



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NIVEL DE MESTRADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO

ROGÉRIO DE ALMEIDA DE SOUZA

**INTERFACES ENTRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO
PERÍODO DA DITADURA MILITAR (1964-1985) E A BNC-FORMAÇÃO INICIAL
(2019)**

**CASCAVEL – PR
2024**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

ROGÉRIO DE ALMEIDA DE SOUZA

**INTERFACES ENTRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO
PERÍODO DA DITADURA MILITAR (1964-1985) E A BNC-FORMAÇÃO INICIAL
(2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: educação, políticas sociais e Estado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Sandri
Coorientadora: Profa. Dra. Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi

**CASCADEL-PR
2024**

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

De Almeida de Souza, Rogério
Interfaces entre as políticas de formação de
professores do período da Ditadura Militar (1964-1985) e a
BNC-Formação Inicial (2019) / Rogério De Almeida de Souza;
orientadora
Simone Sandri; coorientadora Maria Sandreana Salvador
da Silva Lizzi. -- Cascavel, 2024. 153 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Políticas educacionais. 2. Formação de professores. 3.
Ditadura militar. 4. Bnc-Formação Inicial. I. Sandri,
Simone, orient. II. Sandreana Salvador da Silva Lizzi,
Maria, coorient. III. Título.



ROGÉRIO DE ALMEIDA DE SOUZA

Interfaces entre políticas de formação de professores do período da Ditadura Militar (1964-1985) e a BNC-Formação Inicial (2019)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Simone Sandri".

Orientador(a) - Simone Sandri

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Aparecida Favoreto".

Aparecida Favoreto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
 GISELE MASSON
Data: 25/07/2024 10:47:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Gisele Masson

Universidade Estadual de Londrina - UEL (UEL)

Cascavel, 22 de julho de 2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus!

À minha esposa Elizabete, pelo companheirismo e apoio constantes e incondicionais, sobretudo durante esta jornada tão intensa que foi o mestrado.

À minha filha Abigail, por ser fonte de alegria e inspiração, tornando o processo de estudos mais leve, com pausas para brincadeiras revigorantes.

Aos meus pais pelo amor, cuidado e exemplo maravilhosos: esta vitória também é de vocês.

A toda a minha família que, de diversas maneiras, contribuiu para que eu chegasse até aqui; em especial aos cunhados Dirceu e Vanete, que me hospedaram várias vezes em Cascavel enquanto cursei as disciplinas.

Ao meu amigo Rodrigo Andrade, pelo companheirismo e importantes contribuições.

Minha imensa gratidão à orientadora Dra. Simone Sandri por acreditar em mim e por conduzir com brilhantismo o processo de construção desta pesquisa. Foi uma honra e uma grande alegria contar com seus riquíssimos ensinamentos. Muito obrigado!

À profa. Dra. Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi, coorientadora, que participou com dedicação e carinho neste processo e contribuiu de maneira substantiva para realização deste trabalho. Grato!

Às professoras Dra. Gisele Masson e Dra. Aparecida Favoreto, por aceitarem o convite para compor a banca avaliadora e por contribuírem com o refinamento deste texto. Foi uma grande satisfação contar com a participação de vocês no processo.

Aos professores das disciplinas que cursei: muito obrigado pelas aulas inspiradoras que transformaram minha cosmovisão e aperfeiçoaram minha formação.

À coordenadora professora Dra. Isaura Monica Zanardini, à secretária Silvia e a todos os profissionais ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por todo suporte fornecido. Vocês foram fundamentais nessa caminhada!

A todos os colegas de sala de aula pela cooperação e troca de experiências.

Por fim, agradeço à Universidade Estadual do Oeste do Paraná pela linda oportunidade, e ao suporte financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) para a realização desta dissertação.

SOUZA, Rogério de Almeida. **Interfaces entre as políticas de formação de professores na Ditadura Militar (1964-1985) e a BNC-Formação Inicial (2019)**. 2024. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal o de analisar as interfaces entre políticas de formação de professores da Ditadura Militar (1964-1985) e as atuais diretrizes para formação docente, a BNC-Formação (2019). Os objetivos específicos são: I- Caracterizar a configuração do Estado e da política de formação de professores, com ênfase no curso de Pedagogia, do período da Ditadura Militar; II- Identificar a configuração do Estado e da política de formação de professores na atualidade, com ênfase no curso de Pedagogia, de acordo com a BNC-Formação Inicial (2019); III- analisar as interfaces entre as políticas de formação de professores do período da Ditadura Militar e a BNC-Formação Inicial (2019). Para a realização deste trabalho, optamos pela abordagem qualitativa, com base em uma pesquisa bibliográfica e documental. O presente texto se desenvolve a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: levantamento e análise de documentos e revisão bibliográfica. A abordagem teórico metodológica apoia-se nas contribuições de Antonio Gramsci (1891-1937), especialmente nos conceitos de Estado e hegemonia. Os resultados desta pesquisa evidenciam que as principais interfaces entre as duas políticas são as seguintes: a fragmentação, o utilitarismo, a ênfase comportamental e o controle. Essas interfaces ocorrem por conta da busca, construção e aprofundamento da hegemonia da classe dominante e dirigente que observa na política de formação de professores a possibilidade de disseminação da sua direção política, ideológica e cultural.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Formação de professores; Ditadura Militar; BNC-Formação Inicial.

SOUZA, Rogério de Almeida. **Interfaces between teacher education policies during the Military Dictatorship (1964-1985) and the Common Core National Curriculum-Initial education (2019)**. 2024. 153 f. Thesis (Master's in Education) – Postgraduate Program in Education, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

ABSTRACT

This research has as main objective to analyze the interfaces between the teacher formation politics on the Military Dictatorship (1964-1985) and the current guidelines for teacher training, that is, the Common Core National Curriculum for the Initial Teacher's Education. The specific objectives are: I- Characterize the configuration of the State and the teacher training policy, with an emphasis on the Pedagogy course, during the Military Dictatorship period; II- Identify the configuration of the State and the current teacher training policy, with an emphasis on the Pedagogy course, according to the BNC-Initial Training (2019); III- analyze the interfaces between the teacher training policies during the Military Dictatorship period and the Common Core National Curriculum-Initial education (2019). . As to carry out this research, we opted for a qualitative approach according to a bibliographic and documental research. Thus, the text is developed from the following methodological procedures: data collection, analysis and bibliographic review. The theoretical-methodological approach is based on the contributions of Antonio Gramsci (1891-1937), especially on the concepts of State and hegemony. The results of this research highlight that the main interfaces between both political periods are fragmentation, utilitarianism, behavioral emphasis and control. These interfaces occur due to the search, construction and deepening of the hegemony of the dominant and ruling class that sees in the teacher training policy the possibility of disseminating its political, ideological and cultural direction.

Keywords: Teacher's education politics; Military Dictatorship; Common Core National Curriculum-Initial education.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Faces da formação de professores no período da Ditadura Militar	52
Figura 2 - Fundamentos teóricos e faces das políticas de formação docente na atualidade.....	95
Figura 3 - Interfaces entre as políticas de formação inicial de professores na Ditadura Militar e na BNC-Formação (2019).....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Normativas do Curso de Pedagogia no Brasil de 1939 a 1969	47
Quadro 2 - Estrutura curricular curso de pedagogia (1969).....	49
Quadro 3 - Panorama do curso de Pedagogia da LDB no 9.394/1996 até a BNC-Formação Inicial (2019).....	88
Quadro 4 - Carga horária e conteúdos da BNC-Formação Inicial (2019).....	91
Quadro 5 - Competências gerais docentes	93
Quadro 6 - Competências específicas e habilidades – faces	94
Quadro 7 - Interfaces entre Estado e formação inicial de professores do período da Ditadura Militar e atualidade.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC- Formação	Base Nacional Comum Curricular Formação Inicial de Professores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ESG	Escola Superior de Guerra
EUA	Estados Unidos da América
MARE	Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGS	Organizações Não Governamentais
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PL	Partido Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCIELO

Scientific Eletronic Library Online

TPE

Todos Pela Educação

UEM

Universidade Estadual de Maringá

USAID

Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2.O ESTADO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL (1964-1985).....	22
2.1. O CONTEXTO E A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR (1964-1985).....	22
2.2. PANORAMA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS NO GOVERNO MILITAR.....	32
2.3. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR.....	40
3. O ESTADO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE.....	55
3.1. O CONTEXTO E A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO NA ATUALIDADE.....	55
3.2. PANORAMA DAS ATUAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	67
3.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BNC-FORMAÇÃO INICIAL (2019).....	74
4.INTERFACES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES – DITADURA MILITAR - BNC-FORMAÇÃO INICIAL (2019).....	97
4.1. PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS NA CONFIGURAÇÃO DO ESTADO NO PERÍODO DA DITADURA E A ATUALIDADE.....	
4.2. INTERFACES: O LEGADO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PERÍODO MILITAR PRESENTE NA BNC – FORMAÇÃO INICIAL (2019).....	103
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	137

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação propõe analisar a relação entre as políticas de formação de professores na Ditadura Militar (1964-1985)¹ e a BNC-Formação, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019a), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Diante desse tema, questionamos: quais são as interfaces entre as políticas de formação de professores na Ditadura Militar (1964-1985) e a BNC-Formação Inicial (2019)?

A formulação dessa questão tem como ponto de partida a compreensão de que a BNC-Formação retoma e ressignifica, entre outros aspectos, a perspectiva tecnicista e utilitarista, orientadora da formação de professores no período da Ditadura Militar (1964-1985), respectivamente chamadas de neotecnicismo e neopragmatismo, de acordo com as indicações apresentadas no decorrer do trabalho.

Para responder ao problema, partimos da seguinte premissa: é possível notar e evidenciar as interfaces entre as duas políticas ao analisar o conteúdo e a forma prevalentes nas políticas de formação de professores nos dois períodos históricos, pois ambas estão fundamentadas e estruturadas a partir de algumas finalidades comuns, como a perspectiva do capital humano e o viés utilitarista, entre outros aspectos, que aproximam as duas propostas. Assim como é possível identificar elementos de permanência e de mudanças nessas políticas formativas.

¹ Há um importante debate no campo historiográfico acerca da designação do período militar, alguns autores, a exemplo de Ridenti (1993), utilizam a expressão “Ditadura civil-militar”, outros, como Dreifuss (1981), lançam mão da nomenclatura “Ditadura empresarial-militar”. Neste trabalho, optamos pela utilização do termo Ditadura Militar, pois, embora tenha havido uma significativa participação da sociedade civil no Golpe, a colaboração civil não alterou o fato de que, durante os vinte e um anos que sucederam ao golpe, o poder esteve nas mãos dos generais: foram os militares que ocuparam o protagonismo e conduziram o país com mão de ferro. O apoio civil não modificou a essência militar da Ditadura, que se estabeleceu em 1964 e vigorou até 1985 no Brasil. O golpe foi de fato civil-militar, mas o que ocorreu na sequência foi uma Ditadura Militar (Fico, 2017).

Nesta Dissertação, o conteúdo e a forma de cada política são separados para finalidade didática e para contribuir com o exercício metodológico de identificação das faces e das interfaces das políticas, conforme as premissas indicadas abaixo.

a- Conteúdo/pressuposto teórico da política de formação inicial de professores na Ditadura Militar: teoria do capital humano; racionalidade técnica/tecnicismo e ênfase comportamental. A estrutura/forma foi delineada a partir dos acordos internacionais entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), (MEC-Usaid); e do modelo administrativo do Estado Militar, pautado na burocracia e do modelo empresarial de vertente industrial.

b- Na atualidade, a partir da BNC-Formação Inicial (2019), o conteúdo/pressuposto teórico das políticas de formação inicial de professores, corresponde à teoria do capital humano e suas ressignificações, elementos da racionalidade técnica/neotecnicismo; princípios psicológicos decorrentes da formação por competências e habilidades de viés utilitarista. A estrutura/forma se configura a partir do modelo de Estado gerencial na forma do ultraneoliberalismo e acordos internacionais representados pelas orientações do Banco Mundial, em especial pelos ajustes encomendados pelo Brasil e descritos no documento “Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil” (Banco Mundial, 2017); Modelo empresarial gerencial.

Compreendemos que essas premissas, ao serem relacionadas, explicitam as interfaces entre as políticas de formação de professores nos dois períodos em questão, uma vez que tanto o conteúdo como a forma dessas políticas apresentam pontos convergentes, aqui denominados de interfaces.

O interesse e a escolha pela temática são resultados do processo de formação acadêmica. Na graduação em História (2012-2016), pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), ocorreram os primeiros contatos e o interesse pelos assuntos relacionados à Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). Na pós-graduação em “História das Revoluções e Movimentos Sociais”, pela mesma instituição, os estudos sobre o período militar se aprofundaram e, com o ingresso no mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), o objetivo de investigar a relação entre as

políticas de formação de professores da Ditadura Militar e as atuais políticas de formação docente se consolidou.

Com base em estudos preliminares, notamos que havia aspectos em comum entre as políticas dos dois períodos, assim como não identificamos pesquisas que tracem as interfaces dessas políticas a partir da base documental. Justificamos a relevância da temática e do seu recorte analítico para a área da educação, pois dialogam com as dimensões históricas e atuais da política de formação de professores no Brasil. Com isso, a pesquisa indica elementos de permanência e de mudança no processo formativo dos professores brasileiros.

Diante do exposto, o objetivo geral é o de analisar as interfaces entre políticas de formação de professores da Ditadura Militar (1964-1985) e as atuais diretrizes para formação docente, a BNC-Formação (2019).

Os objetivos específicos são os seguintes: caracterizar a configuração do Estado e da política de formação de professores, com ênfase no curso de Pedagogia, do período da Ditadura Militar; identificar a configuração do Estado e da política de formação de professores na atualidade, com ênfase no curso de Pedagogia, de acordo com a BNC-Formação Inicial (2019); analisar as interfaces entre as políticas de formação de professores do período da Ditadura Militar e a BNC-Formação Inicial (2019).

Para o desenvolvimento da pesquisa, consideramos que, em uma investigação científica, descobrir e interpretar as fontes, sejam elas primárias ou secundárias, é imprescindível. Todavia, não há nas fontes verdades inerentes, e é aí que entra o trabalho do pesquisador (Köche, 1997). Com base nesse pressuposto teórico-metodológico procederemos a análise das fontes utilizadas neste trabalho.

A teoria possibilita a visão geral do objeto e evita que dispersemos o olhar em pormenores, ou seja, proporciona uma visão do todo, indispensável na manutenção do foco (Rüsen, 2001). A proposição de Rüsen (2001) constitui-se num fator de grande importância para essa pesquisa, pois a temática aqui ensejada é ampla, tendo em vista que o período da Ditadura Militar e a atualidade apresentam inúmeras ações voltadas ao setor educacional e à formação de professores. Sendo assim, um aporte teórico que contemple as especificidades e ao mesmo tempo a amplitude do objeto é imprescindível para delinear o recorte analítico do estudo.

A abordagem teórico metodológica apoia-se nas contribuições do intelectual italiano Antônio Gramsci (1891-1937), especialmente nos conceitos de Estado (sociedade política e sociedade civil) e hegemonia. A opção pelas formulações teóricas de Gramsci justifica-se, pois, tais conceitos possibilitam reflexões capazes de explicar determinações importantes do objeto pesquisado. Entendemos que os conceitos de Estado e de hegemonia contribuem com a identificação, caracterização e análise das interfaces entre os dois períodos históricos, no que se refere às políticas de formação de professores.

Tomando por base a concepção de Estado presente na tradição marxista, Gramsci ampliou o conceito, o definindo da seguinte forma: o Estado constitui-se na conjunção entre sociedade política e sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção. Embora tenha dialogado com a tradição marxista na elaboração do conceito, a concepção gramsciana não circunscreve o Estado à sociedade política, pois o exercício da hegemonia também ganha destaque na construção da categoria (Bianchi, 2007).

Gramsci (2007) considerou a face repressiva do Estado (sociedade política), evidenciada por Marx e Engels, porém, para o pensador italiano, o Estado não se restringe ao aparelho repressivo (tribunais, polícia, aparato legal, exército, etc.); é constituído, também, pela sociedade civil e seus aparelhos privados de hegemonia (escolas, igrejas, partidos políticos, sindicatos, organizações profissionais, meios de comunicação, etc.). No entrelaçamento entre tais instâncias, que produzem uma relação dialética entre coerção e consenso e dominação e hegemonia, define-se a configuração do Estado para Gramsci.

Na perspectiva de Liguori (2007), quando se discute a concepção de Estado em Gramsci, a necessidade de dedicar muito tempo tratando da relação entre direção e domínio, força e consenso, “levam a compreender que também a relação entre sociedade política e a sociedade civil é dialética, de unidade-distinção. Isso significa que a distinção não é orgânica” (Liguori, 2007. p. 16).

Coutinho (1992) denomina a concepção de Estado gramsciana, de Estado ampliado ou Estado integral, destacando que, a partir do conceito de sociedade civil, Gramsci redimensionou o conceito marxista de Estado. Ao analisar a complexidade das relações políticas na sociedade de sua época, o intelectual italiano apreendeu que a

legitimação da supremacia da classe dominante depende do consenso, este, por sua vez, é produzido na sociedade civil, identificando-a como uma estrutura importante de poder (Sandri, 2016).

Segundo Gramsci (2001), a hegemonia é a capacidade de direção cultural ou ideológica de uma classe sobre o conjunto da sociedade. É também uma relação de dominação entre dirigentes e dirigidos, usada para estabelecimento de um grupo orgânico e coeso em torno de ideias defendidas pela classe. Ao destacar a relação de complementaridade entre sociedade civil e sociedade política, o teórico relacionou hegemonia ideológica e dominação política, consenso e força, aparelho repressivo e aparelhos privados de hegemonia. Essa percepção deu novos contornos ao conceito de Estado, ampliando-o e apontando duas esferas de poder: a sociedade política (Estado *stricto sensu* ou aparelho estatal) e sociedade civil (espaço de consenso). Nessa perspectiva, o Estado assume a condição de promotor do equilíbrio, entre as instâncias da superestrutura², concorrendo ao fim de garantir a hegemonia da classe dirigente sobre a totalidade da estrutura social (Gramsci, 2001).

Na concepção gramsciana, o processo de hegemonia ocorre na sociedade civil. Para essa perspectiva, a sociedade civil corresponde a uma rede de funções educativas, formada por instituições públicas e privadas, as quais são responsáveis pela elaboração e a difusão dos elementos que integram a estrutura ideológica e que operacionalizam as atividades diretivas da sociedade. A sociedade política atua por meio da repressão, constituída por um conjunto dos mecanismos que oferecem o aparato legal da força e da violência, identificadas com os aparelhos coercitivos ou repressivos de Estado, que caracterizam também uma forma de atuação coercitiva da classe dominante que está no comando do Estado *stricto sensu*.

A hegemonia consiste na transformação do consenso em poder político, proporcionando à classe dominante direção cultural e controle da capacidade coercitiva

² “Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção, que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (Marx, 1989, p. 28).

do Estado. A sociedade civil constitui o campo de batalhas, isto é, âmbito no qual ocorrem as contradições, a luta hegemônica, cenário da busca pelo consenso e onde se estabelecem as ações voltadas para a formação cultural (Gomes, 2012).

A coexistência dialética entre dominação e direção nas relações hegemônicas possibilitam a compreensão de que a classe dominante, embora detenha o domínio econômico sobre a sociedade, produz e dissemina suas ideologias por meio de seus intelectuais orgânicos, com a finalidade de construir o consenso social e se consolidar como classe hegemônica no poder.

A partir desses pressupostos teóricos, optamos pela abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa se desenvolveu a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: levantamento e análise de documentos e revisão bibliográfica, com a finalidade de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre o tema.

O levantamento de fontes foi efetuado nas seguintes bases de dados: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Banco de Teses de Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD). Nos referidos bancos de dados, foram utilizados os seguintes descritores: “formação de professores na ditadura militar”, “educação na ditadura militar 1964-1985” e “formação de professores na BNC-Formação”. Encontramos trezentos e trinta e um trabalhos. Após leitura dos títulos e resumos, selecionamos dezoito trabalhos, por critério de aproximação com temática estudada, os quais foram utilizados nessa dissertação junto com outras produções.

A Base empírica encontra-se nas seguintes fontes primárias: Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968), que fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior; Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), que promoveu uma reforma na educação nacional, no âmbito do ensino de 1º e 2º grau; Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969 (Brasil, 1969a), que incidiu diretamente sobre a conduta de professores, estudantes e funcionários dos estabelecimentos de ensino; Parecer CFE nº 252/1969, de 11 de abril de 1969 (Brasil, 1969b), que regulamentou a Pós-graduação e incorporou as habilitações técnicas ao curso de pedagogia; Parecer CFE nº 339/1972, de 06 de abril de 1972 (Brasil, 1972), que tinha como objetivo regulamentar o exercício do magistério em 1º grau; e Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 (Brasil,

1969c), que reformulou a disciplina de Educação Moral e Cívica e firmou sua obrigatoriedade no ensino primário.

Para análise da atual política de formação de professores, a base documental considera o Parecer CNE/CP nº 22/2019 (Brasil, 2019a), aprovado em 7 de novembro de 2019, homologado pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Para identificar relações com as orientações internacionais, contamos com o documento orientador do Banco Mundial (2017) “Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil”.

A empiria com base documental se fundamenta em Evangelista e Shiroma (2019, p. 7), pois “[...] sendo, matéria ou materialidade histórica é tanto nossa base empírica – documentos, entrevistas, objetos, filmes, fotografias, músicas etc. –, quanto todas as relações que permitiram sua existência – econômicas, políticas, sociais, culturais”.

As principais referências utilizadas foram: Bianchi (2007), Coutinho (1992), Dias (1996), Gramsci (1978, 2001, 2007), Gomes (2012), Jesus (1989).

Para sistematização das análises e resultados, organizamos essa dissertação da seguinte forma:

Na segunda seção, apresentamos a configuração do Estado seguida da caracterização das políticas de formação de professores no período da Ditadura Militar. O Estado implementado pelos militares apresentou objetivos completamente diferentes aos da “democracia populista”³ que o precedeu. Os generais e seus apoiadores não apresentavam nenhuma inclinação ao nacionalismo desenvolvimentista brasileiro⁴, ao

³ “O conceito de populismo é muito discutido na ciência política. Aqui, não podendo apresentar essa discussão, diremos apenas que o populismo resulta da convergência entre, de um lado, uma insatisfação popular difusa e politicamente impotente e, de outro lado, uma ação deliberada de partidos políticos e do Estado de apoiar-se nessa insatisfação e dirigi-la para um objetivo político que é definido sem a participação popular. O Estado define uma direção política para essa insatisfação popular difusa, dirigindo ‘do alto’ os trabalhadores desorganizados. A relação direta do político populista com a massa desorganizada é o aspecto formal mais saliente desse fenômeno político” (Boito Jr, 2004).

⁴ O Nacionalismo desenvolvimentista brasileiro pode ser definido, de forma simplificada, como o projeto de desenvolvimento econômico fundamentado no tripé: industrialização substitutiva de importações, intervencionismo estatal e nacionalismo. Após a industrialização, o modelo inseriu em seu programa novas pautas: nacionalização de empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, royalties e dividendos e as reformas de base (agrária, financeira, tributária, bancária e educacional) (Saviani, 2021).

contrário, defendiam os interesses do capital internacional e, na busca por fazer prevalecer seus desígnios, instituíram o controle social e a repressão como política de Estado (Saviani, 2021), assim como nas políticas de formação de professores, conforme apresentaremos nessa parte do trabalho. Além do arcabouço documental de fontes primárias, mencionado anteriormente, as principais referências bibliográficas nessa seção são: Cunha e Góes (1985), Dias (1996), Gomes (2012), Germano (2000), Freitag (1980), Frigotto (1989), Gramsci (2007), Saviani (1993, 2008, 2021).

Na terceira seção, é abordada a configuração do Estado na atualidade e a política de formação inicial de professores vigentes, a BNC – Formação inicial? (2019). Levantamos também a bibliografia relacionada ao Estado e a política de formação de professores na atualidade, como base desse aporte teórico. Nessa seção, utilizamos como principais referências os seguintes autores: Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Ferreira (2022), Clarke e Newman (2012), Harvey (2011), Libâneo (2016), Bresser-Pereira (2017), Boito Jr (2020), Filgueiras e Druck (2019), Spigolon (2018), Mészáros (2021), Masson e Torriglia (2023), Saviani (2021), Silva (1999).

Na quarta seção, são apresentadas as interfaces entre as políticas de formação de professores no período da Ditadura Militar e a atualidade. De acordo com essa pesquisa, a partir dos documentos analisados e amparados pelas referências bibliográficas em que nos baseamos, elencamos como principais interfaces entre as políticas da formação de professores na Ditadura Militar (1964-1985) e a BNC-Formação Inicial (2019): fragmentação, utilitarismo, ênfase comportamental e controle.

Tais interfaces resultam da busca, construção e aprofundamento da hegemonia da classe dominante – dirigente em diferentes contextos históricos no Brasil – e contam com a atuação educadora do Estado *stricto sensu* e da sociedade civil por meio de instituições ligadas ao empresariado brasileiro. Para a elaboração dessa seção, utilizamos como referencial bibliográfico especialmente: Mészáros (2021), Harvey (2011), Frigotto (1989, 1999, 2021), Saviani (2021), Gonzalez (2022), Salvador e Penante (2022), Freitas (2012), Leher (2004), Evangelista e Leher (2012), Pires e Cardoso (2020), Giareta, Ziliani e Silva (2023), Martinez, Kailler e Tozetto (2023), entre outros.

A quinta e última seção apresenta as considerações finais sobre a pesquisa; nela são mencionados os principais resultados do estudo e abordadas as implicações das

interfaces na formação de professores no período da Ditadura Militar (1964-1985) e a BNC-Formação (2019) para a formação e o trabalho docente na atualidade.

Os principais resultados da pesquisa consistem, portanto, na identificação das seguintes interfaces na política de formação de professores nos dois períodos analisados: fragmentação, utilitarismo, ênfase comportamental e controle. Tais interfaces fazem parte da construção e aprofundamento da hegemonia da classe dominante e dirigente.

2.O ESTADO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL (1964-1985)

Nesta seção, partimos de alguns aspectos da configuração do Estado para caracterizar as políticas de formação de professores no período ditatorial. O Estado formatado e conduzido pelos militares pautava-se na força e no convencimento. No campo econômico, defendiam os interesses do capital internacional em detrimento dos interesses nacionais. Embora não tenham triunfado na luta pela hegemonia, os militares envidaram esforços para conquistá-la; entre os mecanismos utilizados por eles com esse intuito, ocupam lugar de destaque as políticas educacionais.

Com base na caracterização do Estado, nessa seção, são apresentadas as principais políticas educacionais, em especial a de formação de professores.

2.1. O CONTEXTO E A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR (1964-1985)

Na década de 1960, o Brasil enfrentava uma grave crise econômica, social e política. No campo político, a instabilidade devia-se a incapacidade do aparelho estatal em sustentar e reproduzir a dominação da classe dirigente. Na esfera econômica, os problemas estavam relacionados com a diminuição de investimentos internacionais, queda na taxa de lucros e acirramento da inflação, em virtude do esgotamento do modelo econômico.

A sociedade civil tornou-se mais ativa politicamente, o conflito entre capital e trabalho intensificou-se e o panorama de crise interna agravou-se ainda mais com as ações do presidente João Goulart (1961-1964), que demonstrava disposição para atender ao clamor popular pelas reformas de base (agrária, financeira, tributária, bancária e educacional).

No plano internacional, a conjuntura era profundamente marcada pela influência da Guerra Fria. Segundo Saviani (2021), os militares a concebiam a partir do embate travado entre dois blocos e da seguinte forma: o ocidental, democrático e cristão, liderado pelos Estados Unidos, e o bloco oriental, comunista e ateu, liderado pela União Soviética.

É necessário destacar outros eventos que reverberaram na geopolítica mundial, tais como: as revoluções chinesa (1949) e cubana (1959), movimentos autoritários na América do Sul, a exemplo de Chile (1973-1990) e Argentina (1966-1973, 1976 -1983).

O cenário internacional, portanto, forneceu importante justificativa para o golpe militar e para o anticomunismo. As classes dominantes sentiram seu poder ameaçado pelas supostas inclinações comunistas e pelo perfil populista de Jango (João Goulart); diante disso, em conluio com os militares, investiram contra a ordem institucional, a fim de “salvar” o país da “demagogia populista” e do “comunismo”, e estabelecer sobre outras bases políticas o modelo econômico vigente (Saviani, 2021).

Nesse momento, apresentavam-se, como solução para o país, dois projetos políticos antagônicos: o nacionalismo desenvolvimentista, elaborado pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), e a teoria da interdependência⁵ formulada pela Escola Superior de Guerra (ESG), que relacionava segurança e desenvolvimento nacional como interdependentes, cujas proposições convergiam com doutrina de segurança nacional⁶ (Saviani, 2008).

Diante dessa conjuntura, no dia 31 de março de 1964, foi deflagrado um golpe militar no Brasil, consumado em 1 de abril, que depôs o presidente João Goulart e instaurou uma ditadura que durou vinte e um anos. O período foi marcado pela sucessão de generais-presidentes, rotatividade que se deu por meio de eleições indiretas, pelo colégio eleitoral (congresso). O movimento golpista e a ruptura institucional por ele promovida constituiu-se numa resposta à crise de hegemonia do Estado brasileiro.

A respeito das reações da classe dominante em relação à crise de hegemonia, o teórico Gramsci (2007) pontua:

⁵ “[...] a Política Nacional se desdobra em Política de Desenvolvimento e em Política de Segurança, definida como a arte de orientar o Poder Nacional no sentido de seu fortalecimento global, visando à conquista e à manutenção dos Objetivos Nacionais” (ESG, 1975, p. 83).

⁶ Síntese das premissas que norteavam a doutrina de segurança nacional: “A - O mundo está em guerra (fria, mas com possibilidade de transformar-se em quente a qualquer momento. B – Essa guerra trava-se entre dois blocos: o ocidental, democrático e cristão, e o bloco oriental, comunista e ateu. C - O do bloco oriental são Estados Unidos. O líder do bloco oriental é a União Soviética. D – Como trata-se de uma geopolítica, os países situados área acidental integram o bloco liderado pelos Estados Unidos; aqueles situados no bloco oriental situam-se sob a liderança da União Soviética. E – O corolário dessas premissas é que não há possibilidade de terceira posição: ou se está de um lado, ou de outro. Com efeito se um país que se situa em uma das duas áreas geográficas assume a posição de neutralidade, ele está enfraquecendo o seu bloco, e conseqüentemente, fortalecendo o bloco antagonista. F – Quanto mais forte o líder, mais forte o bloco como um todo” (Saviani, 2021, p. 359).

[...] a crise de hegemonia da classe dirigente, que ocorre ou porque a classe dirigente fracassou em algum grande empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força o consenso das grandes massas (como a guerra), ou porque amplas massas (sobretudo de camponeses e de pequenos burgueses intelectuais) passaram subitamente da passividade política para uma certa atividade e apresentam reivindicações que, em seu conjunto desorganizado, constituem uma revolução" Fala-se de "crise de autoridade": e isso é precisamente a crise de hegemonia, ou crise do Estado em seu conjunto (Gramsci, 2007, p. 60).

A crise hegemônica do Estado brasileiro, que contribuiu com as condições para o golpe de 1964, ocorreu num contexto de efervescente movimentação política das massas que potencializou a luta de classes. Aqueles que detinham o poder da sociedade política não conseguiram conquistar o consenso na sociedade civil. A tomada de poder do Estado, nesse sentido, constituiu-se numa resposta a tal fato (Germano, 2000).

Nessas circunstâncias, houve um significativo crescimento da atuação política na sociedade civil. As classes dominantes agiram de maneira drástica para reestabelecer o controle, de forma que o golpe fosse articulado e executado por uma coalização civil-militar.

Gramsci (2007) esclarece como ocorre a atuação da classe dominante na busca por perpetuar-se no poder:

A classe dirigente tradicional, que tem um numeroso pessoal treinado, muda homens e programas e retoma o controle que lhe fugia com uma rapidez maior do que a que se verifica entre as classes subalternas; faz talvez sacrifícios, expõe-se a um futuro obscuro com promessas demagógicas, mas mantém o poder, reforça-o momentaneamente e dele se serve para esmagar o adversário e desbaratar seus dirigentes, que não podem ser muito numerosos nem adequadamente treinados (Gramsci, 2007, p. 61).

Entre os diversos setores que colaboraram com a conspiração que derrubou João Goulart e consolidou a Ditadura Militar estavam a classe média, a burguesia industrial e financeira, intelectuais, tecnocratas, segmentos religiosos, latifundiários, militares e o importante apoio dos Estados Unidos. A tomada do poder na sociedade política exigiu o respaldo da sociedade civil, constituindo-se em um movimento liderado pelas classes

dominantes com o objetivo de consolidar e ampliar seu poder político. Na correlação de forças políticas entre militares e civis, após o golpe de Estado, predominou o poder militar.

Com a destituição de João Goulart, o presidente da Câmara dos deputados, Ranieri Mazzili, assumiu provisoriamente a presidência, porém o poder já estava nas mãos dos militares, uma vez que

A tomada do poder no Brasil em 1964 não foi um simples golpe latino-americano, nem mais um pronunciamento, e sim uma articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculada a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos. Não foi coisa de amadores (Cunha; Góes, 1985, p. 32).

O golpe de 1964, portanto, não foi uma casualidade ou um acidente de percurso, foi produto de uma complexa articulação entre diversos segmentos sociais, que contou com apoio norte-americano. De acordo com Saviani (2021), a ruptura institucional que ocorreu em 1964 restringiu-se à esfera política, à medida que o golpe desferido contra a ordem institucional não tinha como objetivo alterar a essência do capitalismo no Brasil. Nos discursos dos militares, anunciava-se que

[...] as Forças Armadas levantaram-se para salvaguardar as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem e preservar as instituições. Mas, no plano político foi atestada a “mudança radical”, atestada até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder, caso inédito na história política brasileira (Saviani, 2021, p. 364).

Manter e preservar: os dois verbos utilizados no excerto acima sintetizam os objetivos do golpe. O nacionalismo desenvolvimentista foi preterido, perdendo o embate ideológico para a teoria da interdependência, pois, embora os intelectuais do ISEB tenham desenvolvido propostas que visavam a conciliação de classes, as elites nacionais não se dispuseram a fazer concessões ao trabalho, aliando-se ao capital internacional (Cunha; Góes 1985).

Segundo Luiz Antônio Cunha e Moacyr Góes (1985, p. 9) “nessa conjuntura, o confronto ‘abertura do mercado interno *versus* exportar é a solução’, foi decidido pela força em 1964”, pois o país abriu-se à internacionalização do capital⁷.

No campo econômico, sob os pressupostos teóricos do liberalismo⁸, as ações perpetradas pelos generais contemplaram as seguintes dimensões: a gestão da força de trabalho, o aumento da carga tributária, investimento massivo em infraestrutura e na indústria pesada, concessão de crédito e incentivos fiscais ao empresariado e concessão de privilégios ao capital internacional em detrimento dos interesses nacionais. Tais medidas desencadearam esquemas de corrupção e culminaram no endividamento externo e interno (Germano, 2000).

No período ditatorial, o Estado atuava como coordenador da economia, sem intervir de forma intensiva nas forças que controlavam o mercado, o que ocorria, sobretudo, com o objetivo de salvaguardar os lucros dos grandes empresários. Um Estado autoritário no campo político e liberal na esfera econômica, num período em que tudo era controlado pelo governo, sua atuação na área econômica era orientada e direcionada pelas elites, que buscavam “evitar erros” como omissão e paternalismo (Coelho, 2019).

Os generais e seus apoiadores não visavam o nacionalismo brasileiro, ao contrário, propugnavam reafirmar seu compromisso com o capital estrangeiro. Para tanto, utilizavam o controle social e a repressão como políticas de Estado (Cunha; Góes, 1985).

A construção da grande potência, uma espécie de obsessão idólatra entre os militares, foi a grande justificativa para a intervenção de 1964, e para a implementação de uma doutrina de segurança nacional elaborada pela ESG (Germano, 2000). Assim,

No Brasil, a partir de 1964, o Estado caracteriza-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência. Além disso, pela manutenção de uma aparência

⁷ “Essa forma de internacionalização é a que se manifesta principalmente através do comércio internacional, tanto por acréscimo da fração do Produto Nacional Bruto (PNB) relacionado com as importações e exportações, como pela intensificação do chamado comércio “intra-ramos”, que se tornou a forma mais importante de trocas para muitos países, especialmente da Europa. A intensificação desse tipo de internacionalização esteve baseada na liberalização das trocas e no estabelecimento de diversas modalidades e zonas de livre comércio, cujas instituições políticas foram o GATT, a OCEC/OCDE, a AELE e, evidentemente, o Mercado Comum” (Chesnais, 1988, p. 112).

⁸ Doutrina econômica fundamentada sobre os pilares da liberdade individual, propriedade privada e livre iniciativa (Coelho, 2019).

democrático-representativa, uma vez que o congresso não foi fechado definitivamente (embora tenha sido mutilado) e o judiciário continuou a funcionar, ainda que como apêndice do executivo (Germano, 2000, p. 55).

Consumado o golpe, os militares envidaram esforços para institucionalizar a Ditadura, que apresentou como principal aspecto o autoritarismo, revelado em ações que propugnavam sufocar diversos setores da sociedade civil. Com o intuito de efetuar a extinção de partidos políticos e promover intervenções violentas em organizações sociais, o aparelho repressor militar voltou-se inclusive contra setores da sociedade que apoiaram o golpe. Nesse contexto, foi deflagrado um intenso processo de supressão das liberdades democráticas.

Segundo Cunha e Góes (1985, p. 10), “o novo Estado definiu-se pela coerção para manter a dominação”. O Estado militar estabeleceu a força como instrumento por meio do qual difundiria sua concepção de mundo. A repressão se constituiu na principal política de Estado institucionalizada pelo governo militar. Esse posicionamento fica evidente

No dia da posse do primeiro Presidente da República civil depois de 20 anos de generais-presidentes, a imprensa trouxe o balanço sintético da ditadura: 17 atos institucionais, 130 atos complementares (todos contra a constituição, mesmo a junta militar), 11 decretos e 2.260 decretos-leis. Para não atrapalhar a fúria legiferante do regime militar, o Congresso Nacional, mesmo mutilado por sucessivas cassações de mandatos de parlamentares, foi posto em recesso forçado por três vezes. Foram banidos do território nacional por razões políticas 80 brasileiros. Cerca de 400 pessoas foram mortas ou se encontram desaparecidas, devido a onda repressiva mais forte da nossa história. Uma dezena de milhar de brasileiros deixou o país em virtude das ameaças e perseguições de caráter político-ideológico (Cunha; Góes, 1985, p. 36).

Em consequência das medidas levadas a cabo pelos militares ocorreu o fortalecimento do poder executivo e o esvaziamento do legislativo. Por meio da incorporação de dispositivos ditatoriais à legislação, houve um expressivo aumento do poder presidencial à custa do congresso nacional. As ações impetradas pelas forças armadas promoveram a hipertrofia do executivo.

Para conter a sociedade civil, os militares utilizaram a violência, efetivada por meio da prática de tortura, terrorismo, assassinatos e censura (Germano, 2000). Os plenos poderes dados ao executivo são evidenciados no Ato Institucional nº 1:

Art. 2º - A eleição do Presidente e do Vice-Presidente da República, cujos mandatos terminarão em trinta e um (31) de janeiro de 1966, será realizada pela maioria absoluta dos membros do Congresso Nacional, dentro de dois (2) dias, a contar deste Ato, em sessão pública e votação nominal. § 1º - Se não for obtido o *quórum* na primeira votação, outra realizar-se-á no mesmo dia, sendo considerado eleito quem obtiver maioria simples de votos; no caso de empate, prosseguir-se-á na votação até que um dos candidatos obtenha essa maioria. Art. 3º - O Presidente da República poderá remeter ao Congresso Nacional projetos de emenda da Constituição. Parágrafo único - Os projetos de emenda constitucional, enviados pelo Presidente da República, serão apreciados em reunião do Congresso Nacional, dentro de trinta (30) dias, a contar do seu recebimento, em duas sessões, com o intervalo máximo de dez (10) dias, e serão considerados aprovados quando obtiverem, em ambas as votações, a maioria absoluta dos membros das duas Casas do Congresso. Art. 4º - O Presidente da República poderá enviar ao Congresso Nacional projetos de lei sobre qualquer matéria, os quais deverão ser apreciados dentro de trinta (30) dias, a contar do seu recebimento na Câmara dos Deputados, e de igual prazo no Senado Federal; caso contrário, serão tidos como aprovados. Art. 5º - Caberá, privativamente, ao Presidente da República a iniciativa dos projetos de lei que criem ou aumentem a despesa pública; não serão admitidas, a esses projetos, em qualquer das Casas do Congresso Nacional, emendas que aumentem a despesa proposta pelo Presidente da República. Art. 6º - O Presidente da República, em qualquer dos casos previstos na Constituição, poderá decretar o estado de sítio, ou prorrogá-lo, pelo prazo máximo de trinta (30) dias; o seu ato será submetido ao Congresso Nacional, acompanhado de justificação, dentro de quarenta e oito (48) horas. Art. 7º - Ficam suspensas, por seis (6) meses, as garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade e estabilidade (Brasil, 1964).

Na sequência do golpe, os militares e seus apoiadores passaram a tomar medidas com o intuito de legitimar-se no poder. Com esse objetivo, foi emitido o Ato Institucional nº 1, que, sob o discurso de reconstrução econômica, política e moral do Brasil, promoveu o aumento do poder presidencial, concentrando a autoridade no executivo (Skidmore, 1988).

Os Atos Institucionais que apresentavam caráter de excepcionalidade e temporalidade, ganharam aspectos de normalidade constitucional, sendo utilizados como um dos principais dispositivos ditatoriais. Embora tenham transformado a repressão e a violência em política de Estado, os generais e seus aliados procuraram, por meio da criação de um aparato jurídico, estabelecer um aspecto de legalidade e constitucionalidade. A institucionalização da Ditadura privilegiava um discurso que

ressaltava apoio à democracia e à liberdade, mas que, na prática, buscava a manutenção da ordem a qualquer custo (Germano, 2000).

A repressão levada a cabo pelos militares invadiu escolas e universidades e a atuação violenta operacionalizada pelos órgãos que compunham o aparelho repressivo da Ditadura perseguiu, prendeu e torturou professores e estudantes considerados subversivos.

O mecanismo que conferiu um aspecto de legalidade à violência do Estado, no campo educacional foi o Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969 (Brasil, 1969a), que definiu as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados dos estabelecimentos de ensino. A repressão infligida pela Ditadura Militar a todos os sujeitos envolvidos no setor educativo foi um destacado mecanismo de controle.

Esse decreto revelou a face repressiva do governo militar a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, proibindo qualquer crítica política no âmbito do sistema educacional. Suas prescrições disciplinares previam a demissão de professores e funcionários, bem como desligamento de alunos acusados de cometerem infrações (Brasil, 1969a).

O Estado autoritário apresentava um perfil burocrático e era usado como um mecanismo de controle. Em 25 de fevereiro de 1967, os militares promulgaram o Decreto-Lei Nº 200/167 (Brasil, 1967a), que dispôs sobre a organização da administração federal e estabeleceu as diretrizes para a reforma administrativa.

Essa normativa apontou para a descentralização, a delegação de funções e estabeleceu a administração indireta⁹, paralela à direta. No documento, evidencia-se que um dos principais objetivos do aparato burocrático montado pela Ditadura era o controle, conforme descrito no “Art. 6º. As atividades da Administração Federal obedecerão aos seguintes princípios fundamentais: I - Planejamento. II - Coordenação. III - Descentralização. IV - Delegação de Competência. V – Controle” (Brasil, 1967a).

⁹ Administração indireta está relacionada à busca de descentralização administrativa, efetivada pelo Estado a partir da utilização de um conjunto de entidades dotadas de personalidade jurídica própria, que oferecem serviços públicos, tais como as Autarquias, Empresas Públicas, Sociedades de Economia Mista e Fundações Públicas (Brasil, 1967a).

Ao abordar a reforma administrativa promovida pelos militares, naquele momento com novos contornos à burocracia estatal, Luiz Carlos Bresser Pereira, afirmou: “Em 1967, Roberto Campos comandou uma reforma administrativa ampla. A reforma do Decreto-Lei Nº 200 ou a reforma desenvolvimentista – que será pioneira, anunciando a reforma gerencial ou da gestão pública de 1995” (Bresser-Pereira, 2007, p. 21).

A reforma administrativa efetivada pela Ditadura Militar reformulou a burocracia do Estado brasileiro que era alvo de muitas críticas, sendo taxada de arcaica e ineficiente. Para dar respostas a esses problemas, os militares decidiram pelo trabalho de técnicos e implementaram os princípios da padronização e eficiência na gestão pública federal.

A face ideológica do Estado militar tomou como principal mecanismo administrativo, o princípio da racionalidade técnica. Para os intelectuais orgânicos da Ditadura, como Roberto Campos (1917-2001), a instituição de técnicos para gerir as coisas do Estado era imprescindível ao êxito do projeto dos militares (Ferreira Jr; Bittar, 2008). Um dos principais objetivos da reconfiguração burocrática no período militar foi possibilitar o controle estatal de forma abrangente e eficiente.

A despeito da prevalência da repressão, o Estado militar também procurou estabelecer meios de/para legitimação, com o objetivo de obter a adesão de intelectuais e das massas populares. Embora tenha empreendido esforços nessa direção, logrou conquistas efêmeras na consolidação da hegemonia. A busca pelo consenso se justifica na medida em que um Estado ditatorial não pode ignorar a necessidade de certa dose de consenso, pois um governo fundamentado apenas na coerção, em longo prazo, teria seu funcionamento inviabilizado (Coutinho, 1993).

A hegemonia, para Gramsci, relaciona-se com a atividade intelectual e a direção cultural e moral, resultando na capacidade de obtenção do consenso. O processo hegemônico pressupõe formação e exige produção intelectual e ideológica, sendo esta tarefa dos intelectuais. Assim,

Os intelectuais atuaram ao longo da história produzindo ideologias, organizando o sistema produtivo e executando a direção cultural, essas ações foram a base para o desenvolvimento das forças produtivas e para a consolidação da hegemonia capitalista durante o século XIX (Gomes, 2012, p. 90).

Gramsci ampliou o conceito de intelectual, destacando sua função na elaboração e difusão de concepções de mundo. Ao desenvolver esse trabalho, os intelectuais vinculados à classe hegemônica atuam na formação cultural das classes subalternas, tendo em vista que estes estão a serviço das classes dominantes. O teórico italiano identificou dois grupos de intelectuais, os orgânicos e os tradicionais. Uma distinção metodológica, cujo propósito é estabelecer o contexto histórico de cada grupo.

O intelectual orgânico na perspectiva gramsciana é aquele que representa um ou mais grupos sociais. Nessa perspectiva,

A partir dessa ampliação, a antiga percepção de intelectual erudito foi substituída por uma concepção de intelectual que valorizava a capacidade diretiva e organizativa da sociedade. Intelectual, na concepção gramsciana, é o dirigente da sociedade que, mesmo não dominando a cultura erudita, assume o papel de dirigir os grupos sociais em suas funções, e ao exercer sua função desenvolve o papel de educador (Gomes, 2012, p. 99-100).

O intelectual é definido por Gramsci, não pelo arcabouço cultural, mas por meio da função diretiva. Nessa perspectiva, seu papel não se restringe ao campo do pensamento, mas relaciona-se com a ação. Conhecimento intelectual e intervenção na realidade social estão associados, pois

[...] o intelectual orgânico, na concepção gramsciana, é capaz de articular teoria e prática em uma relação dialética, sendo detentor do materialismo histórico e crítico. Por este motivo, a escola do futuro, projetada por Gramsci, deveria proporcionar novas relações entre trabalho intelectual e trabalho produtivo (Nascimento; Favoreto, 2018, p. 266).

Aqueles ligados diretamente à classe hegemônica atuam com o objetivo de consolidar a hegemonia do grupo dominante. Diante disso,

Os intelectuais são os “comissários” do grupo dominante para os exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso espontâneo dado pelas grandes massas da população a orientação impressa pelo grupo fundamental dominante a vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e portanto da confiança), que o grupo dominante obtém por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem

ativa e nem passivamente, mas que é constituído para toda sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção nos quais fracassa o consenso espontâneo (Gramsci, 1978, p. 11).

Os intelectuais ligados à Ditadura Militar tinham a convicção de que não seria possível governar uma nação tão complexa e multifacetada como o Brasil, prescindindo do indispensável apoio de parte da classe política e certo respaldo da sociedade civil, os quais constituíram-se como elementos importantes à legitimação do Estado ditatorial. Embora a luta dos militares por hegemonia não tenha sido plenamente exitosa, não poderiam abdicar de certa medida de consenso social (Napolitano, 2014).

O Estado Militar buscou se estabelecer sobre dois pilares: a força e o convencimento. Por meio da atuação dos ideólogos ligados à Ditadura, os militares criaram diversas estratégias para legitimação da direção política, ideológica e cultural, com o objetivo de obter a máxima adesão da sociedade civil; no entanto, a força foi o principal instrumento por meio da qual difundiu sua concepção de mundo, pois a coerção, a dominação e a força repressiva configuraram a principal política de Estado.

Na busca por legitimação social, os governos militares efetivaram inúmeras ações com o objetivo de articular a dominação pela violência com a direção cultural e intelectual da sociedade. Entre elas, encontravam-se as políticas educacionais, como veremos na próxima subseção.

2.2. PANORAMA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS NO GOVERNO MILITAR

O período da Ditadura Militar brasileira não foi marcado somente pela força, havendo inúmeras manobras na luta para atrelar dominação e direção. Dentre essas manobras, destacamos a utilização das políticas educacionais, especificamente para formação de professores, que tinham a finalidade de controlar e reprimir, mas também promover consenso. Assim,

A nosso ver, a estratégia de hegemonia adotada pelo Regime Militar envolve o uso dos meios de comunicação de massa, notadamente da televisão, com destaque para a TV-Globo. Inclui igualmente as políticas sociais, entre as quais a política educacional (Germano, 2000, p. 103).

Nas palavras de Gramsci (2007, p. 95),

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados.

A hegemonia, portanto, contempla dois aspectos básicos: direção e dominação. A consolidação ou a transformação da superestrutura exige o exercício da hegemonia e, nesse processo, a educação ocupa um papel relevante. Na perspectiva gramsciana, a questão da hegemonia envolve simultaneamente elementos da educação, cultura e das duas esferas do Estado, sociedade política e sociedade civil (Jesus, 1989).

Nessa direção,

A hegemonia, se é a capacidade de direção cultural e ideológica de uma classe sobre o conjunto da sociedade, é também uma relação de dominação entre dirigentes e dirigidos, responsável pela formação de um grupo orgânico e coeso em torno de princípios e necessidades defendidos pela classe dominante. Não existe em Gramsci uma relação hegemônica caracterizada ora por ser dominação, ora por ser direção ou consenso, mas, sim, por estes dois elementos, como polos da relação, coexistindo dialeticamente (Jesus, 1989, p. 18).

A construção da hegemonia pela via das políticas educacionais desencadeou um conjunto de medidas formuladas e implementadas pelo Estado. Essas medidas eram destinadas à preparação da força de trabalho, formação de intelectuais e difusão da concepção de mundo da classe dominante, com o propósito de consolidar a ordem social vigente (Cunha; Góes, 1985). Mesmo num contexto de Ditadura,

[...] o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto. As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas (Shiroma; Moraes; Evangelista 2002, p. 7).

Embora no Estado capitalista as políticas educacionais sejam utilizadas pela classe dominante como instrumentos para hegemonia, é necessário considerar que elas são dialéticas, isto é, carregam marcas da luta de classes, à medida que se constituem como resultado do embate e das contradições entre diversos projetos e propostas societais.

De acordo com Castanha (2011, p. 324),

[...] o caráter de síntese que representa a legislação, principalmente a educacional. Nas leis da educação estão presentes projetos políticos e de civilização que, por si só, já colocam em contradição a cultura erudita e a popular, a modernidade e a tradição. Nas mesmas leis, também estão presentes, de forma explícita ou implícita, os valores morais, religiosos, cívicos e sociais. Estão presentes identidades étnico-culturais, sociais e profissionais. Aparecem também preconceitos, discriminações e exclusões.

Com a finalidade de mediar proposições conflitantes, administrar compromissos e responsabilidades e de promover certo equilíbrio, o Estado elabora leis e implementa políticas. Na sociedade capitalista, marcada pelas contradições sociais, os projetos políticos carregam e expressam as marcas da luta de classes.

Na Ditadura Militar, a intervenção do empresariado no campo educacional ocorreu, sobretudo, por meio da atuação o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), fundado em 1961. A entidade reunia empresários do Rio de Janeiro e São Paulo, articulados aos empresários multinacionais e à Escola Superior de Guerra.

Entre as iniciativas da entidade empresarial voltadas à educação, em 1968, o IPES organizou e financiou o fórum “A educação que nos convém”, evento que delineou os contornos das políticas educacionais a serem efetivadas pelos militares.

O Fórum contemplou 11 temas, sendo quatro abordando a educação de modo geral, seis tratando de aspectos do ensino superior e o último definido como conferência-síntese. Eis a relação de temas como os respectivos conferencistas: I – Objetivos e métodos da educação brasileira, a cargo do padre Fernando Bastos de Ávila; II – Estrutura do sistema educacional, a cargo do professor Paulo de Assis Ribeiro; III – A tríplex expansão: demográfica, tecnológica e democrática, professor Cândido Antônio Mendes de Almeida; IV – Educação e desenvolvimento econômico, ministro Roberto de Oliveira Campos; V – Estrutura da Universidade, professora Suzana Gonçalves; VI – Zoneamento e

localização do ensino superior, professora Nair Fortes Abu Merhy; VII – Universidade, tecnologia, empresa, ministro Lucas Lopes; VIII – Financiamento das universidades, ministro Clemente Mariani Bittencourt; IX – Financiamento do corpo discente e o banco da educação, deputado Raymundo Padilha; X – Vinculação da universidade e da empresa, professor Theófilo de Azeredo Santos; XI – Fundamentos para uma política educacional brasileira (conferência-síntese), ministro Luiz Gonzaga do Nascimento Silva (Saviani, 2021, p. 344).

As orientações e encaminhamentos apresentados no fórum, fundamentados nos pressupostos da teoria do capital humano, relacionavam educação e economia e buscavam canalizá-las ao desenvolvimento econômico.

No que concerne, especificamente, à política educacional implementada na Ditadura Militar, os discursos de reformulação da educação brasileira, que ganharam força a partir da década de 1960, continham modelos e fórmulas relativamente bem definidas e certo sincretismo de propostas. Na prática, houve um predomínio das propostas pedagógicas que tinham como pressuposto ideológico o pragmatismo¹⁰/utilitarismo e o economicismo norte-americanos, as quais se tornaram hegemônicas nas instituições de ensino (Saviani, 2021).

As reformas educacionais efetuadas pelos militares incorporaram propostas e ideias fundamentadas nos pressupostos mencionados, em recomendações das agências multilaterais e, sobretudo, nos documentos elaborados por técnicos estadunidenses (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

A educação constituiu-se elemento de destaque no discurso dos militares, pois a concebiam como um veículo estratégico para disseminar sua concepção de mundo. Assim, a legislação educacional foi utilizada como um importante dispositivo na busca por hegemonia.

Formuladas pelos intelectuais orgânicos ligados à conspiração golpista, as leis educacionais constituíram-se numa forma de materialização da ideologia dos generais. Por meio da legislação, a classe dominante promoveu interiorização de seus valores e regras nas classes dominadas (Freitag, 1980). É importante ressaltar que

¹⁰ Os principais teóricos do pragmatismo foram Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey. Suas formulações buscavam, por meio de uma referência racional, resolver questões de ordem prática. Na perspectiva pragmatista, as teorias deveriam ser pensadas tendo como base sua utilidade. Para aprofundar estudos sobre o pragmatismo no contexto educacional ver Masson (2013).

O lugar do sistema educacional é a sociedade civil. É aqui que se implantam leis. Se estas já representavam uma forma de materialização da concepção de mundo, a sua verdadeira concretização somente se dá quando for absorvida pelas instituições sociais que compõem a sociedade civil (Freitag, 1980, p. 41).

A influência mais determinante nas políticas educacionais implementadas pelos militares partiu dos acordos firmados entre o governo brasileiro e o governo norte-americano, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura e da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. A parceria incluía investimentos financeiros e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais, além de treinamento de técnicos e professores brasileiros a serem capacitados para atuar na formulação das estratégias educacionais.

Os chamados Acordos MEC-Usaid foram assinados entres 1964 e 1968, alguns vigoraram até 1971. Segundo as diretrizes da Aliança para o Progresso, estes acordos eram voltados à cooperação entre os dois países, visando a “modernização” do sistema educacional brasileiro. Todavia, tais acordos estavam relacionados ao padrão de acumulação capitalista posto em prática pelo governo militar, baseado na aplicação de medidas que ampliavam a presença do capital norte-americano e europeu no país.

O imperialismo norte-americano encontrou, no momento político brasileiro, a oportunidade para colocar a educação à serviço de seus interesses (Romanelli, 1986). A crise econômica, além de servir de justificava para a intervenção, possibilitou ao setor externo propor uma reorganização do ensino, que, segundo a retórica imperialista, seria capaz de conduzir a política educacional brasileira para uma maior “produtividade”.

Utilizando-se da ideia de que o investimento em educação alavancaria o progresso nacional, o que atendia ao anseio da população em geral e da classe média urbana, o governo militar desenvolveu suas políticas econômicas e educacionais vinculadas ao padrão de acumulação capitalista subordinado.

O objetivo da Usaid era consolidar o modelo empresarial de educação nos países periféricos, inserindo-o no processo escolar como um todo, no sentido de torná-lo eficaz para o propalado desenvolvimento econômico. De acordo com Hilsdorf (2005, p. 124),

Os assessores da USAID agiam segundo uma evidente mentalidade empresarial, que, combinadas as medidas de exceção da área militar, deu marcas da política educacional do período: desenvolvimentismo, produtividade, eficiência, controle e repressão.

Ao escrever sobre os Acordos firmados entre os governos brasileiro e norte-americano voltados à educação, Marcio Moreira Alves, deputado à época, afirmou: “Os Acordos pelos quais os governos Castelo Branco e Costa e Silva entregaram o planejamento do ensino brasileiro aos Estados Unidos, abrangem os setores do ensino primário, médio e superior” (Alves, 1968, p. 33). A parceria firmada com os americanos não contemplava apenas aspectos técnicos ou estruturais, envolvia o pensamento e o planejamento educacional.

O pensamento educacional norte-americano estava fundamentado na teoria do capital humano, desenvolvida pelo economista da Universidade de Chicago, Theodore Schultz (1902-1998). A tese central dessa concepção teórica, vincula a educação ao desenvolvimento econômico. A educação é apresentada como o principal capital humano, responsável por potencializar a capacidade de trabalho dos indivíduos e, conseqüentemente, protagonista no processo de aumento de renda, constituindo-se um investimento como qualquer outro (Frigotto, 1989).

A educação é definida como um capital social e individual e como um determinante mecanismo de desenvolvimento econômico e social. A teoria do capital humano, ao relacionar educação e desenvolvimento econômico, projeta à educação e formação humana o potencial de mercadoria. Instrumentaliza-as, subordinando-as ao processo econômico e concede à educação um caráter meramente utilitário e relacionado diretamente com o mercado de trabalho (Frigotto, 1989).

O ensino, no Brasil, sob as determinações dos acordos MEC/Usaid, passou a ser idealizado de forma a atingir a formação técnica. Pautada na economia, a educação foi usada como mecanismo que favorecia o acúmulo de capital. Ao tratar sobre a educação no Brasil no período da Ditadura Militar, Frigotto (1989) pontua que

Toda a política educacional, desenhada após a segunda metade da década de 60, tem nos postulados da teoria do capital humano seu suporte básico. Ao lado de uma política econômica que velozmente se associa ao capital internacional, cujo escopo é a exacerbação da

concentração de renda e da centralização do capital, toma-se a “democratização” do acesso a escola – particularmente a universidade – como sendo instrumento básico de mobilidade, equalização e justiça social (Frigotto, 1989, p. 27).

Embasadas no arcabouço ideológico estadunidense, isto é, na teoria do capital humano, as políticas educacionais efetivadas pelos militares, no momento de sua elaboração e implementação, foram propagandeadas como produtoras de desenvolvimento econômico, ascensão e igualdade social. Porém, as promessas e a realidade destoaram, pois, ao contrário do prometido, houve acentuada concentração de renda¹¹ e significativo índice de desemprego mesmo aos privilegiados portadores de diplomas de cursos superior.

A americanização da educação brasileira promovida pelos militares, por meio da formulação e implementação das reformas, contou com a destacada atuação de Valnir Chagas (1921-2006). Chagas era formado em direito e pedagogia e integrou o Conselho Federal de Educação entre 1962 e 1976, período em que teve papel determinante na elaboração das políticas educacionais efetivadas pelo governo militar.

Chagas se constituiu como um dos mais relevantes intelectuais orgânicos à serviço da Ditadura. Ele teve participação decisiva no processo de reformulação do ensino no país e colocou suas habilidades intelectuais e pedagógicas à disposição dos generais, cumprindo com êxito a função de ideólogo educacional (Saviani, 2021).

Outro fator que influenciou a educação do período militar foi a relação como modelo empresarial de cunho industrial. O governo militar se propôs a estruturar a economia pautando-a no processo de acumulação de capital. Por intermédio de investimentos internacionais maciços no setor industrial, a educação passou a ser uma importante ferramenta na construção e estruturação do sistema. Segundo Gadotti (2001, p. 101), “a ideologia industrial penetrou na escola, transformando-a em empresa”.

As reformas educacionais do período militar foram expressas nos seguintes documentos e ações: a nova Constituição de 1967 (Brasil, 1967b); Reforma Universitária, Lei nº 5.540/1968 (Brasil, 1968); acordos MEC-Usaid; Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971) – reforma do ensino de 1º e 2º graus; instituição do Mobral; a incorporação da disciplina de

¹¹ De acordo com o Censo de 1960, os 10% mais ricos detinham quase 40% do total da renda do trabalho. Em 1970, o mesmo grupo já detinha quase 50% da renda total (Barone; Bastos; Matos, 2015).

educação moral e cívica; implantação da pedagogia tecnicista, pautada no princípio da neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade e o sistema de gestão voltado a uma mentalidade empresarial. No que se refere à formação de professores, destacaram-se os pareceres e diretrizes do Conselho Federal de Educação (CFE), como Parecer CFE nº 252/69, de 11 de abril de 1969 (Saviani, 2008).

No dia 11 de agosto de 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), que estabeleceu diretrizes para a educação nacional, no âmbito do ensino de 1º e 2º graus. Essa Lei apresentava oitenta e oito artigos; dos quais, vinte e dois estavam relacionados ao financiamento do ensino de 1º e 2º graus. Foi subdividida em oito seções, ensino de 1º grau, ensino de 2º grau, ensino supletivo, professores e especialistas, financiamento, disposições gerais e disposições transitórias. A referida Lei promoveu a implantação da Língua Inglesa, estendeu o ensino primário de 4 para 8 anos, o ensino obrigatório de 7 a 14 anos, ensino profissionalizante, implantação da disciplina Educação Moral e Cívica, eliminação das disciplinas filosofia e sociologia (Brasil, 1971).

Com o propósito de formar e qualificar a força de trabalho e diminuir a procura por vagas no ensino superior, os intelectuais orgânicos da Ditadura Militar, por meio da Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), estabeleceram a profissionalização compulsória do ensino médio.

As políticas educacionais ocuparam um lugar de destaque na busca dos militares por difundir suas ideologias e concepção de mundo. Os generais e os intelectuais orgânicos vinculados à Ditadura concebiam o campo educacional como estratégico para disseminar suas ideias e propagandear suas “glórias”, buscando, assim, conquistar o tão necessário e almejado consenso social. A formação de professores localiza-se em tal contexto e os elementos destacados nesta seção incidiram de maneira impactante sobre a formação e o trabalho docente no Brasil.

2.3. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR

A subseção anterior apresentou o contexto e os aspectos gerais sobre a política educacional do período da Ditadura Militar, nos quais a política de formação de professores está presente. Nesta subseção, consideramos, entre outros elementos, a pedagogia tecnicista para apontarmos algumas especificidades da política de formação de professores.

Em sua composição teórica, a pedagogia tecnicista reúne elementos das seguintes vertentes: I – teoria do capital humano, da qual assimilou a relação entre educação e desenvolvimento econômico; II – taylorismo/fordismo: dela incorporou a organização racional do trabalho; III – Psicologia behaviorista: tomou emprestado aspectos relacionados ao controle comportamental (Saviani, 2021).

Por pedagogia tecnicista, entendemos a organização racional do trabalho educativo e do controle sobre ele, com o objetivo de maximizar a utilização dos recursos materiais e humanos e conferir maior eficiência ao sistema educacional. O tecnicismo propôs a taylorização do trabalho pedagógico e buscou imprimir, no sistema de ensino, o paradigma organizacional proveniente do mundo empresarial (Kuenzer; Machado, 1982).

Seus pressupostos contemplavam a operacionalização dos objetivos voltados à eficiência; massiva utilização de recursos tecnológicos; a avaliação somativa e periódica como instrumento de mensuração e controle; a separação entre planejamento, controle e execução na escola; planejamento e controle do processo educativo a cargo de técnicos/especialistas (Kuenzer; Machado, 1982).

A pedagogia tecnicista, estreitamente vinculada à teoria do capital humano, pautava-se no pressuposto da racionalidade científica e apresentava como princípios a eficiência e a produtividade. Essa perspectiva propôs uma reorganização do processo educacional, objetivando controle e funcionalidade.

De acordo com Saviani (1993, p. 24),

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se

na pedagogia nova, a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação aluno-professor, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva - na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária relegados que são a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

A pedagogia tecnicista propôs um modelo escolar inspirado no sistema fabril, na divisão técnica do trabalho¹², contribuindo para a separação entre quem pensa e quem faz na escola; professores e alunos tiveram a autonomia cerceada e foram relegados à passividade. Os meios didáticos assumiram o protagonismo; a organização e o controle seriam responsáveis por evitar as falhas imbricadas na relação entre os sujeitos, maximizando os resultados (Saviani, 1993).

A reforma do ensino superior orientou-se pelo modelo universitário norte-americano, que em suas proposições anunciava a “renovação” das universidades brasileiras e ressaltava a necessidade do controle, coibindo protestos e fortalecendo a hierarquia e a autoridade. Nesse sentido, também apontava a importância da racionalização e da adesão do sistema administrativo proveniente do modelo empresarial, com destaque à privatização do ensino. É preciso salientar que tal projeto não foi imposto ao Brasil pela Usaid, ao contrário, foi almejado pelos militares (Germano, 2000).

A Lei nº 5.540/1968 efetivou a departamentalização do ensino superior brasileiro (art. 11, b); estabeleceu o sistema de créditos (art. 17, b); implementou os cursos de curta duração (art. 23, §1º); e determinou a extinção da cátedra (art. 33, § 1º). As medidas prescritas nessa Lei impactaram diretamente na formação superior dos estudantes brasileiros. Esses dispositivos legais foram produtos da racionalização que pressupunham a maximização dos recursos materiais e humanos, com o objetivo de ampliar a oferta de vagas. No art. 11 da Lei é possível evidenciar aspectos/características

¹² A divisão técnica do trabalho está relacionada ao desenvolvimento das forças produtivas e busca a maximização da produção e dos lucros via máxima exploração do trabalhador. Consiste no processo de fragmentação do trabalho com vistas ao aumento da produtividade e do controle do trabalho. Opera a dicotomia entre concepção e execução, separando pensar e fazer (Harvey, 2013).

da perspectiva tecnicista de educação, ao afirmar a necessidade de “racionalização de organização, com plena utilização de recursos materiais e humanos” (Brasil, 1968).

O tecnicismo, ao colocar em relevo o processo, favoreceu o aumento significativo da burocratização nas escolas, estabelecendo de maneira minuciosa os limites da atuação e as responsabilidades de cada sujeito. A rigidez burocrática oferecida pelo modelo tecnicista viabilizou o controle político e ideológico do ensino, em especial por meio dos formulários que eram utilizados como dispositivos de controle do trabalho docente.

Tais ações limitaram a autonomia do professor, remetendo-o ao papel de mero executor. O planejamento ficou a cargo dos técnicos/especialistas munidos de “neutralidade”, imparcialidade e eficiência. A ênfase na organização e no processo educacional mecanizou e fragmentou o trabalho docente. Com relação aos níveis formativos,

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (Brasil, 1968).

O perfil do pedagogo a ser formado, à época, estava relacionado ao do operário fabril, que executa processos relativamente simples: alguém que sabia fazer e que não questionasse as prescrições advindas da gerência. Os preceitos da Lei nº 5.540/68 provocaram o aligeiramento e fragmentação da formação docente, cindindo-a em dois eixos: a formação do especialista e a formação do professor, o que acentuou a divisão técnica do trabalho na escola, separação entre teoria e prática. A autonomia do professor foi anulada, pois potencializou-se o controle do trabalho docente e ocorreu o esvaziamento teórico do currículo formativo em detrimento da ênfase na técnica e na prática, execução de tarefas.

De acordo com Cunha (1980, p. 285),

A reforma do ensino superior, 1968, e a do ensino médio, de 1971 tem a função de conter o crescente contingente de jovens das camadas médias, que buscam cada vez mais intensamente, o ensino superior como um

requisito cada vez mais necessário, mas não suficiente, de ascensão nas burocracias ocupacionais.

Os pedagogos da Ditadura procuraram, por meio da profissionalização do ensino médio, diminuir a demanda pelo ensino superior, pois, em sua perspectiva, a ausência desse mecanismo nas políticas e na legislação precedentes levou os estudantes a buscarem direcionamento e formação profissional na universidade, o que ocasionou aumento da procura pelo ensino superior. Dessa forma, o objetivo de tal preceito legal era desafogar o sistema universitário, tornando-o mais seletivo, bem como preparar mão de obra farta e barata para o mercado de trabalho, como ocorreu com a formação de professores.

Notamos que, por meio dessas reformas nas políticas educacionais, a classe dominante buscou o êxito no embate hegemônico, pois este relaciona-se com a capacidade de construir uma visão de mundo própria, com a intenção de apresentar um projeto diretivo sólido para promover e intensificar a hegemonia do grupo dominante no conjunto da sociedade (Dias, 1996). Portanto,

Hegemonia é o projeto que permite expressar o programa, o horizonte ideológico, no qual as demais classes se movem. Horizonte que, ao proceder à padronização, ao “conformismo”, desorganiza, inviabiliza, ou tenta, os projetos das demais classes. Desorganiza ativa ou passivamente, ativamente ao sobrepor com o seu projeto aos outros projetos e assim descaracterizá-los, passivamente pela repressão pura e simples aos demais projetos. Horizonte que é estruturação do campo das lutas, das alianças, do permitido e do interdito. Racionalidade de classe que se faz história e que obriga às demais classes a pensar-se nessa história que não é a delas (Dias, 1996, p. 34).

A implantação da disciplina de Educação Moral e Cívica constituiu-se como meio legal de disseminar a ideologia militar dentro da escola, tornando-se propaganda ampla e eficiente. Essa ação que propugnava a conquista da hegemonia foi formatada no Decreto nº 869, de 12 de setembro de 1969 (Brasil, 1969c), que institui a obrigatoriedade da disciplina no currículo escolar. Esse dispositivo explicita o propósito dos militares em utilizar a escola como aparelho hegemônico, intentando produzir conformação e consenso.

A inserção da disciplina de educação moral e cívica no currículo escolar propunha a doutrinação conforme a concepção de mundo dos generais. Seu propósito era produzir formação, conformação e consenso. Segundo Cunha e Góes (1985, p. 79), “em suma, o ensino da moral e do civismo teria por lema Deus, Pátria e Família”. Lecionavam a disciplina, preferencialmente, militares e religiosos católicos.

A Lei nº 5.692/1971, na seção número oito, que discorre sobre disposições transitórias relacionadas ao ensino, no art. 77, admite a falta de professores: “quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário” (Brasil, 1971). Nessa seção, os artigos 77, 78, 79 e 80 estabeleceram um verdadeiro vale-tudo para resolver o problema da carência de professores. Destaque ao art. 80: “Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no art. 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida” (Brasil, 1971).

Em virtude da ampliação da obrigatoriedade do denominado, à época, Ensino de 1º grau, por parte Estado, de quatro para oito anos, acentuou-se o problema da escassez de professores. A Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971) tentou resolver a questão de forma pragmática/utilitária, alargando a porta de entrada ao magistério e promovendo uma formação em curto prazo e em massa.

O Parecer CFE nº 339, 06 de abril de 1972, que tinha como objetivo regulamentar o exercício do magistério em 1º grau, pontuou que, diante da demanda pela ampliação do contingente de professores preparados para a tarefa, a solução seria a celeridade no preparo e alegou que “o caminho para tanto já não será o dos Centros de Treinamento, mas o da instituição de cursos de graduação de curta duração” (Brasil, 1972). Foi a normatização da formação em massa e aligeirada de professores, a exemplo do modelo industrial.

As prescrições do Parecer CFE nº 339/1972 (Brasil, 1972) apontaram a formação aligeirada, subsidiada pelos cursos de curta duração, o que remeteu ao aspecto pragmático/utilitarista, propugnando apenas suprir a demanda de professores, sem levar em conta a sólida fundamentação teórica. A ênfase nos processos e a formação em massa indicam formação aligeirada e o conseqüente esvaziamento teórico do currículo.

A necessidade de aumentar o contingente provocou mudanças profundas, que impactaram todos os aspectos da formação e da carreira dos profissionais da educação por conta do crescimento quantitativo; submeteu a categoria ao arrocho salarial e efetivou a perda do valor social da profissão. Esse processo foi denominado por Ferreira Jr e Bittar (2006) como proletarização docente,

O arrocho salarial foi uma das marcas registradas da política econômica do regime militar. No conjunto dos assalariados oriundos das classes médias, o professorado do ensino básico foi um dos mais atingidos pelas medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros. O processo da sua proletarização teve impulso acelerado no final da década de 1970 e a perda do poder aquisitivo dos salários assumiu papel relevante na sua ampla mobilização, que culminou em várias greves estaduais entre 1978 e 1979 (Ferreira Jr; Bittar, 2006, p. 1166).

O crescimento numérico, a formação aligeirada e a perda do poder aquisitivo solaparam as condições de vida e de trabalho dos educadores. Em virtude dos baixos salários, era necessário estender cada vez mais a carga horária, a fim de auferir renda suficiente para subsidiar as despesas básicas.

Essas referências teóricas e estruturais presentes na política de formação de professores podem ser visualizadas no curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia foi implementado no Brasil por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (Brasil, 1939), no bojo da organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Naquele momento, o curso foi organizado da seguinte forma: bacharelado, com duração de três anos, mais a disciplina de didática, com duração de um ano para formação de professores. Essa configuração curricular, segundo Arantes e Gebran (2014), favoreceu a separação entre teoria e prática, entre técnicos e professores.

A organização curricular proposta pelo referido Decreto-Lei, prevaleceu por mais de duas décadas, precisamente até 1961, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 (Brasil, 1961); como desdobramento da referida Lei, foi elaborado o segundo marco legal do curso de Pedagogia, o Parecer nº 251/1962 (Brasil, 1962), redigido pelo Conselho Federal de Educação. O documento, de autoria de Valnir Chagas, apresentava uma perspectiva tecnicista e manteve a estrutura fragmentada (Arantes; Gebran, 2014).

Na esteira das políticas de formação de professores efetivadas pelos generais, ocorreu um significativo aumento do número de cursos de Pedagogia no país, sendo a maioria ofertado por instituições privadas. Nessa direção,

Em 1956 havia sete Cursos de Pedagogia, todos em Universidades públicas, em 1964 existiam 77 cursos, sendo 45 em instituições privadas. Dez anos depois o número de Cursos de Pedagogia em instituições privadas pulou para 191 e em instituições públicas perfaziam apenas 34. Percebe-se, então, que a maior parte dos pedagogos, em 1974, eram formados nas instituições privadas (Rodrigues, 2010, p. 216).

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), o curso de Pedagogia recebeu seu terceiro marco legal, a partir das orientações do Parecer CFE nº 252, 11 de abril de 1969 (Brasil, 1969b). O documento, também de autoria de Valnir Chagas, definiu a seguinte função do curso: formação de professores para o ensino normal e especialistas/técnicos responsáveis pela orientação, supervisão e administração.

O curso de pedagogia foi fortemente impactado pela legislação educacional do período Militar, pois ocorreram alterações estruturais que modificaram de maneira determinante a formação docente. O currículo foi dividido em dois eixos: formação do especialista e formação do professor: “Art.1-A formação de professores para o ensino normal e de especialistas” (Brasil, 1969b, p. 113). As Faculdades de Filosofia foram divididas em Institutos de Ensino Básico e Faculdade de Educação.

O aspecto fragmentário da formação é expresso na separação entre formação de base e especialização:

Art.1-A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (Brasil, 1969b, p. 113).

A medida acentuou a divisão técnica do trabalho nas escolas, ratificando a separação entre planejamento, coordenação, controle e execução do trabalho docente. O professor foi relegado à condição de mero executor.

Observamos algumas marcas históricas da formação inicial de professores, exemplificadas pelo curso Pedagogia. A fragmentação da estrutura e da organização da

formação por ênfases é um aspecto recorrente nos cursos de formação de professores. No que se refere ao curso de Pedagogia, esse aspecto foi aprofundado pela BNC-Formação (2019), conforme analisaremos na próxima seção. Sobre a trajetória normativa e dicotômica do curso de Pedagogia no Brasil, sintetizamos os principais elementos no quadro abaixo:

Quadro 1 - Normativas do Curso de Pedagogia no Brasil de 1939 a 1969

Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939	<ul style="list-style-type: none"> • Criou o curso de Pedagogia no Brasil; • 3 (três) anos de bacharelado e mais 1 (um) ano do curso de Didática para a formação do professor. Modelo 3+1 (Bacharelado + Licenciatura);
Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/1962	<ul style="list-style-type: none"> • Parecer elaborado para atender à exigência de currículo mínimo estipulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 4.024/1961; • 3 (três) anos de bacharelado e mais 1 (um) ano de licenciatura. Modelo 3+1 (Bacharelado + Licenciatura);
Parecer CFE nº 252/1969, de 11 de abril de 1969 e Resolução CFE nº 2/1969.	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecem a parte comum e diversificada do currículo. O curso de Pedagogia ofertava um conjunto de habilitações: Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional; Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar; • 3 (três) anos de licenciatura e mais 1 (um) ano de especialização. Licenciatura + Habilitação para formar especialistas em planejamento, supervisão, administração e orientação educacional.

Fonte: Elaboração do autor, com base em Brasil (1939, 1962, 1969b e 1969d).

Observamos que o curso de Pedagogia foi constituído a partir de propostas formativas que fragmentam a formação do pedagogo. Das normativas de 1939, criação do curso, até 1969, notamos a presença do modelo 3+1 que dividia a formação do pedagogo entre bacharelado e licenciatura; a partir de 1969, entre licenciatura e especialista.

Nos Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, na LDB nº 4.024/1961 e Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251/1962 (Brasil, 1939, 1961, 1962), com maior carga horária para formação do bacharel, para cargos técnicos na área da educação e, como formação complementar, disciplinas voltadas à licenciatura para o exercício da docência na Escola Normal.

Para atender as demandas de escolarização da população do período da Ditadura Militar, conforme observamos nas subseções anteriores, o Parecer CFE nº 252/1969, de 11 de abril de 1969 e a Resolução CFE nº 2/1969 (Brasil, 1969b, 1969d), extinguíram o bacharelado do curso de Pedagogia e atribuíram ênfase na licenciatura com complementação da formação em especialidades que habilitavam para o trabalho técnico pedagógico, como Orientação Educacional; Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

Essas marcas históricas do curso de Pedagogia secularizaram o caráter teórico do curso, pois o

[...] caráter tecnicista e fragmentário, que dividiu arbitrariamente as funções dentro da escola, formando cada grupo especificamente para uma função e prejudicando a visão mais abrangente, como que inspirado na divisão do trabalho dentro da fábrica, onde cada sujeito tem uma função predeterminada sem conceber o todo. O que essa legislação conseguiu foi dividir ainda mais o trabalho pedagógico entre o que pensa e o que executa (Rodrigues, 2010, p. 212).

O currículo elaborado para o curso de Pedagogia consolidou a dicotomia entre planejamento e trabalho docente, intensificou na escola aspectos da divisão do trabalho pautados no modelo empresarial de cunho industrial, com ênfase no controle e na eficiência.

Segundo Brzezinski (2011, p. 126-127),

Naquele contexto, as reformulações propostas para o curso de Pedagogia atenderam ao preceito legal de treinar pedagogos, centrado no reducionismo simplista advindo de uma ideologia alienante que buscava transpor, para a organização escolar, as relações fragmentadoras e particularizadas inerentes às organizações do trabalho produtivo da linha de montagem da fábrica. De maneira mais precisa, dominou a “capacitação de recursos humanos para a educação” por duas décadas, a qual inclui formação de professores e especialistas sob a égide da teoria do capital humano.

A fragmentação da formação docente foi resultado da implementação, no campo educativo, da racionalidade organizacional do trabalho fabril. Ao aplicar tais elementos à

organização escolar houve a separação na escola entre quem planeja e aqueles que executam, destacando a diferença entre especialistas e professores.

Assim dispôs o Parecer nº 252/1969, art. 2º: “O currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas” (Brasil, 1969b). A parte comum, composta por seis disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática e outra diversificada, de acordo com as habilitações para supervisão escolar, inspeção escolar, orientação educacional, administração escolar, ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, o planejamento educacional passou a nível de mestrado.

Disponha de carga horária de 2.200 horas na graduação e complementação de 1.200 horas para habilitações. Essa normativa consolidou a divisão técnica do trabalho e coube ao professor a função de executor no processo educativo. Abaixo, apresentamos a estrutura curricular do curso de Pedagogia estabelecida pelo Parecer CFE nº 252/1969 e implementada pela Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969 (Brasil, 1969b, 1969d).

Quadro 2 - Estrutura curricular curso de pedagogia (1969)

Habilitações	Matérias Comuns	Matérias diversificadas
1. Orientação educacional a – b – d – n – o	Filosofia da educação	a- Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau
2. Administração escolar a – b – l – g	História da educação	b- Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau
3. Supervisão escolar a – b – g – p	Didática	c- Estrutura e funcionamento do ensino superior
4. Inspeção escolar a – b – i – m	Sociologia geral	d- Princípios e métodos da orientação educacional
5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais a – q – r	Sociologia da educação	e- Princípios e métodos da administração escolar
6. Administração Escolar, para exercício na escola de 1º grau a – f – l	Psicologia da educação	f- Administração da escola de 1º grau
7. Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1º grau a – h – p		g- Princípios e métodos da supervisão escolar

8. Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1º grau a – j – m		h- Supervisão da escola de 1º grau
		i- Princípios e métodos de inspeção escolar
		j- Inspeção da escola de 1º grau
		l- Estatística aplicada a educação
		m- Legislação do ensino
		n- Orientação vocacional
		o- Medidas educacionais
		p- Currículos e programas
		q- Metodologia do ensino de 1º grau
		r- Prática de ensino na escola de 1º grau (estágio)
Carga horária	Duas mil e duzentas (2.200) horas de atividades, devendo ser ministrado no mínimo em três (3) e no máximo em sete (7) anos letivos	Mil e duzentas (1.200) horas para as complementações, período mínimo de um ano e meio (1,5) e máximo de quatro (4) anos.

Fonte: Elaboração do autor, com base no Parecer CFE nº 252/1969 (Brasil, 1969b).

A estrutura curricular com ênfase na administração utilizou a expressão “estrutura” três vezes, e os termos “métodos” e “princípios” quatro vezes cada, indicando que o pressuposto teórico da política de formação inicial de professores na Ditadura Militar foi a racionalidade técnica, centralidade nos processos e fragmentação excessiva do trabalho na escola, que demandou um professor com formação específica; sob a influência dos acordos MEC-Usaid e da perspectiva administrativa do Estado Militar, a burocracia.

Os pesquisadores Libâneo e Pimenta (1999), ao analisarem o Parecer nº 252/1969, argumentam:

Dessa forma, o que nos parecem problemáticos são os seguintes aspectos: a) o caráter “tecnicista” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da pedagogia como investigação do fenômeno educativo; b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes as habilitações (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 245).

O currículo elaborado pelos intelectuais da Ditadura, implementou, no curso de Pedagogia, elementos da pedagogia tecnicista, tais como controle, avaliação e eficiência, conforme trecho abaixo:

Não nos surpreende este resultado, que muito bem traduz a evolução funcional de há muito experimentada pela inspeção escolar. Cada vez mais nos distanciamos, mesmo no Brasil, daquele inspetor que fiscalizava exames para evitar cola e assinava papéis destinados ao cesto. Hoje, a enorme expansão do ensino em todos os graus, necessita em escala crescente de um vigoroso mecanismo de comunicação e avaliação que ligue a superintendência dos sistemas com as suas redes de estabelecimentos para assegurar-lhes dinamicamente eficiência e unidade (Brasil, 1969b, p. 119).

Nessa explanação sobre o propósito da inspeção escolar feita no Parecer nº 252/1969 (Brasil, 1969b), são apresentados elementos que indicam um viés tecnicista, com destaque para a avaliação como mecanismo de controle.

A cisão do currículo entre formação de professores para ensino normal e a de especialistas para o planejamento, coordenação e inspeção, atribuía particular destaque ao controle.

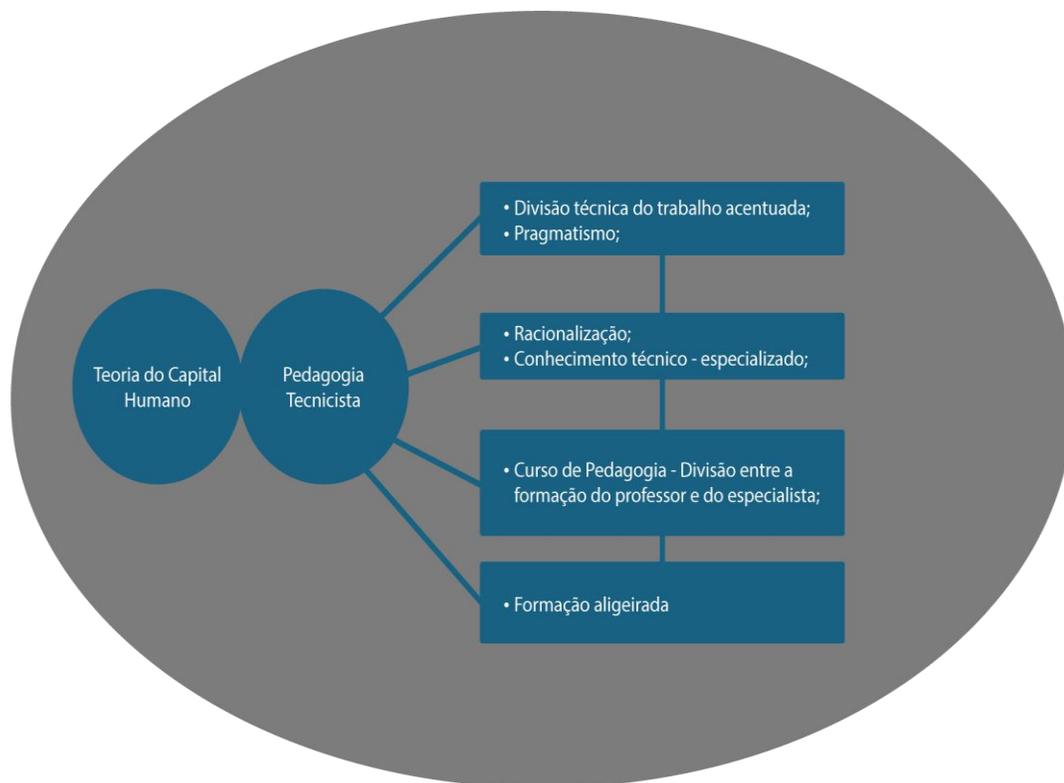
Se, em regra geral, formamos o professor de ensino primário, em todo Brasil, num curso de nível médio, seria absurdo colocar no mesmo nível, a formação de profissionais que os vão dirigir, supervisionar, coordenar sua atividade, avalia-la e completa-la (Brasil, 1969b, p. 127).

A fragmentação curricular implementada pelo Parecer nº 252/69, propugnava favorecer o controle do trabalho docente, tendo em vista que os especialistas seriam responsáveis por supervisionar e avaliar a atuação dos profissionais do magistério.

Notamos que o curso de Pedagogia, do período da Ditadura Militar, sustentou uma formação fragmentada, expressa na separação entre docência e especialidades. No âmbito do trabalho pedagógico, evidenciadas na cisão entre planejamento, supervisão, administração e orientação educacional. Tais orientações perduraram até a aprovação e efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Com base pedagogia tecnicista e na organização fragmentada dos cursos de formação de professores, a exemplo do curso de Pedagogia, observamos algumas faces do modelo formativo aplicado à formação de professores, no período da Ditadura Militar. Essas faces estão representadas na figura 1, logo abaixo:

Figura 1 - Faces da formação de professores no período da Ditadura Militar



Fonte: Elaboração do autor, 2024.

A Figura 1 apresenta os fundamentos teóricos das políticas de formação docente no período ditatorial, a saber, a teoria do capital humano e a pedagogia tecnicista. São evidenciados também os elementos que resultam dessa base teórica e, para fins didáticos, denominamos de faces; são eles: divisão técnica do trabalho, racionalização, pragmatismo, curso de pedagogia que efetuava divisão entre a formação do professor e dos especialistas (supervisor, orientador e diretor), conhecimento técnico especializado e formação aligeirada.

A centralidade foi atribuída à relação entre educação e desenvolvimento econômico e a racionalidade técnica, que conferiu protagonismo ao processo, deixando em segundo plano professores e estudantes. Construído sobre tal base curricular e amparado por forte aparato burocrático, o processo de formação docente propugnava o controle do comportamento e do trabalho dos professores. O professor “eficiente” seria o executor, capaz de desenvolver as tarefas planejadas pelos especialistas, uma perspectiva produtivista e pragmatista/utilitarista.

Para análise da formação de professores no período da Ditadura Militar, consideramos também, como protagonista no processo hegemônico, o Estado *stricto sensu* em sua dimensão coercitiva e em sua função de Educador; que, por meio da pressão educativa, utilizou-se de diversos mecanismos relacionados ao aparelho repressivo, à legislação, aos aparelhos privados de hegemonia, como a escola e a igreja que atuaram (atuam) na reprodução dos preceitos morais que resguardam os valores circunscritos aos *slogan* “família, propriedade e Estado” com o objetivo de obter consenso e colaboração no contexto da sociedade civil.

O Estado, na condição de Educador, busca moldar a grande massa da população aos interesses e necessidades de desenvolvimento das forças produtivas, conduzindo a sociedade de acordo com os objetivos da classe dirigente (Jacomini, 2020).

Segundo Gramsci (2007), a

Questão do “homem coletivo” ou do “conformismo social”. Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo o fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares as necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar fisicamente também tipos novos de humanidade. Mas como cada indivíduo singular conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como ocorrerá a pressão educativa sobre cada um para obter consenso e sua colaboração, transformando em “liberdade” a necessidade de coerção? Questão do “direito” cujo conceito deverá ser ampliado, nele incluindo aquelas atividades que hoje só são compreendidas na fórmula “indiferente jurídico” e que são de domínio da sociedade civil, que atua sem “sanções” e sem “obrigações” taxativas, mas que nem por isso deixa de exercer pressão coletiva e de obter resultados objetivos de elaboração nos costumes, nos modos de pensar e atuar, na moralidade, etc. (Gramsci, 2007, p. 23-24).

Na condição de Educador, o Estado tem a responsabilidade de, no uso das prerrogativas que lhe são conferidas pelo poder hegemônico, promover a formação das classes subalternas, produzindo conformismo social. Dessa forma, por meio de sua tarefa educadora, o Estado se propõe a formar o homem coletivo e a manipular a vontade coletiva.

A dimensão educativa do Estado *stricto sensu* é referência, também, para a análise da BNC-Formação. Na próxima seção, identificaremos as faces de tal política de formação de professores, e indicaremos possíveis interfaces com a política de formação de professores do período da Ditadura Militar.

3. O ESTADO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE

Nesta seção, trataremos da configuração do Estado vigente com base na perspectiva política e econômica ultraneoliberal e como um aparelho administrativo gerencial. Consideramos que as políticas educacionais estão embasadas nesse modelo estatal e seguem orientadas pelas prescrições dos organismos multilaterais, como ocorre com a política formativa dos profissionais do magistério, presente na BNC-Formação Inicial, que será analisada a partir da proposta para o curso de Pedagogia.

Sob essas influências, a educação tem assumido contornos pragmáticos voltados à eficiência e à produtividade decorrentes do modelo empresarial.

3.1. O CONTEXTO E A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO NA ATUALIDADE

A partir da década de 1970, o mundo experimentou profundas transformações políticas, econômicas e sociais. O principal fator a determinar as mudanças foi a crise estrutural do sistema capitalista que se expressou naquele momento, principalmente pelo esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista e pelo desgaste do Estado de Bem-Estar Social, keynesianismo¹³.

Sobre a crise estrutural do capital, de acordo Mészáros (2021),

1. Seu *caráter é universal*, em vez de estar restrito a uma esfera particular (por exemplo, a financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular da produção, ou sendo aplicado mais a um tipo de trabalho do que a outro com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);
2. Seu *alcance é verdadeiramente global* (no sentido literal e mais ameaçador do termo), em vez de restrito a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado).
3. Sua *escala de tempo é extensa, contínua* – se preferir *permanente*-, em vez de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;
4. Em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo de se desdobrar* pode ser chamado de

¹³ Teoria Econômica formulada por John Maynard Keynes (1883-1946), que pressupunha a intervenção do Estado na economia. Seus postulados alcançaram proeminência a partir de 1930, após a grande depressão, sendo adotados por inúmeros países ocidentais após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de mitigar o impacto das recessões e reconstruir o continente europeu, arrasado pelo conflito (Harvey, 2014).

progressivo, desde que acrescentemos a ressalva de que não se pode excluir nem se quer as convulsões mais veementes e violentas no que concerne ao futuro: isto é, quando se esgotar a força da maquinaria complexa que agora está ativamente empenhada na “gestão da crise” de no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições (Mészáros, 2021, p. 125).

O sistema capitalista é permeado por inúmeras contradições e antagonismos; sendo assim, possui constante tendência para crises econômicas. Nessa perspectiva, todas as crises que emergem em determinado período e por algum motivo aparente e superficial, são sintomas de um problema maior, que têm origem e permeia todos os aspectos que compõem a própria estrutura do sistema.

Destacamos, na segunda seção, que em um desses momentos de crise econômica, no final de 1970, foi atribuída ao Estado de Bem-Estar Social, em vigor desde o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a responsabilidade. As críticas incidiram sobre os custos econômicos do bem-estar social, altos gastos para a manutenção da burocracia estatal e a robusta carga tributária.

Em períodos críticos, o Estado atua como uma espécie de sistema imunológico do sistema metabólico do capital. O seu papel na minimização das contradições e antagonismos é vital. Cabe-lhe a função de mecanismo responsável por protegê-lo das ameaças internas e externas. A relação entre o Estado e o sistema capitalista é ambígua, pois o Estado em alguns momentos recebe a alcunha de “vilão/causador” de problemas, em outras ocasiões é tomado como “herói/redentor”.

O teórico Mészáros (2003), ao abordar o papel do Estado no sistema capitalista, pontua que

Sua principal dimensão é o sempre crescente envolvimento direto e indireto do Estado em salvaguardar a continuidade do modo de reprodução do metabolismo social do capital. Apesar de todos os protestos em contrário, combinados com fantasias neoliberais relativas ao ‘reco das fronteiras do Estado’, o sistema do capital não sobreviveria uma única semana sem o forte apoio que recebe do Estado (Mészáros, 2003, p. 29).

Após eclosão e o espraiamento global da crise econômica nos anos 1970, que gerou altos índices de desemprego e inflação acelerada, ocorreu um ataque deliberado

ao modelo estatal vigente. Nesse contexto, sob a égide da doutrina neoliberal, ocorreu uma reconfiguração do Estado e uma reestruturação produtiva fundamentada no avanço tecnológico, que culminou na substituição do modelo de acumulação fordista pelo toyotista. Para Saviani (2021),

O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava a produção em série de objetos standardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques, dirigidos ao consumo em massa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando a produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender a demanda de nichos específicos de mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente uma posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade (Saviani, 2021, p. 429).

A reconfiguração do Estado, respaldou-se no aporte teórico e ideológico oferecido pela teoria neoliberal, formulada pelo filósofo político austríaco Friedrich Von Hayek (1899-1992), com a contribuição de outros importantes intelectuais como Ludwig Von Mises (1881-1973), Milton Friedman (1912-2006) e por algum tempo, de Karl Popper (1902-1994). Suas proposições contemplam a liberação das forças de mercado do controle do Estado, diminuição da carga tributária e a redução dos gastos do Estado com políticas sociais. A aplicação dos preceitos neoliberais propugnava desmantelar e reverter os compromissos do Estado de Bem-Estar Social (Harvey, 2014).

Segundo Harvey (2011), o neoliberalismo pode ser definido da seguinte forma:

[...] se refere a um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970. Mascarado por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre mercado e livre comércio, legitimou políticas draconianas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista (Harvey, 2011, p. 16).

O neoliberalismo atuou como elemento relevante na transformação do capitalismo, concomitantemente a esse processo, transformou profundamente a sociedade. Sua influência não se restringe a uma ideologia ou um tipo de política econômica. Constitui-

se num sistema normativo de amplitude global, que converte a lógica do capital, todas as relações sociais e todos os aspectos da vida humana. Seus postulados apresentam dispensações políticas, econômicas e sociais, bem como afetam a própria subjetividade dos sujeitos (Dardot; Laval, 2016).

O papel do Estado na perspectiva neoliberal residiria em garantir condições favoráveis para essa dinâmica, intervindo o mínimo no mercado, tendo em vista que não possui o conhecimento necessário e nem autonomia para tal. No contexto da crise estrutural que eclodiu nos anos 1970, o neoliberalismo constituiu-se numa espécie de antídoto destinado a restaurar o sistema capitalista (Harvey, 2014).

Na esteira das reações do sistema do capital a sua crise estrutural, ocorreu uma reorganização na geopolítica global, que se tornou perceptível a partir de 1990, com um intenso processo de mundialização do capital. Segundo Chesnais (1996), estiveram imbricados nesse processo dois movimentos distintos:

O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan (Chesnais, 1996, p. 34).

A conjuntura de mundialização do capital, sob o impulso do neoliberalismo maximizado e popularizado pelos governos de Margaret Thatcher (1979-1992), na Inglaterra e, Ronald Reagan (1981-1989), nos Estados Unidos, consolidou o modelo de gestão estatal que Clarke e Newman (2008) denominaram de Estado Gerencial. Esse modelo contemplava “uma formação cultural e um conjunto distinto de ideologias e práticas que formavam um dos sustentáculos do novo acordo político que vimos emergindo” (Clarke; Newman, 2008, p. 355), uma vez que

A abordagem gerencial na administração pública está ligada a um intenso movimento internacional de reforma do aparelho do Estado que teve início na Europa com Margareth Thatcher e com Ronald Reagan nos Estados Unidos, nas décadas de 1980 e 1990. Dessa maneira, as práticas de gestão de empresas privadas foram levadas para o setor público com a promessa de desburocratizá-lo e torná-lo mais eficiente e capaz de controlar o mercado novamente (Melo, 2022, p. 15).

O Estado Gerencial implantou na administração estatal o modelo de gestão empresarial. Implementou o *ethos* de negócios do setor privado no setor público, com o propósito de operacionalizar a práxis dos preceitos econômicos da teoria neoliberal na gestão pública. O Estado, então, passou atuar não como provedor, mas como gestor; suas ações deixaram de contemplar o fornecimento de serviços e foram direcionadas à administração dos mesmos (Clarke; Newman, 2008).

Nessa direção,

[...] o gerencialismo continha variantes diferentes e pensamos que as duas eram particularmente significativas. A primeira (às vezes denominada neotaylorismo) é um pragmatismo racional de meio-fim que privilegia a eficiência e a produtividade e que favorece relações transacionais de intercâmbio e contratação. Frequentemente isto está associado a sistemas rígidos de controle, metas em cascata e rígido monitoramento de desempenho. A segunda é mais centrada nas pessoas e orientada para qualidade e excelência (Clarke; Newman, 2008, p. 361).

No campo ideológico, o gerencialismo trouxe ao âmbito do Estado termos outrora circunscritos ao meio empresarial. Seus postulados colocaram em relevo a figura do gerente, ao destacarem as qualidades dos gestores em contraposição às falhas dos políticos e burocratas. Buscou-se implantar uma nova lógica de tomada de decisões pautada em valores do mundo dos negócios como eficiência, qualidade, excelência, produtividade e desempenho.

Ball (2004) assevera que um elemento fundamental para a implementação do gerencialismo foi o discurso político tendencioso e eficiente que defende e dissemina a “superioridade” da gestão do mundo empresarial, em detrimento do modelo conservador, engessado e ineficiente de administração do setor público.

Com o exemplo do que ocorreu nos países centrais do capitalismo, no Brasil, a responsabilidade pela crise também foi atribuída ao Estado. Tal posicionamento é evidenciado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado (PDRAE) (Brasil, 1995), documento que norteou a Reforma do Estado brasileiro em 1995, conduzida por Luiz Carlos Bresser-Pereira, à época à frente da pasta do Ministério da Administração e da

Reforma do Estado (Mare), durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), como presidente da república. De acordo com o documento,

A crise do Estado teve início nos anos 70, mas só nos anos 80 se tornou evidente. Paralelamente ao descontrole fiscal, diversos países passaram a apresentar redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação. Após várias tentativas de explicação, tornou-se claro afinal que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América latina e no leste europeu, era a crise do Estado que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas. A desordem econômica expressava agora a dificuldade do Estado em continuar a administrar as crescentes expectativas em relação à política de bem-estar aplicada com relativo sucesso no pós-guerra (Brasil, 1995, p. 10).

A reforma gerencial teve como objetivos a descentralização e o controle de resultados, com o propósito de aumentar a eficiência do serviço público. A justificativa para sua efetivação deu-se pelo argumento da crise do Estado que, como resultado, gerou a transferência para o setor privado das atividades que podem ser controladas pelo mercado, o que ocasionou um intenso processo de privatização de empresas estatais. A terceirização para o setor público não-estatal da execução de serviços que deixaram de ser oferecidos diretamente pelo Estado e passaram a ser subsidiados com dinheiro público. A pressão por maior eficiência e menores custos, usada como justificativa para a reforma gerencial no Brasil, favoreceu e potencializou o neoliberalismo no país.

O modelo estatal implementado no Brasil, a partir da década de 1990, ganhou novos contornos nos anos 2000, precisamente a partir de 2008, quando o pedido de concordata do banco Lehman Brothers (Estados Unidos da América – EUA) tornou-se estopim de uma crise financeira do capitalismo que espalhou por todo o mundo. Como ocorreu no centro do sistema, a crise afetou primeiro aos países de capitalismo central e, somente algum tempo depois, seus efeitos alcançaram os países periféricos.

Com o objetivo de recuperar a taxa de lucro, o capital financeiro internacional saqueou os fundos públicos, achatando salários e eliminando direitos trabalhistas, criando, assim, um novo mecanismo para superar a crise. A partir dessa nova investida do capital contra o trabalho, ocorreu a intensificação do neoliberalismo, que assumiu sua fase mais agressiva, denominada de ultraneoliberalismo, isto é, a

[...] mais recente forma do neoliberalismo, que não se resume ao Brasil, pois pode ser observada em vários países no mundo. A maioria dos autores do campo crítico, adotando ou não esse termo, concordam que o neoliberalismo sofre uma inflexão que aprofunda seus pressupostos, como consequência da crise financeira de 2008. Apesar de a crise ser centralmente das atividades do setor privado financeiro, e fazer parte de um momento estrutural de crise do capital que se arrasta por décadas, ela foi apresentada, mais uma vez, como uma crise do Estado (Behring; Cislighi; Souza, 2020, p. 106).

Os impactos da crise que eclodiu nos Estados Unidos e nos países centrais em 2008 chegaram ao Brasil alguns anos depois, precisamente em 2014, no início do segundo mandato presidencial de Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT) (2014-2016). Diante desse cenário, as elites do país exigiram que a presidenta lançasse mão de medidas drásticas e impopulares, para conter a crise e recuperar a taxa de lucro.

Ao tratar da reação do capital a crise de 2008 no Brasil, Meneleu Neto (2018) pontua que

Observa-se que há uma nova onda neoliberal, na qual o peso da crise passa a ser descarregado progressivamente sobre os ombros da massa trabalhadora para aliviar a pressão da desvalorização do capital produtivo excedente, que foge em direção a busca de valorização na esfera financeira de títulos públicos (Meneleu Neto, 2018, p. 84).

De acordo com Ferreira (2022, p. 51),

O golpe de 2016 que levou ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff mostrou que o capitalismo neoliberal não mais permitia e nem tolerava a manutenção do projeto de conciliação de classes como alternativa econômica, política e social. Fazia-se necessário aprofundar o neoliberalismo de maneira mais extremada por meio de governos antidemocráticos e capazes de romper com os princípios da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Em 2013, protestos contra o aumento de preços de passagens de ônibus foram usurpados por grupos de direita e tiveram sua finalidade redirecionada ao antipetismo, antimovimentos sociais, anti-esquerda, e depois para a destituição de um governo legítimo (Medeiros Filho, 2018).

A direita brasileira produziu o caos para recuperar o poder e impor sua política. Os sucessivos golpes de Estado no Brasil são utilizados como estratégias, por meio das quais as elites políticas e econômicas retomam o poder (Lima, 2018). A grande mídia deu visibilidade a uma campanha que envolveu políticos, policiais, promotores e juízes.

De acordo com Spigolon (2018), assim pode ser definido um golpe de Estado:

Golpe de Estado é derrubar ilegalmente um governo constitucionalmente legítimo. Tem este nome de golpe, porque se caracteriza por uma ruptura institucional repentina, contrariando a normalidade da lei e da ordem e submetendo o controle do Estado a determinados grupos que não haviam sido legalmente designados, seja através de eleição, hereditariedade ou outro processo de transição. Os golpes, cercam ou tomam de assalto a sede do governo, expulsando, prendendo ou até mesmo executando os membros do governo deposto (Spigolon, 2018, p. 128-129).

Ainda, segundo Spigolon (2018), em 2016, foram protagonistas do processo de deposição de Dilma Rousseff, as contradições do programa de governo petista, que propunha crescimento econômico e coalização política, o poder estrutural do capital financeiro, a unificação das elites em torno de um programa ultraneoliberal, a revolta dos setores médios da sociedade e o ataque parlamentar/jurídico/midiático ao governo vigente. No projeto do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) de Michel Temer, “se nota claramente a presença das linhas mestras do PDRAE de 1995 e abre-se o terceiro momento de nítido aprofundamento do neoliberalismo no Brasil, com um novo regime fiscal ultraneoliberal” (Behring, 2021, p. 166).

No âmbito político, a direita brasileira foi responsável pela articulação golpista e, de maneira subsequente, pela implementação de um programa ultraneoliberal de reformas estruturais, que suprimiu direitos da classe trabalhadora e colocou o fundo público a serviço da reprodução do capital.

Orientado pelas prescrições do programa “Uma Ponte para o Futuro”, Michel Temer, depois do golpe de 2016, deu início a implementação de uma agenda ultraneoliberal no Brasil, o que evidencia a persistência e o recrudescimento do neoliberalismo no país. Conforme o discurso do referido documento, o anúncio de que

Nossa crise é grave e tem muitas causas. Para superá-la será necessário um amplo esforço legislativo, que remova distorções acumuladas e

propicie as bases para um funcionamento virtuoso do Estado. Isto significará enfrentar interesses organizados e fortes, quase sempre bem representados na arena política. Nos últimos anos é possível dizer que o Governo Federal cometeu excessos, seja criando novos programas, seja ampliando os antigos, ou mesmo admitindo novos servidores ou assumindo investimentos acima da capacidade fiscal do Estado (PMBD, 2015, p. 5).

De acordo com proposições do documento, defensores do ajuste fiscal, as despesas primárias públicas, estavam num ritmo muito crescente e precisavam ser contidas pela mudança de leis ou até mesmo da Constituição Federal de 1988. Assim,

O governo golpista de Temer, por seu caráter transitório e ilegítimo, cumpriu a sina de ser “uma ponte para o futuro” de obscurantismo que reinaria no Brasil a partir de 2019 – uma espécie de antessala do neofascismo ultraneoliberal. O novo regime fiscal e a contrarreforma trabalhista prepararam o terreno para a avalanche de austeridade fiscal e ataques aos direitos e políticas sociais processada no governo subsequente. Ao selar o fim da política de conciliação de classes, o golpe representou a ruptura da burguesia brasileira com o modo petista de governar e a efetivação da forma política adequada para a imposição de uma agenda econômica de ofensiva ao trabalho que, em 2014, não obteve respaldo eleitoral – ao contrário do que, por um conjunto de circunstâncias que moldaram uma correlação de forças muito específica, ocorreria em 2018 (Cassin, 2022, p. 23-24).

O cenário produzido por toda a articulação que culminou com o golpe 2016 criou uma lacuna política que contribuiu para a eleição de Jair Messias Bolsonaro (Partido Liberal – PL) (2019-2022) em 2018. Como presidente, Bolsonaro implantou um governo de extrema direita e intensificou o ultraneoliberalismo com elementos do chamado neofascismo¹⁴.

¹⁴ “O reconhecimento de seu caráter neofascista, ao mesmo tempo diferente e semelhante aos movimentos que ocorreram no mundo na primeira metade do século XX, justifica-se, apesar de se viver outro tempo histórico e outro momento do sistema capitalista, por algumas de suas características marcantes que o fazem “filho” da grande família do fascismo. Antes de tudo, a sua própria condição de movimento, que aglutina e mobiliza militantes políticos em torno de um líder (ainda que não partidariamente), sensibilizados por frustrações, medos, rancores e pelo ódio e o ressentimento contra o “outro” - que pode ser identificado em vários tipos de sujeitos: o imigrante, o comunista, o nordestino, o gay, o negro, a mulher, o artista, o intelectual, o professor, o político, o funcionário público etc. Mobilização que assume um caráter permanente de luta político-ideológica agressiva, que aponta para a negação e eliminação dos adversários - responsáveis, supostamente, por todos os problemas do país. Adicionalmente, esse movimento se caracteriza por forte conotação emocional e de irracionalidade: anti-iluminista, anti-intelectual e desprezo à teoria - com o uso sistemático da mentira e da falsidade histórica, praticando a distorção da linguagem e

Nessa direção, Brettas (2020) destaca que

A crise intensificou as disputas intraburguesas e a queda na popularidade, decorrente de todo esse processo facilitou o sucesso do golpe em 2016. Por meio de uma manobra jurídico-parlamentar, o vice-presidente Michel Temer assumiu o governo, até o final do mandato, sendo substituído por Jair Bolsonaro. Este último eleito presidente em meio a um discurso reacionário de cariz fascista e carregado de incentivo a violência e a preconceitos de todo tipo – que acabou ganhando a adesão de setores importantes da burguesia por meio da sinalização de pautas de interesse do grande capital (Brettas, 2020, p. 184-185).

É importante destacar que o movimento político no Brasil, conforme mencionamos anteriormente, coaduna-se com o contexto internacional e com

[...] a crise geral do capitalismo, eclodida em 2008, assim como a resposta dada pelos diferentes Estados nacionais (socialização dos prejuízos do sistema financeiro, através do endividamento dos Estados) e, na sequência, o aprofundamento das políticas e reformas neoliberais nos países periféricos (a partir da crise da Zona do Euro em 2010), se constituem na base material dessa ascensão da nova direita e extrema-direita em escala mundial. Elas conseguiram capturar a raiva e o ressentimento dos “perdedores” do processo de mundialização do capital dos últimos quarenta anos (conduzido pelas finanças e o neoliberalismo) e direcioná-los contra inimigos imaginários e o establishment em geral (a democracia liberal); raiva e ressentimento derivados do desemprego, da pobreza, da insegurança e da precarização do trabalho e da vida (Filgueiras; Druck, 2019, p. 2).¹⁵

De acordo com Barros (2020), para além do discurso, há na atuação política da extrema direita que serve aos interesses do capital financeiro, uma relação de complementaridade e potencialização mútua entre ultraneoliberalismo e neofascismo.

Entre as bandeiras de campanha presentes no discurso bolsonarista, estavam o combate à corrupção, elemento tradicional na política brasileira, cujo principal propósito

dos objetos que ela designa. Para completar, reacionarismo moral e cultural (culto às tradições), associado a uma explicação mítica, mágico-religiosa, do mundo e da política” (Filgueiras; Druck, 2019, p. 4).

¹⁵ O texto utilizado está no blogmarxismo21.org. Os autores Dr. Luiz Antonio Filgueiras, professor titular aposentado da Universidade Federal da Bahia, e Dra. Graça Druck, docente titular do programa de pós-graduação em ciências sociais e do programa de pós-graduação em serviço social da mesma instituição, são pesquisadores altamente referendados no meio acadêmico nacional.

é justificar e legitimar golpes. O “anticomunismo”¹⁶, evidenciado pelo ódio da esquerda, a culpabilização do Partido dos Trabalhadores por todas as mazelas do país. Um programa econômico ultraneoliberal, cujos objetivos estavam relacionados a privilegiar a globalização, o mercado e as privatizações. Também compunham esse discurso, aspectos da moral religiosa cristã, com o objetivo de conseguir apoio das igrejas neopentecostais, que se expressava por meio da homofobia e do antifeminismo (Löwy, 2019¹⁷). Assim, “Consumado o golpe, a reação ultraconservadora instalou-se voraz e célere na dizimação de direitos, vendas do país e de contrarreformas ultraconservadoras que desempregam, mutilam direitos e congelam o futuro e a ‘esperança” (Frigotto, 2021, p. 126).

Ainda na esteira da crise do capital de 2008, ocorreu um significativo avanço da extrema direita no mundo, recentemente, destacam-se os governos de Donald Trump (2017- 2020, Estados Unidos), Orbán (desde 2010, Hungria) e Bolsonaro no Brasil (2019-2022). Em cada país, a extrema direita apresenta traços singulares, elementos como o nacionalismo xenofóbico, fundamentalismo religioso, ódio (destinado a dissidentes, todos classificados como comunistas, feministas, homossexuais), autoritarismo, violência policial (Löwy, 2019).

Em uma perspectiva mais ampla, a vitória de Bolsonaro no pleito eleitoral de 2018, portanto, é reflexo de um movimento de ascensão da extrema direita em diversos países, tanto centrais como da periferia do capital. Esse fenômeno apresenta um arcabouço ideológico que congrega ultraneoliberalismo, fundamentalismo religioso, racismo, descaso com a ciência, *fake news* e o uso intensivo das redes sociais na cooptação de militantes e apoiadores.

Na perspectiva de Boito Jr (2019), o governo Bolsonaro se coaduna com a ideologia e um movimento neofascistas. Para caracterizá-lo, no Brasil,

[...] é necessário mobilizarmos outras distinções conceituais. O fascismo é uma das formas ditatoriais do Estado capitalista, mas essa forma supõe

¹⁶ Comunismo, na perspectiva bolsonarista, está relacionado a qualquer pensamento ou ação que divirja de sua ideologia, apresentada por meio de afirmações, tais como “a terra é plana, não há evolução das espécies, o aquecimento global é uma farsa, etc.” (Löwy, 2019).

¹⁷O texto do Prof. Dr. Michel Löwy, utilizado como referência está no blog bresserpereira.org.br. O pesquisador franco-brasileiro, radicado na França, é um teórico altamente referendado pela comunidade acadêmica nacional e internacional.

a existência de uma ideologia, a ideologia fascista, e tal forma de Estado somente se torna realidade se houver um movimento social, o movimento fascista movido pela ideologia fascista, que assuma a luta para a sua implantação. Os fascistas também fazem cálculos táticos. Eles podem, numa determinada conjuntura, abrir mão ou postergar a luta pela implantação de uma ditadura fascista. [...]. Pois bem, no Brasil de hoje temos a ideologia neofascista, o movimento neofascista, um governo no qual os neofascistas disputam a hegemonia com o grupo militar – esse último apegado a um autoritarismo mais propenso a outro tipo de ditadura – mas não temos um regime político fascista – o que temos é uma democracia burguesa deteriorada e em crise (Boito Jr, 2019, p. 3-4).

Embora o neofascismo brasileiro apresente elementos distintos do fascismo clássico, tendo em vista que pertencem a períodos históricos diferentes, o fascismo da primeira metade do século XX, teve como protagonista a burguesia nacional. No caso do neofascismo vigente no Brasil, recentemente, foi o capital internacional, aliado a alta burguesia do país que ocupou lugar central. Em ambos os casos, o conflito se deu entre a burguesia interna e a burguesia associada ao capital internacional (Boito Jr, 2019).

Sobre o avanço do ultraneoliberalismo no Brasil, Filgueiras e Druck (2019) pontuam que,

Em suma, o Governo Bolsonaro é o modo de conjunção, especificamente brasileiro, do neoliberalismo com o neofascismo. O conjunto da obra neoliberal (2016-2019), iniciada imediatamente após o Golpe, com o Governo Temer, e aprofundado pelo Governo Bolsonaro, traz as digitais indeléveis dos interesses econômicos e políticos da burguesia cosmopolita e do imperialismo: congelamento dos gastos correntes por 20 anos, liberação e generalização da terceirização, reforma trabalhista, reforma da previdência, desmonte da cadeia produtiva do petróleo e entrega do pré-sal às multinacionais, destruição da engenharia pesada nacional, alteração do marco regulatório do petróleo, privatizações e, agora, a ameaça de uma reforma administrativa contra o serviço e os servidores públicos (Filgueiras; Druck, 2019, p. 6).

Embora tenha lançado mão de um discurso nacionalista, “Deus acima de tudo, Brasil acima de todos”, Bolsonaro implementou um programa econômico ultraneoliberal. Suas ações foram na contramão de boa parte da extrema direita mundial, que propõe o nacionalismo econômico em detrimento a globalização neoliberal. Em seu governo, o poder hegemônico esteve nas mãos do imperialismo e da burguesia associada;

entretanto, sua base social de apoio é pequeno-burguesa e a classe média (Boito Jr., 2020).

No Brasil, o neofascismo ultraneoliberal e a permanência das dimensões gerenciais, em defesa dos interesses do grande capital e subserviente ao imperialismo norte americano, avançou contra os direitos da classe trabalhadora, efetuando o desmonte das políticas sociais. Essa terrível combinação ocasionou grande destruição ao patrimônio público, à saúde, cultura e educação (Frigotto, 2021).

O Estado ultraneoliberal estabelecido no Brasil, após o golpe de 2016, solapou as políticas sociais, por exemplo, por meio da Emenda Constitucional nº 95 (Brasil, 2016), que congelou por 25 anos os investimentos públicos em áreas sociais como a educação e a saúde. Nesse ambiente de radicalização do neoliberalismo, ocorreram grandes mudanças nas políticas educacionais. Entre outros aspectos, destaca-se a elaboração e implementação de diversos documentos, entre os quais pontua-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a), BNC-Formação (Brasil, 2019b), BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), todos alinhados às orientações dos organismos internacionais e aos anseios do empresariado nacional. Esses fatores evidenciam a atuação das elites com o objetivo de obter êxito na conquista da hegemonia.

3.2. PANORAMA DAS ATUAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A partir da década de 1990, no bojo da reforma do Estado brasileiro, foram formuladas diversas políticas sociais. O novo perfil estatal, fundamentado essencialmente na doutrina econômica neoliberal e no modelo administrativo gerencial, provocou mudanças profundas no campo educacional. Pautado nesse arcabouço teórico-operacional, o Estado apresentou uma perspectiva simplista sobre os problemas educacionais ao atribuir à má gestão as dificuldades enfrentadas. Nessa direção,

Uma das operações centrais do pensamento neoliberal em geral e, em particular, consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Nessa operação os problemas sociais e educacionais – não são tratados como questões políticas, como resultado – e objeto – de lutas em torno da distribuição de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas de eficácia/ineficácia na gerência e administração dos recursos humanos e materiais (Silva, 1999, p. 18).

Com base na retórica neoliberal, emerge o pressuposto da gestão redentora. Nessa perspectiva, todos os problemas são reduzidos às questões relacionadas a má administração de recursos humanos e materiais, e a solução se relaciona às melhores técnicas de gestão. Todas as dificuldades enfrentadas diariamente pelos sujeitos envolvidos no processo educacional são resultado, em última análise, da ineficiência da gestão por parte do Estado (Silva, 1999). Assim,

[...] a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras/es e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte de professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos “atrasados” e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos (Silva, 1999, p. 19).

Foi a partir desse viés reducionista, que o Estado neoliberal/gerencial vigente na nação brasileira, formulou e implementou políticas sociais. A década de 1990 foi marcada pela pródiga atuação do Estado na elaboração e implantação de uma profusão de políticas educacionais, que modificaram profundamente o sistema educacional do país. O objetivo de manutenção e aprofundamento da hegemonia ocupa papel de destaque em tais ações.

No entanto, é necessário considerar que desde meados dos anos 1970, no Brasil, havia a retomada de um movimento crítico que reivindicava mudanças no campo educacional. Aspirações, críticas, denúncias e propostas proliferavam. O quadro programático dessas propostas compunha melhorias que proporcionassem a elevação da qualidade do ensino, melhores condições de formação e de trabalho para os profissionais da educação, gestão democrática e financiamento público. O embate pela hegemonia foi intenso (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Algumas reivindicações do movimento de educadores foram incorporadas à legislação educacional. Porém, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 52),

A apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como

articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor.

A incorporação de algumas demandas desfiguradas dos profissionais do magistério à pauta governamental foi uma estratégia utilizada para a manutenção da hegemonia, não tinha o propósito de atender suas exigências, mas, ao contrário, buscava desarticular o movimento e as críticas. O clamor por mudanças foi atendido, porém as reformas não foram norteadas pelos direcionamentos e propostas dos educadores. As reformas educacionais implementadas no Brasil foram balizadas nas prescrições de organismos internacionais.

Segundo Libâneo (2016, p. 41-42),

Nos últimos anos, considerando-se ao menos os documentos oficiais de políticas e diretrizes para a educação, as temáticas abordadas em eventos e publicações na área e as orientações teóricas presentes nos cursos de formação de professores, é possível identificar três orientações em relação às finalidades e formas de funcionamento da escola: a orientação dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, para políticas educativas de proteção, à sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural, geralmente ligada aos estudos no campo do currículo; e a orientação dialética-crítica assentada na tradição da teoria histórico-cultural ou em versões de pedagogias socio-críticas. A primeira delas tem sido dominante no sistema de ensino brasileiro em decorrência de vinculações das políticas educacionais a orientações de organismos internacionais multilaterais. Os documentos produzidos por esses organismos nos últimos anos associam o funcionamento do sistema educacional a programas de alívio à pobreza e de redução da exclusão social, entre os quais se inclui o currículo instrumental ou de resultados imediatos.

As proposições das agências multilaterais foram delineadas em documentos que resultaram de conferências organizadas e financiadas por eles. Dentre os diversos eventos, destaca-se a Conferência Mundial Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990), a Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), a Cúpula Mundial de Educação para Todos, Dakar (2000), entre outras (Rosa, 2014).

Os relatórios provenientes dessas conferências, com adesão dos países signatários, constituíram-se paradigmáticos para as políticas educacionais brasileiras e para muitos outros países da periferia do capitalismo. Por meio desses relatórios, as agências multilaterais promoveram a formulação e a disseminação massiva de políticas voltadas para o setor educativo.

De acordo com Libâneo (2016, p. 42),

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação.

O arcabouço teórico que embasa e norteia as proposições educacionais formuladas pelos organismos multilaterais é a teoria do capital humano, uma concepção economicista da educação, que a converte em mercadoria a ser negociada e a ser projetada como potencializadora do crescimento econômico para o indivíduo e para a sociedade, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho. A educação é concebida, portanto, a partir de uma função redentora da vida dos indivíduos e da sociedade, fato que só não ocorre se estes falharem em seguir as prescrições das entidades (Frigotto, 1989).

A relação entre educação e desenvolvimento econômico presente nos documentos produzidos pelos organismos internacionais, tem norteado as políticas educacionais implementadas no Brasil, desde os acordos MEC-Usaid, do período da Ditadura Militar. Sob essa perspectiva,

[...] a educação passou a ser vista como base da competitividade social e econômica, e documentos produzidos por organismos internacionais (Banco Mundial, Organização das Nações Unidas – ONU, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, Banco Internacional do Desenvolvimento – BID, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud e outros) elaborados tendo como suporte diagnósticos, análises e propostas direcionadas para a solução de

problemas de âmbito educacional e econômico, passaram a influir na conformação de políticas para a educação no Brasil (Rosa, 2014, p. 238).

Entre as agências internacionais, o Banco Mundial¹⁸ é a instituição que tem influenciado de maneira mais determinante as políticas educacionais brasileiras, pois

[...] inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”), para isto, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas (Leher, 1998, p. 9).

Na perspectiva da agência multilateral, a educação é o instrumento ideal para alcançar tais resultados, consolidando-se como promotora de qualidade e equidade e responsável para diminuir a pobreza. Assim,

[...] as políticas econômicas buscaram assegurar a hegemonia do capital no País, enquanto o setor produtivo, em meio ao declínio do modelo taylorista-fordista, buscou novas alternativas de produção para enfrentar a crise estrutural do capitalismo. Uma forma de conduzir a economia e a produção que influenciou as propostas de reformas educacionais. No caso, diante do quadro de crise do capitalismo e de miséria da maioria da população da América Latina, os organismos internacionais emitiram algumas proposições de ajustes para a educação, havendo um alinhamento entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial (Favoreto; Figueiredo; Deitos, 2019, p. 11).

A ascendência do BM sobre os países da periferia do capital se estabelece pelo viés financeiro. A instituição trabalha com a concessão de empréstimos aos países parceiros, que, em contrapartida, abrem espaço para atuação da entidade no desenvolvimento de estudos e orientações voltados às políticas públicas. No setor educativo, em específico, suas ações envolvem detectar problemas e recomendar possíveis soluções, sendo suas prescrições voltadas ao acirramento do gerencialismo na área do ensino (Gonçalves *et al.*, 2022).

¹⁸ A agência foi criada pelos Estados Unidos, na Conferência de Bretton Woods, em 1944, no contexto do fim da Segunda Guerra Mundial. A princípio, seu objetivo era financiar a reconstrução dos países europeus atingidos pelo conflito; posteriormente, anunciou a finalidade de direcionar e subsidiar o desenvolvimento econômico e social dos países periféricos.

Em especial, a partir das orientações presentes no documento “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (Banco Mundial, 2017). Nesse documento, o BM anunciou a existência de uma crise de aprendizagem, a qual estava relacionada não apenas ao baixo desempenho dos estudantes, mas também de professores, gestores, etc. Esse movimento funcionou como uma espécie de cortina de fumaça que desviava os olhares das verdadeiras raízes estruturais da crise (Gonçalves *et al.*, 2022).

Os diversos documentos produzidos pela agência evidenciam que, sob a sua perspectiva, a eficiência na área educacional está relacionada à maximização dos resultados e diminuição dos custos, sob os argumentos de que

As crescentes despesas públicas e a queda nos números de matrículas públicas resultam em um maior gasto por estudante e em razões aluno-professor ineficientes. Para municípios mais ricos a eficiência é ainda mais baixa dada a transição demográfica mais acelerada, o que resulta em uma redução mais rápida do número de alunos na rede pública. A obrigatoriedade constitucional de se gastar 25 por cento das receitas tributárias em educação contribui para que tais municípios aumentem os gastos por aluno de forma mais acelerada. Esse gasto adicional nem sempre se traduz em maior aprendizado, o gera ineficiências. Além de uma razão aluno-professor relativamente baixa, o sistema público de educação no Brasil é caracterizado por baixa qualidade dos professores e pelos altos índices de reprovação. Todos esses fatores levam a ineficiências significativas (Banco Mundial, 2017, p. 121).

Como base nos dados apresentados pelo Banco Mundial, a política educacional brasileira, a partir de um conjunto de reformas¹⁹, deve intensificar o princípio do máximo resultado com o mínimo investimento. Na conjunção desses dois fatores residiria a eficiência.

Diante dessa lógica, a educação é quantificável em cifras monetárias, pensada pela lógica do custo-benefício, é necessário que o Estado gaste menos com as políticas sociais, havendo um novo discurso para viabilizar as pretensas mudanças, justificadas

¹⁹ Entre as reformas indicadas pelo BM, estão as mudanças no currículo para a Educação Básica presente na Base Nacional Comum Curricular; reforma das políticas de formação de professores representada pela BNC-Formação Inicial e Continuada; reforma do Ensino Médio visualizada no “Novo Ensino Médio”; entre outras.

pela crise de aprendizagem. Mas, a lógica da eficiência permanece, exigindo menos custos e mais resultados.

Os organismos internacionais, à serviço do capital, contribuem para a propagação e consolidação das ideologias da classe dominante e a legitimação da ordem social vigente, sendo a educação instrumentalizada para a consolidação da hegemonia daqueles que detém o poder. Nessa direção,

[...] é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão de ideias que proclamam a excelência do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o mercado de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo neoliberal (Silva, 1999, p. 12).

A área educacional ocupa um lugar privilegiado nas estratégias neoliberais que propugnam o êxito no embate hegemônico. O modelo de educação ideal na perspectiva do capital, tem como objetivos preparar mão de obra farta e barata para o mercado de trabalho e produzir conformação social.

Masson e Torriglia (2023) apontam elementos que compõem as orientações para as políticas educacionais na atualidade:

Temos presente algumas indicações em propostas internacionais, nacionais, diretrizes, que apareceram nesse processo: 1) relação público e privado (gestão privada das instituições públicas colocado como uma tendência da educação pública na esfera de valorização do valor); 2) a atividade educativa “deveria assumir” as regras do mercado e da competitividade, ou seja, a escola deveria atender as demandas do mercado ; 3) preparação do capital humano de maior qualidade; 4) maior ênfase na prática, já que a formação era demasiado “teórica” e separada da realidade das escolas; 5) saber fazer; 6) aprender a fazer; 7) competências e habilidades; 8) democracia e integração social; 9) equidade e igualdade de oportunidades; 10) eficiência etc. (Masson; Torriglia, 2023, p. 21).

A decisiva atuação dos organismos internacionais na formulação e implantação de políticas educacionais nos países periféricos tem impactado de forma direta o ensino no Brasil. O discurso hegemônico presente nos documentos favorece a instrumentalização

e a mercadorização da educação, transformando a educação em um negócio lucrativo e promovendo sua subordinação a lógica do mercado. Pois,

[...] na definição das políticas educativas na América Latina assume papel decisivo o Banco Mundial e sua posição de defesa explícita da vinculação entre educação e produtividade, numa visão claramente economicista, sem a preocupação dos documentos cepalinos de vincular esses objetivos com o desenvolvimento da cidadania (Miranda, 1997, p. 40).

Embora seja um campo de disputas e contradições, nas políticas educacionais vigentes no Brasil, prevalecem as recomendações das agências multilaterais, que reproduzem ideologias hegemônicas, tendo por objetivo consolidar os interesses da classe dominante. Nessa direção, a educação é instrumentalizada como arma decisiva para a conquista da hegemonia.

O perfil do Estado ultraneoliberal/gerencial e as prescrições dos organismos multilaterais constituem-se nos fatores basilares para a formulação e implementação das políticas educacionais, inclusive as atuais políticas de formação de professores. Sob essas influências, as políticas direcionadas ao processo formativo dos profissionais do magistério orientam-se pela lógica dos resultados a serem mensurados por meio do desempenho nas avaliações em larga escala, e da “eficiência”, cujo objetivo é a otimização dos recursos.

3.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BNC-FORMAÇÃO INICIAL (2019)

A preocupação com a formação de professores ocupa um lugar de destaque nas políticas educacionais. Em especial, com a retomada da democracia (1985), é atribuído à formação docente um papel de grande relevância quanto ao êxito educacional. As reformas no campo educativo efetivadas no Brasil, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, conferem um papel de centralidade à formação de profissionais do magistério.

Os organismos multilaterais consideram a formação de professores como fator fundamental para consolidação exitosa da universalização das reformas educacionais para a Educação Básica, por eles planejadas em consonância com os interesses dos

grupos hegemônicos e dos governos brasileiros. O projeto formativo internacional que busca estabelecer como hegemônicos os interesses do capital, toma como estratégia as políticas educacionais e, entre elas, há um particular destaque à formação docente (Maués, 2003).

Embora o campo da formulação de leis seja um *lócus* de embate, discussão e debate, sendo estas resultados e reveladoras de contradições e disputas ideológicas, políticas e sociais, as orientações das agências internacionais que militam em favor da hegemonia da elite têm prevalecido na legislação educacional brasileira na atualidade (Castanha, 2011).

Entre o grande arcabouço legislativo e normativo²⁰ produzido no setor educacional voltado à formação de professores, a partir dos anos de 1990, os documentos mais significativos são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional; a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), que definiu 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; e, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b), documento que organiza, padroniza e regulamenta os

²⁰ Decreto Presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999a), que dispôs sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica; Resolução CNE/CEB nº 2/1999 (Brasil, 1999b), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal; Decreto Presidencial nº 3.554, de 7 de agosto de 2000 (Brasil, 2000), que deu nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispôs sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica; Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 08 de maio de 2001 (Brasil, 2001), que dispôs sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica; BNC – Formação inicial, promulgada em 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019a), diretrizes que estabelecem um currículo padronizado para a formação de professores da educação básica; BNC- Formação continuada, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, promulgada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020).

currículos da educação básica; e a Base Nacional Comum-Formação Inicial, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019a), que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica.

Para a análise desses documentos consideraremos a proposição de Castanha (2011, p. 319):

Seja a lei vista como superestrutura, que legitima os interesses de determinadas classes sociais, seja como ideologia ou como mediadora dos conflitos, como espaço de contradição ou consenso, ou como garantia de direitos, ela não deixa de ser uma síntese de múltiplas determinações em constante processo de mudança. A lei é, portanto, dialética.

As leis ou orientações oficiais, como o caso das diretrizes curriculares, não são apenas mecanismos de imposição dos anseios e interesses das classes dominantes, elas carregam também as contradições e embates que permeiam a sociedade de classes. Registram imposições, concessões, conquistas sociais, etc.

Tais questões podem ser observadas na trajetória de elaboração da LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). De acordo com Saviani (2016b), o documento não contemplou as demandas da comunidade educacional, pois

[...] no caso da atual LDB o projeto original surgiu por iniciativa da comunidade educacional que se encontrava fortemente mobilizada para assegurar, na Constituição e, em seguida, na LDB, suas propostas para a organização da educação. Dessa forma, o projeto que deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988 por iniciativa do deputado Octávio Elísio era, fundamentalmente, o texto do artigo publicado em julho desse mesmo ano na Revista da Ande. Tratava-se de uma proposta que procurou fixar as linhas mestras de uma ordenação da educação nacional, orgânica e coerente. Na tramitação, o projeto passou por diversas vicissitudes. E, uma vez aprovado na Câmara e também na Comissão de Educação do Senado, foi objeto de uma manobra, que mudou inteiramente seu rumo, tendo sido substituído por um projeto induzido pelo Ministério da Educação do governo FHC, assinado por Darcy Ribeiro. E este foi o projeto que resultou na LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, a qual se distanciou das aspirações da comunidade educacional (Saviani, 2016b, p. 381).

O contexto que precedeu a promulgação da LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), foi marcado pelo intenso debate dos profissionais da educação em torno de um projeto que atendesse seus anseios e sanasse as demandas do ensino no país, proporcionando significativos avanços no campo educacional. Porém, por meio de uma manobra política, a proposta elaborada pelos educadores foi preterida e, em seu lugar, foi apresentado e aprovado um projeto que destoava das aspirações da comunidade educacional.

Segundo Brzezinski (2010, p. 190),

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988.

No embate ideológico entre aqueles que defendiam a escola pública e a formação integral, e o empresariado, que militava em prol do ensino privado e da capacitação de mão de obra, prevaleceu a posição dos empresários, que, legalmente respaldados, transformaram o campo educacional em um grande negócio.

De forma estratégica, a LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) fez algumas concessões aos profissionais da educação, mas favoreceu e estimulou amplamente as instituições privadas, conforme é destacado no Artigo nº 7 ao afirmar que “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições” (Brasil, 1996).

No que concerne à formação de professores, a LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), dedica sete artigos para tratar da matéria (do art. nº 61 ao art. nº 67). A seção aborda a formação, a inserção no magistério público e valorização da profissão docente. No entanto, mesmo em uma seção que trata da valorização docente, as disposições estabelecem a criação de Institutos de educação Superior, os quais não têm vínculo com as universidades e com a pesquisa, ou seja, há uma evidente contradição (Gonçalves; Kuenzer, 1995).

Assim está prescrito na Lei:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (Brasil, 1996).

A formação de professores delineada na LDB, Lei nº9.394/1996 (Brasil, 1996), ao admitir que exerçam o magistério na educação infantil profissionais com formação em nível médio, minimiza a necessidade de estabelecer um processo formativo que possibilite formar profissionais com sólida base teórica, capaz de proporcionar-lhes os subsídios necessários para pensar a educação como fenômeno sócio-histórico para além dos conteúdos escolares. Relacionar a escola e a realidade social, ao despertar nos educandos uma consciência crítica e proporcionar formação integral²¹: esse fato é evidenciado na admissão da formação em nível médio.

Diante do exposto, nota-se que o objetivo é formar para atender a demanda, tal posicionamento evidencia o neopragmatismo²²/utilitarismo:

A política do MEC para a formação de professores revela uma relação estreita com o neopragmatismo, no sentido de que, dada a demanda emergencial real, é necessário formar para garantir que os professores em exercício obtenham o título necessário para a prática profissional, sem uma discussão e definição dos fundamentos que orientarão o processo formativo (Masson, 2009, p. 207).

O neopragmatismo/utilitarismo se articula com a dimensão avaliativa do Estado. Para Saviani (2016a), as políticas educacionais, ao considerarem

²¹ Por formação integral, entendemos a relação indissociável entre conhecimentos teóricos e práticas no processo formativo a partir dos princípios gramscianos da escola unitária, isto é, “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo” (Gramsci, 2001, p. 33).

²² De acordo com Richard Rorty, o neopragmatismo difere do pragmatismo, pois confere primazia teórica ao conceito de linguagem, deixando em segundo plano a experiência. É caracterizado pelo relativismo e pelo subjetivismo. No que concerne a formação docente, confere centralidade à prática imediatista em detrimento da sólida fundamentação teórica. Para aprofundar os estudos sobre o neopragmatismo, conferir Masson (2009).

[...] a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico (Saviani, 2016a, p. 75).

Lenoir (2021) relaciona a lógica utilitarista presente nos sistemas educacionais ocidentais à formação do capital humano:

A lógica utilitarista, depois de ter encontrado as suas origens na Escócia nos séculos XVII e XVIII – como acabámos de recordar – e que floresceu primeiro nos Estados Unidos antes de voltar a cruzar o Atlântico e se espalhar pelo mundo, baseia-se num conjunto de princípios organizacionais, económicos e princípios psicossociais: eficiência, eficácia, produtividade, competitividade, desempenho, rentabilidade, flexibilidade, desregulamentação, responsabilidade, responsabilização, etc., domina palavras essenciais do pensamento empreendedor que legitimam a reestruturação social à escala global e que invadiu os sistemas educativos ocidentais, incluindo também universidades, a fim de garantir a gestão da formação do “capital humano” (Lenoir, 2021, p. 13, tradução nossa).²³

O caráter utilitarista atrelado à noção de capital humano pode ser observado nas atuais políticas educacionais, no Brasil. No dia 22 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2017b), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC é

²³ No original: “La logique utilitariste, après avoir trouvé son origine dans l’Écosse des XVIIe et XVIIIe siècles – ainsi que nous venons de le rappeler – qui s’est épanouie d’abord aux États-Unis avant de retraverser l’Atlantique et de se répandre dans le monde entier, repose sur un ensemble de principes organisationnels, économiques et psychosociaux: efficacité, efficacité, productivité, compétitivité, performance, rentabilité, flexibilité, déréglementation, responsabilité, reddition de comptes (accountability), etc., maîtres-mots incontournables d’une pensée entrepreneuriale légitimant la restructuration du social à l’échelle mondiale et qui a envahi les systèmes éducatifs occidentaux, incluant aussi les universités, afin d’assurer la gestion de la formation du ‘capital humain’”(Lenoir, 2021, p. 13).

organizada em quatro (4) seções: I – Introdução; II – A estrutura da BNCC; III – A etapa da educação infantil; IV – A etapa do ensino fundamental (Brasil, 2017b).

Ao analisar as políticas para a formação de professores sob a influência do neopragmatismo/utilitarismo, Masson (2009) pontua que

[...] prescinde da fundamentação ontológica; o verdadeiro é aquilo que é útil para um contexto restrito da prática, desqualificando qualquer teoria que tenha a pretensão de explicar o real para além das aparências. A verdade é suplantada pelas crenças úteis, e a objetividade pela solidariedade. Pensar o futuro limita-se ao aperfeiçoamento do presente. Essa parece ser a estratégia adotada pelo MEC ao desenvolver um conjunto de ações para a formação de professores sem um aprofundamento dos princípios e concepções que a orientam (Masson, 2009, p. 205).

O principal objetivo propugnado com a formulação e a implementação da Base Nacional Comum Curricular, está relacionado com a intenção de obter resultados positivos nas avaliações padronizadas de larga escala, cujos parâmetros são estabelecidos pelos organismos internacionais, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de estudantes (Pisa), elaborado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

De acordo com Masson (2009, p. 204),

As ações do MEC para a formação de professores têm contribuído para solucionar obstáculos imediatos, que impedem a melhoria da qualidade da educação, mas não os limites estruturais que poderiam contribuir para um projeto de educação positivamente sustentável em longo prazo.

Novamente, as perspectivas propostas e anseios dos educadores foram preteridos em detrimento aos interesses das agências multilaterais. Na perspectiva de Albino e Silva (2019, p. 141-142),

A Base se constitui como referência nacional obrigatória para a elaboração dos currículos municipais, estaduais, do Distrito Federal. É parte integrante da política nacional de educação básica e objetiva alinhar-se a outras políticas como formação docente, e infraestrutura básica para desenvolvimento educacional em todo território nacional. Busca um “patamar” comum de aprendizagens para todos os estudantes a partir de dez competências gerais.

Na mesma direção da BNCC, as competências e habilidades ocupam a centralidade na BNC-Formação Inicial (2019), o art. 3º, parágrafo único, prescreve que “As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação” (Brasil, 2019a, p. 2).

O conceito não é novo, sua origem se deu em meados do século XX. A inserção das competências nos currículos educativos ocorreu em virtude da busca pelo controle comportamental na educação, com vistas a imprimir nos atores imbricados no processo educativo o comportamento desejado, diante da demanda por relacionar os conteúdos escolares a vivência cotidiana (Albino; Silva, 2019).

A ‘Pedagogia das Competências’, como pressuposto pedagógico da BNCC, é claramente definida como resultado de acordos entre os ‘organismos multilaterais’ e suas pautas de reformas educacionais ancoradas nas políticas neoliberais. O movimento em defesa das competências não é algo novo na história da educação. Afirma-se nos princípios defendidos pelos Organismos Internacionais (OCDE, BANCO MUNDIAL, UNESCO, CEPAL). Remonta e retrocede àquilo que já foi criticado pela educação brasileira: a Teoria do Capital Humano (Dourado; Siqueira, 2019, p. 296).

A formação por competências está centrada na valorização dos saberes voltados à prática e às experiências cotidianas. Quando a BNCC e a BNC – Formação Inicial centram o currículo nas competências, ou seja, em uma perspectiva essencialmente neopragmática/utilitária, conferem ênfase à prática imediata, sem compromisso com a solidez teórica; automaticamente, colocam a teoria em segundo plano, isto é, desvinculam a relação indissociável entre teoria e prática como unidade dialética.

No documento da BNCC, o conceito de competência é definido da seguinte forma:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017b, p. 6).

A definição de competência apresentada na BNCC e considerada pela política de formação de professores expõe uma perspectiva pragmática, em que o centralismo da prática é evidente, e o currículo escolar é pensado para possibilitar a resolução de problemas do dia a dia. Os saberes práticos têm primazia, indicando a desvalorização da formação intelectual e política. O objetivo é formar um indivíduo funcional que possa encaixar-se corretamente nas engrenagens do sistema do capital a ele destinadas.

De acordo com Baldan e Cunha (2020, p. 57),

Vinculadas à tradição pedagógica técnica e comportamental norte-americana da segunda metade do século XX, as competências foram realçadas, sobretudo, como a marca reiterada da inovação educativa nos discursos das orientações e diretrizes internacionais e nacionais nos documentos dos anos de 1990, na educação básica, no ensino superior e, especialmente, na formação de professores. Assim, elas não são uma novidade do discurso educacional inaugurada no nosso tempo, e seu trânsito até aqui pode, certamente, estar configurando uma era – a era das competências.

A premissa central dessas diretrizes reside no modelo de competências. Conforme indica o texto da BNC-Formação Inicial:

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

Os princípios teóricos que fundamentam as diretrizes para a formação de professores são os mesmos que norteiam o currículo da educação básica. O conceito central é o de competência, que no âmbito do trabalho docente está relacionado a saber fazer, propõe a formação de um professor cujo perfil é o do executor e voltado à produtividade. É importante destacar que, mesmo apresentando conceitos vinculados às perspectivas críticas de formação humana, como “aprendizagens essenciais”, “desenvolvimento pleno”, “educação integral” entre outros mencionados no documento, esses conceitos são ressignificados e perdem o seu potencial para uma educação transformadora, na medida em que compreendemos profundamente a concepção teórica

que baliza a proposta de formação preterida. De acordo com Baldan e Cunha (2020, p. 52-53),

O longo período que precede essa retomada exacerbada das competências, no qual tal noção ganhou centralidade nas políticas, foi marcado pelo entrelaçamento crescente do setor público com o privado ante as transformações do setor produtivo e gerou uma agenda educacional voltada a demandas econômicas via políticas de longo e curto prazo. A produção de uma série de normatizações, assim como a instituição do controle por meio de avaliações e indicadores estandardizados de desempenho, naturalizou a formalização das competências e o sentido prescritivo da política.

As políticas de formação de professores fundamentadas nas prescrições da BNCC (2017) e BNC-Formação (2019), conferem protagonismo à formação por competências, visando favorecer a aliança entre o setor público e privado, a subserviência da educação à economia, bem como propõe potencializar o controle do trabalho docente, utilizando-se das avaliações em larga escala.

A ênfase nas avaliações denota uma pedagogia de resultados, e aponta para o aspecto neotecnicista presente no documento da BNC-Formação Inicial,

2.3.2 Aplicar os diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, de maneira justa e comparável, devendo ser considerada a heterogeneidade dos estudantes. 2.3.3 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. 2.3.4 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e utilizar esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica. 2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis. 2.3.6 Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua (Brasil, 2019a, p. 17-18).

Na perspectiva neotecnicista, a centralidade conferida ao processo, desloca-se para os resultados. A avaliação se torna dispositivo indispensável para aferir a eficiência, garantir a produtividade e controlar o trabalho docente.

Outra estratégia gerencial que tem por finalidade potencializar o controle do trabalho dos profissionais do magistério é a implementação de plataformas digitais de

ensino. No discurso dos grupos de interesse privado, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação têm a função e o poder de garantir a qualidade e a eficiência da gestão educacional. Contudo, tal artifício tem sido utilizado como mecanismo que busca controlar o ritmo e a produtividade dos professores. Assim,

[...] o monitoramento, assume na NGP as características de fiscalização. Em um primeiro momento, pode-se confundi-la com os mecanismos da dimensão da atuação docente, porém, se distingue pelo controle ao longo do processo e não pelo resultado. Essa forma de regulação é, em geral, exercida através de sistemas e plataformas digitais (Mello; Santos; Pereira, 2022, p. 907).

Se por meio das avaliações em larga escala controla-se os resultados, pela via da plataformização é efetivado o controle e a fiscalização do processo da atuação docente. A educação, na perspectiva gerencial, confere às plataformas digitais a prerrogativa de direcionar os rumos do ensino. Assim,

Tais ferramentas incidem sobre os tempos dessas relações, sobre as lógicas de organização e acesso ao conhecimento, sobre as sistemáticas de controle do trabalho de educadores, sobre procedimentos de avaliação dos e das estudantes, enfim sobre os processos pedagógicos e sua gestão. Isto porque tais preocupações e consequências são extensivas à adoção de plataformas e ferramentas digitais públicas (Adrião; Domiciano, 2020, p. 681).

A inserção das plataformas digitais no cotidiano educacional acentua o controle das ações docentes; seu alcance incide tanto sobre o monitoramento do processo de ensino quanto na aferição dos resultados, operacionalizando princípios e práticas do gerencialismo.

A atual normativa, Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019a), possui trinta artigos, organizados em nove capítulos e um anexo. O documento possui 12 páginas e o anexo denominado BNC-Formação²⁴ totaliza 20 páginas e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de

²⁴ Novamente, o Brasil cedeu à influência internacional na elaboração de políticas educacionais. O país deixou de lado o trabalho de seus pesquisadores e buscou uma referência externa, tomando como parâmetro para a formulação da BNC-Formação Inicial (2019) um documento australiano, o *Australian Professional Standards for Teachers*, disponível em: <https://www.aitsl.edu.au/standards>. Para aprofundamento temático, indicamos a tese doutoral de Zanella (2022).

Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. O anexo constitui-se por cinco quadros listando as dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelo futuro docente, com as 12 competências específicas e 62 habilidades (Brasil, 2019a).

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I – Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II – Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III – Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (Brasil, 2019a, p. 6).

Há uma estreita relação entre o modelo das competências materializado na BNC-Formação (2019) e a conjuntura histórica, marcada pelas mudanças e novas demandas do setor produtivo, sendo que a formação de profissionais da educação aprofundou contornos produtivistas e utilitários. Diante desse cenário, a normatização e a padronização do processo formativo são imprescindíveis para facilitar o controle do comportamento, desempenho e dos resultados docentes.

A BNC-Formação Inicial confere um papel de centralidade aos componentes curriculares, competências e habilidades presentes na BNCC – educação básica; o princípio formativo fundamental apresentado no documento é a prática docente. Nessa direção, a função do professor está relacionada com a transmissão dos conteúdos padronizados na BNCC, conforme exposto abaixo:

Art.11- Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e

objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos (Brasil, 2019a).

Metade da carga horária destinada à formação inicial de professores é dedicada ao aprendizado dos conteúdos prescritos na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica; esse aspecto da normativa indica a ênfase na apreensão e a transmissão dos conteúdos padronizados. Nessa direção,

As novas Diretrizes não trazem novidade para o campo da formação de professores, uma vez que retomam o modelo da racionalidade prática e a lógica da simetria invertida, com a perspectiva de que a formação inicial deve preparar o futuro professor para ensinar os conteúdos que serão trabalhados na Educação Básica, e nesse caso, aquilo que está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Masson; Torriglia, 2023, p. 27).

A BNC-Formação Inicial retoma, no campo da formação de professores, orientações presentes nas diretrizes dos anos 1990 e 2000; entretanto, é necessário destacar uma significativa diferença: o documento atual é prescritivo.

Na perspectiva de Campos (2021), o paradigma das competências, importante fator presente no modelo tecnicista dos anos 1970, foi reformulado na década de 1990, colocando em relevo a concepção economicista da educação. Pautado nas prescrições da BNC-Formação Inicial (2019), o perfil do professor se restringe ao do profissional técnico, sem o devido aporte teórico que o possibilitaria esboçar uma visão crítica da realidade social. Isto é, a

[...] 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; Alves; Santos Jr, 2020, p. 572).

Nesse sentido, a BNC-Formação Inicial (2019) impõe um retrocesso ao processo de formação docente, por meio do esvaziamento teórico do currículo, cuja ênfase está na prática e na homogeneização, que buscam atender as demandas do mercado de

trabalho. O documento evidencia propostas pedagógicas que apontam para prevalência do aporte teórico fundamentado na teoria do capital humano, e tomam como elementos basilares para a formação de professores o neotecnicismo, o neopragmatismo/utilitarismo, a centralidade da prática, a fragmentação e o controle do trabalho e do comportamento.

A partir do formato curricular estabelecido na BNC-Formação para o curso de Pedagogia ocorre a dicotomia entre planejar e executar, fomentando a fragmentação do processo formativo dos profissionais do magistério. A atual legislação que norteia a formação e o trabalho docente evidencia completo alinhamento ao modelo de gestão empresarial.

Somadas as mil e seiscentas horas dedicadas a aprendizagem dos conteúdos da BNCC e as oitocentas horas voltadas à prática pedagógica, nota-se que no currículo, que confere três mil e duzentas horas para a totalidade da formação do professor, apenas vinte e cinco por cento da carga horária (800 horas) é destinada aos fundamentos teóricos: o fato aponta para o esvaziamento teórico do curso de pedagogia.

Na BNC-Formação aparece cinquenta (50) vezes a palavra competências e vinte e três (23) vezes o termo habilidades, revelando sua centralidade no atual currículo. O intuito é formar um professor capaz executar atividades práticas do magistério, com o foco nos resultados, desconsiderando a complexidade do processo formativo. Assim, a normativa apresenta um perfil reducionista, neotecnicista e neopragmatista/utilitarista (Tirolí; Jesus, 2022).

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (Freitas, 2012a, p. 389).

As proposições da BNC-Formação indicam que a formação docente não foge a essa lógica, isto é, a centralidade da prática/instrumental no processo formativo, bem como a ênfase nas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos

profissionais do magistério. Nessa perspectiva, evidenciam esvaziamento teórico e formação aligeirada e utilitária, com o propósito de atender aos interesses da classe hegemônica.

De acordo com Masson e Torriglia (2023), tal perspectiva conduz a

Uma ideia de superdocente, capaz de tudo, com uma formação mínima, apenas “pinçando” teorias e aglomerando pseudoconceitos. Foi assim que o neopragmatismo entrou como uma luva no campo educacional instaurando uma compreensão rasteira do “saber fazer”, balizado pelas competências e as habilidades, como um conhecimento suficiente a ser ensinado (Masson; Torriglia, 2023, p. 23).

A análise da BNC-Formação Inicial considera os aspectos gerais, mencionados acima, e o curso de pedagogia como exemplo, a fim de explicitar essas diretrizes para a formação docente. Consideramos que é relevante indicar alguns aspectos do curso Pedagogia a partir da aprovação da LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a fim de apresentar uma síntese das principais mudanças até a aprovação da BNC-Formação Inicial:

Quadro 3 - Panorama do curso de Pedagogia da LDB no 9.394/1996 até a BNC-Formação Inicial (2019)

<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre a licenciatura: o Art. 62 estipula a formação mínima em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, exceto para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que considera a formação mínima em nível médio, na modalidade Normal. • Sobre os especialistas: o Art. 64 permite a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação.
<p>Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; • Sobre a licenciatura: O Art. 4º, estipulou que o curso de Licenciatura em Pedagogia destinava-se “à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.”

	<ul style="list-style-type: none"> • O Art. 6º estipulava a estrutura do curso em núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação núcleo de estudos integradores o de estudos e núcleo de estudos integradores. • Sobre especialização: A base da formação do pedagogo é licenciatura com possibilidade de formação para administração, orientação, supervisão e inspeção escolar, de acordo os projetos pedagógicos das instituições de educação superior, portanto, a especialização nesses campos é facultativa.
Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. • No Art. 13, § 5º, reafirma a docência como formação principal, ou seja, o “curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino [...]”.
Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); • Sobre a licenciatura: no curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, divide a docência em formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, as 1.600 horas e formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as 1.600 horas de aprofundamento nas áreas e nos componentes curriculares; • Sobre a especialidade: Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em: I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; • § 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

Fonte: Elaboração do autor, com base em Brasil (1996, 2006, 2015, 2019a).

Até a aprovação da LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), perduraram as orientações da Parecer CFE nº 252/1969, de 11 de abril de 1969 (Brasil, 1969b) e a

Resolução CFE nº 2/1969, de 12 de maio de 1969 (Brasil, 1969d), conforme exposto no Quadro 2.

Com a LDB/1996, portanto, a formação do Pedagogo configurou-se com base na docência para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, disciplinas do curso normal em nível médio; vincula à possibilidade de formação do especialista em administração, supervisão, orientação e inspeção educacional nos cursos de Pedagogia e/ou em nível de pós-graduação. Diante do caráter facultativo na oferta dessas especialidades pelo curso Pedagogia, comprometeu-se a possibilidade de articular docência e especialidades do trabalho pedagógico no processo formativo do pedagogo, pois atribui-se, também, tais especialidades vinculadas ao nível de pós-graduação. Tal possibilidade, com base no art. 64, da LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), é reafirmada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006), Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015) e Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019a).

No entanto, entre as três Resoluções mencionadas no Quadro 3, a última, que corresponde à BNC-Formação Inicial, além de não garantir a articulação entre licenciatura e especialidade pedagógica na formação do pedagogo, acentua essa separação ao desconsiderar a gestão escolar e dividir a licenciatura em professores multidisciplinares da Educação Infantil e professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No panorama histórico do curso de Pedagogia, indicado no Quadro 2 (segunda seção) e Quadro 3, notamos a permanência de um processo de fragmentação quando se trata da formação do pedagogo. Tal fragmentação, persiste e está relacionada com contextos históricos diferentes, sendo que a organização curricular apenas altera a maneira de organizá-la e a ênfase atribuída à formação do pedagogo – ora bacharel, ora técnico, ora na licenciatura.

Na sequência, apresentamos um quadro com a carga horária e com alguns conteúdos do Curso de Pedagogia esboçados na BNC-Formação (2019) que indicam, a partir da organização curricular, os aspectos mencionados acima no conjunto das referências que analisa o documento, entre eles caráter utilitário, neotecnicismo, fragmentação, competências.

Quadro 4 - Carga horária e conteúdos da BNC-Formação Inicial (2019)

CONTROLE DO COMPORTAMENTO GESTÃO EMOCIONAL	FRAGMENTAÇÃO UTILITARISMO	ÊNFASE NA PRÁTICA
GRUPO I – 800H	GRUPOS II – 1.600H	GRUPO III – 800H
<p>Conhecimentos específicos da área da educação, sendo a letra “b”, do Art. 12, prevê a visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida;</p>	<p>Art. 13. Segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. V- resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e 8 trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola; VI - articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado; VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem;</p>	<p>Art. 15. 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.</p>

Fonte: Elaboração do autor, com base na BNC-Formação (Brasil, 2019a).

A BNC-Formação Inicial (2019) perpetua a fragmentação do currículo, conforme observamos abaixo:

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em: I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB (Brasil, 2019a, p. 11).

A normativa mantém a fragmentação do currículo formativo, ratificando a divisão do trabalho na escola. Essa medida acentua a separação entre quem pensa e quem executa no ambiente escolar. O planejamento e a gestão ficam à cargo de diretores, orientadores e supervisores; ao professor cabe a função de transmissor de conteúdos padronizados na BNCC (2017).

A fragmentação do processo formativo efetivada pelo documento pode ser vista também na divisão do curso de pedagogia em dois: a formação de professores para a Educação Infantil, e a formação de professores para o Ensino Fundamental.

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2019a, p. 7).

O superdimensionamento dos aspectos que envolvem a prática docente e a ênfase no saber fazer causam sério prejuízo ao minimizar, no curso, o tempo dedicado aos fundamentos teóricos da educação. Assim,

[...] fica explícita a dificuldade de formar professores críticos e reflexivos sobre a sua prática, tendo em vista que o documento reforça uma imagem de professor como um mero transmissor de conteúdo. Ao exigir que os cursos se adaptem a essa nova organização curricular, o estudo e aprofundamento de assuntos necessários para a formação de professores é deixada de lado, padronizando os licenciandos às

exigências do atual mercado de trabalho (Gonçalves; Mueller, 2022, p. 133).

A hegemonia das competências, na padronização do currículo da educação básica e da formação de professores, privilegia as orientações da agenda internacional, pautada nas prescrições das agências multilaterais, inserindo na BNCC elementos que denotam o utilitarismo e a instrumentalização da educação, modelo adotado pela BNCC e pela BNC-Formação Inicial que submete a educação aos interesses hegemônicos (Albino; Silva, 2019).

O Quadro 5 apresenta elementos que compõem as competências gerais docentes e expressam relação com as interfaces das políticas de formação docente na Ditadura e na atualidade.

Quadro 5 - Competências gerais docentes

ELEMENTOS PRESENTES NAS COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES	FACES
Compreender – utilizar – resolução de conflitos	UTILITARISMO
Experiências – usar criatividade – buscar soluções	ÊNFASE NA PRÁTICA
Reconhecendo suas emoções – autocrítica – autoconhecimento – autocuidado – empatia – diálogo	GESTÃO EMOCIONAL
Conhecer-se	CONTROLE DO COMPORTAMENTO

Fonte: Elaboração do autor com base na BNC-Formação (Brasil, 2019a).

As proposições apresentadas na seção competências gerais docentes apontam para o neopragmatismo/utilitarismo, centrado na resolução dos problemas do cotidiano, a ênfase na prática, com destaque para a redução da formação apenas aos elementos que contemplam os aspectos da atuação profissional do professor, há um superdimensionamento da docência enquanto técnica de lecionar.

As competências socioemocionais indicam uma nova dimensão para a formação de professores, concebida pelos organismos internacionais e pela atual política como um capital humano a ser formado para dar resultados na avaliação e, agora, gerenciar e ensinar os estudantes a administrarem as suas condições socioemocionais, portanto, aos professores são depositadas responsabilidades do campo terapêutico e clínico da área da psicologia.

As competências específicas estão divididas em três dimensões, a saber: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional; delas o trabalho selecionou algumas para análise.

Quadro 6 - Competências específicas e habilidades – faces

Competências e habilidades Competências Específicas	Competências Específicas	Habilidades
Conhecimento Profissional	1) Saber ensinar	Saber fazer
	2) Conhecer os estudantes e como eles aprendem	Técnica
	3) Mobilizar	Utilitarismo
Prática Profissional	1) Planejar ações de ensino voltadas para os resultados	Neotecnicismo
	2) Gerir– avaliar	Controle– resultados
	3) Competências	Utilitarismo
	4) Habilidades	Prática
Engajamento Profissional	1) Engajamento	Ênfase comportamental – vestir a camisa
	2) Autoformação	Gerente de si
	3) Comprometimento	Gestão emocional

Fonte: Elaboração do autor com base na BNC-Formação (Brasil, 2019a).

As prescrições que tratam das competências gerais e específicas, bem como das dimensões do conhecimento, prática e engajamento profissional dos professores, apresentam elementos que contemplam a articulação entre aspectos da racionalidade técnica e da racionalidade prática vinculadas às demandas do trabalho flexível, características do modelo toyotista, cujo objetivo é formar um profissional polivalente, capaz de atuar em diversas frentes (trabalho com famílias de alunos, motivador, gestor de pessoas, etc.). Um professor engajado, capaz de investir na própria autoformação, como forma de desenvolver o capital humano.

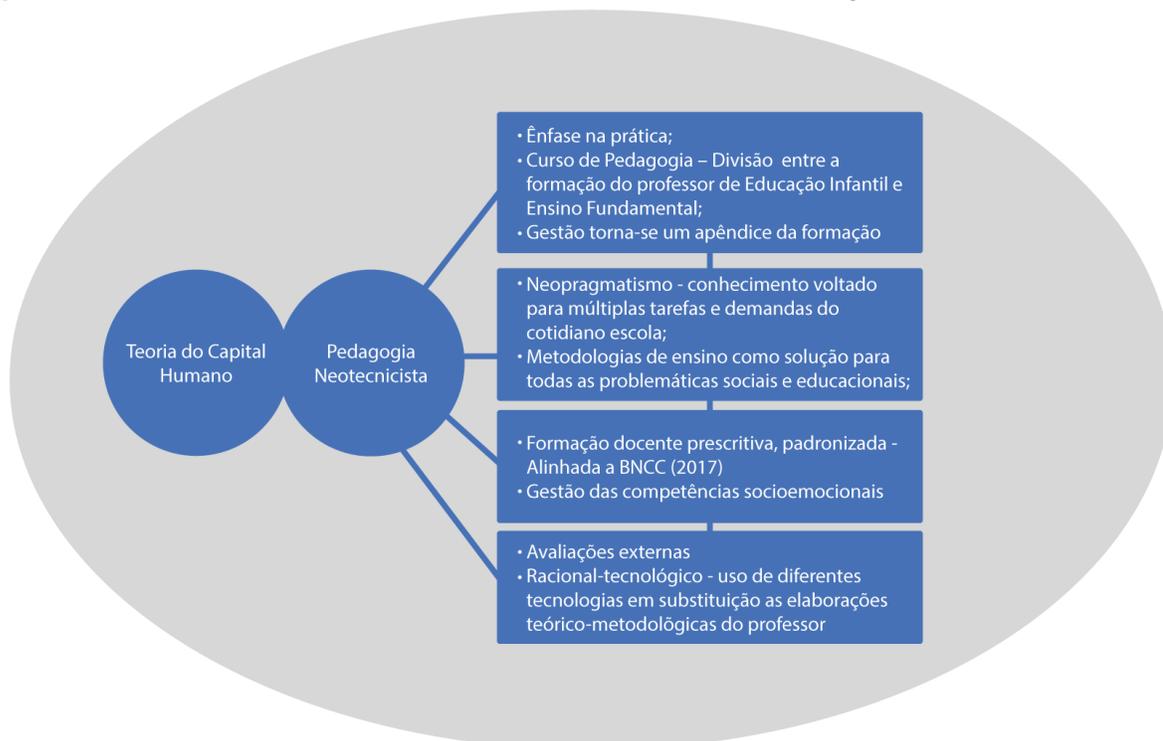
É evidente também o atrelamento da formação aos resultados educacionais. A formação do professor passa a ser questão central para justificar os resultados educacionais, propugnando responsabilizar o docente pelo sucesso ou fracasso dos seus estudantes nas avaliações em larga escala. Ao magistério é atribuída a função de preparar os educandos para obter bons resultados nas avaliações em larga escala.

No capítulo VII, que trata das disposições para a formação para atividades pedagógicas de gestão, no Artigo 22, a normativa prescreve que a formação para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional se dará em cursos de pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas mencionadas, com carga horária mínima de 3.600 horas, ou em cursos de especialização (Brasil, 2019a).

O novo currículo do curso de pedagogia esboçado pela BNC-Formação Inicial, retirou disciplinas relacionadas à gestão escolar do processo de formação do pedagogo. Essa ação promove a retomada da distinção entre o professor e o especialista, quem pensa e quem executa na escola. Esse movimento implica um retrocesso: é a volta do velho modelo do período militar. Um novo paradigma permeado por velhos conceitos (Alves; Duarte, 2022).

A partir da teoria do capital humano e da pedagogia neotecnicista, se estabelece a organização fragmentada do currículo formativo, com o exemplo do curso de Pedagogia, observamos algumas faces do modelo aplicado à formação de professores na BNC-Formação (2019). Essas faces estão representadas na Figura 2, a seguir:

Figura 2 - Fundamentos teóricos e faces das políticas de formação docente na atualidade



Fonte: elaboração do autor, 2024.

A imagem apresenta os fundamentos teóricos das atuais políticas de formação docente, a saber: teoria do capital humano e pedagogia neotecnista. Desse aporte teórico resultam elementos que caracterizam o atual currículo formativo que, para fins didáticos, denominados faces; são elas: ênfase na prática, prescrição e padronização – formação docente alinhada à BNCC (2017a); neopragmatismo; o aspecto racional-tecnológico, emprego de novas tecnologias em substituição às elaborações teórico-metodológicas do professor; curso de pedagogia dividido entre a formação do professor de educação infantil e ensino fundamental; a gestão escolar é relegada a mero apêndice do curso (formação complementar).

Outras faces são conhecimento voltado para múltiplas tarefas e demandas pedagógicas do cotidiano escolar, metodologias de ensino com solução para todas as demandas sociais e educacionais, gestão de competências socioemocionais e avaliações externas.

4.INTERFACES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES – DITADURA MILITAR - BNC-FORMAÇÃO INICIAL (2019)

Nosso propósito nessa seção é apresentar e analisar as interfaces entre as políticas de formação de professores na Ditadura Militar e a BNC-Formação (2019) e as implicações destas para a formação docente. Para tanto, apresentaremos inicialmente convergências conjunturais determinantes para a configuração do Estado brasileiro no período da Ditadura Militar (1964-1985) e na atualidade.

4.1. PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS NA CONFIGURAÇÃO DO ESTADO NO PERÍODO DA DITADURA E A ATUALIDADE

Embora o Estado, no modo de produção capitalista, e em especial, no Brasil, tenha apresentado diferentes formatos ao longo da história, seu protagonismo na direção e na consolidação da estrutura societal é claramente perceptível.

Nessa direção, Mészáros (2021) pontua que

O Estado a despeito da grande variedade de formas como se constituiu na história, desde o assim chamado despotismo oriental e dos antigos impérios até o moderno Estado liberal só pode ser o Leviatã – que impõe seu poder estruturalmente enraizado a toda decisão societal. É óbvio que esse tipo de solução, imposto pelo Estado, para questões vitais da reprodução social significa, na realidade, expropriar e usurpar as energias vitais da tomada de decisão do corpo social como um todo (Mészáros, 2021, p. 49).

O excerto destaca o papel decisivo do Estado na tomada de decisões, ou seja, como o principal agente responsável por designar os rumos da sociedade. No sistema capitalista, o Estado decide predominantemente a favor da classe hegemônica. Isto é,

[...] o Estado capitalista, a despeito de toda automitologia “democrática”, nunca, em toda a sua história, conseguiu abandonar a afirmação hierárquica de exploração autoritária de seu domínio, posta em vigor sem cerimônias. Ele sempre protegeu vigorosamente – e tinha de proteger – com todas as forças de que dispunha o poder de tomada de decisão da classe dominante (Mészáros, 2021, p. 65).

Na sociedade hodierna, o poder do “Leviatã”²⁵ está sob o controle da classe dominante e sua relevância na manutenção da hegemonia é de extrema importância. Por meio da força e da ideologia, o Estado/Leviatã faz prevalecer os interesses de seus senhores. Considerando a atuação determinante do Estado na constituição e consolidação da estrutura social, nesta subseção da dissertação, abordamos sua configuração nos dois períodos que constituem o recorte temporal dessa pesquisa.

Ao tratar da configuração do Estado brasileiro no período ditatorial (1964-1985) e na atualidade, um fator crucial a ser considerado é o contexto de crise estrutural do capital prevalente em ambos, tal fato tem influência direta no formato e na atuação do Estado. Corroboramos com a perspectiva de Mészáros (2021), de que a crise do capital, embora se manifeste ao longo do tempo assumindo diferentes contornos e apresente aspectos peculiares a cada época, é essencialmente estrutural. Nessa perspectiva,

O ponto a ser enfatizado é que a crise que temos que enfrentar é uma crise estrutural profunda e que se aprofunda cada vez mais, exigindo a adoção de corretivos estruturais de grande alcance para encontrar uma solução sustentável. É preciso salientar que a crise do nosso tempo, não se originou em 2007, com o “estouro da bolha imobiliária nos Estados Unidos”, mas pelo menos quatro décadas antes. [...] os eventos e desenvolvimentos em desdobramento “sublinharam de forma dramática a intensificação da crise estrutural global do capital” (Mészáros, 2021, p. 124).

Particularmente, no Brasil, em ambos os períodos estudados, a elite do país acatou como medida prioritária para conter os efeitos da crise, o expediente do golpe de Estado. Em 1964, um golpe, efetivado pelos militares, realizado pela força das armas, planejado e executado em conluio com a elite política e econômica, classe média, empresários, segmentos religiosos e a decisiva participação do imperialismo norte-americano (Germano, 2000).

Na atualidade, buscando conter os efeitos da crise de 2008, cujo impacto passou a ser sentido no Brasil, a partir de 2014, novamente, a elite política e econômica do país, com o apoio da classe média e do imperialismo estadunidense, levou a cabo um novo golpe, em 2016. Uma articulação golpista com características diferentes de 1964, um

²⁵ Expressão utilizada por Thomas Hobbes, para fazer referência ao Estado, na obra “Leviatã”. Aqui, retomada por Mészáros (2021), para se referir-se ao poder do Estado.

golpe por dentro do sistema, cuja principal arma foi a criação de um consenso popular sobre a necessidade do *impeachment*, tendo como protagonistas o judiciário, o parlamento e a mídia. O golpe de 2016 constituiu-se na solução encontrada pelas classes dominantes para conter os impactos da crise econômica e a turbulência política, com o objetivo de manter a hegemonia (Cassin, 2022).

Os golpes de Estado se constituem numa ferramenta utilizada pela classe dominante brasileira para impor seus interesses. No ambiente pós-golpe, propício à supremacia do capital, os direitos dos trabalhadores são dizimados e a subserviência do país ao imperialismo norte-americano é reafirmada (Frigotto, 2021).

Nessa perspectiva, Frigotto (2021) ao abordar os repetidos golpes no Brasil afirma que

[...] a dominação exercida pelo poder político de um punhado de ricos, “uma minoria prepotente” e cuja riqueza vem, por um lado, pelo assalto privado do fundo público e, por outro, por um Estado que protege a superexploração dos trabalhadores pelo patronato. Se for verdade, e o é, que em todo nosso processo histórico houve luta e alguns direitos foram conquistados pela classe trabalhadora, toda vez que há riscos de perda de privilégios do punhado de ricos prepotentes, os mesmos valem-se da mão armada do Estado e do arbítrio da lei para deflagrar ditaduras ou golpes. Ditaduras e golpes que, sob a força do arbítrio, da ameaça, da perseguição e morte de lideranças, revogam os poucos direitos conquistados pela classe trabalhadora (Frigotto, 2021, p. 128-129).

No século XX, o Brasil conviveu por mais de trinta anos com ditaduras e golpes institucionais. Esses fatos colocaram o país em um estado de exceção constante, ambiente favorável à elite, que aproveita o cenário caótico para inviabilizar possíveis mudanças estruturais profundas no sistema capitalista vigente e operar o desmonte dos pequenos avanços da classe trabalhadora (Frigotto, 2021).

No âmbito econômico, diante da crise estrutural de 1970, a burguesia reagiu ao efetivar a reestruturação produtiva²⁶, reformulando o capitalismo global, com a substituição do modelo acumulação taylorista/fordista pela forma de acumulação flexível

²⁶ A reestruturação produtiva caracteriza-se, entre outros elementos, pela acumulação flexível, a qual se estrutura conformando uma nova organização de trabalho (Toyotismo), que intensifica as condições de exploração da força de trabalho, mas sob a aparência de colaboração e trabalho em equipe. Tal forma de trabalho também sustenta as bases de sedimentação do neoliberalismo. Ver, entre outros, Antunes (1999).

toyotista. Essas mudanças impactaram diretamente o mundo do trabalho, a partir do acirramento das exigências de produtividade e rapidez, o que resultou no aumento da exploração dos trabalhadores e da precarização do trabalho. No que concerne às políticas sociais, houve uma drástica diminuição de investimentos. Tais medidas inseriram no cenário o neoliberalismo, utilizado como mecanismo central na socialização dos prejuízos.

De acordo Harvey (2011), o neoliberalismo não é uma mera doutrina política ou econômica, é um projeto classe, mascarado por um discurso falacioso que congrega elementos como individualidade e liberdade, por meio do qual a classe hegemônica investe violentamente contra os trabalhadores, com o propósito de superar momentos críticos e consolidar sua hegemonia.

Atualmente, a elite brasileira, com objetivo de minimizar os efeitos da crise financeira de 2008, reformulou seu eficiente mecanismo de enfretamento. O neoliberalismo nesse momento empreendeu um ataque brutal e despudorado contra a classe trabalhadora, apresentando sua face mais cruel: o ultraneoliberalismo. Essa mais recente e radical forma de neoliberalismo caracteriza-se pela acentuada exploração do trabalho, aumento da apropriação do fundo público pelo capital financeiro e a privatização dos bens públicos (Behring; Cislighi; Souza, 2020).

Nessa direção,

[...] o neoliberalismo, e no contexto brasileiro o ultraneoliberalismo, não é uma tendência qualquer dentro do campo da gestão e do planejamento públicos. O ultraneoliberalismo é um mecanismo de sobrevivência intrínseco ao modo de produção capitalista, que muito além de uma intervenção na esfera econômica da gestão política, incide diretamente na moral, nos valores e nos costumes da sociedade, a fim de construir uma consciência coletiva favorável à exploração capitalista e, por conseguinte, à reificação das relações sociais (Salvador; Penante, 2022, p. 557).

O ambiente de crise produz reconfigurações e novas formas de poder de classe, com o objetivo de tornar palatáveis os excessos do capitalismo. Da mesma forma que o neoliberalismo entrou em cena na esteira da crise dos anos 1970, o ultraneoliberalismo resultou da crise de 2008, sendo, de certa forma, subproduto do caos econômico e

político. A classe hegemônica propõe sair da crise, intensificando a exploração da classe trabalhadora (Harvey, 2011), pois

Em momentos de crise, há processos congênitos ao sistema que maximizam os ataques às classes trabalhadoras com o intuito de extrair mais-valor. São processos que não ocorrem de forma homogênea no mundo [...], pois o capitalismo se disseminou de forma diferenciada, aglutinando e modificando elementos autóctones de cada formação. Tal constatação se reflete na forma como os regimes políticos são promovidos, com diferenciações históricas e especificidades locais/regionais, de maneira que, na periferia do sistema, apresentam uma configuração autocrática, que demarca modos diferenciais de como a crise do capital se manifesta, sendo que, em países como o Brasil, ela influencia o estrangulamento das demandas sociais, como a da saúde pública (Nogueira, 2023, p. 412).

Segundo Harvey (2011), a solução do capitalismo para as crises periódicas passa pela seguinte lógica:

[...] as massas terão que entregar os frutos do seu trabalho para quem está no poder, ceder muito de seus direitos e ativos (de todos os tipos desde habitação a previdência) conquistados com dificuldades e sofrer degradações ambientais em abundância, sem falar nas sérias reduções em seus padrões de vida, o que significa fome para muitos daqueles que já lutam para sobreviver no fundo do poço. Mais do que um pouco de repressão política, violência policial e controle militar do Estado vão ser necessários para conter a agitação resultante. Mas também haverá apertos e mudanças dolorosas na localização geográfica e setorial do poder da classe capitalista (Harvey, 2011, p. 176).

Em contextos de crise, os ataques do capital contra o trabalho se intensificam e a revitalização do capitalismo depende do sacrifício da classe trabalhadora, o que reflete o antagonismo estrutural do sistema capitalista.

Considerando os aspectos conjunturais que conectam a estrutura do Estado brasileiro em ambos os períodos que compreendem o recorte temporal deste trabalho, é possível destacar os fatores determinantes na constituição do modelo estatal vigente no país. Os dois cenários históricos foram marcados por severas manifestações da crise estrutural do capital, por golpes de Estado (Ditadura Militar, 1964-1985) e o Golpe Jurídico-parlamentar-midiático (2016) e pelo liberalismo/ultraneoliberalismo, utilizado pelo capital como uma espécie de antídoto contra as crises periódicas que o assolam.

No âmbito do Estado, a engrenagem responsável pela operacionalização da máquina é o aparato administrativo. Na Ditadura Militar, foi implantado o modelo burocrático, embasado nas disposições do Decreto nº 200, de 25 de fevereiro de 1967 (Brasil, 1967a), que dispôs sobre a organização da administração federal – dessa forma os militares promoveram a reforma administrativa, propugnando tornar mais “eficiente” e “produtivo” o serviço público. Na atualidade, com base na Reforma do Estado de 1995, o sistema administrativo adotado pelo Estado brasileiro é o gerencial, fundamentado no modelo de gestão empresarial, orientado pela lógica da “eficiência” e “produtividade” e pelo aprofundamento do neoliberalismo, o ultraneoliberalismo.

A educação, como fenômeno sócio-histórico, não passou incólume diante da poderosa influência e das transformações que tal conjuntura causou ao modelo de Estado implementado no Brasil. A conjugação desses fatores moldou a estrutura estatal e trouxe um profundo impacto sobre as políticas educacionais.

A elite detentora do poder do Estado confere à educação um papel estratégico, pois os intelectuais orgânicos a seu serviço buscam instrumentalizar o processo educativo para a consolidação da ordem social vigente. Para isso, procuram elaborar e implementar políticas educacionais cujo foco é o mercado. Em outra frente, propugnam utilizar a educação como um canal para a disseminação das ideologias da classe dominante, com o propósito de coadunar dominação e consenso e colocar a educação à serviço da hegemonia (Silva, 1999).

No Estado ultraneoliberal/gerencial, o campo educacional é visto como um lugar estratégico para o êxito no embate hegemônico. A lógica pautada no controle, “eficiência” “produtividade” permeia as políticas educacionais, assim como a ênfase na mercantilização, na privatização e na redução de recursos públicos para educação.

De acordo com essa premissa, eficiência educacional implicaria fazer mais e apresentar resultados com menos recursos. Nessa perspectiva, os problemas educacionais resultam na ineficiência no uso dos recursos e não na falta de investimentos (Saviani, 2011).

Observamos, portanto, que as principais interfaces do modelo estatal do período da Ditadura Militar e do Estado ultraneoliberal com aspectos gerenciais encontram-se nos seguintes pontos: Liberalismo/ultraneoliberalismo, política por resultados, influências

internacionais na definição das políticas educacionais, referência econômica na definição das políticas.

4.2. INTERFACES: O LEGADO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PERÍODO MILITAR PRESENTE NA BNC – FORMAÇÃO INICIAL (2019)

Os caminhos percorridos por esta pesquisa evidenciam que as políticas de formação de professores no período da Ditadura Militar (1964-1985) e a BNC-Formação (2019), elaboradas e efetivadas em contextos históricos distintos, embora possuam diferenças, apresentam diversas similaridades. As interfaces entre as duas políticas são decorrentes dos conteúdos e formas prevalentes nas políticas de formação de professores nos dois períodos históricos.

Os pressupostos teóricos que fundamentam e norteiam as políticas de formação inicial de professores na Ditadura Militar são a teoria do capital humano/produtivismo e a racionalidade técnica/tecnicismo. Esse arcabouço teórico foi estruturado, naquele momento, a partir dos acordos internacionais MEC-Usaid, do modelo administrativo do Estado autoritário/liberal, pautado na burocracia e do modelo empresarial de vertente industrial.

Na atualidade, os acordos internacionais continuam, com ênfase nas relações como Banco Mundial. A configuração do Estado gerencial, a partir dos anos de 1990, intensifica-se a partir do ultraneoliberalismo, que acirra o controle e a relação custo benefício no contexto das políticas educacionais, assim como amplia e aprofunda as parcerias público-privado no processo de elaboração e efetivação dessas políticas.

Com base nos pressupostos teóricos da BNC-Formação Inicial (2019), é possível compreender que as políticas de formação inicial de professores na atualidade, correspondem à teoria do capital humano/neoprodutivismo e suas ressignificações, racionalidade técnica/neotecnicismo, princípios psicológicos comportamentais decorrentes da formação por competências e habilidades de viés neopragmático/utilitarista. Esse aparato teórico se configura a partir do modelo de Estado ultraneoliberal/gerencial, da influência de agências multilaterais, como o exemplo do Banco Mundial, em especial, pelos ajustes encomendados pelo Brasil junto à entidade,

esboçados no relatório “Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil” (Banco Mundial, 2017) e pelo modelo gerencial empresarial.

Esses elementos, ao serem comparados, explicitam as interfaces entre as políticas de formação de professores nos dois períodos em questão, uma vez que tanto o conteúdo como a forma dessas políticas apresentam pontos convergentes, aqui denominados de interfaces.

Com base nesse estudo, identificamos como interfaces: a fragmentação, o utilitarismo, a ênfase comportamental e o controle. Essas interfaces ocorrem por conta da busca, construção e aprofundamento da hegemonia da classe dominante – dirigente que vê na política de formação de professores a possibilidade de disseminação da direção política, ideológica e cultural.

Nos dois períodos históricos contemplados nesta pesquisa, as políticas educacionais sofreram forte influência do empresariado. Durante a Ditadura Militar, a partir da atuação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes), entidade que representava os interesses empresariais e que procurava atuar no setor educativo por meio da organização e patrocínio de eventos voltados à área. Atualmente, os empresários procuram intervir nas políticas educacionais por meio de Organizações Não Governamentais (Ongs), Associações sem fins lucrativos, filantrópicas e fundações ligadas a grandes empresas, que procuram se apropriar do fundo público, disseminar suas ideologias e implementar seu projeto educacional, com o intuito de consolidar a estrutura societal capitalista (Gonzalez, 2022).

Segundo Martins (2015, p. 292),

[...] no curso da história brasileira recente, uma fração da classe empresarial atualizou as formas de intervenção na educação por meio de novos mecanismos político-ideológicos e pedagógicos, com o objetivo de sedimentar o seu projeto de formação humana como referência para toda a sociedade.

No Brasil contemporâneo, o mais destacado mecanismo de atuação do empresariado nas políticas educacionais é o movimento Todos pela Educação (TPE). Organismo empresarial voltado à educação, criado em 2006, no Estado de São Paulo, que tem por objetivo influenciar a elaboração e implementação das políticas educacionais

(Freitas, 2012a). Essa organização atuou de maneira decisiva na implementação da BNCC (2017), BNC-Formação (2019) e BNC-Formação Continuada (2020).

Sob a influência dos empresários, a racionalidade administrativa do mundo dos negócios foi implementada no setor educacional. As políticas de formação de professores passaram a ser direcionadas para o mercado, com forte ênfase na prática, visando formar, de maneira eficiente, trabalhadores funcionais ao modo de produção capitalista.

O discurso para justificar a atuação dos empresários na área educacional é pautado na pretensa superioridade do setor empresarial para resolver os problemas da educação. Esse posicionamento apresenta o aspecto de uma suposta filantropia, pautado na ideia de que o setor privado é parâmetro de qualidade a ser seguido. Porém,

[...] a filantropia estratégica e de risco não são meras iniciativas altruístas. Para empresas e fundações envolvidas no setor educacional, há um foco cada vez mais explícito na remoção de barreiras à educação e na elevação da qualidade da educação para eliminar obstáculos a um futuro crescimento econômico via uma força de trabalho educada, futuros consumidores e condições gerais para o crescimento econômico nacional e global. Além disso, como demonstraremos, entidades filantrópicas privadas e corporativas em geral buscam impor um “estilo corporativo” às políticas educacionais e à gestão institucional (Tarlau; Moeller, 2020, p. 557).

A atuação dos empresários no setor educativo é estratégica e busca instrumentalizar a educação com o objetivo de favorecer interesses do capital. Na atualidade, assim como no período ditatorial, o empresariado continua influenciando, de maneira determinante, a educação. Seus objetivos estão relacionados com a manutenção da hegemonia, a produção e reprodução da estrutura societal.

Para Leher (2004), converter as políticas de formação de professores em um assunto de homens de negócio exige a atuação do Estado para orientar, controlar e direcionar ações que contemplem os interesses da classe dominante, isto é, o Estado que educa para o consenso social atendendo aos anseios do empresariado.

No plano teórico, os pressupostos da teoria do capital humano constituíram-se como principal referencial a orientar as políticas de formação docente nos dois os períodos analisados. Seus postulados atribuíam à educação o propósito precípua de promover o desenvolvimento econômico coletivo, ao qualificar mão de obra para atuar

no mercado em crescimento, perspectiva segundo a qual havia uma relação direta entre educação, preparo e produtividade (Frigotto, 1989). Pois,

[...] a teoria do capital humano vai ligar-se à toda perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 50. Neste aspecto há um duplo reforço. A visão do capital humano vai reforçar toda perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua “ineficiência” e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para se constituir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – o “capital humano”. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção (Frigotto, 1989, p. 121).

A partir de 1970, sob os impactos da crise estrutural do capital e do novo modelo de Estado que dela emergiu, o neoliberal, a teoria do capital humano passou por uma reconfiguração, e seus pressupostos, que, em um primeiro, momento estavam voltados para o crescimento econômico na esfera coletiva, a riqueza social e o desenvolvimento nacional, foram ressignificados. Seu foco passou a ser orientado para os interesses individuais. A educação ganhou *status* de capital humano individual, produtora de habilidades e competências necessárias ao incremento da renda e a ascensão social. Em um tempo em que os postos de emprego não absorvem a demanda, a educação potencializa a empregabilidade (Saviani, 2021).

Segundo Gonzalez (2022, p. 124),

Se a concepção produtivista – e nela a pedagogia tecnicista – se sustentava na organização racional do trabalho nas fábricas pela lógica do taylorismo-fordismo, pela ideia de pleno emprego, de “Estado intervencionista” das políticas keynesianas e o valor econômico da educação medido pela teoria do capital humano, a concepção neoprodutivista e suas variantes têm suas bases econômico pedagógicas construídas a partir da reconversão produtiva, da acumulação flexível, da racionalidade toyotista, da promessa da empregabilidade, dos “Estado mínimo” das políticas neoliberais e da individualização do valor econômico da educação pela ideologia da meritocracia e do empreendedorismo.

O cenário atual, moldado por transformações na esfera produtiva e pela transição do modo acumulação taylorista/fordista para o toyotista, provocou a reconfiguração da

teoria do capital humano. Saviani (2021), denomina essa nova versão de neoprodutivismo,

A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada, e é nessa condição que ela alimenta a busca da produtividade na educação. Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão da teoria do capital humano, mantém sua hegemonia nos de 1990, assumindo a forma de neoprodutivismo (Saviani, 2021, p. 430).

A teoria do capital humano superou desafios e embates ao longo do processo histórico brasileiro. Passou por uma reconfiguração e ganhou um novo vigor no contexto do Estado neoliberal/gerencial/ultraneoliberal e segue presente nas atuais políticas de formação docente. Esse fato a consolidou como um importante mecanismo da adaptação da educação as demandas do capitalismo contemporâneo. Assim,

A Teoria do Capital Humano, em suas concepções gerais, favorece uma análise sobre como o papel da Educação, dentro de uma perspectiva de interesses neoliberais, traz implicações em relação às práticas educativas que consolidam a ideologia dominante para o desenvolvimento econômico e interfere na política de formação dos profissionais da educação através de diversos mecanismos dentro do novo cenário educacional, pautado nas mudanças sociais, tecnológicas e econômicas (Cabral Neto; Silva; Silva, 2016, p. 35).

Sob as proposições da teoria do capital humano, a educação é concebida como potencializadora do trabalho, seu objetivo é fornecer ao indivíduo habilidades e competências que lhe darão maior capacidade de produtividade e de renda e, conseqüentemente, mobilidade social, constituindo-se um investimento em sim mesmo.

Nessa direção, “[...] a educação passa a ser um dos fatores para explicar as diferenças da capacidade de trabalho e as diferenças da produtividade e renda, bem como de mobilidade social, sob o ponto de vista microeconômico” (Cabral Neto; Silva; Silva, 2016, p. 37).

Na concepção de Leher (2004, p. 881),

A partir dos anos de 1990, novas noções, imagens, temas e referências com pretensão conceitual compõem o léxico da educação superior: produtividade, qualidade, competitividade, flexibilidade, gestão e

eficiência. O metro para aferir a qualidade deixa de ser um determinado “ethos” acadêmico, tomando emprestado um outro sistema de medida: o mercado. Assim, a aferição é feita a partir de noções como produtividade, eficiência, excelência, flexibilidade e empreendedorismo.

Diante do atual contexto histórico, a educação convertida em capital humano individual não é mais responsabilidade do Estado. Visando proporcionar o desenvolvimento econômico e social no âmbito coletivo, cabe aos indivíduos investirem em si mesmo, pois, de acordo com as ressignificações dessa teoria, somente assim serão mais produtivos e competitivos no mercado de trabalho e obterão êxito profissional, social e financeiro.

O foco na responsabilização do indivíduo pelo seu caminho formativo pode ser observado na BNC-Formação Inicial ao atribuir ao professor a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências socioemocionais, engajamento e gestão da sala de aula e a responsabilização pelos resultados dos estudantes nas avaliações em larga escala, conforme indicamos na seção anterior.

Outra dimensão da teoria do capital humano é notada na estreita associação que faz entre pobreza e educação, pois

Ao se associar a produção da pobreza à má qualidade da escola argumenta-se que os problemas socioeconômicos brasileiros são produzidos no terreno educacional e, portanto, apenas nesta esfera é possível solucioná-los. Essa racionalização desloca a necessária compreensão das relações capital-trabalho como determinação desses problemas, dirigindo-a ao campo educacional. Individualiza-se tanto a produção das aviltantes condições de existência de parcela importante da população brasileira, como as suas soluções (Evangelista; Leher, 2012, p. 16).

Sob os pressupostos da teoria do capital humano, o fracasso e o sucesso são atribuídos à educação e as condições sociais precárias são individualizadas. Tal posicionamento procura excluir do horizonte os problemas estruturais relacionados à sociedade de classes, e procuram favorecer a manutenção da hegemonia da elite. Há, nessa concepção, um vínculo entre educação e produção e entre desenvolvimento de “atitudes” funcionais e processo produtivo.

Nessa direção,

Ao se trabalhar com organizações que envolvem seres humanos, surge a necessidade do controle do comportamento das pessoas para que se garanta a efetividade do modelo. Nesse ponto, a teoria geral dos sistemas encontra o behaviorismo/comportamentalismo e, por conseguinte, adentra os processos educativos (Gonzalez, 2022, p. 106).

A mesma lógica aplica-se à formação de professores, que, como todos os trabalhadores, precisa desenvolver habilidades e competências que aumentarão sua capacidade produtiva/capital humano, corroborando, assim, seu êxito, cada vez mais competitivo mercado de trabalho.

No período militar, a teoria do capital humano apresentou como principal característica a vinculação entre educação e desenvolvimento econômico no âmbito coletivo; atualmente, ela confere centralidade à relação educação e ascensão econômica e social na esfera individual.

Na concepção de Frigotto (1999, p. 41), “o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e “rejuvenescer” da teoria do capital humano, com um rosto agora mais social”. Nessa direção, atualmente, a educação constitui-se capital capaz de redimir economicamente e socialmente indivíduos e, conseqüentemente, a sociedade, diferente da lógica empregada na Ditadura Militar, que colocava a nação em primeiro lugar e depois o indivíduo.

O modelo das competências e o neotecnicismo são manifestações visíveis da prevalência dessa teoria nas políticas de formação de professores no Brasil. O neoprodutivismo apresenta como base psicopedagógica, a formação por competências, e como fundamento pedagógico administrativo, o neotecnicismo.

A reconfiguração do tecnicismo, segundo Saviani (2021, p. 439),

Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o Toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará definir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no principal papel a ser exercido pelo Estado.

Nas políticas de formação do magistério, na contemporaneidade, pautadas no neotecnismo, a centralidade não pertence mais aos processos; as transformações históricas provocaram um deslocamento e os resultados passaram a ocupar o protagonismo. Essa mudança conferiu um papel fundamental à avaliação, como mecanismo de mensuração e controle, estendida a todos os envolvidos no processo educativo – alunos, escolas e professores –, pois há um processo de vinculação entre resultados obtidos e a distribuição de recursos.

Toda a composição teórica dessa concepção educacional favorece o controle:

A ênfase na racionalidade do planejamento, dos objetivos tácitos e a escolha dos reforçadores a serem utilizados para a modelagem de padrões de comportamentos indicam o suposto predomínio da técnica no processo de aprendizagem apregoado pelo behaviorismo. As discussões sobre as finalidades da educação – “as filosofias” – são tachadas de “proposições vagas” resultantes de uma técnica fraca que não conseguiu substituir “a vara de marmelo” no controle do comportamento (Gonzalez, 2022, p. 106-107).

No tecnicismo, em vigor na Ditadura, o trabalho docente se restringia à aplicação de conteúdos predefinidos em manuais, apostilas, técnicas e tecnologias; já no neotecnismo, presente nas atuais políticas formativas, a atuação do professor é circunscrita a transmissão dos conhecimentos padronizados e prescritos na BNCC, favorecendo o controle da formação, comportamento e trabalho docente e bons resultados nas avaliações em larga escala.

Assim,

Como no tecnicismo, as ações sob a égide do neotecnismo são guiadas a partir dos pressupostos da eficiência e produtividade. Nesse sentido, o planejamento educacional tem na avaliação – padronizada e em larga escala – os parâmetros de mensuração de seus objetivos. Essa visão é endossada e fomentada pelo setor privado que impõe seus modelos de “excelência” sobre o público. Assim, também como o tecnicismo, o neotecnismo encontra nos interesses das empresas privadas as bases de sua sustentação (Gonzalez, 2022, p. 126-127).

Orientada pelos pressupostos do neotecnismo, a atuação docente continua a direcionar-se pela busca da eficiência e da produtividade, seguindo a lógica empresarial,

mas a ênfase não está mais na rigidez do processo. A exigência passa pelo crivo do constante aperfeiçoamento e da flexibilidade, por meio de uma diversidade de cursos de atualização e reciclagem, todos voltados aos resultados (Saviani, 2021).

Nessa concepção, o professor deve ser formado para atender as exigências do mercado,

O mercado e seus porta-vozes parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente, lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também “oficinas”; essas, recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam, em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” da “qualidade total” (Saviani, 2021, p. 449).

A formação de profissionais do magistério na atualidade pauta-se nos princípios mercadológicos da flexibilidade, formação aligeirada, rápida e de baixo custo, cuja centralidade reside na prática. A combinação de tais elementos propõe-se a formar de maneira “eficiente” (currículo básico, pouco investimento) um professor “competente”, isto é, treinador de estudantes para avaliação em larga escala.

Segundo Evangelista e Leher (2012), o perfil professor delineado pelo projeto formativo do capital, é apresentado para meio de *slogans*,

Tais slogans provêm de inúmeras fontes, nacionais e internacionais, oficiais e acadêmicas. Entre eles ressaltamos: professor comunitário, professor inclusivo, professor multifuncional, professor gestor, professor flexível, professor empoderado, professor eficaz, professor empreendedor, professor performático, professor inovador, professor responsabilizado, além de denominações que trazem para o campo da docência funções não docentes, como é o caso do tutor, do monitor e do oficineiro (Evangelista; Leher, 2012, p. 13).

Todos esses adjetivos vinculados ao perfil do professor projetado pela classe hegemônica estão presentes em documentos e políticas educacionais em vigor na contemporaneidade. Um exemplo é a BNC-Formação (2019), cujas competências gerais e específicas e habilidades docentes contemplam ideias como: gestão, inovação, responsabilização, multifuncionalidade, eficácia, empreendedorismo, etc. (Brasil, 2019a).

Para Gadêlha, Nogueira e Moraes (2022, p. 34),

Quando registramos o aligeiramento da formação pedagógica e a consequente precarização da formação docente de graduados não licenciados, estamos delatando não apenas os possíveis prejuízos que isso acarreta para o futuro educador e o educando, mas lançamos luzes também sobre a desvalorização da docência forjada nas entrelinhas do respectivo documento.

O processo de aligeiramento da formação implementado pela BNC-Formação é evidenciado na redução da carga horária destinada à formação pedagógica de graduados não licenciados, o que causa prejuízo ao processo formativo. Assim prescreve a normativa,

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição: I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução. II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular (Brasil, 2019a, p. 10).

Em virtude da ênfase na prática, a normativa operacionaliza o esvaziamento teórico do currículo e o aligeiramento da formação, prejudicando a formação de docentes e discentes. A educação convertida em mercadoria, tem um propósito meramente utilitário. Segundo Lenoir (2021),

[...] numa educação utilitarista que floresce, centrada na função de aculturação a uma economia de mercado, o princípio do humanismo foi substituído pelo do profissionalismo, o que os americanos apelaram no vocacionalismo do final do século XIX. Os atuais sistemas educativos são governados como “empresas de serviços”, mercantilizando o conhecimento, que devem operar de acordo com as “regras” econômicas do mercado (Lenoir, 2021, p. 14, tradução nossa).²⁷

²⁷ No original: “[...] une éducation utilitariste qui s'épanouit, centrée sur la fonction d'acculturation à une économie de marché, le principe de l'humanisme a été remplacé par celui du professionnalisme, ce que les Étatsuniens ont appelé à la fin du XIXe siècle le vocationalism. Les systèmes d'enseignement actuels sont régis comme des “entreprises de services”, de marchandisation du savoir, qui doivent fonctionner selon les ‘règles’ économiques du marché” (Lenoir, 2021, p. 14).

No período militar, a centralidade da técnica e, na contemporaneidade, a supremacia da prática, apontam a relegação da teoria à um segundo plano no currículo formativo do magistério nesses dois momentos. Na concepção de Evangelista e Leher (2012), esses fatores estão relacionados a uma pedagogia do capital, que se propõe a expropriar o conhecimento de professores e estudantes, sabotando sua condição de sujeitos históricos.

Segundo Pires e Cardoso (2020, p. 89),

[...] a BNC-Formação está nitidamente traçada por razões econômicas e imbuída de um discurso técnico e científico que constitui expertises para legitimar e produzir verdades com a finalidade de conduzir ao êxito o projeto neoliberal de sociedade. A forma aligeirada e com diminuta participação dos diversos atores da educação já revela a concepção de docente da proposta. Para essa diretriz, o docente não tem participação nas decisões curriculares, ele é mero executor de um pacote pensado por outrem.

De acordo com Freitas (2012b), o neotecnicismo pautado na responsabilização, meritocracia e na privatização, alia ao controle dos processos educativos, a lógica dos resultados exigida pelo mercado; e tem, portanto, na avaliação em larga escala, o instrumento ideal para mensurar o desempenho.

Na perspectiva de Freitas (2012a, p. 383),

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo”.

O elemento que define e explica as diferenças entre os indivíduos na sociedade é o esforço pessoal, em outros termos, os méritos. Dessa forma, é mascarada a materialidade no âmbito educacional, pois as diferenças sociais são transformadas em níveis de desempenho e competências. A conjunção entre meritocracia e

responsabilização distorce a realidade e individualiza os problemas sociais (Freitas, 2012b). Trata-se de

[...] uma perspectiva de responsabilização dos professores, o que subjaz a cobrança por resultados. Evidenciamos que a profissionalização docente vem sendo atrelada ao conceito de competências, pautada na experiência imediata e no saber/fazer em detrimento de uma formação com base nos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos que embasam o trabalho docente (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 362).

A mensuração da qualidade da formação de professores se dará por meio de testes padronizados, que terão como critério de aferição, o desempenho de docentes, estudantes e escolas nas avaliações em larga escala. Podemos citar, por exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que aplica testes nas áreas de língua portuguesa e matemática para estudantes de 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º e 4º anos do Ensino Médio. Com base nos dados objetivos, ocorre o controle do trabalho docente e a qualidade do trabalho pedagógico está relacionada à obtenção de resultados positivos.

A Prova Brasil [Saeb] está vinculada ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por permitir identificar e monitorar as escolas com baixo desempenho de seus alunos. A partir da análise do IDEB, o MEC repassa recursos aos municípios, que apresentam melhor desempenho. O repasse financeiro é por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e, no caso dos municípios, que apresentam resultados insatisfatórios são oferecidos apoio técnico e/ou financeiro (Silva, 2018, p. 11).

Ao vincular o financiamento e o desempenho nas avaliações em larga escala, o Estado gera uma pressão sobre os sujeitos imbricados no processo educativo. Esse mecanismo é uma expressão da meritocracia que premia os “merecedores” e promove a responsabilização daqueles que não atingem a performance esperada. Nessa perspectiva, a qualidade da educação está atrelada à lógica dos resultados. Assim,

[...] instrumentos centralizados de avaliação e mecanismos de premiação e castigo balizados pelo cumprimento das metas, afetando os sistemas, os chamados gestores das escolas e, principalmente, os professores. Desse modo, os setores dominantes aprisionam em concepções estreitas

o que vem a ser a “qualidade da educação”, traduzindo-a sob a forma de subordinação à formação para o trabalho explorado requerido pelo capitalismo dependente (Evangelista; Leher, 2012, p. 9).

Nas atuais políticas educacionais e, conseqüentemente, nas relacionadas com a formação docente, a concepção de qualidade está ligada à ideia da eficiência como base em resultados, e a assertividade na alocação de recursos financeiros e humanos, orientados pela racionalidade do mundo empresarial (Martins, 2015).

Com base na ideia de responsabilização dos professores pelos resultados nas avaliações em larga escala,

Entre suas atribuições estão as de resolver problemas sociais e econômicos; responsabilizar-se pelo sucesso dos alunos; levar o aluno a aprender a aprender; não sofrer com as condições de trabalho; acreditar que salários não têm relação com condições de ensino; acreditar que salas cheias não interferem na relação ensino-aprendizagem; ser agente da inovação e empreendedor. A pedagogia do capital em andamento supõe convencer os professores de que sua intervenção, de fato, solucionará os problemas socioeconômicos do país (Evangelista; Leher, 2012, p. 13).

As atuais políticas de formação docente podem ser sintetizadas da seguinte forma: homogeneização; esvaziamento teórico, formação aligeirada, ênfase na prática e na técnica; currículo fragmentado; plataformação, lógica meritocrática, pautada nos resultados das avaliações em larga escala; responsabilização; controle e mercadorização da educação (Giaretta; Zilliani; Silva, 2023). Assim,

Por meio do currículo de formação, quer-se governar as práticas dos professores, determinando conteúdos e regras para atuação deles, sob o olhar e a exigência das políticas internacionais, para produzir determinados tipos de subjetividades docentes que sejam úteis para a manutenção da lógica desse projeto de educação (Pires; Cardoso, 2020, p. 79).

A padronização do currículo formativo norteadas pelo neoprodutivismo e pelo neotecnicismo tem como finalidade viabilizar a implementação dos objetivos da classe hegemônica, bem como facilitar o controle do processo formativo, trabalho e comportamento dos profissionais do magistério.

A normativa decorrente da BNC-Formação Inicial limita a autonomia dos docentes e das instituições formadoras, pois padroniza a forma e o conteúdo dos cursos de licenciatura, por meio da prescrição e daquilo que o professor deve aprender e ensinar, com vistas a atender aos propósitos utilitaristas da educação subserviente do capital. Assim,

As atuais políticas de formação de professores expressam a materialização da reforma empresarial no campo da formação, com o objetivo de: aumentar o controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina na escola de Educação Básica; realizar avaliações de professores em exames nacionais censitários; redirecionar os currículos da formação inicial dos professores; e fortalecer o controle político e ideológico sobre o Magistério da Educação Básica, como aponta a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope, 2021 *apud* Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 362).

Na Ditadura Militar, o controle do trabalho docente era efetivado por meio da inserção de manuais prescritivos, provas objetivas e constante monitoramento da atuação dos profissionais do magistério, inclusive por meio da repressão que adentrou as escolas, legalmente respaldada pelo Decreto nº 477/1969 (Brasil, 1969a), que previa punição de todos os atores imbricados no processo educativo caso descumprissem as prescrições dos militares.

Ao controlar os conhecimentos a serem disponibilizados nos cursos de formação de professores, o Estado, nos dois períodos analisados, à serviço da classe dominante, define quais conteúdos são pertinentes. As políticas formativas têm privilegiado a racionalidade técnica e a racionalidade prática advinda do mundo empresarial e as competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. Nessa direção,

[...] movimentos de reformismo curricular que conferem vazão para a política da BNCC, enquanto agenda de reforma educacional induzida pela agenda empresarial para a educação. É, portanto, representativo de novo esforço reformista nos marcos dos fundamentos político-pedagógicos hegemônicos, na perspectiva da reconfiguração e/ou da reprodução da racionalidade hegemônica (Giaretta; Ziliani; Silva, 2023, p. 13).

A formação de professores fundamentada nas competências é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, que procura implementar na profissão

docente a capacidade de gerir as incertezas, e adaptabilidade as mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar. De acordo com Saviani (2021),

[...] a pedagogia das competências apresenta-se como a outra face do “aprender a aprender” cujo o objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se as condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas (Saviani, 2021, p. 437).

O modelo das competências induz uma formação docente voltada para a prática e que preceitua a autoformação,

A vinculação da formação universitária do professor aos indicadores predefinidos de competência, de forma alinhada às competências gerais da BNCC para a Educação Básica, acaba por traduzir como possível, conforme já indicado no texto, uma pedagogia treinante, em que a formação cultural do futuro professor se expressa como capacidade de reação adequada aos indicadores, aos parâmetros, aos objetivos previamente definidos, com foco em problemas práticos de uma prática social mediada (Giaretta; Ziliani; Silva, 2023, p. 15).

As atuais políticas formativas conferem protagonismo aos aspectos técnicos e instrumentais e têm por objetivo treinar o profissional do magistério para aplicar conteúdos e administrar as demandas da profissão. Assim,

O conceito de docência não se sustenta na problematização, ele se limita à atuação profissional pela aproximação do *modus operandi* profissional, como um técnico que aplica modelos prontos, que segue regras e normas instituídas por outros. Não há intenção de formar um intelectual crítico, emancipado, com perspectivas de transformação, de maneira que possa interpretar, criticar, analisar situações da realidade concreta (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 371).

A simplificação do conceito de docência desloca a teoria dos cursos de licenciatura, localizando-a como algo secundário ou, até mesmo, dispensável; por isso, dimensões cognitivas como interpretar, problematizar, refletir, relacionar, analisar, entre outras são substituídas por competências ligadas ao saber fazer, saber comportar-se socioemocionalmente, saber antecipar-se aos problemas, assim como

[...] os rituais, a linguagem, as estratégias, as ferramentas e todo o arcabouço teórico-metodológico e as intencionalidades político-pedagógicas expressas na proposta da BNC-Formação guarda sintonia e obediência com as demandas mediadas pela racionalidade hegemônica do capital para a educação. Especificamente, para a política de formação de professores, indica objetivar o desenvolvimento de personalidades profissionais adaptáveis, flexíveis e resilientes. Constata-se uma lógica homogeneizante, produzida a partir da intelectualidade orgânica do capital e focada em uma pedagogia de resultados, que não deixa margem para pensar-se a formação para a docência em uma perspectiva de promoção cultural, da expressão e da organização da práxis social da atividade humana das classes subalternas e de uma pedagogia capaz de promover uma articulação indissociável entre as dimensões técnica, científico-pedagógica e sociopolítica da formação de professores (Giaretta; Ziliani; Silva, 2023, p. 16-17).

O destaque dado às habilidades e competências demonstra a vinculação direta entre a formação docente e as exigências empresariais de viés profissionalizante. O foco é

O novo cenário educacional, pautado nas mudanças sociais, tecnológicas, econômicas, em novos conhecimentos e diferentes abordagens metodológicas aponta para um contexto educativo que deve trabalhar a formação integral do indivíduo para novas relações com o saber, para o convívio com a diversidade, desenvolvendo competências e habilidades para o trabalho, para o respeito às diferenças e para as diversas realidades das instituições escolares (Cabral Neto; Silva; Silva, 2016, p. 38).

O reducionismo neotecnista concede a centralidade na formação de professores à dimensão pragmática/instrumental, o que indica a desvalorização e a desqualificação da formação. Na concepção de Pires e Cardoso (2020, p. 86),

Quando a finalidade da educação é preparar para o trabalho, o foco da formação docente se volta para prática em si. Discentes e docentes são vistos como mercadoria, em que a formação intelectual é subjugada. Não importa ao docente, nesse projeto neoliberal, ter uma formação teórica sólida que dê instrumentos para uma autoria de pensamento e autoria em sua prática, basta que tenha habilidades técnicas para aplicar o programa da BNCC que já está pronto.

Na perspectiva de Moreira (2021), a formação docente não deve centralizar-se na prática, nem se restringir a um processo que tenha como objetivo precípua oferecer ao

profissional do magistério um conjunto de métodos e técnicas, tal como o propugnado no tecnicismo implementado no período dos militares, e também pelo neotecnicismo presente na BNC-Formação. É necessário que o currículo formativo ofereça ao professor recursos que contemplem mais que os aspectos profissionais do magistério.

A fragmentação do curso de Pedagogia na Proposta da BNC-Formação Inicial expressa-se na organização dos quatro anos previstos para a formação, em três etapas: a primeira, seria a base comum com duração de dois anos, com foco nos conteúdos da BNCC, políticas públicas em educação, didáticas e processo de aprendizagem; a segunda, chamada de aprofundamento, ocorreria no terceiro ano, ocasião em que os estudantes deveriam optar entre três níveis de ensino, Educação Infantil, Alfabetização ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental; por fim, o quarto ano que contemplaria às disciplinas relacionadas à especialização, a saber, gestão escolar, educação profissional, didática do ensino superior e a educação especial (Pires; Cardoso, 2020).

Se na Ditadura Militar a fragmentação se expressou por meio da separação entre o planejamento e o trabalho docente, a BNC-Formação intensificou esse processo mantendo o legado dos militares relacionado a formação de base e especialização e acrescentou a cisão entre a formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

O projeto formativo esboçado na BNC-Formação (2019) apresenta uma concepção de docência essencialmente técnica; o papel do professor restringe-se a aplicação de conteúdos previamente planejados e padronizados. Uma perspectiva empirista, que objetiva formar profissionais do magistério cuja ação e reflexão se concentra apenas na dimensão prática, limitada ao saber fazer em sala de aula. Reduccionismo extremo, como se o universo da educação e, por conseguinte, da formação de professores se limitasse às habilidades profissionais (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022). Assim,

Há um descrédito em relação à formação teórica e reflexiva e um reduccionismo na concepção da docência, já que a restringe a aprender habilidades e competências numa preocupação no “saber-fazer”, o que transforma o docente em um técnico e reproduzidor de pacotes pedagógicos e de práticas estabelecidas em contextos específicos (Pires; Cardoso, 2020, p. 85).

Conforme exposto no decorrer desta seção, a BNC-Formação Inicial (2019), documento que norteia a formação inicial de professores na atualidade, carrega um legado do período da Ditadura Militar (1964-1985), configurando, assim, interfaces no processo formativo do magistério nos dois períodos, que constituem o recorte histórico deste trabalho. A prevalência de tais elementos por seis décadas revela aspectos que Martins e Neves (2012) denominaram de pedagogia da hegemonia, cujo principal objetivo é conformação e reprodução da ordem social capitalista.

Martins e Neves (2012) afirmam que,

Por pedagogia do capital, entendemos as estratégias de dominação de classe utilizadas pela burguesia a fim de obter o consentimento do conjunto da população para o seu projeto político nas diferentes formações sociais concretas ao longo do desenvolvimento do capitalismo monopolista (capitalismo nos séculos XX e XXI). A estas estratégias de educação política denominamos pedagogia da hegemonia (Martins; Neves, 2012, p. 540-541).

Os elementos que compõem as interfaces entre as políticas de formação de professores na Ditadura Militar (1964-1985) e a BNC-Formação Inicial (2019), contemplam aspectos que indicam instrumentalização da educação como estratégia de disseminação das ideologias da classe dominante, com o fim de obter o consenso social e ampliar a hegemonia.

Na contemporaneidade, assim como no período militar, a educação assume a condição de mecanismo central, eficiente e indispensável para produção do consenso e a reprodução contínua da hegemonia da classe dominante brasileira; também, por meio da escola, que serve como aparelho privado de hegemonia. Diante desse cenário, a formação de professores tem como propósito colocar os profissionais do magistério à serviço da classe dominante (Giaretta; Ziliani; Silva, 2023).

Nessa direção,

[...] o debate e as definições sobre a política de formação do professor espelham toda uma carga técnica e ideológica em disputa, já que sua formação se expressa como formação intelectual, quer a serviço da organicidade hegemônica, quer da organização das classes subalternas na perspectiva da construção de outra hegemonia, na perspectiva da

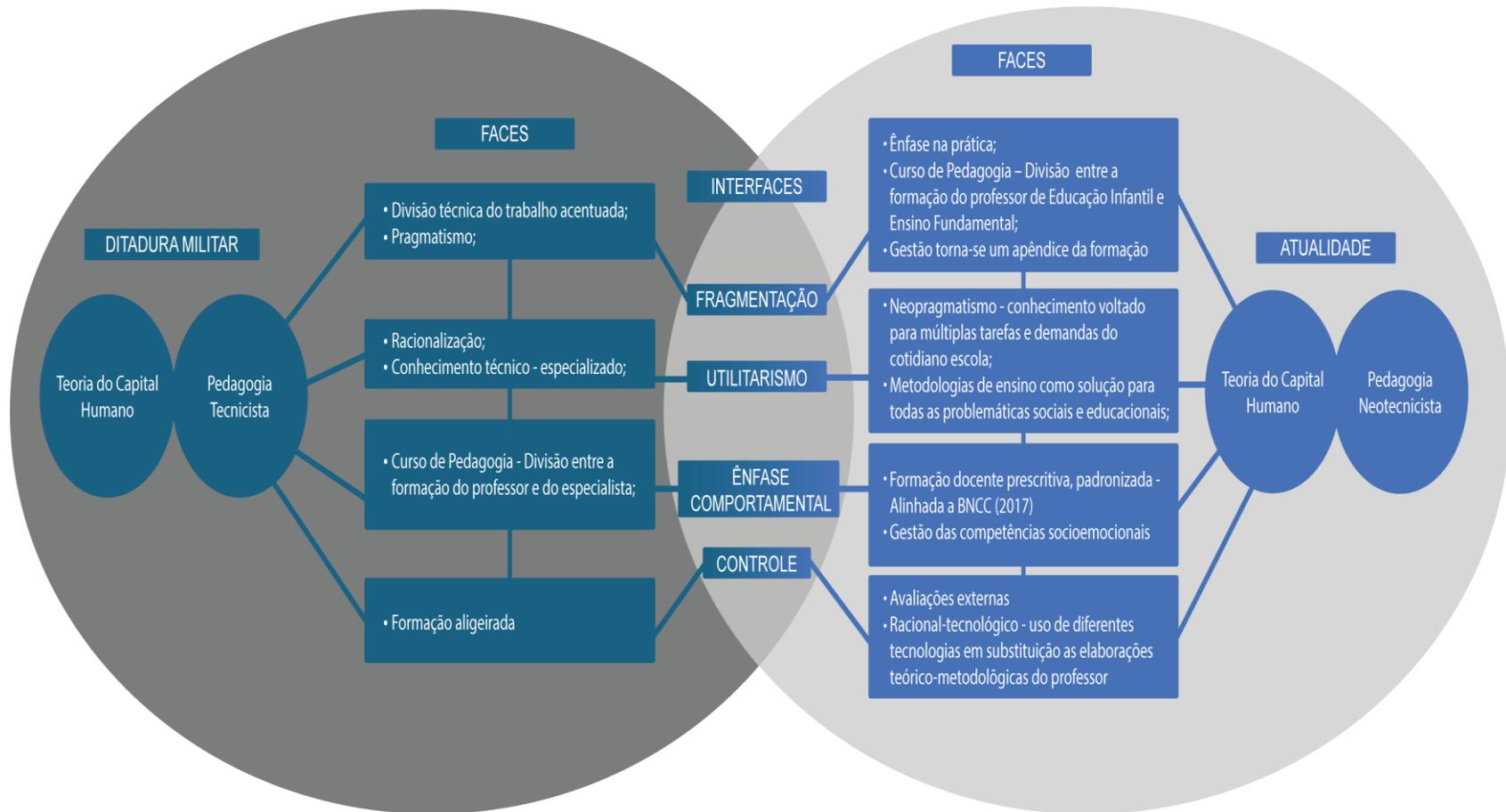
autogestão do trabalho e dos trabalhadores (Giaretta; Ziliani; Silva, 2023, p. 6).

As políticas de formação de docente se constituem elementos estratégicos para o êxito no embate hegemônico, pois sua atuação se restrita à lógica da mera transmissão de saberes práticos e experiências, favorece e solidifica a hegemonia da classe dominante; porém, se a formação de professores se pautar em sólida fundamentação teórica articulada à prática, comprometida com a formação de um profissional crítico, ele pode ser elemento importante para a construção de uma nova hegemonia.

É por reconhecer o papel decisivo da formação de professores na manutenção de seu *status quo*, que a classe dominante procura padronizar, esvaziar e controlar o currículo formativo. Essas ações fazem parte de uma agenda do capital para a educação. Entretanto, é preciso recordar que o campo educacional é um lugar de lutas e contradições e as políticas de formação docente são permeadas por forças sociais em disputa (Evangelista; Leher, 2012).

Diante do exposto nessa dissertação, em seguida, apresentamos na Figura 3 a síntese dos elementos constituintes da formação de professores nos períodos pesquisados. Elementos estes denominados para efeitos didáticos de faces que analisados em relação, indicam algumas das interfaces entre as políticas de formação de professores da Ditadura Militar e atualidade, a BNC-Formação Inicial:

Figura 3 - Interfaces entre as políticas de formação inicial de professores na Ditadura Militar e na BNC-Formação (2019)



Fonte: elaboração do autor, 2024.

A imagem apresenta os pressupostos teóricos que nortearam as políticas de formação docente no período da Ditadura Militar e na atualidade, a saber: a teoria do capital humano e a pedagogia tecnicista, com suas respectivas ressignificações, neoprodutivismo e neotecnicismo. A figura expõe também particularidades dessas políticas em cada momento histórico, as quais denominamos faces. Como elemento central, são indicadas as interfaces que resultam dessa configuração teórica e operacional presente na formação inicial de professores.

Para respondermos a problemática da pesquisa que buscou a identificação das interfaces da política de formação de professores nos períodos da Ditadura Militar e atualidade, observamos que os elementos da fragmentação, utilitarismo, ênfase comportamental e controle permanecem nos dois momentos, porém se manifestam de forma diferente, conforme aponta a figura anterior e as discussões traçadas no texto.

Por fim, apresentamos o quadro síntese da dissertação, com a finalidade de retratar os principais aspectos de aproximação e as diferenças entre Estado e a política de formação de professores nos dois períodos estudados.

Quadro 7 - Interfaces entre Estado e formação inicial de professores do período da Ditadura Militar e atualidade

Formação de professores Ditadura Militar		Formação de professores BNC-Formação		Interfaces – síntese
Estado		Estado		Estado
Estado autoritário; conservador; liberal		Estado ultraneoliberal; ultraconservador		Liberalismo
Burocracia		Gerencialismo		Política por resultados
Acordos Internacionais – MEC-USAID		Acordos Internacionais com organismos internacionais, em especial, o Banco Mundial		Influências internacionais na definição de políticas educacionais
Modelo empresarial industrial – Racionalidade técnica		Modelo empresarial gerencial		Referência econômica na definição de políticas
Formação de professores		Formação de professores		Formação de Professores
Forma	Conteúdo	Forma	Conteúdo	Interfaces
Currículo dividido em diversas especializações– Fragmentação.	Formação do especialista	Currículo dividido em etapas com carga horárias específicas. Curso de pedagogia divisão entre Ed. Infantil, Ensino Fundamental e Gestão deixa de fazer parte	Formação fragmentada e genérica	Formação desarticulada entre teoria e prática – Processo formativo dividido em várias partes - Fragmentação

Ênfase na técnica	Tecnicismo	Ênfase na prática	Neotecnicismo	Utilitarismo
Economia como referência	Teoria do Capital Humano	Economia como referência	Teoria do Capital Humano	Economicismo
Comportamentos prescritos – Racionalidade técnica pragmatismo	Comportamento disciplinado para atender o tempo, espaço e prescrições padronizadas	Comportamentos motivacionais Racionalidade prática Neopragmatismo	Gestão de si, controle das emoções e engajamento	Ênfase comportamental
Modelo empresarial industrial como referência	Saber executar tarefas prescritas e planejadas por outra pessoa; produtivismo	Modelo empresarial gerencial	Competências e habilidades; neoprodutivismo	Controle

Fonte: elaboração do autor, 2024.

Os pressupostos teóricos que embasam as políticas de formação docente na Ditadura Militar (1964-1985) e a BNC-Formação Inicial (2019) são a teoria do capital humano e o tecnicismo, com suas respectivas ressignificações neoprodutivismo e neotecnicismo. As proposições advindas dessas teorias relacionam educação, desenvolvimento econômico e racionalidade técnica.

Assentadas sobre tais fundamentos teóricos, as políticas formativas demonstram fragmentação curricular, separação planejamento e docência, professor e especialista; particularmente na BNC-Formação (2019), fragmenta-se também a docência entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, e a gestão escolar é relegada a mero apêndice da formação do pedagogo. A ênfase na técnica e na prática opera o esvaziamento teórico do currículo, a formação é centrada no saber fazer/executar tarefas planejadas e padronizadas que pressupõem o utilitarismo.

Outro elemento prevalente nos dois momentos históricos é o controle da formação, trabalho e comportamento docente. Na Ditadura, efetivado por meio da estrutura curricular, preenchimento de formulários, apostilamento e monitoramento constante; atualmente, operacionalizado pela BNC-Formação Inicial (2019), que propõe o controle do processo formativo e do comportamento (gestão das emoções, engajamento), pela plataformização, assim como por intermédio das avaliações em larga escala.

Preserva-se como interfaces da formação de professores, portanto, elementos que contribuem para o ajuste estrutural da sociedade e para o domínio hegemônico de grupos empresariais que encontram na sociedade civil, por exemplo, na escola pública e na política de formação de professores, espaços profícuos para disseminar as ideologias, culturas e comportamentos adequados à preservação e ampliação da direção política, da hegemonia.

Na contramão das interfaces da fragmentação, utilitarismo, ênfase comportamental e controle, perspectiva hegemônica para a formação de professores, no Brasil, indicamos a concepção de formação integral que considera

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política)

é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (Gramsci, 1991, p. 21).

Uma formação que possibilite uma perspectiva crítica de si mesmo e do mundo ao seu redor, apta a abarcar tanto o trabalho quanto o bem coletivo. Integral, que contemple todas dimensões, capaz estabelecer relações entre a educação e a sociedade, teoria e prática e as múltiplas dimensões do conhecimento. Isto é,

[...] uma educação integral não se faz mediada por uma utopia de sociedade perfeita e igualitária, nem se limita a observar aspectos isolados do conhecimento na natureza, da sociedade e do indivíduo. Ao contrário, trata-se de uma formação que vai além do imediato e busca pensar a realidade por inteiro, inclusive em suas contradições teóricas e práticas (Lizzi; Favoreto, 2018, p. 142).

A formação integral tem como objetivo romper com a perspectiva fragmentada que norteia o currículo na atualidade, coadunar corretamente teoria e prática, prescindir do imediatismo, relacionar o conhecimento científico com a produção da vida e a história da humanidade. Nessa direção,

[...] Gramsci chega a delinear uma nova organização e um novo princípio-educativo, contraditoriamente emergentes da crise: a formação para a capacidade de agir ao mesmo tempo intelectualmente e manualmente (isto é, no mundo contemporâneo, tecnicamente, industrialmente), em uma organização educativa unitária, vinculada às instituições produtivas e culturais da sociedade adulta (Manacorda, 1990, p. 285).

Uma formação capaz de pensar a sociedade em sua totalidade com as suas múltiplas determinações. Que conceda ao professor subsídios que possibilitem explorar o conhecimento em todas as suas dimensões, conferindo-lhe autonomia para compreender e atuar na realidade.

Corroboramos a perspectiva de Masson (2009, p. 222),

A crítica emancipatória deve estar presente no processo de formação docente a fim de que os professores compreendam o contexto material de suas práticas e suas consequências políticas. A consciência crítica sobre as tradições de dominação e reprodução presentes nas relações educativas é imprescindível para transcender os limites impostos à emancipação.

Ainda que não seja possível a efetivação plena de um projeto formativo integral, devido ao contexto social e econômico fragmentado por classes sociais e uma organização do trabalho dividida entre planejadores/dirigentes e executores/trabalhadores, a educação integral está no horizonte e pode ser construída a partir das contradições desse modelo societal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação analisou a relação entre as políticas de formação de professores na Ditadura Militar (1964-1985) e na atualidade, com a BNC-Formação Inicial. Diante desse tema, questionamos: “Quais são as interfaces entre as políticas de formação de professores na Ditadura Militar (1964-1985) e a BNC-Formação (2019)?”.

O desenvolvimento da investigação foi norteado pelos seguintes objetivos: I- Caracterizar a configuração do Estado e da política de formação de professores, com ênfase no curso de Pedagogia, do período da Ditadura Militar; II- Identificar a configuração do Estado e da política de formação de professores na atualidade, com ênfase no curso de Pedagogia, de acordo com a BNC-Formação Inicial (2019); III- analisar as interfaces entre as políticas de formação de professores do período da Ditadura Militar e a BNC-Formação Inicial (2019).

Os resultados do estudo evidenciam que a BNC-Formação Inicial (2019) retoma e ressignifica os fundamentos teóricos da formação de professores do período da Ditadura Militar, a saber: teoria do capital humano e pedagogia tecnicista – que, na atualidade, assumem contornos neoprodutivistas e neotecnicistas.

Resultam da prevalência desses referenciais teóricos as seguintes interfaces: fragmentação, utilitarismo, ênfase comportamental e controle.

Sobre a fragmentação, evidenciada a partir da divisão técnica do trabalho e considerada como referência para a formação de professores, expressou-se, no período da Ditadura, no currículo do curso de Pedagogia, que efetivou a separação entre docência e especialidades (supervisor, diretor, orientador e inspetor); portanto, intensificou na formação do Pedagogo a divisão entre aqueles responsáveis pelo planejamento e aqueles voltados à execução do trabalho pedagógico.

Na BNC-Formação Inicial, a fragmentação pode ser observada na divisão entre três grupos, com enfoques nos conhecimentos específicos da área da educação (800h), grupo I; o grupo II (1.600h) com ênfase nas unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, voltadas para cada etapa da Educação Básica; o grupo III (800 horas), direcionado à prática, sendo metade para estágios e outra parte para prática como componente curricular. Notamos a separação entre conhecimentos pedagógicos,

conhecimentos específicos da docência e a prática. No curso de Pedagogia, a fragmentação se intensifica, pois das 1.600 horas de conhecimentos específicos para a formação docente, divide-se a formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além relegar à Gestão Escolar a uma espécie de apêndice do curso de Pedagogia.

Sobre a interface voltada ao utilitarismo, observamos que nos dois períodos históricos a formação de professores, atrelada à teoria do capital humano, tem como respaldo os interesses do mercado, com a diferença que no período da Ditadura Militar, a formação de professores atendia à necessidade da nação, de preparar mão de obra para indústria. Na atualidade, o foco dessa teoria volta-se mais para o caráter individual, atribuindo a cada um a responsabilidade pela manutenção da sua condição de sobrevivência, assim como a educação básica e a formação de professores estão atreladas aos resultados de desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações em larga escala.

A ênfase comportamental pode ser visualizada, no período da Ditadura Militar, pela formação estruturada em princípios cívicos e morais, como na disciplina de Moral e Cívica, que tinha a finalidade de conformar os sujeitos à ordem social do Estado autoritário. Na atualidade, a competência socioemocional deposita no professor a responsabilidade pelo autodesenvolvimento de competências, assim como a obrigação de motivá-las nos estudantes.

Sobre o controle da formação e do comportamento dos profissionais do magistério, embora os meios sejam outros, no período militar, utilizou-se o apostilamento, a burocracia, formulários, etc.; hoje, lança-se mão da padronização por meio da BNCC (2017), da BNC-Formação Inicial (2019), da BNC – Formação Continuada (2020), da plataformização e das avaliações em larga escala. Destacamos que outras interfaces podem ser identificadas em outros estudos sobre a relação entre as políticas de formação de professores dos períodos em questão. Para este trabalho, optamos por explicitar as interfaces mencionadas acima.

Conforme expusemos, nos dois momentos históricos analisados, a política de formação de professores é componente do projeto hegemônico de grupos econômicos

dominantes, como empresários da indústria e dos mais diversos ramos no período militar, como financeiro no atual momento.

O aligeiramento da formação docente no período militar, expresso na implementação das licenciaturas curtas (Brasil, 1968). Na atual política, evidenciando-se por meio da ênfase na prática e dedicação de metade da carga horária do curso de Pedagogia ao aprendizado dos conteúdos padronizados na BNCC (2017) (Brasil, 2019a).

O ideário neoliberal/gerencial, controlado pelas leis do mercado, ocupa protagonismo nas políticas de formação de professores. Tal influência torna a educação e, conseqüentemente, a formação docente subserviente do capital. Seus objetivos contemplam formação profissional, consumismo e competitividade; tais proposições apresentam a ideia de uma educação redentora, capaz de explicar e resolver os problemas e as desigualdades sociais.

Tais postulados dissimulam a realidade, pois as propostas educativas são subordinadas aos interesses das classes hegemônicas, que lançam mão da educação para explicar as diferenças nas condições sociais individuais, com base na produtividade e no esforço pessoal de cada um (Cabral Neto; Silva; Silva, 2016).

O sistema capitalista exige que o professor seja formado e forme indivíduos para atender as demandas do mercado de trabalho, um profissional que atue com o propósito de conformar e não de transformar.

O projeto formativo do empresariado brasileiro, pautado nas orientações dos organismos multilaterais, propugna implementar a lógica ultraneoliberal/gerencial nas políticas educacionais, como base nos paradigmas apresentados; a engrenagem operacionaliza a exclusão de estudantes, professores e instituições que não conquistem o “mérito” do bom desempenho nas avaliações em larga escala.

Nesse processo, recai sobre o professor a responsabilização pelo fracasso educacional brasileiro. Como evidenciado no relatório “Um Ajuste Justo” (Banco Mundial, 2017), encomendado pelo Brasil, junto ao Grupo Banco Mundial, a instituição esboça uma tese a respeito do que, segundo sua perspectiva, seria a “falta de eficiência nos gatos públicos”, que apontam desperdícios e pouca qualidade nos serviços, por exemplo, quando são medidos por meio de avaliações externas, como é o caso da educação.

Ao equacionar gastos públicos em educação para a lógica dos resultados, o Banco Mundial realiza um “diagnóstico” dos problemas nela imbricados e destaca que a principal causa das dificuldades elencadas residiria nos “gastos exagerados e ineficientes” com educação. Nessa direção, o problema não seria a falta de recursos, mas a má administração.

Sob o argumento de que as instituições educacionais públicas apresentam uma gestão ineficiente dos recursos e propondo diretrizes que promoveriam a efetividade, sugere-se que o setor público implemente o modelo de gestão do setor privado (Evangelista; Shiroma, 2011).

Entre os diversos fatores apresentados no documento como sendo as causas do “baixo desempenho” educacional brasileiro, a baixa qualidade dos professores é destacada como a principal. O relatório atribui a culpa pela baixa “qualidade” da educação nacional aos profissionais do magistério. Ocorre uma ação deliberada de responsabilização dos docentes pelo “fracasso” educacional.

De acordo com Evangelista e Shiroma (2011), no receituário elaborado pelo Banco Mundial para sanar os problemas da educação brasileira, entre os elementos ditos indispensáveis para melhorar a qualidade, a produtividade e a eficiência do setor educacional, está a responsabilização dos professores pelas ações e pelos resultados no processo educativo.

As proposições do Banco Mundial justificam o baixo desempenho educacional brasileiro nas avaliações em larga escala, com base em argumentos que culpabilizam o professor pelos resultados finais. Tal posicionamento, por sua vez, favorece o discurso sobre a necessidade de novas reformas educacionais e a intensificação do controle sobre o processo formativo e o trabalho docente.

Sob a perspectiva ultraneoliberal/gerencial, gradativamente, no Brasil, tem diminuído o repasse de recursos públicos para educação e localiza no professor o sujeito responsável pelos índices mensurados nas avaliações externas a escola.

De acordo com o pensamento de Saviani (2011), um fator que se mostra permanente nas políticas de formação de professores no Brasil é a precariedade. Nessa direção, uma prescrição que favorece a precarização da carreira e do trabalho docente é explicitada na proposta de atrelar a remuneração e a estabilidade ao desempenho do

profissional do magistério. No que concerne ao magistério, as políticas de formação apontam para a produtividade, suspensão de direitos, vinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração, monitoramento e controle do trabalho.

Políticas de formação docente permeadas por tais fatores produzem a precarização da carreira e do trabalho docente, que revela-se na intensificação do trabalho, desemprego, sobrecarga, cobranças, fragilização, desvalorização, competitividade, degradação das condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia, ausência de apoio à qualificação, valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. Essa precarização conduz, naturalmente, a consequências como: cansaço excessivo, sofrimento, abandono da carreira, problemas de saúde físicos e emocionais, conflitos nas relações com alunos, pares e gestores, desorganização dos trabalhadores e constrangimentos (Marin, 2010).

A padronização do currículo efetivada pela BNC-Formação (2019), incide contra a autonomia do professor em seu processo laboral, acentuando a precarização do trabalho docente e a perda do valor social da profissão.

Sessenta anos se passaram desde o golpe militar de 1964; e os resultados desta pesquisa demonstram que há interfaces entre as políticas de formação de professores na Ditadura Militar (1964-1985) e a BNC-Formação (2019). Os elementos de permanência e de mudança podem ser explicados por diferentes aspectos, conforme indicamos a seguir.

O modelo societal vigente ainda é o mesmo, pois estamos sob o modo de produção capitalista: a estrutura social, seus interesses e objetivos permanecem. Outra razão da continuidade desses elementos, norteando as políticas de formação docente, se dá pelo de fato de que, para o atual modelo de Estado fundado sobre o ultraneoliberalismo/gerencial, esses mecanismos têm demonstrado extrema eficiência na manutenção da hegemonia da classe dominante.

As atuais políticas de formação docente evidenciam uma marca da sociedade capitalista em que a mudanças, embora constantes, não são estruturais, o que indica um intenso movimento de continuidade, em o que o “novo” consiste apenas na atualização do “velho”, modificando somente os mecanismos de hegemonia (Harvey, 2013).

Nesse movimento de prevalência estrutural e mudanças superficiais, como vimos neste trabalho, a teoria do capital humano e o tecnicismo, com as reconfigurações delas exigidas pelas transformações do sistema produtivo, continuam sendo os principais fundamentos teóricos das políticas de formação docente no Brasil.

A transferência de foco, do desenvolvimento econômico coletivo para o individual, na teoria do capital humano/neoprodutivismo e o deslocamento da centralidade tecnicista/neotecnicista do processo para os resultados são exemplos de como essas teorias foram ressignificadas diante da dinâmica e das novas demandas do processo histórico para continuar servindo aos interesses do capital.

O atual currículo formativo de profissionais do magistério, pautado nos pressupostos teóricos do neoprodutivismo e do neotecnicismo, tem intensificado a fragmentação, o aligeiramento/esvaziamento teórico, o utilitarismo e o controle da formação, trabalho e comportamento docente. Esses fatores revelam-se legado das políticas de formação de professores do período da Ditadura Militar (1964-1985), presente na BNC-Formação (2019).

Ao contrário dessa perspectiva, consideramos que o currículo formativo deve pautar-se na concepção de educação integral gramsciana, como um processo de formação que contemple autoconsciência crítica, histórica e política, capaz de equacionar corretamente teoria e prática. Uma concepção de formação para além do desenvolvimento de técnicas e práticas cujo único objetivo envolva a dimensão profissional.

Compreendemos, portanto, que as políticas de formação docente devem basear-se numa concepção de educação integral e emancipatória, capaz de oferecer ao professor solidez teórica e uma leitura crítica que permita ao professor problematizar a realidade com vistas a transformá-la.

No campo das políticas educacionais, há um processo constante de disputas; no momento em que finalizávamos esta pesquisa, tomamos conhecimento de outra normativa curricular em curso, voltada à formação inicial de professores, elaborada no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), e do Ministério da Educação (MEC), o Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024 (Brasil, 2024). O documento possui

vinte e quatro artigos e um anexo, organizados em cinco capítulos e propõe carga horária de 3.200 horas (Brasil, 2024).

A elaboração e implementação da BNC-Formação Inicial (2019) em um processo marcado pela ausência de escuta e diálogo, provocou grande mobilização de entidades e de diversos segmentos representativos dos profissionais do magistério, que, por meio de diversas notas e documentos, bem como pela abertura de uma audiência pública em outubro de 2019, manifestou-se contrariamente à homologação da normativa.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) emitiu o seguinte posicionamento:

A partir da aprovação da Resolução CNE/CP n. 2/2019, oficializamos junto ao CNE nossa discordância com a proposta da BNC-Formação, denunciando junto com outras entidades os limites e prejuízos para a formação na proposta desta Resolução, mobilizamos junto com o FORUMDIR e FORPIBID-RP e os coordenadores de licenciaturas pela resistência a tal proposição, e defendemos a revogação da Resolução CNE/CP n. 2/2019, solicitando a retomada da Resolução CNE/CP n. 2/2015 (Anfope, 2024, p. 1).

Entre 2020 e 2022, houve um intenso movimento de resistência e luta por parte várias entidades representativas dos professores, que buscava a revogação do BNC-Formação (2019) e a retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015). Nesse interregno, houve a eleição de um novo presidente²⁸, embora o Conselho Nacional de Educação tenha sido herdado do governo anterior. Nesse contexto, a pressão gerada pela ampla e resoluta manifestação contestatória, levou o governo, por meio do Ministério da Educação, a criar um Grupo de Trabalho (GT) para discutir a questão.

Após estudos, esse GT indicou a necessidade de revogação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020 (Brasil, 2019a, 2020) e a retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015) (Anfope, 2024). Contudo,

[...] após a assunção de um novo governo de coalisão democrática no país, causa-nos perplexidade, a posição do CNE em divulgar nova proposta sem audiências públicas para a escuta e debate com a sociedade civil. Ademais, cabe destacar que após consulta pública,

²⁸ Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, venceu o então presidente, Jair Messias Bolsonaro, no pleito eleitoral de 2022.

utilizando o mecanismo de tecnologias da comunicação, o documento foi publicizado, sem a disponibilização das contribuições, críticas, análise, pontos convergentes e divergentes. Outro aspecto importante é que o “Texto de referência” que participou da “Consulta pública”, de 06 de dezembro de 2023 até 1º de março de 2024 (período em que a maioria dos profissionais da educação goza de recesso ou férias escolares), foi alterado em sua configuração e estrutura (Anfope, 2024, p. 2).

Em busca de um consenso nacional, numa clara tentativa conciliatória, que teve como objetivo precípuo arrefecer o debate, com pequenas concessões e alterações que não atendem aos anseios dos profissionais do magistério, foi homologado o Parecer CNE/CP nº 4/ 2024, em 27 de maio de 2024 (Brasil, 2024), que reúne alguns elementos da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2015, 2019a), ou seja,

O projeto de resolução apresentado pelo CNE, em substituição à Resolução CNE/CP n. 2 de 2019, apresenta semelhanças com a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e com Resolução CNE/CP n. 2/2019, nesse sentido, tende a parecer uma bricolagem, no sentido do improvisado, que se perde num emaranhado de elementos conceituais, referenciados em pesquisadores proeminentes do país (Anfope, 2024, p. 4).

Em nota na qual se manifestou contrária à aprovação do Parecer CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024), a Anfope elencou e denunciou dez pontos negativos do documento. São eles: I- Discurso de atualização e consenso; II- Extinção das 400 horas de prática pedagógica como componente curricular; III- Ausência de valorização profissional; IV- Inexistência de formação continuada; V- Simplificação do sistema nacional de educação; VI- Indefinição da base comum nacional; VII- Absenteísmo sobre os cursos EaD; VIII- Retrato de uma formação conteudista; IX- Retrocesso na concepção de extensão; X- Determinismo social utilizado como aporte (Anfope, 2024).

As proposições do documento evidenciam um viés pragmático e conferem centralidade à prática docente (aprender a ensinar). Expressões como habilidades, competências, inovação, criatividade, gestão e eficiência continuam presentes. A concepção reducionista de educação como causa e solução de todas as mazelas sociais é esboçada nessa orientação curricular – de maneira geral, é mais do mesmo.

Essa “nova” proposta curricular é mais uma manifestação do movimento de continuidade, em que na busca por criar consenso e amenizar tensões, o capital muda o verniz e mantém a estrutura. Essa nova normativa demanda novos estudos.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-53, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.
- ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 670-687, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1223/pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.
- ALVES, Marcio Moreira. **O Beabá dos MEC-Usaid**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.
- ALVES, Kallyne Kafuri; DUARTE, Ana Lúcia Cunha. Efeitos da Bnc-formação no curso de pedagogia: em defesa da gestão escolar e das infâncias. **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, p. 1-22, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17222/14432>. Acesso em: 7 set. 2024.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). Nota da Anfope sobre o parecer CNE/CP nº 4/2024. Anfope, abr. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 7 set. 2024.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Holos**, Natal, v. 6, ano 30, p. 280-295, 2014. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643/pdf_142. Acesso em: 7 set. 2024.
- BALDAN, Merilin; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 51-71, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1501/1115>. Acesso em: 7 set. 2024.
- BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o Pós-Estado de Bem Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. v. 1. [S. l.]: Banco Mundial, 2017. Síntese. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 7 set. 2024.

BARONE, Ricardo Stazzacappa; BASTOS, Pedro Paulo Zaluth; MATOS, Fernando Augusto Mansor. A distribuição de renda durante o “milagre econômico” brasileiro: um balanço da controvérsia. Texto para discussão. Instituto de Economia da Unicamp, Campinas, n. 251, p. 1-22, fev. 2015. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3386/TD251.pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

BARROS, Matheus de Carvalho. Neofascismo e neoliberalismo: o fenômeno Bolsonaro. **Ensaios**, v. 17, p. 136-158, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensaios/article/view/43026/28704>. Acesso em: 7 set. 2024.

BEHRING, Elaine Rosseti; CISLAGHI, Juliana Fiuza; SOUZA, Giselle. Ultraneoliberalismo e bolsonarismo: impactos sobre o orçamento público e a política social. *In*: BRAVO, Maria Inês Souza; Matos, Maurílio Castro; FREIRE, Silene de Moraes (orgs.). **Políticas sociais e ultraneoliberalismo**. Uberlândia: Navegando, 2020. p. 103-121.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Fundo Público, Valor e Política Social**. São Paulo: Cortez, 2021.

BIANCHI, Álvaro. Gramsci além de Maquiavel e Croce: Estado e sociedade civil nos Quaderni del Cárcere. **Utopía y práxis Latinoamericana**, Maracaibo, v. 12, n. 36, p. 35-55, 2007.

BOITO JR, Armando. Neofascismo e neoliberalismo no Brasil do governo Bolsonaro. **Observatório Latinoamericano y Caribeño**, v. 4, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.uba.ar/observatorio-latinoamericano-y-caribe%C3%B1o/observatorio-latinoamericano-y-caribe%C3%B1o-4-2-2020>. Acesso em: 30 jan.2024.

BOITO JR, Armando. Neofascismo no Brasil. **Boletim Lieri**, n. 1, p. 1-12, maio 2019. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2019/05/Boletim-1-O-Neofascismo-no-Brasil-1.pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

BOITO JR, Armando. Vargas e a herança populista. **Jornal da Unicamp** [site], n. 2, ed. 263, ago. 2004. Disponível em: https://unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2004/ju263pag02.html. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. **Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964**. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução

Vitoriosa. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1964. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: [r/001/20 \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/r/001/20). Acesso em 11 de set. 2024

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 24 de janeiro de 1967b. Disponível em: [Constituição67 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao67.htm). Acesso em 11 de set. 2024

BRASIL. **Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1967a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1969a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869**, de 12 de setembro de 1969 (Brasil, 1969c). Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](https://www.camara.leg.br/portal-da-camara-dos-deputados). Acesso em: 11 de set. 2024

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dispõe sobre a organização da faculdade nacional de filosofia. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](https://www.camara.leg.br/portal-da-camara-dos-deputados). Acesso em: 11 de set. 2024

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 3.276**, de 6 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999a). Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](https://www.camara.leg.br/portal-da-camara-dos-deputados). Acesso em: 11 de set. 2024

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 3.554**, de 7 de agosto de 2000 (Brasil, 2000). Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação

básica. Disponível em: [Microsoft Word - dec355499.doc \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 11 de set. 2024

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 11 de set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2019** (Brasil, 2019b), de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [pcp022_19 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 11 de set. 2024

BRASIL. **Parecer nº 251/1962** (Brasil, 1962). Dispõe sobre o currículo mínimo do curso de Pedagogia. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1962.

BRASIL. **Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1969b.

BRASIL. **Parecer nº 339, de 6 de abril de 1972**. A significação da parte de formação especial do currículo de ensino de 1º grau. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1972. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_339-1972_o_significado_da_parte_da_formacao_espec.pdf. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CFE nº 2/1969, de 12 de maio de 1969** (1969d). Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999** (Brasil, 1999b). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Disponível em: [Microsoft Word - rceb02_99.doc \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 11 de set. 2024

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002** (Brasil, 2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 11 de set. 2024

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020** (Brasil, 2020). Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: [rcp001_20 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 11 de set. 2024

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015** (Brasil, 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. Disponível em: [rcp002_15 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 11 set. 2024

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017** (2017b). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639912/7475>.

Acesso em: 7 set. 2024.

CHESNAIS, François. **Internacionalização sobre a égide do capital financeiro e transformação em curso do sistema técnico: qual a origem da desarticulação dos sistemas produtivos nacionais?** Ensaios FEE, Porto Alegre, v. 9. p. 94-120, 1988.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **Gerencialismo**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmtCTQSCjnPk/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 7 set. 2024.

COELHO, Fernando Mendes. **Liberalismo e ditadura militar: controvérsias em “quem é quem na economia brasileira”**. 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. **As categorias de Gramsci e a realidade brasileira**. In: COUTINHO, Carlos Nelson; NOGUEIRA, Marco Aurélio (orgs.). **Gramsci e a América Latina**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993. p. 119-137.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 5.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacir. **O Golpe na Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão de mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Edmundo Fernandes. Hegemonia: racionalidade que se faz história. In: **O Outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política de Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>. Acesso em: 7 set. 2024.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado, ação política, poder e golpe de classe**. 3° ed. Vozes, Petrópolis, 1981.

ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA (ESG). **A Escola Superior de Guerra: Manual básico** – MB - 75. Rio de Janeiro: ESG, Departamento de Estudos, 1975.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, ano 10, n. 15, p. 1-29, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865/5148>. Acesso em: 7 set. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127/19415>. Acesso em: 7 set. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567/209209212602>. Acesso em: 7 set. 2024.

FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; DEITOS, Roberto Antonio. Políticas educacionais para o Ensino Médio: a inclusão educacional/exclusão social como intenção e gesto. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964668008/html/>. Acesso em: 7 set. 2024.

FERREIRA, Diana Regina dos Santos Alves. **Modo de regulação neoliberal e o fundo público no Brasil (2010-2020): a emenda constitucional n. 95/2016 e o financiamento do ministério da educação**. 2022. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzqCbjBWcy5m97dXTXC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2024.

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y59LVTRh6zQ8WCyXYkkRGQt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2024.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 5-74, jan./abr. 2017. Disponível em:

<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017005/6755>.

Acesso em: 7 set. 2024.

FILGUEIRAS, Luiz; DRUCK, Graça. O neoliberalismo neofascista do governo Bolsonaro e os desafios para a esquerda. **Marxismo 21** [site], p. 1-12, 2019. Disponível em:

<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2019/12/Luiz-Filgueiras-e-Gra%C3%A7a-Druck.pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6 ed. São Paulo. Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em:

[scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 7 set. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87323122002.pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.).

Neoliberalismo, qualidade total e educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. xx-xx.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Desenvolvimento e Civilização**, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/66270/41708>.

Acesso em: 7 set. 2024.

GADÊLHA, Maria Leudysvania de Souza Lima; NOGUEIRA, Antonio Wherby Ribeiro; MORAES, Ana Cristina. Implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na formação docente de profissionais não licenciados. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, maio/ago. 2022. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/52085/pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 2. ed. São Paulo: Pierópolis, 2001.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIARETA, Paulo Fioravante; ZILIANI, Arlete Cristina Motovani; SILVA, Ligiani Aparecida. A BNC-Formação e a Formação Docente em Cursos de Licenciatura na Universidade Brasileira: a Formação do Professor Intelectual em Disputa. **Revista**

Internacional de Educação Superior, Campinas, v. 9, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670364/30116>. Acesso em: 7 set. 2024.

GONÇALVES, Amanda Caroline dos Santos; MUELLER, Rafael Rodrigo. A BNC-Formação e suas implicações para os cursos de pedagogia. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 6, n. 1, p. 120-139, jan./abr. 2022.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; SANDRI, Simone. Argumentos do Banco Mundial sobre a crise de aprendizagem. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 591-611, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/591-611/1124>. Acesso em: 7 set. 2024.

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles; KUENZER, Acácia Zeneida. Porque não queremos uma LDB na contramão da história: uma análise do substitutivo Darcy Ribeiro. **Educar**, Curitiba, n. 11, p. 107-115, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h3R5HMFXYTDPWtmHsqcNtMS/?format=pdf&lang=pt>.

GONZALEZ, Jeferson Aníbal. **Das máquinas de ensinar aos objetos virtuais de aprendizagem: tecnicismo e neotecnicismo na educação brasileira**. 2022. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história**. 9. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 13 (1932-1934): Breves notas sobre a política de Maquiavel. In: GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3. p. 13-116.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais, o princípio educativo. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a formação da cultura**. 2. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GOMES, Jarbas Maurício. **Religião, Educação e Hegemonia nos Quaderni Del Cárcere de Antonio Gramsci**. 2012. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2012.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação brasileira**. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2014.

JACOMINI, Márcia Aparecida. O conceito gramsciano de Estado integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214645>. Acesso em: 7 set. 2024.

JESUS, Antônio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. Campinas: Cortez, 1989.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina de Souza. A pedagogia tecnicista. *In*: MELLO, Guiomar Namó. (org.) **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982. p. 29-52.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; SANTOS JR, Cláudio de Lira Santos;. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405/4720>. Acesso em: 8 set. 2024.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, Roberto. Para silenciar os Campi. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LwhqzN3kxd4M6MDKDVmtGgL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2024.

LENOIR, Yves. A lógica utilitarista e a deformação dos objetivos das ciências humanas e sociais e da ciência educacional. **Educativa**, Goiânia, v. 24, p.1-33, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8795/5201>. Acesso em: 7 set. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selam Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>. Acesso em: 7 set. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do

conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtqY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 7 set. 2024.

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

LIMA, Marcos R.; LOMBARDI, José Claudinei. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. *In*: CRAWCZYK, Nora; LOMBARADI, José Claudinei (orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 47-62.

LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva; FAVORETO, Aparecida. Concepção de educação integral: fundamentos e (res)significações da política educacional para o ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Luiz, v. 25, n. 2, p. 129-146, 2018. Disponível em:
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9297/5539>. Acesso em: 7 set. 2024.

LÖWY, Michael. Neofascismo: um caso planetário, o fenômeno Bolsonaro. **Bresserpereira** [site], 2019. Disponível em:
<https://www.bresserpereira.org.br/terceiros/2019/outubro/19.10-Neofascismo-e-Bolsonaro.pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução Willian Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalgiza. Andrade; DUARTE, Ana. Maria. Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (orgs.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; KAILER, Priscila Gabriele da Luz; TOZETTO, Susana Soares. A BNC-Formação: o projeto de formação por competência dos docentes pós-golpe jurídico-institucional de 2016. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, p. 357-377, 2022. Disponível em:
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18985/10321>. Acesso em: 7 set. 2024.

MARTINS, André Silva. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política a educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 291-313, 2015. Disponível em:
<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2216/2294>. Acesso em: 7 set. 2024.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Pedagogia do Capital. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo:

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 540- 547.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Mandacaru, 1989.

MASSON, Gisele. Neopragmatismo rortiano e educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 235-260, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p235/25656>. Acesso em: 7 set. 2024.

MASSON, Gisele. **Políticas de formação de professores**: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. 2009. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MASSON, Gisele; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Formação e trabalho docente: tensões e perspectiva na educação brasileira. **Educere Et Educare**, Cascavel, v. 18, n. 47, p.15-33, 2023. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30720/21907>. Acesso em: 7 set. 2024.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003. Disponível em: scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4Ndw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 set. 2024.

MEDEIROS FILHO, Barnabé. O golpe no Brasil e a reorganização imperialista em tempo de globalização. *In*: CRAWCZYK, Nora; LOMBARADI, José Claudinei (orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 5-25.

MELLO, Micaela Balsamo; SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas; PEREIRA, Rodrigo da Silva. A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente. **Retratos da Escola**, Brasília, n. 16, v. 36, p. 899-916, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1642/1142>. Acesso em: 7 set. 2024.

MELO, Matheus Júlio de. **Universidade, gerencialismo e neoliberalismo**: uma revisão crítica da literatura. 2022. 79 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

MENELEU NETO, José. Crise capitalista, luta de classe e golpe no Brasil. *In*: MACÁRIO, Epitácio; DIAS, Edilyanne; MEDEIROS, Richelly Barbosa; ALEXADRE, Tainara (orgs.). **Dimensões da crise brasileira**: dependência, trabalho e fundo público. Fortaleza: Eduece, 2018. p. 77-92.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Leviatã**: crítica do Estado. Organização de John Bellamy Foster. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2021.

MIRANDA, Marília Gouvea. O novo paradigma de conhecimento e as políticas educativas na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, p. 37-48, mar. 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n100/n100a02.pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação Política Pública Educacional**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, 2021. Disponível em: scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxxcGgHws/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 set. 2024.

NAPOLITANO, Marcos. **1964**: A História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

NASCIMENTO, Lorivaldo; FAVORETO, Aparecida. Émile Durkheim, John Dewey e Antônio Gramsci: em debate a teoria da educação transformadora. **Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 250-273, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14010/10714>. Acesso em: 7 set. 2024.

NOGUEIRA, Kleiton Wagner Alves da Silva. Crise do capital e governo Bolsonaro: impactos sobre a saúde pública brasileira. **Ser Social**, v. 27, n. 53, p. 410-429, 2023. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/42090/38206. Acesso em: 7 set. 2024.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMDB). **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, 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: 7 set. 2024.

RIDENTI, Marcelo Siqueira. **O fantasma da Revolução Brasileira**. SP. Ed. UNESP, 1993.

RODRIGUES, Fabiana de Moura Maia. A formação docente no curso de pedagogia e as reformas educacionais na ditadura militar (1964-1985): o caso da faculdade nacional de filosofia (UFRJ). **Temas & Matizes**, v. 9, n. 17, p. 210-217, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasmatizes/article/view/4711/3637>. Acesso em: 7 set. 2024.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **A história da educação no Brasil (1930-1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Marcos Legais e a Educação Superior no Século XX. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 236-250, 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1029/369>. Acesso em: 7 set. 2024.

RÜSEN, Jorn. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SALVADOR, Evilásio; PENANTE, Ana Paula. Das intenções ao planejamento: a orientação política do governo Bolsonaro. **Políticas Públicas**, v. 26, n. 2, p. 541-566, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20640/11626>. Acesso em: 7 set. 2024.

SANDRI, Simone. **A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro**: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública. 2016. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, ano 3, v. 4, p. 54-84, 2016a. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 7 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 27.ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>. Acesso em: 7 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016b. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717/695>. Acesso em: 7 set. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 11-29.

SILVA, Andréa Villela Mafra. Neotecnicismo: a retomada do tecnicismo em novas bases. **Ensino Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 19, n. 1, p.10-16, 2018. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/3720>. Acesso em: 7 set. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil**: de Getúlio a Castelo. Tradução de Mario Salviano Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SPIGOLON, Nima I. Formação de professores: o Estado pós-democrático, a ditadura e os golpes de 1964 e 2016 no Brasil. *In*: CRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 123-140.

TARLAU, Rebeca; MOELLER, Kathryn. Consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

TIROLI, Luiz Gustavo; JESUS, Adriana Regina. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732/209209217185>. Acesso em: 7 set. 2024.

ZANELLA, Andreia Migon. **A política nacional de Formação continuada de professores da educação básica 2004-2020**. 2022. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.