de melhorar a qualidade da formação docente nos cursos de licenciatura. Tem ainda por objetivo apoiar os projetos aprovados pelos programas Pibid e Residência Pedagógica, concedendo recursos de “custeio às



		instituições, a serem destinados às atividades estabelecidas no projeto institucional que envolva os licenciandos”, no qual deve “priorizar as atividades que promovam a integração entre a IES e as escolas” (CAPES, 2018).
PRP Programa de Residência Pedagógica	Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.	Tem como finalidade fornecer apoio às “Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura”. O programa é direcionado aos alunos dos cursos de licenciaturas na modalidade presencial ou do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), podendo ser IES públicas ou privadas sem fins lucrativos.

**Fonte dos dados:** CAPES. **Elaboração e organização:** a autora

Podemos perceber que há uma gama de programas voltados para a formação inicial e continuada de professores, alguns deles já encerrados, a saber: Novos Talentos; LIFE; PRODOCÊNCIA; Programa STEM; Projeto Água; Observatório da Educação e PIBID Diversidade. Vale assinalar que, em pesquisa ao site da CAPES, não encontramos quais motivos que levaram a descontinuidade desses programas.

Já os programas que estão em vigência são: PIBID; Programa de Residência Pedagógica; PARFOR; PROF Licenciatura e Cooperação Internacional. É importante destacar aqui que o PIBID quase foi encerrado<sup>12</sup> em 2018 – a estratégia do governo era substituí-lo pelo PRP –, no entanto, houve uma grande mobilização de estudantes, professores e gestores que fez com que o referido programa continuasse.

Seguindo uma lógica de políticas de descontinuidade – em que a cada troca de governo novos programas são criados e alguns reformulados –, inquieta-nos a ausência de uma fundamentação teórica consistente, que abarque a totalidade da formação de professores de maneira a contribuir com a formação humana sendo oportunizada a todos indivíduos participantes desse processo de formação. Ademais, destaca-se que, diante o exposto sobre os programas, esses passam a ser criados com a argumentação que são para melhoria da qualidade da formação docente.

Há de se salientar que, embora a criação de tantos programas de formação de professores não atenda à totalidade das reais necessidades da educação, tem sido possível, ainda, o alcance a uma pequena parcela de professores e futuros professores, no sentido de contribuir significativamente com a formação desses profissionais.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/pibid-faz-mais-mobilizacoes-em-prol-da-permanencia-e-consegue-agenda-com-o-mec> e <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2017/11/24/fica-pibid-professores-e-gestores-apelam-para-continuidade-do-programa>.

Para Freitas (2018, p. 520), a formação de professores no âmbito da CAPES expõe uma contradição entre “as necessidades da educação básica e de seus profissionais em relação à formação e as concepções e formas de desenvolvimento dos programas e propostas para a formação de professores”.

Destarte, sobre os programas de formação docente, concordamos com Pimenta e Lima, quando abordam que há grande instabilidade nas políticas de formação de professores:

As ações formativas no contexto da instabilidade das políticas de formação de professores se perdem na dispersão de programações que não se encontram em torno de um projeto político pedagógico comum, em que fosse possível encontrar o espaço formativo das disciplinas de fundamentos pedagógicos – Didática e Metodologias de Ensino, ou Didáticas Específicas – e das disciplinas de fundamentos da educação (PIMENTA; LIMA, 2007, p. 10).

Outra questão que as autoras levantam é que alguns programas passam a ser seletivos, pois não atendem a todos os licenciandos e professores, tendo em vista que muitos passam o dia trabalhando. Sendo assim, alguns programas e projetos ficam limitados somente a uma pequena quantidade de alunos que dispõem de tempo para o aprofundamento e a execução das atividades exigidas. Neste sentido, há desigualdade na formação docente, gerando prejuízos à educação, uma vez que favorece o avanço de “distintos tipos de formação para o mesmo diploma de conclusão de curso” pela universidade pública (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 4).

Para Curado Silva e Cruz (2018), é necessária uma formação docente que envolva elementos de formação e valorização, visando a uma formação inicial adequada e a programas de formação continuada com melhores condições de trabalho, remuneração justa e melhor estrutura na carreira. Neste mesmo sentido, as autoras defendem a criação de um subsistema nacional de formação de professores que, segundo a concepção da ANFOPE, deve ser pensada sob uma perspectiva que:

Valorize uma base comum nacional, a sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria e prática, a gestão democrática, o compromisso social e ético, a avaliação permanente, a articulação entre formação inicial e continuada e o trabalho coletivo. Este último é indispensável para a transformação da prática de ensino e da prática social mais ampla (CURADO SILVA; CRUZ, 2018, p. 243).

A implementação de programas e bolsas tem sido fundamental, mas, ainda insuficiente, portanto, é substancial defender uma formação inicial e continuada que tenha compromisso social, ético e coletivo, pois, a “lógica meritocrática da CAPES – bolsas e programas para poucos” não se mostra compatível com o que a educação básica necessita, tendo em vista que essas carecem de serem “massivas e universais, igualitárias, coletivas e solidárias, sem editais e sem seleção” (FREITAS, 2018, p. 520).

Conforme Curado Silva (2018, p. 309), nos programas de formação docente da CAPES não há um padrão consistente de preparação docente, muito menos uma “proposta de subsistema nacional de formação de professores que comporia um conjunto de ações articuladas para pensar a formação inicial e continuada de professores, baseada em um conjunto de princípios comuns”.

O inciso VI do artigo 6º da Resolução CNE/CP nº 02/2019 versa que o princípio da política BNC-Formação Inicial de professores é “a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais” (BRASIL, 2018, p. 3). Contudo, há uma grande contradição quando analisamos os programas de formação de professores que são segregados e não atendem todos os discentes e docentes, ou seja, são bolsas apenas para alguns. Onde está a equidade nisso?

Retomando aspectos já observados nesta produção e recorrendo, inclusive, aos efeitos da Reforma do Estado na educação, somos levados a acreditar que a criação de algumas políticas e programas educacionais de formação de professores é resultado de todo um processo de desmonte, que vem ocorrendo no decurso dos anos, mais intensamente a partir da década de 1990, sendo fortemente conduzido e direcionado pelo neoliberalismo. Partindo dessa premissa, nossa preocupação e questionamento consistem em desvelar que tipo de formação o mais recente programa da CAPES, o PRP, proporciona ao discente que está em formação inicial para atuar futuramente como professor.

Nosso intuito com esta pesquisa não consiste em fazer crítica pela crítica sobre a realidade, mas compreender a necessidade da transformação da sociedade atual, no sentido de pensar dialeticamente sobre os direitos da classe trabalhadora e sobre os movimentos que se apresentam resistentes a essas políticas de desmonte de direitos. Neste sentido, é fundamental, quando se trata de formação de professores, a análise das teorias pedagógicas que influenciam os programas abordados, em especial o PRP, verificando de que forma impactam nossa sociedade. Para isso, no próximo capítulo, vamos apresentar o Programa de Residência Pedagógica, seu histórico e como ele se estrutura na esfera educacional.

## CAPÍTULO 2

### O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, iremos abordar sobre o tema central da nossa pesquisa, o Programa de Residência Pedagógica. Apresentaremos quatro elementos fundamentais da concretização do programa: o primeiro aborda as políticas que o implementaram, o segundo trata da contextualização do termo Residência no âmbito educacional, o terceiro elemento é referente aos programas existentes antes do PRP editais (2018, 2020) e o último refere-se às políticas que regulamentam o PRP.

Primeiramente, em 2017, o MEC divulgou um conjunto de slides<sup>13</sup> para a apresentação da nova política de formação de professores. De acordo com o material, o bom desempenho dos alunos é determinado pelo professor; diante disso, observa-se que esse é um dos fatores que podem ser controlados pela política educacional. Destarte, o diagnóstico sobre a educação exibido na apresentação, que justifica a criação da nova política, foi o seguinte:

- resultados insuficientes dos estudantes
- aumento das desigualdades;
- baixa qualidade da formação de professores;
- currículos extensos que não oferecem atividades práticas;
- poucos cursos com aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização.
- estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas.

Feito o levantamento desse diagnóstico, ganham destaque algumas ações da nova política de formação, compondo um conjunto de intencionalidades. A primeira ação consiste em uma Base Nacional de Formação docente, com intuito de nortear o currículo de formação de professores. Menciona-se na apresentação que essa proposta em elaboração deverá ser articulada com estados, municípios, instituições formadoras e CNE.

Como proposta para a formação inicial, é apresentado nos slides o PRP, com o intuito de promover avanços na qualidade da formação inicial por meio da:

- modernização do PIBID;
- formação em serviço ao longo da graduação com ingresso após o 2º ano;
- acordo de instituições formadoras de convênios com redes;

---

<sup>13</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>.

- avaliação regular dos alunos;
- 80 mil bolsas.

Destarte, destacamos que, após a efetivação do programa pelo Edital nº 06/2018, de acordo com dados da CAPES, foram disponibilizadas 42.792 (quarenta e duas mil, setecentas e noventa e duas) bolsas, um valor bem inferior ao proposto pelo governo na apresentação dos slides.

Em 2018, é apresentado pelo MEC um documento cujo título é *Proposta Para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*, ou seja, uma versão preliminar da BNC-Formação Inicial. No documento estão previstas quatro ações: uma diretriz curricular nacional sobre a formação inicial e continuada de professores; o PRP; uma prova de ingresso para os cursos de licenciaturas e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que se caracteriza como sendo uma prova para o final das licenciaturas (MEC, 2018).

O documento relata que os currículos das instituições de ensino que formam professores serão redefinidos e direcionados pela base nacional de formação dos professores da educação básica, pois os cursos de formação precisam que sejam formados professores com determinadas habilidades e competências profissionais, que tenham domínio dos conteúdos previstos na BNCC, que possuam domínio do conteúdo a ser ensinado, que busque conhecimento sobre o aluno e o contexto e que haja uma residência pedagógica eficaz, prática no ambiente de aprendizagem. Tal compromisso deve considerar os princípios da equidade e da igualdade social, favorecendo o engajamento na formação e no desenvolvimento profissional, contemplando a criatividade e a inovação (MEC, 2018).

Nesse documento, constatamos um discurso de responsabilização do professor frente ao desempenho dos alunos, discurso esse que é presente nos documentos do BM, como vimos no Capítulo I desta pesquisa. Verifica-se que, “a partir do argumento fundamentado em estudos e pesquisas internacionais, intenta-se dar legitimidade ao discurso, de forma que essa verdade é produzida e repetida para justificar a necessidade de reformas no currículo de formação” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 78).

Foi, portanto, após a divulgação desse conjunto de ações para a formação de professores que foi instituído, pela CAPES, por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o PRP voltado para as licenciaturas. O programa foi formulado enfatizando a valorização da formação prática durante a formação inicial, compondo horas de estágio prático na imersão da realidade escolar, visando, em longo prazo, à reformulação dos estágios dos cursos de licenciaturas.

O PRP é uma das estratégias que integram a Política Nacional de Formação de Professores, com o objetivo de induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura. Desta forma, o licenciando inicia sua imersão na escola de educação básica na segunda metade do respectivo curso que frequenta. A experiência da CAPES com outros programas, principalmente o PIBID, proporcionou a implementação do PRP (2018, 2020).

Partindo desses pressupostos, mais adiante exploraremos os editais do PRP que o regulamentam. Primeiramente, teceremos uma trajetória histórica sobre o termo Residência presente no campo educacional que originou o programa, contextualizando-o.

## 2.1 Contextualização e origem do termo Residência no campo educacional

O termo Residência, voltado para a área da educação, é mencionado em momentos distintos na história do Brasil, com as terminologias: Residência Pedagógica, Residência Educacional, Residência Docente e Residência Escolar. Ao realizar o seu resgate histórico, constatamos que a proposta de uma Residência na esfera educacional não é nova, cada experiência e cada projeto traz algumas particularidades, mas todos se espelharam na residência médica. Na literatura existente, nos deparamos com o termo residência nas modalidades de formação inicial e formação continuada.

Encontramos em um primeiro momento, no Brasil, a expressão *residência escolar*, mencionada por Guiomar Namó de Mello, diretora executiva da Fundação Victor Civita e membro do CNE. Em 1999, Mello publicou um documento que, posteriormente, foi publicado, em 2000, em formato de artigo, intitulado *Formação Inicial De Professores Para a Educação Básica uma (re)visão radical*, com intuito de contribuir para elaboração de diretrizes para os cursos superiores de formação de professores da educação básica (MELLO, 1999).

No documento, Mello (1999, p. 7), considera que “a formação de professores é de má qualidade porque não existem mecanismos de controle de qualidade dos resultados dos cursos de formação avaliados pelo desempenho dos seus egressos”. Sendo assim, propõe a criação de um sistema nacional de certificação de competências para os docentes, no qual “a prática deverá estar presente desde o primeiro dia de aula do curso superior de formação docente” (MELLO, 2000, p. 104).

Além disso, a autora deixa sugestivo, em nosso entendimento, que seja substituído o estágio probatório pela residência, aludindo à residência médica:

O que hoje se entende por estágio deverá, sempre que as condições permitirem, ser equivalente à “Residência” para a profissão médica: a culminância de um processo de prática que ocorre pelo exercício profissional pleno, supervisionado ou monitorado continuamente por um tutor ou professor experiente que permita um retorno imediato ao futuro professor dos acertos e falhas de sua atuação. Idealmente, ***no caso do professor de ensino público, o estágio poderia corresponder ao período probatório de ingresso na carreira docente***, desde que o exame para o curso de formação satisfizesse aos requisitos formais do concurso público (MELLO, 2000, p. 104, grifo da autora).

Ainda de acordo com a autora, as práticas são de suma importância. Nessa propositura, é necessário formar um professor competente para ensinar e fazer aprender, assim, as “competências são formadas pela experiência, portanto esse processo deve ocorrer necessariamente em situações concretas, contextualizadas” (MELLO, 2000, p. 104).

Partindo dessa lógica, Mello traz como proposta a:

***Residência Escolar*** com efetiva participação, observação em sala de aula, gerenciamento do tempo e do espaço pedagógicos e dos recursos didáticos de apoio, durante tempo suficiente para enfrentar situações diferenciadas e imprevistas, sempre sob a supervisão da escola onde é realizado o estágio, a qual deverá participar da avaliação final do futuro professor (MELLO, 2000, p. 107, grifo nosso).

Em seus estudos, Shiroma (2003) analisa o documento de Mello (2000) e conclui que todo o exposto direciona para apresentar a “pesquisa da prática”, tendo essa como fundamental na formação do docente, consistindo na valorização dos saberes construídos “na” e “pela” experiência.

A proposta pretende dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. Trata-se de um tipo de conhecimento tácito que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional. Segundo o documento, ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível (SHIROMA 2003, p. 67).

No mesmo estudo, a autora relata sobre as reformas inglesas e norte-americanas, haja vista que em ambos os territórios a formação de professores, ocorrida no final dos anos 1980, serviu de modelo para a reforma brasileira. Os reformadores dessas regiões alegam que “o modelo de formação médica é, na visão dos mentores da reforma inglesa, o melhor exemplo de profissionalização bem sucedida” (SHIROMA 2003, p. 70).

Consideram a medicina como profissão ideal e, “no século XXI, o modelo do internato clínico volta a ser o mais recomendado para formação profissional” sendo indicada para ser copiada para a área da educação, inclusive toda a organização de um hospital como modelo para a organização escolar (SHIROMA 2003, p. 70).

Na década de 1990, desencadeou-se um movimento gerencialista de profissionalização dos gestores e professores, provocado por testes em larga escala aplicados aos alunos,

contudo, o alvo na realidade eram os professores, pois “os fracos resultados nos testes serviram de justificativa para recomendar a profissionalização dos docentes, monitoramento e estabelecimento de padrões” (SHIROMA, 2018, p. 93).

Na perspectiva do gerencialismo, o professor tem que ser um transformador prático. O que se pretende é moldar a forma de pensar e agir dos professores visando a “ desenhar um líder que saiba como fazer as coisas mais do que pensar de forma mais ampla nas razões pelas quais aquela execução está sendo requisitada” (SHIROMA, 2018, p. 94).

Nesse sentido, Shiroma (2018, p. 101) afirma que a Residência Escolar seria o novo modelo da formação de professores, ou seja, a epistemologia na formação minimizando a teoria e colocando a prática como elemento “central da formação docente em oposição à proposta das entidades de educadores que defendiam uma formação universitária a todos os professores, com sólida base docente onde teoria e prática estivessem articuladas”.

## **2.2 Programas de Residência como proposta de Lei**

No ano de 2007, o senador Marco Maciel<sup>14</sup> apresentou como proposta o PLS nº 227/2007, a Residência Educacional, como dispositivo à LDBEN nº 9.394/96. As justificativas do senador para a criação do projeto de Residência Educacional fundamentavam-se no argumento de que a formação dos professores era insuficiente para o exercício da profissão. Diante disso, ainda culpabilizava os docentes pelo alto número de analfabetos e repetentes na época no país e, assim, entendia que era necessária uma formação sólida, tendo como foco a prática em sala de aula (PLS nº 227/2007).

No projeto do senador, a Residência Educacional seria destinada aos professores já licenciados, ou seja, a Residência aconteceria como etapa posterior à formação docente. A Residência consistiria em, no mínimo, 800 horas de docência nos dois anos iniciais do ensino fundamental. Após a conclusão da Residência, o professor receberia um certificado habilitando-o à docência nas turmas dos primeiros dois anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, para exercer a profissão nas séries iniciais, a residência seria pré-requisito. Ademais, o senador sugeriu em seu projeto que este processo poderia vir a ser obrigatório como prova de títulos para os concursos públicos (PLS nº 227/2007).

---

<sup>14</sup> Marco Maciel, senador de ideais neoliberais, foi vice-presidente de FHC (1995-2003). Analisando o projeto de Residência Educacional, em suas justificativas percebemos grande semelhança com os discursos dos documentos do BM da década de 1990.



Neste sentido, a proposta do projeto de Residência Educacional tinha o intuito de reparar a má formação dos professores. O senador Marco Maciel salienta, ainda, que a proposta foi inspirada na Residência Médica, em que médicos, após a graduação, passam por intensa prática juntamente a profissionais experientes. Percebemos, portanto, que há certa contradição nesse projeto – seu autor relata que a culpa é dos professores que estão em exercício pelo fracasso na educação e, ao mesmo tempo, sugere que a Residência seja para o docente iniciante aprender com um professor mais experiente em exercício da função, o que, a nosso ver, isso seria um círculo de reprodução da educação existente (PLS n° 227/2007). Por fim, o projeto acabou não indo para votação no Congresso Nacional e foi arquivado.

Entretanto, em 2012, o projeto foi resgatado pelo senador Blairo Maggi<sup>15</sup> e reapresentado como proposta por meio do PLS n° 284/12. O projeto em questão substituiu o termo Residência Educacional por Residência Pedagógica e não figurava mais como etapa obrigatória para a atuação docente nos dois anos iniciais da educação básica – no projeto do senador Marco Maciel esse item era pré-requisito (PLS n° 284/2012).

Além de o senador Blairo Maggi compactuar com as justificativas do projeto de Residência Educacional do senador Marco Maciel, a justificativa para o PLS n° 284/12 era de que a qualidade dos cursos superiores de formação inicial docente para a educação básica era duvidosa e que não abrangia a teoria e a prática articuladas, além de que a origem dos problemas da qualidade na educação básica consistia na deficiência da alfabetização.

O governo de Blairo Maggi afetou os avanços na área ambiental, viabilizando um retrocesso no qual sua política se alinhava aos interesses de grandes desmatadores. No decurso de seu governo, a “implementação de um projeto orientado pelas agências financeiras mundiais e alinhado ideologicamente pelo neoliberalismo significaram um forte ataque às conquistas sociais consolidadas na Constituição da República de 1988” (NOVAIS; SANTOS, 2015, p. 11).

A partir de nossa investigação, compreendemos que os autores dos PLS n° 227/2007 e n° 284/12 de Residência não possuem conhecimento sobre a formação de professores, muito menos sobre a realidade de uma escola pública. São, contudo, amparados em documentos

---

<sup>15</sup> Blairo Maggi foi governador do Mato Grosso (2003-2010), o estado brasileiro com a maior taxa de desmatamento. Em entrevista para o jornal *The New York Times*, em 2003, Blairo Maggi afirmou que o aumento de 40% de desmatamento da Amazônia não significava nada e não sentia culpa nenhuma (ROHTER, 2003). Em 2005, foi eleito pelo Greenpeace como rei do desmatamento, em que lhe concederam o prêmio motosserra de ouro. Em 2009, foi incluído na lista da revista *Forbes* como uma das pessoas mais poderosas do mundo, conhecido como rei da soja e um dos maiores produtores individuais de soja do mundo (GEROMEL, 2013). Em 2014, apareceu novamente na lista da *Forbes* como o segundo homem mais rico e poderoso do Brasil. Atuou como Ministro da Agricultura no período de 2016 a 2019 (ANTUNES, 2014).

internacionais, fundamentados no neoliberalismo e no senso comum para elaboração de tais projetos.

Em 2014, o senador Ricardo Ferraço propôs o PLS nº 6, a Residência Docente, como dispositivo à LDBEN nº 9.394/96. O projeto atuaria como uma etapa posterior à formação inicial, sendo ofertado a licenciados que tivessem três anos de licenciatura e direcionado para todas as etapas e modalidades da educação básica, coordenado por instituições formadoras. Ao longo do percurso de tramitação, a terminologia do projeto foi alterada para Residência Pedagógica (PLS nº 6/2014).

Para Freitas (2018, p. 518), não há qualquer relação com uma Residência Médica como mencionam, visto que “a Residência médica é uma especialização em áreas específicas na medicina, e não aprimoramento pela prática, e se dá após internato de um ano, passando por todas as especialidades”.

Feitas as exposições referente ao histórico da residência como projetos de lei, no próximo subitem apresentaremos algumas experiências de residência no âmbito da educação.

### 2.3 Experiências de programas de residência na área educacional

Para darmos início a esta discussão, no quadro abaixo ilustramos, de maneira sistematizada, as experiências de Residências como formação inicial e continuada já realizadas no Brasil. Após essa exposição, pontuaremos algumas características de cada uma.

**Quadro 3** - Programas de Residência Pedagógica

Tipo de Formação	Programa	Ano de implementação	Esfera Administrativa
<b>Formação Inicial</b>	Projeto de Residência Pedagógica – Instituto Superior de Educação Ivoiti (ISEI), Rio Grande do Sul.	2008	Privada
	Residência Pedagógica – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).	2009	Pública federal
	Residência Pedagógica – Rede municipal de Niterói, Rio de Janeiro.	2011	Pública municipal
	Programa Residência Educacional – São Paulo.	2012/2012	Pública estadual
<b>Formação Continuada</b>	Programa de Residência Docente – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro.	2011	Pública
	Residência Docente - Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG)	2014	Pública Federal
	Programa de Residência Docente – Colégio Visconde de Porto Seguro, São Paulo.	2015	Privada

Fonte dos dados: Silva e Cruz (2018). **Elaboração e organização:** a autora.

Conforme exposto no Quadro 3, uma primeira experiência de um Projeto de Residência Pedagógica foi iniciada em 2008, no ISEI, no Rio Grande do Sul. O programa funciona como um estágio supervisionado em escolas ligadas à Igreja Luterana. Durante esse estágio, com duração de uma semana, os estudantes matriculados na instituição vão para outras cidades do país, hospedam-se na casa dos professores de cada unidade e, após a finalização do estágio, retornam para o Instituto e, ali, compartilham suas experiências.

Desde 2009, vem sendo realizado na UNIFESP, no curso de Pedagogia, a Residência Pedagógica, funcionando como um estágio obrigatório supervisionado com carga horária de 300 horas. O programa faz parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos e, partir da segunda metade do curso, as atividades – que consistem no acompanhamento do cotidiano de uma sala de aula, participando com o professor no planejamento das aulas e das atividades – são desenvolvidas e aplicadas em escolas municipais (UNIFESP, 2015).

O Curso de Pedagogia na UNIFESP tem duração de quatro anos e, na primeira metade do curso, são ofertadas aos graduandos quatro disciplinas chamadas de Unidades Curriculares de Práticas Pedagógicas Programadas (PPP), que são uma preparação para que nos dois últimos anos do curso entrem nas escolas como residentes. Essas disciplinas propiciam práticas como “desenvolvimento de pesquisa de campo, pesquisa documental, observação e intervenção para o conhecimento do campo educacional, em especial das práticas educativas não escolares” (GIGLIO; LUGLI, 2013, p. 65).

Em estudos de Polandin (2014) é apontada a grande contribuição do programa de Residência desenvolvido na UNIFESP: proporcionar entre a formação inicial e a permanente do professorado uma aproximação das práticas. As metodologias do programa da universidade são diferenciadas durante o acompanhamento dos estudantes da residência, “tais como o número reduzido de alunos a serem acompanhados por cada professor, a elaboração de diários de campo compartilhados entre os estudantes e relatórios coletivos, revela avanços em relação aos estágios supervisionados comumente realizados” (POLADIAN, 2014, p. 8).

O programa de Residência da UNIFESP é inspirado na Pedagogia da Alternância. Para Curado Silva, o princípio da Alternância consiste em:

[...] uma maneira de pensar os diferentes espaços formativos que possibilitam ao sujeito aprender e apreender situações de aprendizagem em espaços formais de ensino, bem como em espaços de vida e trabalho [...] sinaliza que educadores e educandos devem romper com uma perspectiva conservadora e inclusive investir na reflexão teoria-prática, pois a alternância entre os espaços formativos indica a possibilidade de envolvimento crítico na produção do conhecimento, o que apresenta um caráter emancipador, pois permite a apropriação de diferentes realidades e visões de mundo. As práticas de alternância e, nelas, a formação do educador, podem resultar em mudanças, uma vez que a vinculação com o mundo do trabalho e sua

reflexão das práticas cotidianas podem se constituir em elementos de confronto de crenças, comportamentos e conhecimentos (CURADO SILVA, 2020, p. 115).

A rede municipal de Niterói, no Rio de Janeiro, implementou, em 2011, a Residência Pedagógica por iniciativa da própria instituição. O programa visa à iniciação para a docência de professores aprovados em concurso no cargo de Professor Regente I, para lecionarem como professores adjuntos. Nesse caso, entendemos que a Residência é compreendida como um programa de iniciação à docência.

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo lançou em 2012/2013, o Programa Residência Educacional, o programa visa a partir do terceiro semestre dos cursos de licenciaturas, conceder bolsa-estágio para os estudantes que queiram cumprir as horas de estágio curricular supervisionado nas escolas públicas estaduais, em que o índice de aprendizagem dos alunos seja baixo e que apresentam vulnerabilidades.

Em estudos realizados por Nakayam e Brito (2014, p. 66), no Programa de Residência Educacional da Secretaria Estadual de São Paulo “há uma expectativa, muito acentuada, de que os docentes em formação (licenciandos) proporcionem uma aprendizagem mais eficaz, verificável a partir da melhoria dos índices do SARESP<sup>16</sup>, ensinando os alunos das escolas consideradas mais vulneráveis”.

O Programa de Residência Docente, regulamentado pela CAPES, Portaria nº 206, de 21 de outubro de 2011, é realizado no Colégio Pedro II e distingue-se uma vez que sua execução acontece em uma instituição considerada de tradição e de excelência na educação – embora não tenhamos encontrado a definição do que seria essa excelência para o colégio. O programa, que é operado desde 2011, é destinado aos professores novos da rede pública já licenciados e que atuam na educação básica. Funciona como um curso de pós-graduação *lato-sensu*: os residentes têm encontros para refletirem sobre suas práticas em sala de aula e, sob a orientação de um professor mais experiente, empregam atividades pedagógicas.

Um aspecto que nos chama atenção em um dos objetivos do programa do Colégio Pedro II encontra-se delineado no artigo 2º da Portaria nº 206/2011: “elevar o IDEB em Municípios do Estado do Rio de Janeiro” (CAPES, 2011). Em nosso entendimento a preocupação com a elevação do IDEB não deveria ser um objetivo em um programa de formação de professores, sendo assim, podemos identificar um caráter controlador intrínseco por trás de tal experiência.

O projeto de Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), visa à formação continuada de professores nas escolas das Redes

---

<sup>16</sup> Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Públicas de Ensino. A partir da identificação de dados levantados por meio da Prova Brasil foi possível detectar as escolas do município de Contagem, que possuíam estudantes com problemas relacionados à leitura, interpretação de textos e resolução de problemas, os residentes passariam a lecionar nessas escolas, cada grupo de residente seria orientado por docentes do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais.

Já o Programa de Residência Docente vem acontecendo, desde 2015, no Colégio Visconde de Porto Seguro, baseado em um curso de formação de professores que acontece na Alemanha chamado *Referendariat*. O programa tem duração de um ano e tem como foco alunos ou recém-formados dos cursos de licenciaturas, propondo que o aluno acompanhe algumas turmas com um professor mais experiente do próprio colégio Visconde de Porto Seguro, sendo o docente um tutor do residente.

De acordo com o site do Colégio Visconde de Porto Seguro, o Programa de Residência Docente é orientado com “metodologias e práticas de ensino baseada no levantamento da *National Training Laboratories*<sup>17</sup> (Bethel, EUA), que afirma que o aluno aprende mais quando atua ativamente; quando interage mais com os pares, com o professor e com o objeto de estudo” (COLÉGIO VISCONTE DE PORTO SEGURO [s.d.]).

Diante disso, feitas as discussões sobre o histórico da Residência e explanação dos programas de residência existentes, entendemos que é importante discutir sobre as políticas que regulamentam o PRP, sendo este o tema do próximo item em destaque nesta produção.

## **2.4 Políticas de Regulamentação do Programa de Residência Pedagógica**

O PRP faz parte de um projeto de formação de professores que atende aos princípios de um conjunto de ações do governo para os docentes. O Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica e que regulamenta a Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, que diz respeito ao Plano Nacional de Educação, faz menção à Residência Pedagógica como formação inicial ou formação continuada.

---

<sup>17</sup> Fundada por Kurt Lewin, a partir de suas experiências que o aumento da consciência de si mesmo e dos outros poderia ser alcançado por meio do diálogo facilitado em Grupos de Treinamento (ou T-Groups) que defendem a apreciação de mente aberta e a inclusão das diferenças. Lewin concluiu que os participantes do T-Group que aprenderam por experiência, em vez de palestras e leituras, forneceram alto potencial para estudo diagnóstico, avaliação e, mais importante, para mudança de comportamentos. Suas conclusões formaram a base para o NTL Learning Experience baseado em três pilares: Interação humana; desenvolvimento da organização; desenvolvimento pessoal avançado (NTL INSTITUTE, [s.d.]).

À vista disto, destacamos que os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica são, conforme normatiza o inciso VIII artigo 3º do Decreto nº 8.752/2016:

VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de **Residência Pedagógica** (BRASIL, 2016, grifo da autora).

No Planejamento Estratégico dos Estados e do Distrito Federal do Decreto nº 8.752/2016, também é mencionado a Residência Pedagógica:

IV - promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de **Residência pedagógica**.

VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de **Residência pedagógica** (BRASIL, 2016, grifo da autora).

O decreto também prevê programas e ações integrados e complementares como sendo um deles a “Residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa” (BRASIL, 2016).

É necessário ressaltar que o modelo de formação inicial presente no PRP atual (MEC 2018, 2020) possui algumas particularidades, diferentemente das propostas e projetos anteriores já expostos nesta produção. Diante disso, conforme os Editais nº 06/2018 e nº 01/2020 da CAPES, o discente da licenciatura deverá estar matriculado e ter concluído o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período desse. O Programa tem duração de dezoito meses, ou seja, estende-se até o fim do curso de licenciatura do aluno.

O artigo 2º da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, define quais são os objetivos do PRP, a saber:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;

IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Em suma, os objetivos possuem quatro elementos fundamentais para efetivação do programa: primeiro, o fortalecimento do campo da prática; segundo, a reformulação do

estágio supervisionado; o terceiro, o protagonismo das redes de ensino na formação de professores e, por fim, a adequação dos currículos à BNCC. Podemos perceber nesses objetivos que se trata de uma nova reestruturação dos cursos de formação de professores.

O primeiro processo de seleção das IES que indica a apresentação de projetos institucionais de residência pedagógica deu-se por meio do Edital CAPES nº 06/2018, sendo necessário às IES o reconhecimento do PRP como estágio curricular supervisionado. Nesse caso, os projetos institucionais de cada IES são constituídos por subprojetos de acordo com os cursos de licenciaturas, devendo esses estarem articulados com o projeto institucional.

O projeto deve se dar na forma de núcleos de residência, compostos por um docente orientador que poderá ter, no máximo, trinta residentes sob sua orientação e três preceptores. Cumpre assinalar que as IES habilitadas possuem um docente do seu próprio quadro nomeado para coordenador institucional. Deste modo, o valor das bolsas do PRP, de acordo com cada modalidade, será concedido da seguinte forma:

1. **Residente:** R\$ 400,00 (quatrocentos reais);
2. **Coordenador Institucional:** docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica – R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais);
3. **Docente Orientador:** docente que orientará o estágio dos residentes, estabelecendo a relação entre teoria e prática – R\$1.400,00 (mil e quatrocentos reais);
4. **Preceptor:** professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo – R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

No decorrer da produção desta dissertação, foi lançado o Edital CAPES nº 01/2020. Elencamos, então, no Quadro 4, algumas alterações que ocorreram entre o primeiro edital, de 2018, e o atual:

**Quadro 4 - Editais do PRP**

<b>EDITAL CAPES Nº 06/2018</b>	<b>EDITAL CAPES Nº 1/2020</b>
<b>Objetivos</b>	<b>Objetivos</b>
<p><b>I.</b> aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;</p> <p><b>II.</b> induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;</p> <p><b>III.</b> fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;</p> <p><b>IV.</b> promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC.</p>	<p><b>I.</b> incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;</p> <p><b>II.</b> promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da BNCC;</p> <p><b>III.</b> fortalecer e ampliar a relação entre as IES e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e</p> <p><b>IV.</b> fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.</p>
<b>Carga horária</b>	<b>Carga horária</b>
<p>440 horas distribuídas em:  60 horas de ambientação na escola;  320 horas de imersão, sendo 100 horas de regência, que incluirá o planejamento de pelo menos uma intervenção pedagógica;  60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.</p>	<p>414 horas distribuídas em:  Três módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo, que deve contemplar 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades;  12 horas de elaboração de planos de aula;  40 horas de regência com acompanhamento do preceptor.</p>

**Fonte:** CAPES. **Elaboração e organização:** a autora.

A redação de alguns dos objetivos do novo Edital CAPES nº 01/2020 foram reformuladas, e o objetivo II, que tratava da possibilidade de induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica, foi excluído do referido edital. Outro aspecto importante é a ausência de qualquer referência ao estágio no documento, no entanto, encontramos que as IES deverão se comprometer em reconhecer a carga horária das atividades realizadas pelo residente no programa para aproveitamento de créditos no curso.

No Edital CAPES nº 06/2018 era permitido às IES fracionar as cotas das bolsas de residente, docente orientador e preceptor para uma maior participação. Já no edital atual, essa



possibilidade foi extinta, contudo, permaneceu a permissão para participantes voluntários, estando todos submetidos às mesmas obrigações do programa de quem recebe as bolsas.

A carga horária também teve alteração, houve uma diminuição de 440 horas para 414, e as 100 horas que eram destinadas à regência pelo residente mudou para 40 horas. A carga horária do PRP, Edital CAPES nº 01/2020, consiste em um total de 414 horas distribuídas ao longo da atuação do residente (licenciando), sendo essas atividades realizadas em uma escola pública de educação básica (escola-campo). A residência do licenciando é monitorada por um professor (preceptor) da escola campo, e orientado por um docente da IES.

São abordagens e ações obrigatórias do Edital CAPES nº 06/2018 que o projeto institucional envolva:

- a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos;
- b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem;
- c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem;
- d) A regência da sala de aula deverá ser acompanhada pelo preceptor utilizando a observação e registro de resultados, acontecimentos, comportamentos, entre outros fatos, para posterior discussão, análise e compreensão dos aspectos formativos em conjunto com o residente e seu docente orientador;
- e) A elaboração de relatórios, instrumentos de pesquisa, roteiros e outras atividades oriundas da experiência do residente;
- f) A participação na avaliação de todos os envolvidos;
- g) Incluir no projeto institucional atividades que propiciem melhorias à escola-campo (CAPES, 2018).

De acordo com o edital de 2020, o objetivo do PRP é melhorar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, reformular os estágios supervisionados, consolidar a relação entre a IES e a escola e adequar os currículos dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC. Nesse viés, vincula e submete o PRP à BNCC.

Deste modo, o PRP defende a prática na sala de aula como fator primordial para a formação docente. De maneira concisa, o programa visa a auxiliar o licenciando na atuação como docente antes da sua formação integral.

Para Faria e Pereira (2019), a idealização de uma residência relacionando a formação de professores expressa a preocupação em promover a formação prática dos futuros professores para que possam vivenciar o processo formativo diretamente no ambiente escolar em que atuam ou irão atuar.

Em crítica realizada ao programa, Freitas pondera que:

A Residência Pedagógica responde a essa concepção restrita de formação profissional e ao caráter “desejado” da formação inicial (e continuada), quando faz a defesa da formação do professor no lócus da escola, na perspectiva exclusiva do pleno domínio dos conhecimentos a serem ensinados, dimensão importante mas não exclusiva nem mesmo na formação continuada. Ou seja, o afastamento das atuais instituições formadoras, responsáveis até hoje pela formação continuada, evidencia a intenção do MEC de retomar a visão tecnicista e pragmática do trabalho pedagógico, reduzindo o professor a um prático – inclusive intensificando o uso de tecnologias e as plataformas online e aprofundando a entrega da formação a iniciativa privada, OS e fundações (FREITAS, 2018, p. 523).

Em nossas análises, concordamos com Guedes (2018, p. 90), ao afirmar que o PRP se apresenta enquanto “uma política impositiva, por não ter sido dialogada com as instituições formadoras, com os professores, com as escolas da educação básica, nem com as entidades científicas da educação”.

Silva discursa que o programa tem o propósito de depauperar

[...] o conceito da unidade teoria – prática a um conjunto de procedimentos – “aprender a fazer”, “como fazer”, “como aplicar técnica” fugindo do compromisso com a concepção sócio-histórica que é capaz de proporcionar emancipação, e que tem consciência da “realidade material das condições de trabalho e da vivência cotidiana das escolas e comunidades (SILVA, 2015, p. 316).

Um dos maiores problemas em relação ao PRP tem sido a sua vinculação à BNCC, pois essa, de acordo com alguns autores, tem seus fundamentos na Pedagogia das Competências, que fragiliza a formação do professor, tirando sua autonomia e, concomitantemente, a autonomia das universidades. Esse modelo de competências enquanto princípio de organização curricular está fortemente destinado a reduzir o trabalho do professor a partir de uma visão pragmática. Moraes (2001, p. 10) enfatiza que “em tal utopia praticistas, basta o saber fazer e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva”.

Realizadas as discussões sobre as políticas que regulamentam o programa e como ele está organizado, discutiremos no próximo item sobre um dos objetivos principais do programa de residência pedagógica.

## **2.5 A submissão do Programa de Residência Pedagógica à Base Nacional Comum Curricular**

O PRP, vinculado à BNCC, tem sido alvo de críticas por diversos autores, principalmente pela submissão do programa à BNCC, com teorias que se referem ao controle

da atividade docente sustentadas nas pedagogias do aprender a aprender, pois trata de uma condicionalidade para a execução e a aprovação dos projetos enviados pelas universidades, aos quais o programa se refere.

De acordo com um dos objetivos do PRP, os docentes serão orientados a interpretar o programa a partir da BNCC, compondo um quadro de intenções que primam pelo alinhamento do documento normativo com o trabalho pedagógico. Sobre essa condicionalidade do PRP, Freitas (2018, p. 522) destaca que a formação inicial do professor vinculada e conduzida pela BNCC modela a docência em caráter de tutoria, focando “nos conteúdos específicos da área de ensino (via diminuição da formação teórica nos fundamentos da educação), trazendo uma concepção pragmática e tecnicista”.

Sobre a BNCC, implementada pelo MEC no ano 2017, Marsiglia *et al.* (2017) afirmam que sua formulação foi direcionada a partir da hegemonia da classe empresarial, resguardando os ideais neoliberais. Com base nisso, o documento tem o objetivo de adaptar os alunos de acordo com as demandas do mercado de trabalho, contemplando em seu cerne o foco às competências, habilidades e procedimentos. Apesar disso, os autores consideram que:

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 119).

Para a ANFOPE, a BNCC não contempla a realidade diversa das escolas brasileiras ao impor uma centralização curricular. Nesse sentido, a “proposta impacta negativamente a formação de professores ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos e de avaliações de larga escala de instituições educacionais, de professores e da aprendizagem<sup>18</sup>” (ANFOPE, 2017, não paginado).

A ANFOPE considera ainda a BNCC como um retrocesso imposto pelo governo e aponta um outro aspecto preocupante: a vinculação da formação docente à BNCC, que fere a autonomia das universidades, limitando a formação crítica a partir do processo de formação de professores.

De acordo com Malanchen e Santos (2020, p. 19), a BNCC tende ao domínio de todo o sistema, articulando os currículos da Educação Básica, as avaliações e a formação de

---

<sup>18</sup> Disponível em: [http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia\\_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf](http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf)

professores com o principal objetivo de “moldar a formação dos indivíduos, controlar a ação dos professores e ainda criar nichos de exploração do sistema público pela iniciativa privada”.

Ainda na análise das autoras, com a BNCC, há um esvaziamento dos conteúdos escolares, reduzindo a “importância da teoria para a formação dos indivíduos, tendo as competências como parâmetro epistemológico do discurso inovador e transformador da educação escolar” (MALANCHEN; SANTOS 2020, p. 14). Nessa perspectiva, entendemos que a BNCC, norteadada pelo conceito das competências, favorece o esgotamento dos conteúdos teóricos.

Feitos esses primeiros apontamentos sobre a BNCC, a fim de complementarmos esta análise, no próximo capítulo, faremos algumas considerações sobre o conceito de competências presente nesse documento normativo, buscando entender de que maneira ele impacta o programa Residência Pedagógica e, concomitantemente, a formação docente.

### CAPÍTULO 3

#### **O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE *VERSUS* FORMAÇÃO DOCENTE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Neste capítulo discorreremos sobre a BNCC e as teorias pedagógicas, tentando identificar em qual delas o PRP está inserido e qual tipo de formação ele proporciona ao indivíduo. Nesta oportunidade, faremos um contraponto com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. A priori, o que se pretende é discutir sobre as possíveis consequências da valorização da prática em detrimento do embasamento teórico, destacando os seus reflexos na formação do aluno. A BNCC, aprovada pelo CNE por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), tornou-se referência nacional para a construção dos currículos escolares voltados à educação infantil e ao ensino fundamental. Esse documento tem afetado diretamente não apenas os currículos das escolas, mas, também, a formação dos professores, os processos avaliativos e os materiais pedagógicos.

Em um primeiro momento, a base é anunciada como mais uma inovação para a formação humana, contudo, de acordo com alguns intelectuais que se debruçam no tema (Freitas, 2018; Giroto, 2018; Malanchen e Santos, 2020; Johann, 2021; Marsiglia *et al.*, 2017; Dourado e Siqueira, 2019; Dourado e Oliveira, 2020), o documento tem se mostrado distante de proporcionar uma formação integral na perspectiva crítica.

A ideia de uma Base Nacional Comum Curricular não é, segundo estudiosos da Pedagogia Histórico-Crítica, uma proposta a ser totalmente rejeitada desde que seus interesses estejam voltados a atender as demandas da classe trabalhadora. A grande crítica em torno da BNCC é voltada ao modo como ela foi organizada, as contribuições que recebeu, a sua matriz pedagógica e o acolhimento às demandas empresariais que desqualificam a educação pública e empobrecem a formação dos trabalhadores (JOHANN, 2021).

Sua formulação busca sustento no artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o qual propunha a implementação de uma base comum. Em seu texto, a Constituição prevê que serão estabelecidos conteúdos mínimos para o ensino fundamental a

fim de garantir uma formação básica comum que seja capaz de respeitar os valores culturais, artísticos nacionais e regionais.

Posteriormente, na LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 26, é indicado que os currículos da educação infantil, fundamental e ensino médio deveriam ter uma base nacional comum, sendo complementados por uma parte diversa em cada sistema e instituição de ensino, conforme exigências das características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e alunos.

Neste segmento, em 1997, foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De acordo com Felipe (2020, p. 91), esse movimento “configurou-se como realidade histórica de efetivação da base nacional comum”, na mesma medida em que “manteve certa fidedignidade ao que foi idealizado na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996”.

Vale destacar que os PCN foram responsáveis por introduzir conceitos de gestão, flexibilidade, habilidades, competências, valores, atitudes, projetos, metas e indicadores. Esses conceitos foram referência para reformas no âmbito educacional, inclusive para elaboração da BNCC (LIMA; SENA, 2020). Os autores ainda sustentam a tese de que esses conceitos são os mesmos apresentados no relatório Delors (1998), como já apresentamos no Capítulo I, pois amparam-se nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Saviani (2020) salienta que a proposta que iniciou a partir da Constituição de 1988 e da LDBEN nº 9394/96 referente à implantação de base comum foi concretizada com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Sendo assim, afirma que a adesão da BNCC no país é totalmente desnecessária e pontua que a elaboração de tal política teve como referência

experiências internacionais<sup>19</sup> que promoveram mais desigualdades em resposta às medidas adotadas.

Para Saviani (2020, p. 24) a adesão da BNCC, em todo país é de um todo “desnecessária à vista da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais – só se justificam enquanto mecanismo de padronização dos currículos como base para a elaboração das provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional”. O que observamos nesse cenário é a intenção de articular interesses hegemônicos em nível nacional, moldando a educação dos futuros trabalhadores. Deste modo, é importante pontuar que essas medidas são a base de apoio de programas, projetos, normativas e encaminhamentos que direcionam a educação à sua precarização, como veremos no próximo item desta produção.

### **3.1 A influência de instituições filantrópicas, entidades privadas e organismos internacionais na elaboração da BNCC.**

Em análise ao percurso da construção da BNCC<sup>20</sup>, verificamos, por meio de diversos autores que se debruçam sobre o tema, (JOHANN, 2021; TARLAU e MOELLER, 2020; FELIPE, 2020; PERONI *et al.*, 2019; MARSIGLIA *et al.*, 2017; ZANK e MALANCHEN, 2020, entre outros), a forte influência do setor empresarial. O processo de elaboração da BNCC contou com a participação pontual de OI e entidades privadas; para exemplificar, destacamos algumas: Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Centro de Referência em Educação Integral

---

<sup>19</sup> Diane Ravitch foi secretária adjunta de educação, entre 1991 e 1993, no governo George H. W. Bush, sendo em seguida indicada pelo então presidente Bill Clinton para assumir o *National Assessment Governing Board*, instituto responsável pelos testes federais. Firmou-se, assim, como uma das principais defensoras da reforma do ensino nos Estados Unidos da América, reforma essa que, baseada em metas, introduziu testes padronizados, responsabilização do professor e práticas corporativas de medição e mérito. No entanto, após vinte anos defendendo tal modelo, Ravitch concluiu que “em vez de melhorar a educação, o sistema em vigor nos Estados Unidos está formando apenas alunos treinados para fazer uma avaliação”. E, ironicamente, é esse mesmo modelo que vem sendo aplicado no Brasil. Trata-se de um modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “ENEM”, “ENADE” que está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” em uma espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão organizando-se em função da busca de êxito nas provas visando a aumentar a pontuação no IDEB e no PISA. Caminham, portanto, na contramão das teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos, para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores (SAVIANI, 2019, p. 290).

<sup>20</sup> Para mais detalhes sobre o processo de construção do documento e sua trajetória, indicamos os estudos de Johann (2021).

(CENPEC) e fundação Lemann<sup>21</sup>. Vale ressaltar que a maioria dos citados acima fazem parte do Movimento pela Base Nacional Comum e do grupo Todos pela Educação.

Ao avançar nos estudos sobre a história do documento, Tarlau e Moeller (2020, p. 554) afirmam que a Fundação Lemann foi a responsável pela transformação da BNCC em política pública no Brasil. Conforme destacado pelas autoras, o modo de operar desta fundação aproxima-se daquilo que elas chamam de *consenso por filantropia*, que é “quando recursos materiais, produções de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública”, de forma que essa política em pauta seja aceita, aprovada e reconhecida.

A Fundação Lemann investiu seus recursos para produzir o maior impacto possível na política pública, promovendo padrões nacionais de aprendizagem. Seu projeto tornou-se um meio de inserir a fundação no próprio Estado, exercer sua influência e ganhar prestígio (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 558).

Cabe ressaltar, aqui, que as autoras sustentam a tese de que a influência filantrópica privada de grandes corporações, como é o caso da Fundação Lemann, na educação pública brasileira não é uma estratégia do neoliberalismo. Em nossas análises – fundamentadas em autores como Evangelista, Neves, Nogueira, Saviani, Malanchen, Lavoura, Marsiglia, Shiroma e outros –, discordamos das autoras em questão frente a essa afirmação.

No Capítulo I, já demonstramos como o neoliberalismo influenciou as reformas educacionais e continua intervindo de maneira mais arquitetada, tendo em vista que, com a redução de investimentos do governo na educação, abre-se espaço para que a iniciativa privada e grandes corporações atuem de forma mais presente na educação pública, sendo esse um novo espaço para a expansão da ideologia do mercado e para o crescimento das empresas, inclusive das instituições filantrópicas.

De acordo com estudos de Johann sobre a BNCC, estamos experienciando hoje:

---

<sup>21</sup> Fundação criada, em 2002, pelo brasileiro bilionário Jorge Paulo Lemann. Em 2017, Lemann era o homem mais rico do Brasil e o 22º mais rico do mundo, com um patrimônio líquido de 29,1 bilhões de dólares. Ele construiu sua fortuna, principalmente, na indústria da cerveja, mas ficou internacionalmente famoso por suas aquisições de empresas, suas estratégias de corte de custos e sua “meritocracia”. Como escreve o jornalista Alex Cuadros (2016, 195), a meritocracia de Lemann é um sistema em que “o tempo de serviço tem pouco peso e, para que os de melhor desempenho ganhem uma fatia maior do bônus coletivo, os retardatários acabam afastados. Há quem chame o sistema de darwiniano”. Jorge Paulo criou a Fundação Lemann em 2002, mas até 2012 muito poucos funcionários governamentais da Educação tinham ouvido falar da fundação. Não obstante, em 2015, a Lemann era a fundação mais poderosa do Brasil, supervisionando inúmeras iniciativas e aconselhando centenas de representantes dos governos municipais, estaduais e federal por todo o país (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 561).



Os reflexos de um projeto neoliberal enraizado com mais força desde a reforma do Estado, que se operacionaliza a partir de uma plataforma política influenciada fortemente pelos organismos internacionais e que vem deteriorando as esferas públicas pelas bases da privatização. Soma-se a essa propositura a presença colossal do fortalecimento de uma abordagem neoconservadora extremamente selvagem (JOHANN, 2021, p. 69).

Nessa discussão, vale destacar, ainda, que foi a partir de 2011 que a Fundação Lemann passou a ter como objetivo principal a educação e estabeleceu algumas estratégias como: investir em inovação de modo que produzisse mudanças em larga escala; projetos e implementação de programas a fim de melhorar a eficiência dos professores e a gestão da educação; realização e financiamento de pesquisas educacionais e propagação dos seus resultados; investimento na formação de talentos que, de acordo com a fundação, têm compromisso com a transformação do Brasil (TARLAU; MOELLER, 2020).

Em 2013, a Fundação Lemann começou a planejar e aplicar recursos no Movimento pela Base Nacional Comum, que reunia membros do governo e já discutia a necessidade de um currículo nacional. Sendo assim, no mesmo ano, a Fundação organizou o evento “Liderar reformas educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI”, realizado na Universidade de Yale, situada em New Haven, Connecticut, nos EUA. Os temas expostos no seminário pelos palestrantes foram sobre “Políticas públicas eficazes em Educação”; “Desenvolver um padrão curricular comum: a experiência do Common Core” nos EUA e “A transformação de objetivos em ações: criar uma política pública eficaz para uma base comum curricular” (TARLAU; MOELLER, 2020).

De acordo com os temas expostos no seminário, percebemos o empenho da fundação em implantar reformas por meio de políticas públicas, atuando diretamente na elaboração da BNCC de acordo com seus interesses. Peroni *et al.* (2019, p. 51) afirmam que esses grandes grupos têm como objetivo principal a disputa pelos recursos públicos, uma vez que seus representantes desqualificam “as redes públicas de ensino para que eles se apresentem como ‘salvadores’ preferenciais da qualidade da educação brasileira, seja vendendo materiais, assessorias especializadas, assumindo a gestão de escolas ou até os programas das secretarias de educação”.

Outro ponto muito discutido sobre a implantação da BNCC é a relação com as avaliações em larga escala. Saviani (2020, p. 24) afirma que a BNCC tem sido um “mecanismo de padronização dos currículos como base para a elaboração das provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional”, no sentido de treinar o aluno para atingir metas de aprendizagens estabelecidas. Atentos à grande acolhida desses testes pela base, passaremos no próximo item a fazer alguns apontamentos sobre o tema.

### 3.2 A relação entre a BNCC e as avaliações em larga escala

A criação de um sistema nacional de avaliação fez parte das reformas educacionais no Brasil a partir da década de 1990, estando essas alinhadas com as orientações de uma agenda internacional, cujo interesse concentrava-se na implantação de “sistemas de avaliação de desempenho para mensurar as aprendizagens adquiridas pelos estudantes” (FELIPE, 2020, p. 88).

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, a discussão estava voltada para os meios de como atingir as metas de desempenho dos estudantes, universalizar o acesso à escola e erradicar o analfabetismo, discutindo, ainda, sobre a implementação de sistemas de avaliação. É nesse contexto que é criado, no Brasil, o SAEB.

De acordo com Felipe (2020, p. 88), a partir de 1997, o SAEB passou a trabalhar com matrizes de referência e a alinhar os “currículos das escolas de ensino fundamental e médio aos descritores e às competências estabelecidos nessas matrizes, um desvirtuamento, por assim dizer, ou estratégia proposital para aumentar a coerência entre avaliação e currículo”.

Ainda de acordo com a autora, nesse seguimento, em 2019, com a concretização da BNCC, o SAEB ajustou-se à base, fortalecendo a cultura de responsabilização e da avaliação sem investimentos pelo governo, essas pautadas em competições e desempenhos educacionais para melhorar os resultados em *rankings* educacionais.

Neste sentido, Lopes afirma que o currículo passa a ser elemento central guiado pelas avaliações, e é, nesse viés, que se justifica a criação da BNCC.

A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações. Conferindo tal centralidade à avaliação, o currículo é submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas que supostamente dominariam ou não tais saberes. A essa ideia de que é possível avaliar uniformemente conhecimentos/padrões de aprendizagem está incorporada a proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e distribuído para ser medido (avaliado) (LOPES, 2020, p. 26).

Esse elo entre a BNCC e as avaliações em larga escala nos mostra uma lógica de aprendizagem presente no projeto de currículo que é limitado, tendo como base um projeto que prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos, primando, também, por meio dela, treinar tanto alunos quanto professores.

A respeito disso, Dourado e Oliveira (2020, p. 40) explanam que a BNCC “é restritiva, à medida que direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram reduzidos a uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho”.

Destarte, as avaliações passam a guiar os currículos escolares a partir da BNCC, e, a partir da análise desse cenário, Marsiglia *et al.* apontam que:

Essa concepção de currículo presente na Base corresponde também à expectativa do desenvolvimento de uma certa “capacidade” que os alunos devem ter para responder aos famosos testes padronizados, que dominam o sistema de avaliação institucional brasileiro e que são o instrumento de implantação de uma gestão por resultados com a responsabilização da ponta do sistema - redes municipais, escolas e professores -, pelo desempenho escolar, tirando a obrigação do Estado e estimulando, por meio da chamada “gestão democrática”, as parcerias com os agentes privados, ou mesmo a transferência de redes inteiras para a gestão das chamadas Organizações Sociais – OS (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 119).

Nessa perspectiva, há uma demanda mundial na atualidade que compreende que, para que determinados projetos atendam aos seus reais objetivos de formulação, os currículos escolares precisariam, necessariamente, estar articulados com os currículos dos cursos de formação de professores – nesse caso, estando alicerçados em competências, que propiciam o exercício do treino para que o aluno possa realizar testes/provas avaliativas, aumentando o rendimento escolar, supondo um aumento nos *rankings avaliativos*.

A BNCC exige uma padronização, definindo os conteúdos a partir de objetivos de aprendizagem; com isso, retira do professor e da escola o protagonismo na elaboração do currículo. Tal confronto faz com que o docente perca sua autonomia e seja um reproduzidor da BNCC, ou seja, a padronização significa o aniquilamento da liberdade do professor, sendo resumido, apenas, a um profissional técnico, cuja atuação é guiada pelas demandas do aluno e do mercado de trabalho.

A base tende a garantir, pela padronização, a adoção de um estilo de gestão para alcançar resultados esperados nas avaliações externas. Entretanto, entendemos que não existe mecanismo mais adequado do que o professor para avaliar o seu aluno. Freitas (2018) considera que a BNCC, os testes e a responsabilização são mecanismos que estão em uma dinâmica de:

Bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Nesse processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização. O número de escolas que falham pode ser aumentado

com o manejo do rigor das bases curriculares e/ou dos testes (FREITAS, 2018, p. 80).

Neste sentido, conclui-se que essa política curricular, além do alinhamento com os interesses mercadológicos, é, também, um meio de responsabilizar alunos, escola e professores pelos baixos índices de desempenho nas avaliações. Nesse viés, exclui-se a responsabilidade do Estado para com a educação e transfere aos docentes e às instituições escolares a tarefa de garantir a “qualidade da educação”.

Feitas essas considerações, no próximo subitem iremos expor sobre o conceito de competências presente na BNCC, o qual atinge de forma intencional o PRP.

### **3.3 O conceito de competências: do mundo do trabalho à educação**

A partir do final do século XVIII, a educação passou a fazer parte do projeto burguês da sociedade, especificamente no sentido de contribuir com os processos de industrialização do mundo do trabalho. Diante disso, a educação vem sendo oferecida à classe trabalhadora para o controle da vida econômica e para a proliferação dos mecanismos de produção, ou seja, “a educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria” (RAMOS, 2006, p. 31).

Nessa propositura, a sociedade burguesa passa exigir do trabalhador o domínio de diversos conhecimentos e técnicas para se adaptar a qualquer trabalho. A despeito disso, Ramos explica que:

A tendência de universalização de um conjunto de técnicas básicas entre indústrias de ramos diferentes foi gerando na população a necessidade de dominar uma certa quantidade de conhecimentos e destrezas para desenvolver-se em qualquer trabalho ou fora dele, em uma sociedade que se industrializava e se urbanizava. A aprendizagem, portanto, já não podia ocorrer diretamente ou, exclusivamente, no próprio local de trabalho, voltando-se às escolas que, aos poucos, passaram a assumir o papel não só de socialização, mas também de transmissão do saber técnico. [...] Assim sendo, o ensino levado a cabo pelas escolas destinadas a formar trabalhadores já não visa somente o ato de disciplinar, mas conferir ao trabalhador o domínio de um ofício (RAMOS, 2006, p. 33).

Nas palavras de Ramos (2006, p. 221), o conceito de competências no âmbito da escola é que essa seria incumbida à responsabilidade da formação para o emprego. Com efeito, a escola deve reorganizar os seus conteúdos a partir das bases utilitárias da vida no cotidiano; em uma perspectiva escolanovista, a instituição escolar deve estar apta a preparar o aluno para os desafios da vida social, do mercado de trabalho e da competitividade.

A escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares. Como os

processos automatizados apropriam-se dos princípios científicos, funcionando com certa autonomia em relação aos operadores, a formação responsabilizar-se-ia muito mais por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e o funcionamento dos processos de produção (RAMOS, 2006, p. 222).

Sob a ótica do capitalismo, a autora assevera que o vínculo entre emprego-formação determina o modelo econômico a ser seguido para compor o trabalho-educação, isso, no sentido de habilitar os indivíduos para o mercado de trabalho de maneira que o sujeito construa uma identidade com profissionalismo, sendo maleável, capaz de adequar-se a todas as circunstâncias presentes no âmbito empregatício, ou seja, um trabalhador autônomo e flexível, em que suas condições de sobrevivência sejam o autoemprego e o emprego temporário.

Quanto às questões que envolvem a elaboração de projetos sociais e o mundo do trabalho, Ramos destaca que:

Consiste, inicialmente, considerar que o profissionalismo estendeu-se para além da obtenção de um emprego e de fazer um trabalho bem feito. Este novo profissionalismo implica, primeiro, estar preparado para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas e, até mesmo, para o subemprego ou para o trabalho autônomo. Segundo, pressupõe admitir que o exercício da atividade profissional pode evoluir do restrito plano operatório – em que o valor está na execução correta e precisa das tarefas – para um plano também reflexivo, quando se tem de enfrentar a complexidade dos processos, compreendendo-os e dominando-os (RAMOS, 2006, p. 249).

Assim, utilizando-se dos estudos de Ramos (2006), Neves (2003) explica que, para a autora, a noção de competência faz parte da cultura do Pós-Modernismo e desempenha um “papel fundamental na reprodução da sociedade quanto à forma de os trabalhadores localizarem-se e moverem-se diante da nova lógica do capital”. Nesse viés pós-modernista, “a teoria da competência torna-se conservadora em dois sentidos: porque assume e se limita ao senso comum como lógica orientadora das ações humanas, e porque reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo” (NEVES, 2003, p. 175).

À vista disso, o sistema exige um determinado perfil docente; assim sendo, para facilitar esse processo de inserção de competências aos alunos para o mercado de trabalho, o docente também tem que possuir determinadas competências. Por conseguinte, Mazzeu explica que:

Diante das novas exigências postas para a atuação docente, em uma realidade caracterizada como mutável e complexa, surge a demanda por soluções práticas, imediatas e criativas aos problemas de um cotidiano escolar cada vez mais individualizado e particularizado, tendo como objetivo não prejudicar o “andamento” do processo educativo, nem a passagem dos educandos pelos sistemas de ensino. Nesse sentido, um modelo de formação “tradicional” pautado no domínio dos conhecimentos teórico-científico e pedagógico seria inadequado. Como

alternativa, o discurso reformador propõe o modelo da profissionalização pautado pela formação reflexiva e pela competência (MAZZEU, 2011, p. 154).

Logo, valoriza-se a formação da prática dos professores e sua profissionalização, e, sem embargo, encontramos essa valorização no modelo do PRP (2018, 2020). O programa é subordinado à BNCC, cuja estrutura, conforme literatura levantada, dá ênfase aos conteúdos imediatos e ao cotidiano. Neste sentido, podemos afirmar que há negação de uma formação teórica mais elaborada.

A formação preconizada pela BNCC ancora-se na pedagogia das competências e define para a escola a incumbência de formar o trabalhador flexível às exigências do mercado de trabalho, responsabilizando-o pelo seu sucesso ou fracasso, não importam as oportunidades que terá, numa incessante competitividade, que desconsidera inclusive, as diversidades e os interesses pessoais, bem como o lugar de origem dos sujeitos e seus interesses próprios (HAGE *et al.*, 2020, p. 147).

Ainda de acordo com os autores, a BNCC relaciona conhecimentos a conceitos, procedimentos, valores e atitudes e valoriza o cognitivo dos alunos, a dimensão socioemocional de forma integrada, e isso se relaciona com a capacidade do aluno em enfrentar dificuldades, resolver problemas, trabalhar em equipe, superar conflitos, formando, assim, um sujeito resiliente, que supere e enfrente as adversidades.

Saviani (2020) pontua que a BNCC que está posta pelo MEC secundariza o objetivo da educação, que é o pleno desenvolvimento do indivíduo e o seu preparo para desempenho da cidadania garantida pela Constituição Federal e pela LDBEN. À vista disso, o autor menciona que esse objetivo não pode ser alcançado com currículos pautados em competências, para realização de determinadas tarefas mecânicas e comuns exigidas pela estrutura ocupacional e com foco nas questões de qualificação profissional.

Nesse sentido, Zank e Malanchen (2020, p. 146) afirmam que uma formação baseada nas competências não demonstra compromisso com “a formação integral dos indivíduos, sendo ofertado apenas o domínio de algumas competências próprias ao atendimento rápido das necessidades do mercado de trabalho e da reprodução da sociedade capitalista”.

Por esse ângulo, Lima e Sena (2020) destacam que a educação tem se distanciado do seu propósito de formação humana em decorrência das competências serem afirmadas como principal finalidade da educação. Há uma desvalorização da relação entre aluno e professor na Pedagogia das Competências, ela “foca no processo a partir da visão do discente, promovendo uma educação unilateral que descaracteriza o trabalho docente, ao mesmo tempo em que nega o desenvolvimento integral do próprio sujeito no processo de escolarização” (JOHANN, 2021, p. 150).

Assim, entendemos que, a partir do exposto, a BNCC é fundamentada em competências e habilidades para atender ao mercado de trabalho na sociedade capitalista, visando a sua reprodução e perpetuação. Neste sentido, a BNCC, vinculada ao PRP pelo Edital CAPES nº 01/2020, torna-se requisito obrigatório, indicando a moldagem dos processos formativos que limitam ao senso comum a formação inicial do professor, acarretando em uma desapropriação do seu trabalho e da autonomia do futuro docente.

Sob esse viés, o licenciando que ainda está em um processo de formação que promove a construção da sua identidade como professor já estará, por meio desse projeto, sendo inversamente treinado para, quando tornar-se professor efetivo, ser reduzido apenas a um aplicador de materiais prontos, com a finalidade de garantir um melhor desempenho dos alunos nas avaliações padronizadas. A preocupação, aqui, consiste em obter um aumento de números/notas, sem levar em consideração todo o contexto que perpassa a escola, deixando em segundo plano os conhecimentos científicos construídos ao longo da história.

Diante disto, nos questionamos se é possível treinar um professor para ser professor, qual a utilidade da formação em universidades?

Nesse cenário, a formação de professores focada no desenvolvimento de competências faz com que o sujeito se torne menos crítico em questões que são fundamentais ao seu processo de formação. Em outras palavras, sem a compreensão da totalidade, o que se tem é uma formação a partir de conteúdos fragmentados, em que o contexto educacional passa a ser baseado em teorias pragmáticas que valorizam o imediato e o cotidiano.

### **3.4 O pragmatismo das teorias pedagógicas da atualidade: a descaracterização do saber científico**

Para a discussão das propostas que englobam o conceito que está inserido em determinados programas, projetos, normativas e demais demandas pensadas para o processo de ensino, é preciso levar em consideração a análise de tais abordagens, pois essas são, muitas vezes, utilizadas como uma justificativa sedutora de convencimento popular sobre determinada proposta.

Neste sentido, destacamos o apontado por Duarte (2010), quando o autor define como teorias pragmáticas diversas vertentes pedagógicas que se inserem dentro do que ele denominou de “pedagogias do aprender a aprender”. Essa vertente de pedagogias acolhe o construtivismo, a Pedagogia das Competências, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia multiculturalista e a pedagogia dos projetos.

Para o autor, as pedagogias do aprender a aprender focam em uma forma esvaziada e alienada de ensino, pois não proporcionam uma formação integral do sujeito. Na verdade, “é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites” (DUARTE, 2001 p. 28).

As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. Se no período de luta contra a sociedade feudal, isto é, no período no qual a burguesia constituía-se em classe revolucionária, ela podia apresentar-se como guardiã e defensora da verdade, o mesmo deixou de acontecer a partir do momento em que essa classe consolidou-se no poder e passou a agir como classe reacionária, isto é, classe que luta contra as forças favoráveis ao avanço do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano (DUARTE, 2001, p. 24).

O lema do aprender a aprender surge como inovação no âmbito pedagógico diante das demandas do processo produtivo para adaptação do sujeito à lógica do capital. É nesse contexto que emerge a Escola Nova, que tem como precursor o filósofo americano John Dewey (1859-1952). Em síntese, “o escolanovismo se opõe, de forma clara, à transmissão-apropriação de conteúdos escolares considerados saberes estranhos, portanto, impossíveis de integrar a personalidade das crianças em desenvolvimento” (EIDT, 2010, p. 165).

A partir do movimento da Escola Nova, e por influência de Dewey, nasce o Construtivismo, tendo como fundador Jean Piaget (1896-1980). Para Duarte (2001), o construtivismo está relacionado a um contexto global que ganhou força mediante o processo de expansão do capital, fazendo parte de seu modelo econômico, político e neoliberal, fortemente relacionado com o Pós-Modernismo e o Pós-Estruturalismo. Tanto a Escola Nova quanto o construtivismo pregam contra a transmissão de conteúdos e a centralidade no professor.

No âmbito da formação de professores, ao discutir a abordagem construtivista, Facci considera que:

A única coisa que os professores não devem fazer, pode-se concluir, é transmitir os conhecimentos. Não cabe a ele ensinar, mas sim levar o aluno a desenvolver o raciocínio; a finalidade de seu trabalho reside no desenvolvimento das estruturas mentais por meio da prática e do envolvimento do aluno no processo pedagógico [...] Quanto a formação dos professores numa abordagem piagetiana, pode-se concluir que tanto professor como o aluno constroem o conhecimento e que se deve considerar que o que é proposto em relação ao trabalho do professor como o aluno também é pertinente na relação entre o professor formador e o futuro professor (FACCI, 2004, p. 116).

De acordo com a autora, na lógica do construtivismo, o professor não é responsável por transmitir conhecimentos científicos, mas, sim, atuar como um facilitador do processo de



aprendizagem dos alunos, propondo problemas que precisam ser resolvidos. Na abordagem construtivista, considera-se que essa atitude confere autonomia moral e intelectual aos alunos. No entanto, ainda para a autora, isso configura-se como negacionismo do conhecimento científico, objetivo e universal, que não poderá ser apropriado pelo sujeito, pois a realidade é construída tomando por base somente o indivíduo. Nessa visão, o professor deverá desenvolver suas potencialidades para ser visto como um profissional competente.

A pedagogia de projetos teve como precursor William Heard Kilpatrick. O método de projetos faz parte de um dos princípios que se respaldam na Escola Nova, entendendo que “a ideia central do método de projetos é a de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos pré-estabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal (DUARTE, 2010).

A teoria do Multiculturalismo faz parte da cultura do Pós-Modernismo e defende que o currículo deve ser estruturado a partir dos costumes, valores e cultura de cada grupo. Malanchen elenca alguns problemas relacionados à junção entre o multiculturalismo e o pensamento pós-moderno:

- a) considera-se impossível a superação do capitalismo, da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho limitando-se as lutas sociais ao objetivo de aquisição, efetivação ou ampliação de direitos dos grupos subalternizados e diminuição das injustiças sociais e preconceitos;
- b) abandona-se a luta unificada, pautando-se no entendimento de que a luta de classes não é o motor da história;
- c) critica-se qualquer pretensão ao conhecimento objetivo e nega-se que existam conhecimentos com maior nível de desenvolvimento, transformando tudo numa questão de reconhecimento do saber do cotidiano de cada grupo, numa espécie de centralidade epistemológica do cotidiano;
- d) a ciência é vista apenas como uma maneira pela qual um grupo social, o dos cientistas, busca dar algum significado a fenômenos naturais ou sociais, da mesma forma que outros grupos buscam a mesma coisa por meio de outros saberes;
- e) celebram-se as diferenças, o local e o indivíduo recluso à sua subjetividade, negando-se a possibilidade de compreensão da realidade como um todo estruturado e dos processos essenciais à dinâmica que movimenta esse todo;
- f) assim como o conhecimento sistematizado nos livros é posto sob suspeita, a escola também o é, já que o saber relevante para a vida seria construído diretamente na vivência cotidiana e nas lutas sociais;
- g) a cultura oral é considerada mais rica e significativa do que a escrita;
- h) a cultura parece ser entendida mais como uma questão de reconhecimento das diferenças entre “nós” e “os outros”;
- i) Afirma-se que a linguagem da escola é colonizada, etnocêntrica, discriminadora e precisa ser descolonizada;
- j) nega-se o ideal de formação do sujeito racional e consciente;
- l) o ideal de transformação social é substituído pelo de inclusão social, que ocorreria pela valorização da cultura de cada grupo (MALANCHEN, 2016, p. 80).

Outra teoria pedagógica muito difundida no Brasil, por intermédio de Philippe Perrenoud, tem sido a Pedagogia das Competências. O autor faz uma crítica aos conhecimentos transmitidos na escola pelos professores, os quais considera não serem úteis à

vida cotidiana dos alunos: “a abordagem por competências é uma maneira de levar a sério, em outras palavras, uma problemática antiga, aquela de transferir conhecimentos” (PERRENOUD, 2000, p. 2).

Para o intelectual, o conceito de competência no âmbito educacional “é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” referentes àquilo que o indivíduo necessita no seu dia a dia. Perrenoud cita como exemplos que o “saber orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos” ou, ao se deparar com uma criança doente, ter a capacidade de “observar sinais fisiológicos, medir a temperatura, administrar um medicamento” (PERRENOUD, 2000, p. 1).

Para Perrenoud, a ideia central para difusão da Pedagogia das Competências consiste que “o sistema educacional só pode formar competências desde a escola se houver uma considerável transformação na prática docente, de forma que os professores percebam que ‘a meta é antes fazer aprender do que ensinar’” (FACCI, 2004, p. 37).

Diante dessa afirmação, traçamos semelhança entre a pedagogia e o que o PRP propõe, uma transformação e inovação na prática docente. Como já vimos, a BNCC tem seus fundamentos ancorados na Pedagogia das Competências, que também é contemplada na implantação do PRP. Ressaltamos, neste ponto, que um dos objetivos do programa, conforme o Edital CAPES nº 01/2020, é “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular”, visando à formação prática dos cursos de licenciatura para as escolas educação básica.

A pedagogia do professor reflexivo é outra teoria muito difundida no campo educacional; essa abordagem teve início na década de 1960, na Inglaterra, chegando aos EUA na década de 1980, e tem como principais representantes Donald Schon e Maurice Tardif. A abordagem pedagógica evidencia a aprendizagem de técnicas em detrimento ao racionalismo técnico, ou seja, “o docente é encarado como um intelectual em contínuo processo de formação, cuja experiência é vista como a fonte do saber, sendo que é a partir dela que se constrói o saber profissional” (FACCI, 2004, p. 42).

Duarte (2003) versa que as pesquisas relacionadas à teoria do professor reflexivo apareceram na América do Norte e na Europa como uma ramificação do ideário escolanovista, retomando ideias de John Dewey. O autor pontua que a única diferença, em sua visão, entre o escolanovismo e o construtivismo com o professor reflexivo é que nos dois

primeiros o foco está na construção do conhecimento realizado pelo aluno, enquanto na pedagogia do professor reflexivo a construção do conhecimento é realizada pelo professor.

A ideia central dessa vertente pedagógica é que a formação dos professores deve ser realizada na prática, que os conhecimentos que o professor constrói na sua prática são os que mais qualificam o trabalho do professor. De acordo com a corrente, os cursos de formação de professores insistem nos estudos das teorias, estudos em disciplinas clássicas que têm a haver com a formação do cientista, entretanto, essa pedagogia não reconhece a abordagem teórica, histórica e científica na formação de professores profissionais (DUARTE, 2003). Neste sentido, entendemos que a pedagogia do professor reflexivo desqualifica a formação de professores nas universidades.

Outra crítica feita ao trabalho de Schön refere-se à ausência de um conteúdo definido para a reflexão ou de uma teoria que ofereça um suporte para tal reflexão. Isso significa que a análise da prática deve acontecer permeada por uma apropriação teórico-crítica que considere o contexto social, político e institucional em que o professor está inserido. Isso para que o docente tenha condições de compreender o seu próprio pensamento. Tendo isso em vista, também se faz necessária uma apropriação de metodologias capazes de orientar, de modificar e de auxiliá-lo a resolver os problemas da prática (MARINHO, 2009, p. 35).

De acordo com a autora, a vertente em questão não possui uma teoria que fundamente esse processo de reflexão, contudo, conta com três elementos teórico-filosófico da compreensão de Schön sobre o professor reflexivo: experiência, conhecimento e ação. Ela relaciona que “conhecimento e ação expõem o significado da reflexão para o autor, elemento fundamental na formação do professor” e ainda salienta que, “para Schon, a reflexão é um processo de imersão consciente e intencional do sujeito na experiência para conhecer as relações entre as coisas”. Nesse viés, “o eixo da proposta de Schon está na valorização da experiência para a construção de uma epistemologia da prática” (MARINHO, 2009, p. 27).

Diante disto, podemos identificar, de forma sutil, elementos da teoria do professor reflexivo sustentando o Edital CAPES nº 01/2020 do PRP. Conforme norteia o documento, um dos objetivos do programa é “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica” (CAPES, 2020).

Conforme propõe o edital, o programa interfere nos currículos dos cursos de licenciaturas das universidades, uma vez que prima pelo protagonismo das redes de ensino na formação de futuros professores, desqualificando o saber teórico nas universidades, característica essa defendida por Tardif (2000), como postula Eidt ao pontuar que:

[...] os cursos de formação universitária não têm desempenhado adequadamente seu papel no que se refere à formação profissional, e que isso se deve à sua *centralidade*

*no saber teórico ou científico.* O autor propõe então a substituição dessa formação pela *epistemologia da prática profissional, que preconiza o rompimento com os conhecimentos disciplinares* e a implementação de uma formação centrada nos *saberes cotidianos* dos professores. O mesmo autor defende ainda que a resolução de situações únicas e instáveis da vida cotidiana não deve ser realizada pela mediação do conhecimento científico, já essa modalidade de conhecimento ofereceria técnicas padronizadas e uma resposta pronta, o que seria incoerente com a proposta de construção do próprio conhecimento (EIDT, 2020, p. 175, grifos da autora).

Nesse cenário, temos um programa de formação de professores que contém traços da teoria do professor reflexivo e, atrelado a isso, temos um currículo nacional pautado na teoria das competências. O PRP, em consonância com a BNCC, não prima pela transformação dos indivíduos e da sociedade; pelo contrário, seu compromisso pauta-se em atender melhor e com mais eficiência as competências e habilidades que o mercado exige. Diante de tal perspectiva, nos questionamos sobre que tipo de formação de homem e de sociedade o programa propõe.

Por ora, podemos afirmar que a concepção de homem e sociedade presente no PRP é a de um sujeito a ser formado com conhecimentos limitados, um sujeito adaptável, produtivo e eficiente para atender às demandas do capitalismo sem questionar, proporcionando, assim, a reprodução dessa sociedade desigual – e não sua transformação – em que o dinheiro, o *status* e o individualismo valem mais que a vida.

Analisando as correntes pedagógicas abordadas, de acordo com a exposição dos autores que advogam pela Pedagogia Histórico-Crítica, podemos afirmar que essas vertentes negam a visão da totalidade, enaltecem as particularidades, fragmentam os conteúdos teóricos construídos ao longo da história e, muitas vezes, os tornam obsoletos, privando o avanço e a transformação da sociedade e do indivíduo. Com isso, tanto a formação inicial do professor quanto toda a dimensão que abrange a educação a partir dessas teorias pragmáticas passam a ser desvalorizadas e descaracterizadas de saberes científicos.

Neste sentido, concordamos com Moraes (2001, p. 19) ao afirmar que somente a teoria ligada a uma pedagogia renovada é capaz de “impedir que os instigantes ‘novos objetos’ sejam reduzidos a ‘micros-objetos’, fragmentos descolados e, ao contrário, se transformem em poderosas forças críticas a anunciar a criação de uma pedagogia radicalmente não racista, não sexista e não homofóbica”.

As pedagogias pragmáticas que norteiam as propostas da BNCC e do PRP firmam pelas competências para facilitar o aprendizado imediato do aluno e o treinamento do professor, objetivando o preparo do discente para o mercado de trabalho, limitando tanto aluno quanto professor meramente ao saber fazer e não ao saber pensar.

A Pedagogia Histórico-Crítica defende uma educação com o objetivo voltado à emancipação humana, primando pelos conteúdos clássicos e fundamentais que foram construídos pela humanidade ao longo dos anos, com uma formação sólida que proporciona ao professor e ao aluno o desenvolvimento do pensamento crítico, para além do imediatismo.

Desta forma, nossas inquietações nos levam a indagar sobre como podemos pensar uma formação de professores inicial e continuada a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista uma relação orgânica entre teoria e prática. Para esses efeitos, primeiramente temos que compreender quais os pressupostos dessa pedagogia para, assim, assimilar qual tipo de formação de homem e sociedade a Pedagogia Histórico-Crítica defende.

### **3.5 Pressupostos de uma formação docente ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica**

A Pedagogia Histórico-Crítica teve início no Brasil, no final da década de 1980. O termo foi cunhado por Demerval Saviani, que apresentou no cerne de sua proposta a necessidade de se contrapor às correntes pedagógicas que abrigam o caráter acrítico. Em outras palavras, essa corrente surgiu como uma forma de ultrapassar as correntes não-críticas e as teorias crítico-reprodutivas (MOREIRA, 2014).

De acordo com Saviani (2018), as teorias não críticas são dispostas por meio da *pedagogia tradicional*, da *pedagogia nova* e da *pedagogia tecnicista*.

A *pedagogia tradicional* foi manifestada como uma proposta educativa que resolveria os problemas da ignorância e da marginalidade na educação. Nessa vertente, o processo educativo é guiado e orquestrado pelo docente, sendo ele o guia chefe de todo processo e transmissor dos conhecimentos mais elaborados. Contudo, mesmo valorizando as produções mais desenvolvidas, essa teoria por si só não conseguiu dar conta da universalização da educação.

Na *pedagogia nova*, que tornou conhecido o movimento escolanovista, o professor é tido como orientador e estimulador da aprendizagem, uma vez que a iniciativa no processo seria dos alunos. Essa vertente potencializou a qualidade do ensino atribuído às elites e acabou por deixar em segundo plano a transmissão de conhecimentos com relaxamento das disciplinas.

A *pedagogia tecnicista* caracteriza-se por formar indivíduos que contribuam com o aumento da produtividade por serem eficientes. Os professores e alunos são conduzidos por processos organizados a partir da racionalização técnica e instrumental, estimulados pelo princípio do saber-fazer.

De acordo com Saviani, para esse grupo de teorias:

A sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto esta ainda existir devem se intensificar os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade (SAVIANI, 2018, p. 4).

As teorias crítico-reprodutivistas são classificadas em *teoria do sistema de ensino como violência simbólica*, *teoria da escola como aparelho ideológico de Estado* e *teoria da escola dualista*.

Para a *teoria do sistema de ensino como violência simbólica*, a função da educação é reproduzir as desigualdades da sociedade por meio da reprodução cultural e, conseqüentemente, para a reprodução social. O poder de inculcação que a classe dominante exerce sobre as mentes da classe dominada a deixam sem ter como reagir.

A *teoria da escola como aparelho ideológico de Estado* constitui-se em um instrumento construído pela burguesia para afirmar e perpetuar seus interesses, colaborando para a inculcação da ideologia dominante.

Na *teoria da escola dualista*, a escola é dividida em duas, representando as classes do proletariado e da burguesia. Nessa formulação, o intuito da escola é impossibilitar o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária.

Para Saviani, essas teorias concebem a sociedade como:

Sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isso porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados. Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização (SAVIANI, 2018, p. 4).

Posto isso, entende-se que essas teorias não possuem uma proposta pedagógica, somente explicam como funciona e se constitui a escola. Sendo assim, sua especificidade é reprodutivista, porque ignoram e mascaram seus determinantes materiais, ou seja, “revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar

que é assim e não pode ser de outro modo” (SAVIANI, 2012, p. 58). No primeiro grupo de teorias, elas tentam resolver o problema da marginalidade por intermédio da escola, mas fracassam. No segundo grupo, a escola torna-se um instrumento de reprodução de dominação e de exploração da sociedade capitalista (SAVIANI, 2018).

A partir desse cenário, Saviani propôs-se a pensar em uma teoria pedagógica que superasse as que estavam postas, de maneira em que fossem possíveis a incorporação de possibilidades de avanços para a classe trabalhadora e a superação de limites impostos pelo sistema vigente. Sendo assim, começou a elaborar alguns elementos para uma teoria crítica não reprodutivista, como é descrito no livro *Escola e Democracia*, publicado em 1983.

Essa nova teoria pedagógica teria que ser revolucionária, compreendendo a extensão histórica e considerando que a sociedade em que vivemos é capitalista e, portanto, dividida em classes sociais. Assim, diante de uma sociedade que marginaliza e que produz exclusão, a Pedagogia Histórico-Crítica é formulada para levar à sociedade o entendimento dos meios de organização, considerando a educação a partir dos determinantes sociais, políticos e econômicos.

Para Viana (2011, p. 16), um dos pontos fortes para a elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica foi a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática, pois essa oposição é um problema que persiste na formação do professor. Portanto, trata-se de “uma teoria pedagógica crítica de base marxista que busca formular teoricamente possibilidades de intervenção na prática educativa de forma a torná-la o ponto de partida e chegada para que a teoria pedagógica possa se estruturar a partir e em função da prática educativa”.

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. Nesse sentido, como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido, na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições (SAVIANI, 2012, p. 91).

Saviani descreve alguns elementos para formulação dessa teoria revolucionária crítica, tendo como elemento central a igualdade dos indivíduos, a disseminação dos conteúdos vivos como sendo primordiais no processo educativo, compreendendo, ainda, que a educação faz uma relação dialética com a sociedade.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2018, p. 56).

Neste sentido, Saviani elabora um método que condiz com os elementos de uma teoria revolucionária, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx, que leva em conta a historicidade da existência humana, contrapondo-se às formas de exploração firmadas em benefício do capital. Assim, o autor elenca cinco momentos essenciais do novo método pedagógico, que preconiza como: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

O primeiro momento é a prática social como ponto de partida. Considerado o primeiro passo, aqui professor e aluno encontram-se em níveis diferentes de conhecimento da prática social: o conhecimento do professor é denominado de síntese precária e o conhecimento dos alunos é sincrético.

O segundo passo é a problematização e refere-se à identificação das problemáticas que necessitam ser resolvidas no campo da prática social, verificando quais conhecimentos são imprescindíveis de serem dominados para resolver essas questões.

O terceiro momento é o da instrumentalização, aqui ocorre a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para solucionar os problemas identificados na prática social. Refere-se, também, à “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2018, p. 57).

O quarto passo é chamado de catarse, momento considerado fulcral no processo educativo, quando ocorre a eficaz incorporação dos instrumentos culturais que agora passam a ser componentes ativos da transformação social.



O quinto momento é definido como o ponto de chegada, ou seja, a prática social, que, aqui, não é vista mais como sincrética pelos alunos. Há, então, a elevação do aluno para o nível sintético, aquele em que o professor se encontrava no início de partida. O nível de compreensão que o professor alcança nesse momento também é elevado, uma vez que sai da precariedade e torna-se uma compreensão mais orgânica. Esse é o ponto culminante do processo educativo.

Saviani explica que o método elaborado se fundamenta na concepção dialética de ciência de Marx, no “método da economia política”, ou seja:

[...] o movimento que vai da síntese (“visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2018, p. 59).

Os pontos de partida e de chegada são o mesmo – a prática social –, pois aqui se insere a finalidade da ação pedagógica que não é a mesma, pois foi alterada pela mediação da atividade pedagógica na prática social global. Somente por intermédio da prática social que é possível a alteração das relações de produção capitalista, tendo em vista que essas são empecilhos para a construção de uma sociedade igual.

O método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Consequentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E esta luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. A pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de “pedagogia revolucionária”, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção (SAVIANI, 2018, p. 60).

A Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se em uma concepção histórica, entendendo o ser humano como um ser que tem sua existência constituída pela história. Neste sentido, o processo educativo é necessário, pois, por meio dele, os indivíduos incorporam tudo o que foi produzido pelo homem e desenvolvido ao longo do tempo – isso é o que possibilita a compreensão do homem como um ser histórico por meio do processo educativo.

À vista disso, coloca-se em evidência a importância do trabalho educativo do professor como mediador do processo de ensino. Destarte, é necessário compreender qual é a

especificidade e também a natureza da educação, pois a educação é um fenômeno exclusivo do ser humano, e isso inclui compreender a natureza humana preconizada por Saviani.

De acordo com Saviani (2012), os animais adaptam-se à realidade natural, sua existência é naturalmente garantida. Já o homem precisa produzir continuamente sua própria existência; portanto, em vez de se adaptar à natureza, como fazem os animais, o homem adapta a natureza a si mesmo, ou seja, transforma-a, e isso se dá por meio do trabalho. À vista disso, a diferença entre os seres humanos e outros animais está no trabalho, o homem antecipa mentalmente sua ação para suprir necessidades que garantem sua sobrevivência, com intencionalidade para alcançar uma finalidade – nesse momento é que o trabalho se concretiza.

O processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para traduzir materialmente, o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material” (SAVIANI, 2012, p. 11).

Ainda de acordo com o autor, a educação enquadra-se nessa categoria de trabalho não-material, pois engloba os fatores da produção dos conhecimentos, valores, conceitos, ideias, símbolos, habilidades e atitudes. Há que se esclarecer que essa categoria de trabalho não-material se divide em duas modalidades: na primeira, o produto separa-se do produtor – a exemplo de um escritor que escreve um livro e há um intervalo entre a produção e o consumo –, na segunda modalidade, não há esse intervalo, a produção e o consumo se justapõem – temos, como exemplo, o ato de dar aula, em que a aula é consumida pelos alunos e produzida pelo professor.

Desta forma, compreendemos que a natureza da educação é o trabalho e se enquadra como um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção. A partir desses elementos, entendemos que a especificidade da educação se refere aos:

[...] conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2012, p. 20).

A partir de tais considerações, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, entendemos que o trabalho do professor na formação do aluno é de suma importância no processo de mediação do conhecimento, pois o profissional torna-se responsável por

transmitir aos seus alunos os componentes essenciais para formação da humanidade. Para isto, o professor deve possuir a compreensão do ponto de partida e do ponto de chegada atento ao modo de organização do seu trabalho, sistematizando o de forma intencional, para atingir determinada finalidade que possibilite ao aluno a apropriação dos conhecimentos que são necessários para a transformação da realidade.

Para visualizarmos melhor a proposta pensada no PRP em questão nesta produção, e compreendendo que ela parte do princípio da Pedagogia das Competências enquanto fundamento, destacamos a figura abaixo, um quadro comparativo formulado por Johann (2021) que contrapõe a Pedagogia das Competências e a Pedagogia Histórico-Crítica, indicando o quanto se diferem uma da outra.

**Figura 1** - Contraposição das bases conceituais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia das Competências

<b>CONTRAPOSIÇÃO DAS BASES CONCEITUAIS</b>	
<i>Pedagogia Histórico-Crítica</i>	<i>Pedagogia das Competências</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Homem:</b> Sujeito Omnilateral, humanizado, livre, universal, participativo, com concepção de mundo ampla, politizado, capaz de analisar a realidade para além das aparências...</li> <li>• <b>Sociedade:</b> Oposta ao capitalismo, que vai do socialismo rumo ao comunismo. Uma nova sociedade, justa e verdadeiramente igualitária.</li> <li>• <b>Escola:</b> Que garante a transmissão dos conhecimentos sistematizados em suas formas mais evoluídas, que oportuniza o acesso e a socialização da cultura universal.</li> <li>• <b>Trabalho:</b> Aquele que humaniza, que faz parte da essência humana, que emancipa e que caminha na contramão do trabalho alienado, explorado.</li> <li>• <b>Currículo:</b> Contempla os conhecimentos clássicos em seu núcleo e promove a socialização do que se tem de mais desenvolvido no campo da ciência, da arte e da filosofia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Homem:</b> Prima pelo homem adaptável, técnico, acrítico, produtivo, competitivo, eficiente, reflexivo, que vence pelo próprio esforço, dinâmico, obediente, despolitizado...</li> <li>• <b>Sociedade:</b> Segue o Sistema Capitalista contribuindo com a manutenção do status quo. Reforça, portanto, a continuidade da existência de uma sociedade dividida em classes: meritocrática, excludente, desigual e desumana.</li> <li>• <b>Escola:</b> Aquele que acolhe os princípios mercadológicos, que é vista como espaço de desenvolvimento de competências, pautada no pragmatismo, no imediato e no utilitário para definir projetos que orientam a educação escolar a partir da vida cotidiana.</li> <li>• <b>Trabalho:</b> Alienado, que produz sujeitos competitivos, que coaduna com os interesses da hegemonia de domínio e que acolhe as demandas empresariais em detrimento da classe trabalhadora.</li> <li>• <b>Currículo:</b> Dispõe de conhecimentos mínimos, é esvaziado e fragmentado, com vistas a atender a demanda da vida cotidiana (sendo este o núcleo) nas suas formas mais imediatas, técnicas e instrumentais. Não à toa, é organizado com base no saber-fazer.</li> </ul>

**Fonte:** JOHANN, 2021, p. 187.

Sendo a Pedagogia das Competências a base que sustenta a BNCC e, mais recentemente, a BNC-Formação inicial e continuada, preocupa-nos o formato do ensino que vem sendo determinado para as futuras gerações, principalmente para a classe trabalhadora, uma vez que o tecnicismo vem sendo enraizado nas políticas públicas de educação.

Importante destacar aqui, conforme preconizam Marsiglia e Martins (2013, p. 101), que, para que ocorra o desenvolvimento do aluno, não é qualquer conhecimento esperado: é

importante “a seleção de conteúdos, da correta organização do ensino, tendo em vista estar a serviço do desenvolvimento dos indivíduos. Esse desenvolvimento requalifica o sistema psíquico”, ou seja, os conhecimentos mais elaborados, que foram construídos ao longo do tempo, promovem o desenvolvimento, enquanto os conhecimentos cotidianos não são capazes de elevar a consciência humana a um desenvolvimento crítico e emancipado.

### **3.6 Contraposição entre o PRP e a Pedagogia Histórico-Crítica**

A formação de professores, por meio do PRP, esse vinculado a BNCC tem uma função muito bem definida nas relações materiais capitalistas, em seu escopo, prima por um currículo pronto, pautado em competências, com a finalidade de treinar o professor desde sua formação inicial, um currículo cuja intenção é somente formar indivíduos adaptáveis para o mercado de trabalho.

Entretanto, a Pedagogia Histórico-Crítica traz à luz o tipo de sociedade em que nós vivemos, que se caracteriza por uma sociedade organizada sob a hegemonia do capital, ou seja, apresenta a contradição do domínio do capital sobre o trabalho. Essa corrente pedagógica é um instrumento para a luta dos trabalhadores na busca da libertação da dominação que o capital exerce sobre a classe trabalhadora. Neste sentido, é necessário que os trabalhadores se apropriem das conquistas sociais a fim de que tenham compreensão do tipo de sociedade vigente para, somente assim, transformá-la na direção de uma organização socialista de sociedade que permita à classe trabalhadora em geral assimilar os avanços em benefício dela própria e não em benefício de uma classe dominante que a explora.

Para Viana, a Pedagogia Histórico-Crítica tem interesse na articulação da escola com as reais necessidades da classe trabalhadora, portanto:

Situa-se na busca pela articulação teórica - prática, determinando o trabalho pedagógico como um processo de mediação que permite a passagem do aluno de uma inserção acrítica, prática, cotidiana e empírica para uma inserção crítica, teórica, não-cotidiana e concreta, isso através do acesso ao saber elaborado científico nas suas formas mais avançadas, pois somente com posse dos instrumentos práticos e teóricos será possível a sua inserção numa luta política mais ampla (VIANA, 2011, p. 173).

Posto que a nossa sociedade é marcada por desigualdades, a Pedagogia Histórico-Crítica vem atuando para salvaguardar os direitos dos trabalhadores de terem acesso a uma educação pública que seja verdadeiramente igualitária e de qualidade. É nesse sentido que ela defende a importância dos conhecimentos na formação dos sujeitos a partir dos

conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos mais evoluídos. Busca, portanto, a superação da visão idealista, defende a democratização da escola, o trabalho coletivo e uma sólida formação teórica e prima por avanços em recursos e investimentos para a escola.

Com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, na formação de professores há de ser valorizada a aquisição do saber teórico, dos conhecimentos científicos, uma formação que não seja segregada. Defende-se, portanto, uma formação com qualidade, que não tenha seus fundamentos ancorados na BNCC e na Pedagogia das Competências. A formação intelectual do professor precisa ser crítica e isso se dá a partir de uma formação que possibilite a tomada de consciência do indivíduo de que nossa sociedade é dividida em classes sociais. Não há avanço quando a formação é alienada a um currículo pronto e vago, pois não há a estimativa de ampliação de visão de mundo em que o professor reconheça seu lugar na classe trabalhadora.

O trabalho do professor é um trabalho intelectual, se as condições de trabalho e de formação forem limitadas, segregadas e precárias, esse trabalho fica comprometido. Neste sentido, de acordo com Marsiglia e Martins:

A formação profissional deve pautar-se pela organização intencional dos conteúdos desse processo e levar em conta as condições objetivas de sua efetivação. No caso da formação de professores, isso não é diferente. O professor, em formação inicial ou continuada, deve preparar-se para atuar na prática social e esta não é a “sua” prática, como sinalizam as pedagogias do “aprender a aprender”, adotadas e reverenciadas na atualidade na mesma medida de seu grau de alienação. A prática social é a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98).

Portanto, afirmamos com base em nossos estudos que o PRP articulado à BNCC se trata de uma política de regulação do trabalho docente, restringindo “o domínio pleno e seguro por parte de quem ensina do objeto do conhecimento e seus respectivos conteúdos, de modo que possa organizar, sistematizar e realizar as melhores formas de seu ensino” conforme preza a Pedagogia Histórico-Crítica (GALVÃO *et al.*, 2019, p. 144).

Temos portanto, um programa que está alinhado a uma agenda global e que traz uma perspectiva de um projeto de sociedade, de homem e de trabalho relacionado ao neoliberalismo e às relações de produção do capital expressas na pedagogia pragmática.

Pensando nisso, no quadro cinco dedicamo-nos a analisar a formação de professores a partir do PRP, colocando-a em contraposição ao que propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, assumida nesta produção como linha de defesa e como concepção a ser seguida para os avanços na qualidade da educação da classe trabalhadora.

**Quadro 5** - Formação docente no PRP versus Formação docente na Pedagogia Histórico-Crítica

Formação do professor a partir do que os editais do PRP propõem	Formação do professor a partir do que preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voltada ao treino e à aplicação da concepção que norteia a BNCC;</li> <li>- Avanço da abordagem meritocrática;</li> <li>- Acolhimento de pressupostos que contribuem para a perpetuação do <i>status quo</i>;</li> <li>- Formação de sujeitos eficientes e adaptáveis para o mercado de trabalho;</li> <li>- Organização dos conteúdos a partir das competências e habilidades docentes a serem desenvolvidas;</li> <li>- Controle sobre os processos formativos;</li> <li>- Oferta de bolsas de estudos a uma pequena parcela de estudantes;</li> <li>- Formação que valoriza o pragmatismo e os conhecimentos do cotidiano;</li> <li>- Professor alienado e acrítico;</li> <li>- Esvaziamento teórico da formação docente e apreciação da prática pela prática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação organizada a partir de elementos desenvolvidos;</li> <li>- Defesa pela concepção de homem emancipado, com visão de mundo ampla;</li> <li>- Busca pela transformação social, primando pela constituição de uma sociedade igualitária;</li> <li>- Garantia da autonomia do professor;</li> <li>- Organização intencional dos conteúdos com vistas a maximizar as potencialidades dos sujeitos em formação;</li> <li>- Ampliação de projetos que visam pelo aumento no número de bolsas de estudos para os licenciandos;</li> <li>- Articulação entre teoria e prática consistente;</li> <li>- Autonomia da universidade;</li> <li>- A escola/universidade como um espaço de formação que socializa os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas.</li> </ul>

**Fonte:** a autora.

Não descartamos a possibilidade de formulação de um PRP salvaguardando os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Contudo, para que isso seja possível, é preciso atentar-se a alguns princípios a serem considerados – a concepção de homem, de sociedade e de trabalho – os quais são preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Neste sentido, vale destacar o apontado por Duarte:

Uma sociedade comunista deve ser uma sociedade superior ao capitalismo e para tanto ela terá que incorporar tudo aquilo que, tendo sido produzido na sociedade capitalista, possa contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos. Trata-se de: superar os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; superar os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; superar os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; superar a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana (DUARTE, 2010, p. 48).

A forma como encontra-se organizado o programa hoje faz com que seja um instrumento obrigatório de aplicação da BNCC na formação de professores, deixando-o como um projeto a serviço do neoliberalismo de forma mais intensa e completa. O que queremos destacar é que engendrar um programa de formação de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica não é tarefa fácil, tendo em vista o momento atual e o modo de organização da sociedade capitalista.

Deste modo, é necessário analisar com cautela quando nos deparamos com o que estão chamando de políticas públicas implementadas pelo governo, como é o caso do PRP. Não podemos esquecer que suas raízes são neoliberais e podem nos levar a uma futura formação em serviço, destituindo conquistas já firmadas nas universidades.

Ora, e por que afirmamos que essa medida pode nos levar a uma futura formação em serviço? Nos próprios editais nº 06/2018 e nº 01/2020 é apresentado que um dos objetivos do programa é estimular o protagonismo da escola na formação dos futuros professores, dando-nos a entender que o professor pode ser diretamente formado no seu local de trabalho. Sendo assim, sob nosso ponto de vista, tal posicionamento precariza a formação docente e acarreta um esvaziamento de conhecimentos teóricos e científicos.

Outro argumento que embasa nossa afirmação é colocado em pauta por Zeicher (2019). O autor relata que, a partir da década de 1990, houve um aumento considerável de programas de formação de professores nos Estados Unidos (inclusive de cursos on-line com fins lucrativos) chamados de programas alternativos de formação, em que os professores são preparados em algumas semanas de forma aligeirada para assumirem turmas em escolas na periferia.

Ainda segundo o autor, os críticos questionam o modo organizacional da formação de professores nas universidades nos EUA, tendo em vista que esses modelos se distanciam da realidade prática das escolas e não atendem às necessidades dessas instituições. Esse mesmo discurso nos parece muito familiar e tem permeado no Brasil, também, desde a década de 1990.

Além disso, o PRP vem sendo usado como adestramento dos futuros professores para utilização da BNCC, o que vemos como um risco, pois talvez o programa seja um teste embrião do que tem sido usado nos EUA. Conforme Zeicher (2019), a formação de professores tem sido pensada para esse país a partir de um modelo de formação célere que se estende durante três semanas e depois fazem uma residência. Percebe-se, com isso, a existência de um mecanismo que orienta e subordina a formação de professores para garantir a flexibilização e o conformismo docente para o atendimento das demandas do capital. Com isso, percebemos também a possibilidade de ser um mecanismo subordinado aos processos de flexibilização do local de formação de professores aqui no Brasil.

As reformas neoliberais empresariais que regulam a formação de professores nos EUA são realizadas de forma aligeirada, reduzida ao pragmatismo por meio da padronização dos conteúdos, acarretando a diminuição da formação teórica. No mais, passou-se a vincularem as remunerações dos professores aos resultados apresentados pelos alunos em testes

padronizados, uma política impositiva de bônus salarial. De acordo com estudos levantados, não há evidências que essas medidas aumentaram a qualidade da educação nos Estados Unidos (FREITAS, 2018).

Freitas (2018), em seus estudos, discorre que, nos Estados Unidos, uma entidade privada, o *National Council on Teacher Quality* (2018), cria padrões para conduzir a formação de professores. Em relatório apresentado pela entidade, consta que existem quinhentos e sessenta e sete programas de formação convencional e cento e vinte e nove programas alternativos com intuito de inserir os professores de forma rápida na profissão. Cumpre assinalar que grande parte desses professores é formada por estagiários que passam a ser responsáveis por salas de aula logo no início do programa de formação. Ademais, ganha destaque o fato de que esses programas são patrocinados por organizações com e sem fins lucrativos, visados, também, por faculdades e universidades.

Ainda de acordo com o autor, o relatório destaca que, dentro desses números, há dezoito residências. Neste caso, os alunos são colocados em sala de aula com um professor experiente por, no máximo, um ano.

Em análise ao citado relatório, Freitas alerta quanto ao PRP no Brasil:

Esses programas “alternativos” de flexibilização da formação e as “residências” pedagógicas desgarradas da formação sólida do profissional desqualificam o magistério. A leitura do relatório nos põe em alerta quanto aos programas de “residência pedagógica” no Brasil, recém-propostos pelo governo federal: eles poderiam ser um passo na direção das *residencies* estadunidenses, com finalidade terminal na formação do magistério. As *residencies* e os “programas alternativos” poderão se transformar em locais de formação de um “magistério fast-food” (FREITAS, 2018, p. 107, grifos da autora).

Neste sentido, cabe a nós, enquanto classe trabalhadora e profissionais da educação, manter uma postura de resistência diante de tais políticas e avançar no questionamento quanto a elas, primando pela luta por uma educação que seja capaz de proporcionar emancipação humana, tanto do aluno quanto do professor, na ânsia por um ensino capaz de transformar raciocínios curtos a partir de novas reflexões críticas e complexas com articulação do trabalho pedagógico.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As marcas dos preceitos neoliberais mostram-se, na atualidade, em novos formatos, mais avassaladores e degradantes para a educação escolar da classe trabalhadora.

Como já posto no Capítulo I, vivemos em uma sociedade capitalista conduzida, em grande medida, por esses preceitos. A sociedade é fundamentada em um modelo econômico que visa à competitividade e ao individualismo. Podemos chamar este período histórico de a era da meritocracia, na qual o indivíduo tem que ir em busca de competências necessárias à manutenção do mercado e, conseqüentemente, dessa sociedade, colocando a educação como instrumento para atingir os objetivos econômicos pelas vias da formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Nessa propositura, a escola formará um indivíduo competitivo, pois, segundo o discurso falacioso dos defensores do capital, é somente por essas vias que o sujeito conseguirá um bom emprego.

No Capítulo II, trouxemos um resgate histórico da residência para a área educacional. Nesse sentido, o PRP caracteriza-se como sendo um projeto gerencialista, independentemente de ter a BNCC em sua estrutura, ou seja, se isolarmos o PRP da BNCC, ele continuará sendo um projeto com viés neoliberal.

Evidenciamos no decorrer do trabalho que o PRP não se refere a um programa novo, na contramão disso, veio sendo gradativamente implementado de maneira fragmentada e com diferentes formatos em algumas regiões do país. Os editais da CAPES de 06/2018 e 01/2020 trouxeram a função de formar os futuros professores para a utilização da BNCC, com seus fundamentos estruturados na Pedagogia das Competências – e, sendo assim, quando estiverem formados, seus questionamentos à BNCC serão limitados.

De acordo com Shiroma (2018, p. 101), o PRP “reedita uma velha política com roupagem nova, reiterando a epistemologia da prática, a pedagogia das competências, a formação pragmática, utilitarista, voltada a administrar os problemas que se manifestam na escola, revelando a concepção funcionalista que embasa esta política”.

Tem-se, assim, um programa gerencialista que se tornou um instrumento de aplicação da BNCC. Por meio do elo entre PRP e BNCC, os grupos hegemônicos e os movimentos dos chamados sem fins lucrativos consolidam uma dominação ideológica nos indivíduos.

No contexto em que vivemos, onde a educação tem sido tratada como mercadoria, nossa defesa é de que a educação seja um direito garantido a todos os indivíduos, com qualidade, que transmita conteúdos científicos capazes de proporcionar a emancipação humana. Neste sentido, a partir do que foi exposto na presente investigação, entendemos que

o PRP é formulado para treinar futuros professores a aplicarem um currículo pronto. Tal confronto faz com que os professores percam sua autonomia à medida que, por meio da BNCC, os anseios dos grupos empresariais são consolidados, favorecendo a dominação ideológica nos indivíduos.

Nessa perspectiva, o PRP foi criado com o objetivo de ser uma das vias de instrumento de aplicação da BNCC. Como alegoria, o PRP torna-se o Cavalo de Tróia da BNCC, pois, fundamentada por competências, a Base acaba determinando o tipo de instrução com que o aluno será formado e, como consequência, acaba limitando tanto aluno quanto professor somente ao saber fazer e não ao saber pensar.

Portanto, fica claro o projeto de sociedade e indivíduo que se busca formar a partir da implantação da BNCC, do PRP e da BNC-Formação inicial e continuada: uma sociedade para reprodução do capital, alienada.

Concluimos que as teorias que fundamentam o PRP consistem na Pedagogia das Competências e na Teoria do Professor Reflexivo, pois ambas priorizam a prática pela prática. Diante disso, observa-se que há uma tentativa de substituição da formação com fundamentação teórica por um programa de formação de professores que prima em treinar o docente para a aplicação de um currículo padronizado e fundamentado na Pedagogia das Competências, valorizando, em grande medida, a prática cotidiana. Nessa perspectiva, a teoria acaba sendo esvaziada, com isso a formação inicial e o trabalho do futuro professor passam a ser despolitizados e precarizados.

No entanto, na contramão dessas políticas de esvaziamento teórico, de desvalorização do professor e de alienação, encontramos nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica a defesa de uma formação docente que é capaz de proporcionar emancipação dos indivíduos, que é capaz de formar o professor que, de acordo com Saviani (2015, p. 286), “produza, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Neste ponto, nos apropriamos das palavras de Duarte (2010), que nos diz que, para começarmos, devemos nos apropriar do que foi produzido historicamente a partir do trabalho do conjunto dos homens, acolhendo a concepção de mundo defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, para, assim, podermos construir uma nova sociedade. Desta forma, pensamos ser possível nos apropriarmos do projeto do programa e configurá-lo para uma proposta que seja emancipadora, que não seja segregadora e, tampouco, praticista.

Em suma, entendemos que muitos estudantes precisam dessa bolsa que o programa disponibiliza, para poderem concluir a graduação. Sendo assim compreendemos que a adesão

ao PRP por instituições públicas é um meio de evitar que esse dinheiro seja direcionado para as instituições privadas, desse modo evitando que essas instituições venham a se fortalecerem ainda mais.

Nesse sentido ao apontarmos possibilidades para este PRP, é necessário que haja um direcionamento e organização dessa formação por parte de professores e coordenadores que estejam preocupados com as reais necessidades de nossa sociedade, que tenham uma concepção de mundo crítica e hegemônica. Não podemos permitir que esses espaços sejam ocupados por professores despreparados que não tem concepção crítica de mundo e sociedade, que têm uma visão de mundo pragmatista, tecnicista e neoliberal, pois esses irão trabalhar sob a perspectiva do que a BNCC propõe, dessa forma estarão fazendo papéis de meros reprodutores desta sociedade capitalista.

Importante destacarmos que entendemos que o ensino não esteja bom, temos consciência de que há necessidade de melhorias e mudanças, porém, as modificações que projetamos são diferentes das implementadas pelo capitalismo. Enquanto esse sistema visa à oportunidade de lucro por meio da educação, nós almejamos a igualdade, a transformação da sociedade e dos indivíduos, a distribuição igualitária de toda riqueza material e intelectual produzida pela humanidade em seu processo histórico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: \_\_\_\_\_; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ANFOPE. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia\\_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf](http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf). Acesso em: 22 mar. 2021.

ANTUNES, A. Os políticos mais ricos do Brasil. **Forbes Bilionários**. 3 fev. 2014. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/andersonantunes/2014/02/03/the-richest-politicians-in-brazil/#7a025cb31538>. Acesso em: 25 jul. 2020.

ARAÚJO, N. da V. C. G. **O Normal Superior telepresencial e a trilogia: política educacional, formação de professoras(es) e educação a distância**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. World Bank, 1990.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: O trabalhador e o processo de integração mundial**. World Bank, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e Estratégias para a Educação**. Washington: World Bank, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil**. World Bank, 2017.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial**. Aprendizagem para realizar a promessa da educação. 2018. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096mmPT.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. Portaria nº 112, de 2 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede Pública para Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica, no âmbito da CAPES. Brasília: **Diário Oficial da União**. Publicado no D.O.U. de 4 de junho de 2010.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. Portaria nº 104, de 13 de julho de 2012. Dispõe sobre o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores - LIFE, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**. Publicado no D.O.U. de 13 de julho de 2012.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. Portaria nº 40, de 3 de abril de 2013. Aprovar o Regulamento do Programa de Consolidação das Licenciaturas Prodocência. Brasília: **Diário Oficial da União**. Publicado no D.O.U. de 5 de abril de 2013

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. Programa de Cooperação Internacional STEM **Edital nº 06/2015**.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. **Portaria nº 206**, de 21 de outubro de 2011. Dispõe sobre o apoio à execução do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II.

BRASIL. **Diretoria de Educação Básica Presencial DEB. Prodocência Relatório de Gestão 2009-2011**. Disponível em: [https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB\\_PRODOCENCIA-Relatorio-2009\\_2011.pdf](https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_PRODOCENCIA-Relatorio-2009_2011.pdf). Acesso em: 7 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES nº 06/2018**. Programa de residência pedagógica. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES nº 02/2020**. Programa de residência pedagógica. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: **Diário Oficial da União nº 41**. Publicado no D.O.U. de 1º de março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 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. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 1º 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, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 20 de dezembro de 2019. 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, 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e as bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano nacional de formação dos professores da educação básica – PARFOR presencial – manual operativo**. Disponível em: <https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.219**, de 24 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm). Acesso em: 18 set. 2020

BRASIL. Presidência da República. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8752**, de 09 de maio de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm). Acesso em: 29 de abr. de 2020.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.803**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Observatório da Educação e dá outras providências. Brasília, 2006.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 227**, de 2007. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp\\_cod\\_mate=80855](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp_cod_mate=80855). Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 284**, de 2012. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Disponível em [http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=106800](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=106800) Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 06**, de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência docente na educação básica. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4611916&ts=1594024938803&disposition=inline>. Acesso em: 30 maio 2020.

BEDIN, G. A.; NIELSSON, J. G. A crise da década de 1970: observações sobre as ideias neoliberais e suas consequências. In: COSTA, L. C.; NOGUEIRA, V. M. R.; SILVA, V. R. (orgs). **A política social na América do Sul: perspectivas e desafios no século XXI**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013. p. 27-41. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rfv9p/pdf/costa-9788577982318.pdf#page=27>. Acesso em: 5 mar. 2020.

BURGINSKI, M. V. Neokeynesianismo e neodesenvolvimentismo: expressões ideológicas do Estado neoliberal. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 406-415, maio/ago. 2018.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802018000200406&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802018000200406&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 30 mar. 2020.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, n. 68, p.126-142, 1999.

CARPES, D. M. L. **Considerações Sobre o Plano Nacional de Educação: PNE 2014 – 2024**. Reunião científica Regional da ANPED, Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR, Curitiba, 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4\\_DULCE-MARA-LANGHINOTTI-CARPES.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_DULCE-MARA-LANGHINOTTI-CARPES.pdf). Acesso em: 21 set. 2021.

COLÉGIO VISCONDE DE PORTO SEGURO. Residência Docente. Projeto inovador oferece curso para professores recém-formados com foco em metodologias de ensino. Disponível em: <https://www.portoseguro.org.br/noticia/detalhe/residncia-docente>. Acesso em: 9 ago. 2020.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 109-122, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/437> Acesso em: 17 out. 2021.

DECKER, A.; EVANGELISTA, O. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/roteiro/article/view/23206>. Acesso em: 18 mai. 2020.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M.; A ARTE DO DISFARCE: BNCC COMO GESTÃO E REGULAÇÃO DO CURRÍCULO. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 291, ago. 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 18 out. 2021.

DOURADO, L. F. Entrevista PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 231-248, jul./dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/Desktop/439-1642-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Impactos nas Políticas de Regulação e Avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, M. A. da S. DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

DUARTE, J. C. V.; MENDES, C. M. M. As Políticas de Educação e o Plano Nacional de Educação (2014-2024): Análise da materialização das propostas do plano. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 48, p. 173-193, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1124>. Acesso em: 27 abr. 2020.

DUARTE, N. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2020.

EIDT, N. M. Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de Alexis Nikolaevich Leontiev. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 157-188, ago. 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 17 nov. 2020.

FELIPE, E. S. Do SAEB à BNCC: padronizar para avaliar. In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (orgs.). **Diálogos críticos, volume 2: Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 17-43, dez. 1999. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 dez. 2019.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 80, v. 23, p. 137-168, set. 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 23 jan. 2020.

FREITAS, H. C. L. de. 30 Anos da Constituição Avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>. Acesso em: 19 nov. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria. (org.). **Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo horizonte: Autêntica editora, 2012.



GALVÃO, A. G.; LAVOURA, T. N. ; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GENTIL, H. S.; COSTA, M. de O. Continuidades e descontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/306>. Acesso em: 25 jan. 2020.

GEROMEL, R. Conheça Blairo Maggi: do rei da soja ao político, a uma das pessoas mais poderosas do mundo, a Tree Hugger. **Forbes Bilionários**. 8 nov. 2013. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/ricardogeromel/2013/11/08/meet-blairo-maggi-from-soybean-king-to-politician-to-one-of-the-worlds-most-powerful-people-to-tree-hugger/#400520613674>. Acesso em: 25 jul. 2020.

GIROTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-30, 30 abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603>. Acesso em: 18 out. 2021.

GUEDES, Q. M. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, 9(1), p. 90-99, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10016/1/174-801-2-PB.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

GUEDES, Q. M. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 82-103, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/revistasul-sul/article/view/658>. Acesso em: 4 jul. 2020.

GOMEZ, L. G. F.; RAMOS, L. M. de C. A Formação de Professores no Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Educativa**, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 159-176, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5732>. Acesso em: 30 abr. 2020.

HAGE, S. A. M.; CAMARGO, L. M.; GOMES, R. K.; FIGUEIREDO, A. M. BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades. In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (orgs.). **Diálogos críticos**, v. 2: **Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

JAKIMIU, V. C. de L. Extinção da SECADI: A negação do direito à educação para e com a diversidade. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p.115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 08 jan. 2022.

JOHANN, Rafaela Cristina. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica**. 2021. 210 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, PR, 2021.

HYPOLITO, Álvaro. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 9 set. 2021.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; JUNIOR, C. L. S. Política de Formação de Professores e a Destruição das Forças Produtivas: BNC-Formação Em Debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 16, n. 37, p. 553-577. Edição Especial, 2020.

LAMOSA, R. A nova ofensiva do capital na América Latina: Todos Pela Educação? In: Simpósio Nacional de História, 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, 2017. p. 1-12. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/site/anais#R>. Acesso em: 22 abr. 2020.

LIMA, M. B. S.; SILVA, M. M. da.; LEMOS, S. M. A. As Diretrizes Curriculares Nacionais – 1998 e o Plano Nacional de Educação 2001-2010. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** v. 12, n. 41, p. 825-834, 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1260>. Acesso em: 30 abr. 2020.

LIMA, A. M.; SENA, I. P. F. S. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (orgs.). **Diálogos críticos, v. 2: Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

**Legado de Lewin**. NTL Institute. Disponível em: <https://www.ntl.org/about-us/ntl-legacy/> Acesso em 18 fev. 2022.

LOPES, A. C. Apostando Na Produção Contextual Do Currículo. In: AGUIAR, M. A. da S. DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

GIGLIO, C. M. B.; LUGLI, R. S. G. Diálogos Pertinentes na Formação Inicial e Continuada de Professores e Gestores Escolares. A Concepção do Programa de Residência Pedagógica na Unifesp. **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas [46] p. 62-82, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4173>. Acesso em: 15 set. 2021.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil. **Revista HISTEDBR**. On-line, v. 20, p. e020017, 9 jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 13 jun. 2020.

MARINHO, B. R. **A Formação do Professor Reflexivo sob o Olhar da Epistemologia Marxiana**. 2009. 136 fl. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, *Campus* de Marília, 2009.

MARINHO, P.; LEITE, L.; FERNANDES, P. “GERM Infecioso” Nas Culturas Escolares – possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 923-943, set./dez. 2019. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/marinho-leite-fernandes.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: Um Novo Episódio de Esvaziamento da Escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, mai. 2017. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 15 set. 2020.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Formação de Professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 97-105, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9702. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>. Acesso em: 18 out. 2021.

MARTINS, C. E. **Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 147-165.

MELO, A. A. S. de. **A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela**. 2003. 266 fl. Tese (Doutorado em Educação/Política Educacional) Faculdade de Educação /UNICAMP, Campinas, SP, 2003.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica – Uma revisão radical**. (documento principal) versão preliminar para discussão interna. São Paulo, out./nov. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documentob%C3%82%C2%A0sico2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, mar. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 jul. 2020.

MORAES, M. de M. C. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

MORAIS, J. K. C.; HENRIQUE, A. L. S. A Compreensão de Docência nas Atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Revista humanidades e Inovação**, v. 8 n. 42, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4977>. Acesso em: 1º out. 2021.

NASCIMENTO, A.; SILVA, A. F.; ALGEBAILLE, M. E. B. Estado, mercado e trabalho: neoliberalismo e políticas sociais. In: NEVES, L. M. **O Empresariamento da Educação**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 85-104.

NAKAYAM, B. C. M. S.; BRITO, S. A. DA S. Estágio remunerado e formação de professores: quem ensina quem no programa residência educacional?. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 10, p. 59-68, 30 jun. 2014.

NAZARETH, H. D. G. de. Escolas Charter, Contratos de Gestão e Avaliação Externa: O IDEB como Cláusula Contratual. **Olhar de Professor**, v. 23, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68464195033>. Acesso em: 26 set. 2021.

NEVES, L. M. W.; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, L. M. **O Empresariamento da Educação**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21- 40.

NEVES, L. M. W. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 173-175, abr. 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000100017&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000100017&script=sci_arttext). Acesso em: 20 de set. 2020.

NOGUEIRA, E. S. **Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002)**. 2003. 198 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

NOVAIS, L. C. C.; SANTOS, F. R. S. Estrutura da contrarreforma do estado e seus impactos nas políticas sociais: o caso de Mato Grosso (1995-2006). In: VII Jornada Internacional Políticas Públicas. 2015 **Anais [...]**. São Luís Maranhão: Universidade Federal do Maranhão, Centro de ciências sociais, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 35-56, maio 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/93094>. Acesso em: 18 set. 2021.

PERRENOUD, Phillipe. **Construindo competências**. Entrevista cedido à Revista Nova Escola, set. 2000, p. 19-31. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html). Acesso em: 5 jun. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Os (Des)Caminhos das Políticas de Formação de Professores – O Caso dos Estágios Supervisionados e o Programa de Iniciação à**

**Docência: Duas Faces da Mesma Moeda?** 38ª Reunião Nacional da ANPED, 01 a 05 out. 2017. UFMA, São Luís, MA.

PIRES, M. A.; CARDOSO, L. R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463/1116>. Acesso em: 10 out. 2021.

POLADIAN, M. L. P. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). São Paulo, SP: Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2014.

PRETTO, N. de L.; PASSOS, M. S. C. Formação ou capacitação em TIC? Reflexões sobre as diretrizes da UNESCO. **Redoc**, Rio de Janeiro, v.1 n.1 p. 9, set. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/30490/23512>. Acesso em: 7 maio 2020.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, C. H. L.; JURGENFELD, V. F. Privatizações no Brasil: a desnacionalização e a financeirização (de Collor ao primeiro governo FHC). In: XII Congresso Brasileiro de História Econômica e 13ª Conferência Internacional de História de 2017, Niterói. **Anais** [...]. Niterói, 2017, p. 1-33. Disponível em: <http://www.abphe.org.br/congresso/xii-congresso-niteroi/resultados>. Acesso em: 17 maio 2020.

ROHTER, L. Inimigo implacável da selva amazônica: soja. **The New York Times**. 17 set. 2003. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2003/09/17/world/relentless-foe-of-the-amazon-jungle-soybeans.html>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SAHLBERG, P. Education reform for raising economic competitiveness. **Journal of Educational Change**, v. 7, n. 4, p. 259-287, 2006.

SAHLBERG, P. **Como o GERM está infectando escolas ao redor do mundo?** 2012. Disponível em: <https://pasisahlberg.com/text-test/>. Acesso em: 19 set. 2021.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por uma outra Política Educacional**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. Entrevista PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 231- 248, jul./dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/Desktop/439-1642-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

SAVIANI, D. O Vigésimo Ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>. Acesso em: 24 abr. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SCHNEIDER, M. P. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica**: das determinações legais às práticas institucionalizadas. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

SHIROMA, E. O. Política de Profissionalização Aprimoramento ou Desintelectualização do Professor? **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605>. Acesso em: 3 mar. 2020.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento - Diálogos em Educação**, ABNT, v. 27, n. 2, p. 88-106, ago. 2018. ISSN 2316-3100. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 3 set. 2020.

SILVA, E. AMORIM, W. L. PINTO, M. M.; Políticas Liberais No Brasil: Uma Análise A Partir Das Décadas De 80 E 90. **Revista de Desenvolvimento Econômico – RDE - Ano XVIII – V. 3 - N. 35 - Dezembro de 2016 - Salvador, BA – p. 788 – 807**

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>. Acesso em: 10 out. 2019.

SILVA, K. A. C. P. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, jul./out. 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/192461/politicas\\_de\\_formacao\\_de\\_professores.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/192461/politicas_de_formacao_de_professores.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 22 maio 2020.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia”. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 27.

SOARES, G. L.; SILVA, J. F. A Influência do Neoliberalismo na Educação: Reflexo na Formação Docente. **Professare**. Caçador, v. 7, n. 1, p. 26-40, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/1531>. Acesso em: 5 mar. 2020.

TARLAU, R. MOELLER, K. O Consenso por Filantropia: como uma Fundação Privada Estabeleceu a BNCC no Brasil. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

UNIFESP. **Residência Pedagógica: pioneirismo da Unifesp da formação de professores.** 2015. Disponível em: <https://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/1872-residencia-pedagogica-pioneirismo-da-unifesp-na-formacao-de-professores>. Acesso em: 30 jul. 2020.

VARGAS DE FARIA, J. R.; DE FARIA, J. H. A Concepção de Estado e a Administração Pública no Brasil no Âmbito do Plano Diretor de Reforma do Estado. **Administração Pública e Gestão Social**, Universidade Federal de Viçosa, v. 9, n. 3, 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351557760002>, acesso em: 7 mar. 2020.

VERGER, A.; PARCERISA, L.; FONTDEVILA, C. Crescimento e Disseminação de Avaliações em Larga Escala e de Responsabilizações Baseadas em Testes: Uma Sociologia Política das Reformas Educacionais Globais. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 60-82, 29 dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/5662>. Acesso em: 27 set. 2021.

VIANA, M. L. D. **A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB.** Dissertação (Mestrado em Educação). Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2011.

VIANA, N. Blocos Sociais e Lutas de Classes. **Enfrentamento**. Goiânia: ano 10, n. 17, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://redelp.net/revistas/index.php/renf/article/view/519>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

ZEICHNER, K. Entendendo a Emergência e o Rápido Crescimento dos Programas de Residência Docente nos EUA. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 187-197, jan./abr. 2019.