GLÁUCIA BOTAN RUFATO

PROJETOS EM DISPUTA NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PEDAGOGOS NO BRASIL: múltiplas abordagens e enfoques para o curso de Pedagogia

Londrina
2026

.

Universidade Estadual de Londrina

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2026

.

GLÁUCIA BOTAN RUFATO

PROJETOS EM DISPUTA NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PEDAGOGOS NO BRASIL: múltiplas abordagens e enfoques para o curso de Pedagogia

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Ferreira Ruiz.

Londrina
2026

.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

RUFATO, GLÁUCIA BOTAN.
PROJETOS EM DISPUTA NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PEDAGOGOS NO BRASIL: múltiplas abordagens e enfoques para o curso de Pedagogia / GLÁUCIA BOTAN RUFATO. - Londrina, 2026.
398 f.

Orientador: MARIA JOSÉ FERREIRA RUIZ.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Formação de Pedagogos. Projetos em disputa. Redes Políticas. - Tese. I. RUIZ, MARIA JOSÉ FERREIRA. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

.

GLÁUCIA BOTAN RUFATO

PROJETOS EM DISPUTA NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PEDAGOGOS NO BRASIL: múltiplas abordagens e enfoques para o curso de Pedagogia

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Ferreira Ruiz
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Adriana Medeiros Farias
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Renata Peres Barbosa
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Londrina, 2 de março de 2026.

.

Dedico este trabalho a todos os professores pedagogos que, com coragem e compromisso, enfrentam os desafios impostos por políticas educacionais que, muitas vezes, desvalorizam sua atuação. Sua dedicação e resistência são fundamentais para a construção de uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

Aos educadores que, mesmo diante de adversidades, mantêm viva a chama do ensino crítico e emancipador, inspirando gerações a pensar, questionar e transformar a realidade. Este trabalho é uma homenagem à sua incansável luta por uma formação docente que valorize a autonomia, a reflexão e a justiça social.

Que esta pesquisa contribua para fortalecer o reconhecimento da importância dos pedagogos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

.

AGRADECIMENTOS

Não caminhei sozinha.
Houve vozes em meu silêncio,
mãos invisíveis que me ampararam,
afetos que, mesmo calados, me sustentaram.

Houve amor nas entrelinhas,
na xícara de café deixada ao lado,
no "vai dar certo" sussurrado,
no tempo doado, no olhar confiado.

Cada gesto foi raiz.
Cada presença, um abrigo.
Cresci em chão fértil de afeto,
e por isso sigo.

Gratidão é meu nome agora
feito semente que vira flor.
Levo em mim cada gesto teu,
que me ensinou a ser quem sou.

A jornada de escrever esta tese foi feita de passos meus, mas jamais solitários. Há uma rede invisível e amorosa que me sustentou e merece agora ser nomeada com todo o meu carinho.

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de toda sabedoria, força e esperança. Sem sua luz e amparo, esta caminhada teria sido muito mais árdua. Foi em sua presença que encontrei conforto nos momentos difíceis, coragem para seguir em frente e serenidade para superar os obstáculos. Este trabalho é fruto da graça divina e do seu infinito amor que me sustentou em cada passo. A Ti, Deus, toda a minha gratidão e louvor.

À Nossa Senhora Aparecida, minha mãezinha, dedico minha mais profunda gratidão. Em cada desafio enfrentado durante esta jornada acadêmica, senti sua presença amorosa e intercessora. Foi sob seu manto protetor que encontrei forças para

.

perseverar, sabedoria para aprender e serenidade para concluir esta etapa da minha vida. Que este trabalho seja uma humilde oferenda de louvor e reconhecimento pelas graças recebidas.

Agradeço à minha família, origem e porto seguro, pela base sólida, pelas palavras de encorajamento e pelos silêncios compreensivos. Aos meus pais, pela força tranquila e amor constante. A todos os familiares que torceram por mim de perto ou de longe: vocês são parte de cada conquista!

À pessoa que caminha ao meu lado na vida, meu querido marido, obrigada por ser meu refúgio nos dias de tempestade, e o impulso suave que me faz seguir em frente. Por compreender meus silêncios e acolher minhas ausências, por celebrar comigo cada pequena vitória, com um sorriso que aquece o coração. Você é a presença constante que dá sentido ao caminho, a mão firme que segura a minha quando o medo surge, e o abraço que transforma qualquer cansaço em força renovada. Dedico a você esta conquista, que é tanto minha quanto sua, fruto do amor, da paciência e da cumplicidade que compartilhamos. Obrigado por ser meu parceiro, meu amigo e meu lar.

A meus filhos, Felipe e Rafael, meus adolescentes queridos, que, mesmo em meio às suas próprias descobertas e desafios, foram companhia silenciosa e fonte de inspiração durante esta caminhada. Obrigada por entenderem meus momentos de ausência, por dividirem comigo risadas, paciência e amor. Vocês são a força que me impulsiona a seguir, e este trabalho é, também, um reflexo do nosso vínculo e crescimento juntos. Com todo meu amor e gratidão, dedico esta conquista a vocês.

Aos amigos e amigas queridas, que foram abrigo nos dias nublados e festa nos dias de sol: obrigada por existirem, por cada mensagem, cada escuta, cada café, cada risada e até por respeitarem meus silêncios.

Agradeço com gratidão imensa à minha orientadora Maria José Ferreira Ruiz, que acolheu minhas ideias com generosidade, provocou minhas reflexões com respeito e me guiou com sabedoria. Agradeço por ter criado possibilidades, permitindo-me construir meu próprio caminho no mundo acadêmico. Sua orientação foi mais do que

.

profissional, foi um verdadeiro ato de generosidade e dedicação. Muito obrigada por tudo!

Aos professores e colegas que cruzaram meu caminho, agradeço pelas trocas, pelas inquietações compartilhadas e pela construção coletiva do conhecimento.

Aos funcionários da Universidade Estadual de Londrina, agradeço a gentileza nos bastidores, que tantas vezes fez a diferença.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo investimento feito em meu trabalho, realmente foi de grande apoio para minha pesquisa.

Expresso minha profunda gratidão às professoras que gentilmente dedicaram seu tempo, atenção e expertise para a leitura e avaliação criteriosa deste trabalho: Adriana Medeiros Farias, Adriana Regina de Jesus, Maria Terezinha Bellanda Galuch, Renata Peres Barbosa. Suas observações precisas e considerações enriquecedoras contribuíram significativamente para o aprimoramento desta tese, elevando a qualidade acadêmica do estudo. Reconheço e valorizo o empenho e a generosidade com que compartilharam seus conhecimentos e experiências. Sou profundamente grata pelo comprometimento de cada uma em promover o diálogo científico e a reflexão crítica, que certamente impactarão positivamente minha trajetória profissional e pessoal. A todas, meu sincero e respeitoso agradecimento.

Agradeço a todos os meus professores, da educação básica, da graduação, do mestrado e do doutorado, que aguçaram o meu senso crítico e contribuíram para o meu crescimento profissional.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte deste processo – mesmo sem saber –, deixo aqui meu reconhecimento: vocês me ajudaram a chegar até aqui.

Por fim, dedico este trabalho às professoras da educação básica, às minhas amigas pedagogas, que entregam a paixão das suas vidas à educação básica, que me

.

ensinam que a formação das nossas crianças, jovens e adultos é o começo de tudo e envolve a dedicação das famílias e muito mais: o comprometimento de professores atentos, dedicados e bem formados, capazes de despertar nas crianças olhares inovadores e destemidos. A todas elas, portanto, dedico o despertar do interesse em olhar com atenção a educação do nosso país.

Agradeço ao tempo, à intuição e à esperança, que me ensinaram a confiar no processo e acreditar que tudo floresce no seu ritmo.

Levo como lições desta tese de doutorado, além do teor de conhecimento de seu objeto, a certeza de que nada se constrói sozinho; a visão de importância da habilidade de saber ouvir, ou seja, a escuta ativa faz com que as discussões sejam enriquecidas, uma vez que cada pergunta dá lugar a uma ideia; e a convicção de que não há futuro sem uma visão múltipla dos problemas. O olhar multidisciplinar levo para a vida, como bandeira.

A todos vocês, meu mais sincero obrigada!

.

O Cuidado Essencial

Consoante um mito romano antigo, na formação do ser humano entraram em ação dois deuses primordiais, a Terra dando-lhe o corpo e beleza e o Céu conferindo-lhe vida e energia. Mas para que o ser humano pudesse viver como humano e mantivesse Céu e Terra unidos nele, deveria ser acompanhado pelo Cuidado, por todo o tempo de sua vida.

É fácil de se entender por que no ser humano há Céu e Terra, espírito e matéria, transcendência e imanência. Difícil é se entender o porquê do cuidado. A meditação filosófica tirou isso a limpo. Precisamos do cuidado porque sem ele o ser humano não vive nem sobrevive. [...] Tudo o que cuidamos dura muito mais, desde a camisa que usamos até as mãos que escrevem este texto.

O cuidado é uma relação amorosa para com a realidade, pois pelo cuidado nos envolvemos com ela e mostramos nosso interesse e até preocupação com ela. Mas, o cuidado é mais que tudo isso. Ele é a atitude que antecede a todos os demais atos e os possibilita, seja os atos da vontade seja os da inteligência. Eles somente são humanos se nascerem do cuidado e são acompanhados pelo cuidado. Então são construtivos e não irresponsáveis e deletérios. É por essa razão que filósofos como Martin Heidegger consideram o cuidado a verdadeira essência do humano. Ele naturalmente é impregnado de cuidado essencial.

.

Por causa desta essencialidade, o cuidado fornece a base real da sociedade, da ética, da política e da ecologia. É base da sociedade que, segundo Aristóteles, é o espaço público organizado onde podemos viver sem medo. Ora, onde há cuidado, não existe medo, mas paz. A ética do cuidado funda o consenso mínimo entre os humanos, que garante a sobrevivência de todos e da natureza. A política imbuída de ética significa cuidado para com o bem estar do povo, mais do que administração da economia e gerenciamento de instituições. Onde viceja o cuidado a natureza é preservada e cada ser respeitado, pois tudo o que existe e vive merece continuar a existir e a viver.

Hoje há uma carência incomensurável de cuidado. Por isso o número de pobres cresce no mundo, as crianças são condenadas a viver na rua, os idosos são abandonados, milhões de pessoas morrem antes do tempo e Gaia, nossa Mãe Terra é sistematicamente depredada colocando em risco nosso futuro comum.

Só o cuidado, transformado em paradigma de compreensão e de atuação e articulado com a solidariedade e a responsabilidade poderão salvar a vida, a espécie humana e o planeta Terra. Sem ele não há paz nem alegria de viver.

Fábula-mito latina (o mito do Cuidado)

.

RUFATO, Gláucia Botan. **Projetos em disputa na política de formação dos professores pedagogos no Brasil**: múltiplas abordagens e enfoques para o curso de Pedagogia. 2026. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

RESUMO

A pesquisa tem como objeto de estudo as redes políticas que tencionam e medeiam a elaboração das políticas de formação de professores, em especial, dos pedagogos no Brasil. A pesquisa foi desenvolvida na linha Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais da Educação e está vinculada ao Grupo de Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Tem como objetivo geral: compreender a construção das políticas de formação dos professores e pedagogos no Brasil, analisando os grupos que as influenciam e suas propostas, com destaque para os períodos de 2015 a 2024, a fim de identificar como as diferentes concepções de formação docente influenciam as diretrizes curriculares, os modelos pedagógicos e as práticas formativas adotadas. Os objetivos específicos são quatro: 1) analisar o contexto das políticas neoliberais e as redes políticas e suas implicações para a formação dos professores pedagogos; 2) descrever os antecedentes históricos do curso de Pedagogia no Brasil (1939-2006), a fim de compreender as propostas para o curso e para a formação do pedagogo durante seus primeiros anos de implantação; 3) apresentar e discutir como os grupos empresariais e financeiros interferem na elaboração das políticas educacionais para a formação dos pedagogos brasileiros; 4) realizar uma análise crítica sobre as propostas de formação de professores e pedagogos (2015-2024), a fim de compreender os diferentes projetos em disputa para a formação docente. As questões que compõem o problema da pesquisa são: 'Qual o projeto de formação do pedagogo que está se delineando a partir dos últimos textos legais para as políticas de formação de professores? A que tipos de disputas concorrenciais/ou empresariais ele serve? Quem são os sujeitos que estão interferindo historicamente no conteúdo da formação de professores no Brasil?'. Adotamos como parte da investigação a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, tendo como premissa a abordagem qualitativa. As análises são fundamentadas na concepção de redes políticas de Stephen Ball como instrumento conceitual e analítico para o desvelamento das relações de poder em torno das disputas econômicas no campo educacional, que se constitui em um método que nos permite analisar as relações das políticas educacionais de acordo como elas se dão atualmente, respeitando a complexidade da interação dos atores envolvidos na rede, sob diferentes formas de atuação em diferentes momentos. Do ponto de vista epistemológico, a análise também se ancora no referencial teórico de Antônio Gramsci, especialmente na compreensão das disputas hegemônicas que atravessam o campo educacional e a formulação das políticas públicas, a partir das categorias de hegemonia e Estado ampliado. A partir dos dados coletados, mapearam-se duas grandes redes políticas que participam e atuam na produção das políticas de formação de professores, as quais agregam um conjunto de agentes públicos e privados atuantes no processo: Rede Política Educacional e Rede Política Empresarial. Nossa hipótese é de que existem diferentes redes políticas em disputa que permeiam os

.

projetos de formação de professores, cujas determinações, contradições e tensionamentos se materializam nas políticas de formação dos pedagogos brasileiros. A tese defendida é de que, no contexto de crise do capital, as políticas de formação do pedagogo configuram-se como um campo de disputa entre distintos projetos de educação e de sociedade. De um lado, observa-se a consolidação de um projeto formativo orientado pela lógica da produtividade, voltado para o mercado, de educação conservadora, acrítica, aliada aos interesses de grupos sociais hegemônicos representados por grupos empresariais e financeiros, como o Movimento Todos pela Educação, o Movimento pela Base, que visam o desenvolvimento econômico do capitalismo e, para isso, esvaziam, cada vez mais, o conteúdo crítico, político e emancipador do currículo de formação docente. De outro lado, diferentes sujeitos coletivos e entidades acadêmico-científicas, como a Anfope, Anped, Forundir, Andes, Anpae, mobilizam-se em um movimento de resistência propositiva, disputando os rumos das políticas de formação de professores e defendendo um projeto de educação pública comprometido com a formação crítica, democrática e socialmente referenciada, orientado por princípios emancipatórios e progressistas.

Palavras-chave: Formação de Pedagogos. Projetos em disputa. Redes Políticas. Resolução CNE/CP nº 2/2015. Resolução CNE/CP nº 2/2019. Resolução CNE/CP nº 1/2020. Resolução CNE/CP nº 4/2024.

.

RUFATO, Gláucia Botan. **Projects in dispute in the policy of teacher training in Brazil**: multiple approaches and focuses for the Pedagogy course. 2026. 398 p. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

ABSTRACT

The research focuses on the political networks that shape and mediate the development of teacher training policies, particularly those for educators in Brazil. The research was conducted within the line of Philosophical, Historical, Political, and Cultural Perspectives on Education and is affiliated with the Research Group: State, Public Policy, and Education Management, of the Graduate Program in Education at the State University of Londrina. Its general objective is to understand the development of teacher and pedagogy training policies in Brazil by analyzing the groups that influence them and their proposals, with a focus on the period from 2015 to 2024, in order to identify how different conceptions of teacher training influence curriculum guidelines, pedagogical models, and the training practices adopted. There are four specific objectives: 1) to analyze the context of neoliberal policies and political networks and their implications for the training of teacher educators; 2) to describe the historical background of the teacher education program in Brazil (1939–2006), in order to understand the proposals for the program and for the training of teacher educators during its early years of implementation; 3) to present and discuss how business and financial groups influence the development of educational policies for the training of Brazilian pedagogues; 4) to conduct a critical analysis of the proposals for the training of teachers and pedagogues (2015–2024), in order to understand the different competing models for teacher training. The questions that constitute the research problem are: 'What teacher training project is taking shape based on the latest legal texts regarding teacher training policies? What types of competitive and/or corporate disputes does it serve? Who are the actors who have historically influenced the content of teacher training in Brazil?'. We employed literature reviews and documentary research as part of our investigation, based on a qualitative approach. The analyses are grounded in Stephen Ball's conception of political networks as a conceptual and analytical tool for uncovering power relations surrounding economic disputes in the field of education. This method allows us to analyze the dynamics of educational policies as they currently exist, while respecting the complexity of interactions among the actors involved in the network, who operate in different ways at different times. From an epistemological perspective, the analysis is also grounded in the theoretical framework of Antonio Gramsci, particularly in the understanding of hegemonic struggles that permeate the field of education and the formulation of public policies, based on the categories of hegemony and the expanded state. Based on the data collected, we identified two major political networks involved in shaping teacher education policies, which bring together a range of public and private actors active in the process: the Educational Policy Network and the Business Policy Network. Our hypothesis is that there are different competing political networks permeating teacher training projects, whose determinations, contradictions, and tensions materialize in the policies governing the training of Brazilian educators. The thesis we defend is that, in the context of the crisis of capital, teacher training policies constitute a field of contention between distinct visions of education and society. On one hand, we observe

.

the consolidation of a training project guided by the logic of productivity, market-oriented, and conservative and uncritical in its approach to education, aligned with the interests of hegemonic social groups represented by business and financial groups, such as the Todos pela Educação Movement, the Movement from the Grassroots, which aim at the economic development of capitalism and, to that end, increasingly strip the teacher training curriculum of its critical, political, and emancipatory content. On the other hand, various collective groups and academic and scientific organizations, such as Anfope, Anped, Forundir, Andes, and Anpae, are mobilizing in a proactive resistance movement, challenging the direction of teacher-training policies and advocating for a public education model committed to critical, democratic, and socially grounded training, guided by emancipatory and progressive principles.

Keywords: Teacher Training. Controversial Projects. Political Networks. CNE/CP Resolution n. 2/2015. CNE/CP Resolution n. 2/2019. CNE/CP Resolution n. 1/2020. CNE/CP Resolution n. 4/2024.

.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Professores em formação 41
Figura 2 – Escola pública X escola privada.....100
Figura 3 – Luta pela formação dos profissionais da educação.....115
Figura 4 – Projetos em disputa na elaboração da LDB.....130
Figura 5 – Propostas em disputa no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (DCNP)..... 144
Figura 6 – Instituições que participam do MBNC 215
Figura 7 – Representantes do Conselho Nacional de Educação/2015 239
Figura 8 – O alinhamento das políticas educacionais 261
Figura 9 – Movimento Revoga BNC-Formação..... 278
Figura 10 – Rede Política Educacional..... 284
Figura 11 – Rede Movimento pela Base Nacional Comum (2024) 289
Figura 12 – Autores da Proposta para a Base nacional Comum da Formação de Professores da educação Básica.....291
Figura 13 – Redes em moviemento.....297
Figura 14 – Pesquisas-base para a elaboração da BNC-Formação.....302
Figura 15 – Rede Política Empresarial: principais influenciadores.....305
Figura 16 – Redes Políticas Educacional e Empresarial.....314
Figura 17 – SUPERLIVE: Análise do Parecer CNE CP 04/2024 – Formação Inicial.....325

.

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Evolução dos polos EaD.....90

.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Possíveis Interfaces entre Gramsci e Stephen Ball.....37
Quadro 2 – Cursos EaD Rede Privada.....91
Quadro 3 – Cursos EaD Rede Pública.....92
Quadro 4 – Cursos presenciais na rede pública.....93
Quadro 5 – Proposta Curricular do Curso de Pedagogia a partir do ano 1963.....101
Quadro 6 – Proposta Curricular oficial de formação do Curso de Pedagogia a partir de 1969.....104
Quadro 7 – Síntese das Indicações elaboradas por Valnir Chagas.....111
Quadro 8 – Princípios gerais da Anfope.....118
Quadro 9 – Legislação Federal para a Formação Docente pós-LDB nº 9.394/1996.....133
Quadro 10 – Comissão Bicameral: Conselheiros para definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.....139
Quadro 11 – Estrutura Curricular do curso de Pedagogia resolução nº1/2006.....148
Quadro 12 – Eficiência dos gastos com educação no Brasil segundo o Banco Mundial.....172
Quadro 13 – Cúpulas Internacionais sobre a profissão docente, OCDE (2011-2023) 177
Quadro 14 – Sujeitos que fazem parte do MPBNC.....214
Quadro 15 – Apoiadores Institucionais do Movimento pela Base Nacional Comum.....216
Quadro 16 – Princípios das DCNs de 2002 e 2015 e a participação das entidades educacionais.....240
Quadro 17 – As concepções das DCN/2015 para a melhoria da formação inicial e continuada dos professores.....241
Quadro 18 – Distribuição da carga horária DCN/2015.....245
Quadro 19 – A formação docente nas DCNs 2002 e 2015.....246
Quadro 20 – Valorização profissional nas DCNs 2002 e 2015.....247
Quadro 21 – Resumo dos princípios das DCNs de 2025 e 2019.....266
Quadro 22 – Movimento da rede política representada pelas entidades educacionais.....275
Quadro 23 – Principais aspectos apontados pela Frente Nacional pela Revogação das

.

Resoluções CNE/CP 2/2019 e 1/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 2/2015.....281
Quadro 24 – *Lives* em prol do Movimento Revoga BNC-Formação.....281
Quadro 25 – Proposições de resistência da Rede Política Educacional.....285
Quadro 26 – Instituições e fundações vinculadas aos autores da BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019.....292
Quadro 27 – Instituições em rede.....298
Quadro 28 – Rede Políticas Educacional e Rede Empresarial: disputas.....314
Quadro 29 – Nota Pública em repúdio à Minuta do CNE das “nova” Diretrizes para a Formação do Profissionais do Magistério.....321
Quadro 30 – *Lives* contrárias a aprovação da resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024.....324
Quadro 31 – Comparativo entre as Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024.....326
Quadro 32 – Anfope: Análise do Parecer CNE/CP nº 4/2024.....335
Quadro 33 – Críticas à Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Andes).....339
Quadro 34 – Resolução CNE/CP nº 4/2024 – Diretrizes para Formação de professores.....341
Quadro 35 – Propostas das entidades Educacionais (Anfope, Anped, CNTE, Undime etc.) para uma Formação Crítica.....343
Quadro 36 – Quadro comparativo das resoluções de formação de professores (2015, 2019, 2024).....349

.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação ANPAE – Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar

ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais ANPUH – Associação Nacional de Professores Universitários de História

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNC – Base Nacional Comum

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenadoria de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior CB – Comissão Bicameral (Conselho Nacional de Educação) CBCE – Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CEAE – Comissão de Ensino da Área da Educação CEB – Câmara de Educação Básica

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade CEE – Comissão de Especialistas de Ensino

CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia CNFP – Comissão Nacional de Formação de Professores

CEIPE/FGV – Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais

CENPASE – Comissão Executiva Nacional de Presidentes de Associações de Supervisores Educacionais

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe CES – Câmara de Ensino Superior

CFE – Conselho Federal de Educação CGT – Central Geral dos Trabalhadores

CNC – Confederação Nacional do Comércio CNE – Conselho Nacional de Educação

.

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNRH – Centro Nacional de Recursos Humanos

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador CONFENEN – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ExNEPe – Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

ForGRAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras

GERM – *Global Education Reform Movement*

GPPPE – Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação

GRC – Plataforma do Guia de Regime de Colaboração

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEE– Instituto de Estudos Empresariais

IMil – Instituto Millenium

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IU – Instituto Unibanco

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCE – Movimento Colabora Educação

.

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

ME – Movimento dos Educadores

MEC – Ministério da Educação

MEC/CNE – Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação

MPBNC – Movimento Pela Base Nacional Comum

MPE – Movimento Todos Pela Educação

NGP – Nova Gestão Pública

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OMC – Organização Mundial do Comércio

OREALC – Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSDB – Partido Social Democrata Brasileiro PT – Partido dos Trabalhadores

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SASE – Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEB – Secretário de Educação Básica

SEBRAI – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SEED's – Secretarias Estaduais de Educação

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial SENAI – Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial

SENAI – Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC – Serviço Social do Comércio

SESu – Secretaria de Educação Superior

.

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SNE – Sistema Nacional de Educação

UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 25

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS: ESTADO, SOCIEDADE E REDES POLÍTICAS.....48
2.1 As interfaces do neoliberalismo 49
2.2 As teorias do Estado e suas diferentes configurações.....58
2.3 O movimento das redes políticas 73

3 A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL (1939- 2006) 89
3.1 Regime militar: a formação dos pedagogos.....102
3.2 Movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da Educação.....114
3.3 A formação dos pedagogos no contexto de reformas da década de 1990 e a reestruturação produtiva: projetos em disputa na definição da LDB 9.394/1996.....124
3.4 A elaboração da lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN – lei nº 9394/1996) – principais redes políticas.....127
3.5 O projeto de formação de professores pedagogos: contexto político e econômico e os projetos em disputa (2000-2006) 135

4 POLÍTICAS EMPRESARIAIS E FINANCEIRAS: AS INTERFERÊNCIAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS – O EDUNEGÓCIO.....156
4.1 A interferência dos Organismos Internacionais nas políticas de formação de professores/pedagogos.....157
4.2 A educação e a formação docente nos documentos dos organismos internacionais.....162
4.3 A influência de tendências curriculares de outros países sobre a formação de professores pedagogos no Brasil: a inspiração em figurinos importados.....183
4.4 A atuação dos aparelhos privados de hegemonia no processo de elaboração das políticas de formação de professores: grupos financeiros e

.

empresariais.....193
4.5 A atuação e as articulações do Todos pela Educação e do Movimento pela Base na construção das políticas educacionais.....206
4.6 A formação dos professores na perspectiva dos movimentos empresariais.....220

5 AS REDES POLÍTICAS E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: INTERESSES, DISPUTAS POSSIBILIDADES NAS RESOLUÇÕES CNE/CP 2015, 2019, 2020, 2024.....234
5.1 Resolução CNE/CP nº 2/2015: Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de professores.....236
5.2 Resolução CNE/CP nº 2/2019: A desconfiguração dos cursos de formação de professores pedagogos.....255
5.3 Movimento das Redes Políticas nas Políticas de Formação de Professores: REDE POLÍTICA EDUCACIONAL X REDE POLÍTICA EMPRESARIAL 274
5.3.1 Rede Política Educacional: uma rede de resistência.....275
5.3.2 Rede Política Empresarial: a governança mercantil de formação de professores.....287
5.4 Resolução CNE/CP nº 4, de 2024: a continuidade dos embates das Redes Políticas Educacional e Empresarial 320

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....352

REFERÊNCIAS.....362

APÊNDICE.....383
APÊNDICE A – Entidades Educacionais da Rede Política Educacional.....383

ANEXO.....390
ANEXO A – Produções científicas.....390

.

1 INTRODUÇÃO

> As reformas educativas levadas a efeito em nosso país e nos outros países da América Latina desde o final da década de 1970, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação. Neste contexto, debatem-se diferentes propostas para a formação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento impulsionador para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade (Freitas, 1999, p. 17-18).

Inicio esta tese convidando o leitor a adentrar um campo de ressignificações e interfaces, propondo um olhar para o cenário das políticas de formação dos pedagogos no Brasil, que se afinam e desafinam no interior de um território de amplas disputas, mudanças e incertezas que se configuram no contexto nacional. A citação que inaugura este estudo apresenta discussões que têm orientado o debate acerca da formação de professores via políticas de formação e integram a agenda de amplos setores da sociedade: formação como elemento impulsionador e realizador de reformas ou como elemento impulsionador para a transformação?

A citação de Luiz Carlos de Freitas, apresenta discussões que têm orientado, há décadas, o debate acerca da formação de professores no âmbito das políticas educacionais e que permanecem presentes na agenda de amplos setores da sociedade: a formação como elemento impulsionador e realizador de reformas ou como elemento impulsionador para a transformação da escola, da educação e da sociedade. Embora formulada no contexto das reformas educacionais iniciadas nas últimas décadas do século XX, essa reflexão mantém grande atualidade. No cenário contemporâneo, contudo, tais disputas assumem novas configurações, marcadas pela intensificação da atuação de atores privados, fundações empresariais e redes de governança que passam a incidir diretamente na formulação das políticas educacionais e, particularmente, nas políticas de formação docente. Assim, a epígrafe não apenas recupera um debate histórico, mas evidencia a permanência e a atualização das disputas em torno dos projetos de formação de professores, que

.

continuam tensionados entre perspectivas orientadas pela lógica da performatividade, da padronização e da adequação ao mercado e aquelas comprometidas com uma formação crítica, pública e socialmente referenciada.

O propósito de buscar compreender as políticas de formação de professores e professores pedagogos[1] no Brasil, analisando os grupos que as influenciam e suas propostas, leva-nos a adentrar na história do curso de Pedagogia, recuperando, na sua trajetória, os projetos em disputa que influenciam nas características do curso e na formação dos pedagogos. Desse modo, destacamos que nosso recorte de pesquisa é explicitamente o curso de Pedagogia que forma para docência, pesquisa e gestão, embora intencionemos fazer um panorama geral das políticas de formação para as demais licenciaturas.

Dada a complexidade que envolve a construção das políticas de formação de professores, a reflexão acerca da formação do pedagogo ganha cada vez mais significado em minha ação docente, pois, como professora atuante da educação básica, percebo que há um grande desafio educativo em um contexto de mudanças permanentes. Os caminhos trilhados e as atividades desenvolvidas nesse percurso contribuíram para meu processo formativo e para a definição da temática desta investigação. Durante mais de vinte anos atuando na docência e na gestão da educação básica, presenciei a entrada de diversas políticas educacionais, projetos e programas que prometiam “melhorar a qualidade da educação”. Dentre os mais recentes, observei a inclusão da oficina de empreendedorismo nos anos iniciais do ensino fundamental e a promessa de preparar os alunos para o mundo do trabalho, por meio de um ensino baseado na prática, em detrimento do conhecimento historicamente acumulado.

A partir desse “projeto empreendedor”, desenvolvi no mestrado uma pesquisa na qual analisei a proposta de educação empreendedora para os anos iniciais do ensino fundamental, visando compreender a perspectiva de formação humana subjacente a essa proposta e sua relação com os princípios neoliberais. Para alcançar tal objetivo, muitas conexões são estabelecidas por empresas privadas, organismos

[1] No estado do Paraná, a partir da Lei Complementar nº 103/2004, que dispõe sobre o plano de carreira dos professores da Rede Estadual de Educação Básica, no Artigo 4º, inciso 5º do capítulo III, que trata dos conceitos fundamentais, fica evidente que o pedagogo é professor. Portanto, a partir daí, o termo professor pedagogo foi adotado pelo estado do Paraná.

.

internacionais e organizações não governamentais, entre outras.

Além dessa experiência, presenciei a parceria entre o público e o privado nos Centros Municipais de Educação Infantil da rede municipal de educação da qual faço parte. Vivenciamos o adentramento de uma empresa privada ofertando produtos educacionais – apostilas, cursos, plataformas digitais – que passaram a orientar e "comandar" o trabalho educativo dos professores. Diante dessas e de outras experiências, passamos a refletir sobre os diferentes sujeitos que interferem nas políticas educacionais e, em especial, nas políticas de formação de professores.

Isto posto, o objetivo da pesquisa é compreender a construção das políticas de formação de professores e pedagogos no Brasil, analisando os grupos que as influenciam e suas propostas, com destaque para o período de 2015 a 2024, a fim de identificar como as diferentes concepções de formação docente incidem sobre as diretrizes curriculares, os modelos pedagógicos e as práticas formativas adotadas. Nesse sentido, nossos objetivos específicos se constituem em: a) compreender o contexto das políticas neoliberais e as redes políticas e suas implicações para a formação de professores pedagogos; b) descrever os antecedentes históricos do curso de Pedagogia no Brasil (1939-2006), a fim de compreender as propostas para o curso e para a formação do pedagogo durante seus primeiros anos de implantação; c) apresentar e discutir como os grupos empresariais e financeiros interferem na elaboração das políticas educacionais brasileiras para a formação dos pedagogos; d) realizar uma análise crítica sobre as propostas de formação de professores pedagogos (2015-2024), a fim de compreender os diferentes projetos em disputa para a formação docente. Nossa hipótese é que existem diferentes redes políticas em disputa que permeiam os projetos de formação de professores, cujas determinações, contradições e tensionamentos se materializam nas políticas de formação dos pedagogos brasileiros.

Defendemos a tese de que, no contexto de crise do capital, as políticas de formação do pedagogo configuram-se como um campo de disputa entre distintos projetos de educação e de sociedade. De um lado, observa-se a consolidação de um projeto formativo orientado pela lógica da produtividade, voltado para o mercado, de educação conservadora, acrítica, aliada aos interesses de grupos sociais hegemônicos representados por grupos empresariais e financeiros, como o

.

Movimento Todos pela Educação, o Movimento pela Base, que visam o desenvolvimento econômico do capitalismo e, para isso, esvaziam, cada vez mais, o conteúdo crítico, político e emancipador do currículo de formação docente. De outro lado, diferentes sujeitos coletivos e entidades acadêmico-científicas, como a Anfope, Anped, Forundir, Andes, Anpae, mobilizam-se em um movimento de resistência propositiva, disputando os rumos das políticas de formação de professores e defendendo um projeto de educação pública comprometido com a formação crítica, democrática e socialmente referenciada, orientado por princípios emancipatórios e progressistas

Propomo-nos a identificar as diferentes propostas, projetos e sujeitos que interferem na elaboração dessas políticas, questionando: qual o projeto de formação do pedagogo que se delineia a partir dos últimos textos legais para as políticas de formação de professores? A que tipos de disputas concorrenciais ou empresariais ele serve? Quem são os sujeitos que interferem no conteúdo da formação de professores no Brasil? Partimos de uma perspectiva crítica das políticas no contexto de crise do capital, no qual se busca consolidar na educação pública um projeto baseado na "produtividade para o mercado, esvaziando o conteúdo político-pedagógico do currículo" (Caetano, 2022, p. 78), ao mesmo tempo que diferentes sujeitos se mobilizam em resistência.

A presente pesquisa se situa em um contexto histórico-social bem demarcado: o da ascensão e materialização das políticas neoliberais no interior do processo contemporâneo da economia capitalista que, no Brasil, ocorre por volta da década de 1990 e segue até os dias atuais. Nesse contexto, o neoliberalismo trata a educação escolar – particularmente a escola pública – como lugar privilegiado de concretização de estratégias globais de mudanças educacionais para países considerados periféricos em relação ao desenvolvimento econômico, cujas finalidades formativas se centram em interesses capitalistas de formação imediata para o trabalho, em ligação direta com o mercado.

A metodologia adotada neste trabalho é de caráter qualitativo. Minayo (2000) afirma que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. A autora defende que

.

qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo. Numa abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que serão discutidas durante o curso da investigação, formula e reformula hipóteses, buscando compreender mediações e correlações entre múltiplos objetos de reflexão e análise. Considerando esses pressupostos, afirmamos que nosso estudo segue a abordagem qualitativa à medida que buscamos compreender as políticas de formação de professores no Brasil, a partir da década de 1990, especialmente no curso de Pedagogia, analisando os grupos que as influenciam e suas propostas.

Nesta pesquisa, adotamos dois procedimentos metodológicos principais: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Por meio da pesquisa bibliográfica, pretende-se aprofundar a leitura de produções teóricas nos campos das políticas educacionais e da formação de professores (especificamente a formação de pedagogos e os projetos em disputa); e, por meio da pesquisa documental, analisar documentos da área da educação, tais como a legislação nacional e dos entes federados (diretrizes, referenciais e parâmetros curriculares).

A pesquisa documental pode ser considerada um meio, um caminho, uma metodologia que ajudará a entender a realidade material. Os documentos podem ser o ponto de partida da pesquisa para conhecer a realidade. Nesse sentido, a análise documental oferece para a pesquisa em política educacional dados necessários para a pesquisa, a partir de documentos – registros estatísticos, diários, atas, *lives*[2], revistas, dentre outros.

Evangelista e Leher (2012) explicam que a riqueza da pesquisa não está na quantidade de fontes, mas na amplitude do diálogo que o sujeito é capaz de produzir entre diferentes fontes e entre estas e a história e a realidade. Os autores afirmam que todos os documentos são importantes, em graus diferenciados, e expressam determinações históricas no cerne do *corpus* documental; contudo, é necessário empreender longa reflexão, desconstrução e reconstrução, bem como decomposição

[2] *Live* é uma transmissão ao vivo de áudio e vídeo na Internet, geralmente feita por meio das redes sociais. O Instagram, por exemplo, possui uma ferramenta que permite ao usuário fazer uma transmissão de vídeo em tempo real para os seguidores, o que também é possível por aplicativos, como YouTube, Twitter, Facebook e TikTok. Usuários podem fazer comentários e deixar curtidas, além de acompanhar as atividades dos demais espectadores.

.

da fonte, analisando sua natureza e confiabilidade. Além disso, é imprescindível o rigor do pesquisador e a atenção “[...] com a produção de um *corpus* documental rico e cuidará para que suas fontes secundárias colaborem para visibilizar a produção de conhecimento e não substituam seu trabalho de intelecção” (Evangelista, 2012, p. 9). A autora salienta que o silêncio de uma fonte pode ser mais importante do que aquilo que proclama: “ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua; entretanto, deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte” (Evangelista, 2012, p. 10).

Tendo em vista tais reflexões, direcionamos nossos estudos ao mapeamento da produção científica sobre a temática em foco, com o intuito de justificar a pertinência e a originalidade deste trabalho, evidenciando a importância do aprofundamento do debate e do movimento de diferentes grupos na defesa de políticas de formação do professor pedagogo.

Para o levantamento das produções científicas, adotamos os seguintes procedimentos: escolha de plataformas digitais de teses e dissertações; leitura de resumos e exclusão daqueles que não se enquadravam no objeto; e leitura integral dos estudos selecionados. As plataformas escolhidas foram o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que reúne estudos desde 1987 e divulga produções científicas de programas de mestrado e doutorado em educação reconhecidos no país, e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Elencamos os seguintes descritores: projetos em disputa na formação de professores; formação de professores; políticas educacionais e formação de professores pedagogos; movimento empresarial e formação de professores.

Do levantamento realizado, encontramos dezoito estudos (quadros em anexo), entre teses e dissertações, que, em geral, tomam como campo empírico, prioritariamente, a análise das diretrizes curriculares para formação de professores, da Base Nacional Comum Curricular e da influência das orientações de organismos internacionais nas políticas educacionais. Algumas pesquisas trazem análises da trajetória da formação de professores com referência a municípios brasileiros; outras expandem seus estudos a países como Paraguai e Argentina. Encontramos, ainda, trabalhos que investigam a formação docente nos setores público e privado.

.

Sob o descritor “Projetos em disputa na formação de professores”, encontramos a tese “O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa”, de Zenilde Durli (2007), que se aproxima de nosso estudo ao analisar as concepções em disputa, identificando a articulação do conteúdo da proposta de formação do pedagogo aprovada pela Resolução MEC/CNE nº 1, de 15 de maio de 2006, com as políticas de formação de professores construídas na década de 1990, focalizando especialmente o projeto de formação dos educadores construído e representado pela ANFOPE e entidades parceiras. Nesse estudo, a análise dos documentos se detém, especificamente, entre 1996 e 2006, e os resultados apontam para a docência como base da formação e para a organização do curso de Pedagogia pela integração entre bacharelado e licenciatura, resultando na formação do pedagogo unitário.

A tese “Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)”, de Andréia Ferreira da Silva (2004), analisa o processo de discussão das políticas educacionais desde a elaboração da Constituição de 1988 até 2001 e avalia o confronto de dois projetos societários na definição das políticas para a formação de professores no país. Na mesma linha, a dissertação “Formação docente em contexto neoliberal: projetos e disputas nas políticas educacionais”, de Maraiane Pinto de Sousa (2021), analisa a formação inicial de professores e sua reformulação após a BNCC. Sousa (2021) conclui que a BNCC é um currículo normativo, que segue lógica racionalista e irreflexiva, produzindo efeitos como padronização docente, perda significativa da autonomia, projeção de docentes técnicos e performáticos e reconfiguração da organização curricular. A autora acrescenta que a padronização de conteúdos e métodos por meio da BNCC delimita o trabalho docente.

Encontramos ainda duas teses que se aproximam do tema desta pesquisa. Embora não tratem especificamente da formação de professores pedagogos, exploram as redes empresariais na educação. A tese “Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais pró-educação”, de Erika Moreira Martins (2019), investiga a mobilização de grupos empresariais na educação latino-americana a partir do estudo da REDUCA. A autora sinaliza que essas redes constituem organização do empresariado voltada ao processo de recomposição financeira de

.

diferentes frações de sua classe, com vistas à preservação de interesses mercantis, alcançando um nível inédito na história latino-americana, como tentativa de adequação às novas reconfigurações do processo de acumulação capitalista em escalas nacional e internacional. Martins (2019) pontua que tais condições favorecem o aprofundamento das relações de dependência dos países latino-americanos, renovadas por novas formas de organização do empresariado.

Na tese “A privatização da política educacional brasileira: o papel do Movimento pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de Estado”, Camila Grassi Mendes de Farias (2022) mapeia elementos de privatização da política e da educação básica brasileiras a partir da atuação de redes políticas – um modelo de gestão pública caracterizado pela atuação de agentes e instituições organizados sob a forma de redes, que hibridizam burocracias, mercado e redes. Embora tenha como objeto a BNCC, a tese auxilia a compreender o conjunto de diferentes atores que atuam na elaboração e implementação das políticas de formação de professores.

Da leitura das pesquisas, verificamos que a maioria não tematiza especificamente a formação dos pedagogos brasileiros, com exceção da tese de Zenilde Durli, centrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006. Dessa forma, direcionamos a produção desta tese a um olhar para o cenário das políticas de formação dos pedagogos brasileiros, que se afinam e desafinam em um território de amplas disputas, mudanças e incertezas no contexto nacional. Nosso trabalho avança ao analisar as políticas atuais de formação de professores e a reconfiguração de novos sujeitos e grupos que as influenciam, enfatizando a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 e a Resolução CNE/CP nº 4/2024, os projetos que as subsidiam e as concepções e implicações do cenário contemporâneo da formação de professores pedagogos no Brasil.

Ainda no plano metodológico, a pesquisa utilizará a concepção de redes políticas de Stephen Ball (2022), na qual o autor se concentra em como o neoliberalismo funciona e opera nos microespaços das “novas finanças dos negócios globais em educação” (Ball, 2022, p. 23). Ball (2022) chama atenção para políticas educacionais feitas em novas localidades, sob diferentes parâmetros, por novos atores e associações. Nessa concepção, o autor fornece dados para análise da

.

política educacional, com destaque para o envolvimento de empresas e para os efeitos de novas formas de governança na produção de políticas: “A educação é apenas uma manifestação de uma reformulação global das bases econômicas, sociais, morais e políticas do fornecimento do serviço público e do desenvolvimento de novos tipos de respostas políticas às desvantagens sociais” (Ball, 2022, p. 43).

Essas novas redes políticas integram um quadro de interesses, disputas e concorrências no qual as políticas educacionais se tornam mercadoria, um negócio que pode ser comprado e incorporado como políticas de educação em cada estado do país. Assim, o conceito de redes políticas desenvolvido por Stephen Ball serve como lente teórico-metodológica para discutir políticas que atuam em torno da formação de professores pedagogos. Embora o autor seja pluralista (Mainardes; Marcondes, 2009) – suas obras se fundam em diferentes conceitos e teorias –, ele apresenta perspectiva crítica que, em nosso entendimento, dialoga com nossa base epistemológica gramsciana, a partir de duas categorias: hegemonia e Estado ampliado.

Reconhece-se que a articulação entre os aportes teóricos de Stephen Ball e Antonio Gramsci exige esforço transdisciplinar e escolha consciente de transitar por fronteiras ideológicas historicamente demarcadas, sobretudo no campo da pesquisa educacional brasileira. Embora partam de matrizes distintas — Ball, autor contemporâneo que dialoga com diferentes correntes teóricas em perspectiva pluralista (Mainardes; Marcondes, 2009), e Gramsci, pensador enraizado na tradição marxista –, ambos convergem em temas fundamentais como educação, poder, ideologia e hegemonia. Optou-se, portanto, por não tratar suas contribuições de forma estanque, mas por buscar pontos de convergência que permitam diálogo fecundo em torno das redes políticas e das disputas pela formação docente. Trata-se de escolha teórico-metodológica que, embora carregue riscos e lacunas inevitáveis – a serem enfrentadas e aprofundadas em investigações futuras –, mostra-se coerente com a perspectiva crítica e histórica que orienta esta pesquisa.

Em outras palavras, essa concepção ajuda a entender como diferentes participantes das redes de políticas se movem e exercem relações de poder a partir de locais, tempos e interesses distintos. O autor destaca como as influências globais de uma cultura de desempenho e *performance*, com ênfase em resultados, têm

.

incidido sobre o trabalho docente e, consequentemente, sobre sua formação. Ball (2022, p. 40) explica a nova configuração denominada “filantropia de redes”, em que sujeitos se organizam e articulam ações de apoio aos interesses de governos, empresas, ONGs e filantropias, facilitando parcerias público-privadas, criando “redes dentro de redes” para promover políticas, compartilhar propostas e disseminar ideias na mídia e em eventos como congressos e seminários. Há movimentos pelos quais ideias, capital e os próprios sujeitos se locomovem: “A rede é um mecanismo analítico, como se fosse um tecido conectivo que se une em fugazes formas de interação” (Ball; Olmedo, 2013, p. 35).

Peroni e Caetano (2020) afirmam que as redes possuem funções distintas: há redes que estimulam a participação da iniciativa privada, outras investem recursos financeiros em projetos e outras aportam experiências e competências técnicas na divulgação de boas práticas. As autoras esclarecem que nessas redes existem articuladores, financiadores e consultores, e pontuam que instituições privadas formam redes dentro de redes para colaborar com os governos, objetivando modificar a gestão pública “promovendo negócios e empresas, terceirizando a atividade pública e supostamente trazendo conhecimento técnico” (Peroni; Caetano, 2022, p. 7).

Entendemos que as redes políticas podem adquirir uma outra configuração: a da resistência propositiva. Embora a maioria das redes políticas incorporem e disseminem narrativas de soluções empresariais e empreendedoras para as políticas de educação, coexistem diferentes atores e instituições que caminham em direção contrária, grupos de educadores e entidades educacionais, tais como a Anped, Anfope, Forundir, dentre outras, que, apesar das suas especificidades, lutam pela melhoria da qualidade na educação.

Historicamente, a noção de qualidade da educação tem sido fortemente influenciada por uma visão mercadológica, a partir de pressupostos da qualidade total, expressa por meio de indicadores quantitativos. Inevitavelmente associada aos processos de avaliação, temos visto se consolidar certa aceitação de que a qualidade desejada é aquela medida nas avaliações externas em larga escala. Essas entidades apresentam resistência a esse viés mercadológico de qualidade, pois pensam a qualidade observando o processo histórico de nossa sociedade, entendendo as desigualdades entre classes e o modelo de exclusão vigente em que a maioria da

.

população se encontra. Buscam pensar a qualidade necessária para a educação a partir da complexidade social da escola, com seus objetivos formativos específicos, mas, também, a partir de valorações e marcos mais amplos da sociedade e comunidade em que está inserida. Dessa forma, busca-se qualidade socialmente referenciada[3], que abarca tanto os fatores internos à escola quanto os externos, o que obriga a olhar o processo de escolarização de forma mais profunda, para além de instituição isolada do meio.

No entanto, a qualidade que vem sendo defendida no Brasil é a qualidade total, vinculada a essa concepção do universo empresarial, em que se destaca o ideal de eficiência e produtivismo dirigido aos interesses do mercado. De acordo com Martins (2014), o alargamento dos espaços de atuação do mercado, por meio das reformas empreendidas a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), assim como a aproximação entre setores empresariais, viabilizaram a mobilização de grupos empresariais para a reestruturação da educação pública brasileira. Dentro dessa perspectiva, esses grupos passaram a influenciar as estruturas educacionais em todos os seus setores, inclusive no que se refere à formação dos professores, formando redes de políticas, que, de acordo com Ball (2022), são um tipo de social novo, envolvendo “tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções” (Ball, 2022, p. 29). O autor ilustra a densa conectividade que liga diferentes grupos: empresas, pesquisa acadêmica, entidades filantrópicas, ideias políticas, estudantes: “Uma das características que definem os muitos dos participantes-chave em redes de políticas é a sua capacidade para se mover entre o social, o político e o mundo dos negócios” (Ball, 2022, p. 94).

O conceito de redes de políticas permite compreender que a elaboração das

[3] O conceito foi arquitetado e aprimorado pelas forças progressistas do campo da educação, principalmente no bojo das lutas dos anos de 1980. Pressupõe uma educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população, apoiada em valores como solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham (Dourado; Oliveira; Santos; Azevedo, 2016).

.

políticas educacionais se move por diferentes posições de fala e participantes, que exercem relações de poder com interesses distintos, em diferentes locais e tempos, revelando a interligação entre relações sociais, políticas e de mercado no movimento das políticas. No que se refere às políticas de formação de professores – especialmente os pedagogos –, vários grupos dialogam e disputam esse tema, com diferentes abordagens e enfoques: grupos empresariais, professores e suas associações, estudantes e movimento estudantil, portadores de projetos societários em disputa e propostas articuladas para a formação docente.

Sob esse viés, o conceito de redes políticas de Stephen Ball aproxima-se da teoria do Estado ampliado de Antonio Gramsci, oferecendo suporte às reflexões desta tese, pois envolve novas determinações econômicas e sociais, em função da ampliação do Estado. Gramsci parte do pressuposto – esclarecido por Marx e Engels (2009) – de que o Estado, como expressão da sociedade civil, se configura como instrumento político garantidor dos interesses da classe dominante via caráter coercitivo. Entretanto, a partir de transformações no interior da sociedade capitalista, Gramsci (2007) compreende que o Estado adquiriu novas funções de hegemonia, direção e consenso, cuja base material se realiza por meio dos aparelhos de hegemonia. A teoria do Estado ampliado considera os contextos econômico, cultural e político, negando a premissa de que o Estado funciona apartado da vida social. Assim, o Estado gramsciano integra sociedade política e sociedade civil, no âmbito das superestruturas, e amplia os espaços de luta de classes nas sociedades contemporâneas. Estado e sociedade civil se ligam dialeticamente e se influenciam. A categoria de Estado ampliado inclui tensões e disputas que as classes fundamentais e suas frações travam no interior dos aparelhos do Estado (sociedade política) e, simultaneamente, nos aparelhos privados de hegemonia (sociedade civil), sobretudo no âmbito da educação pública (Farias, 2022) e, especificamente, na elaboração das políticas de formação docente, como complexo social histórico atravessado por disputas.

Justificamos, assim, que, no entendimento específico desta pesquisa – sem almejar consensos acadêmicos –, a aproximação entre o conceito de redes políticas de Stephen Ball e a teoria do Estado ampliado de Gramsci pode ser feita com base na compreensão de que o Estado não é entidade unitária e homogênea, mas espaço

.

disputado, onde diferentes atores e projetos se enfrentam e se articulam.

Gramsci (2000) propõe a ideia de Estado ampliado, que abrange não apenas as instituições coercitivas (aparelho político), mas também a sociedade civil (espaço de produção do consenso), onde se travam as lutas pela hegemonia. Nesse sentido, o Estado não apenas impõe: ele também constrói legitimidades, por meio de um conjunto de instituições, incluindo as educacionais.

Stephen Ball (2022), por sua vez, ao tratar das redes políticas, destaca como atores diversos – públicos, privados, empresariais, organismos internacionais, ONGs, *think tanks*, universidades – interagem e influenciam a formulação e a implementação das políticas educacionais. As redes são heterogêneas, movidas por interesses muitas vezes distintos dos do Estado-nação tradicional.

Entendemos, assim, que as redes políticas, tal como descritas por Ball, funcionam, na prática, como parte do Estado ampliado gramsciano, pois atuam na sociedade civil e nas instituições de formação de professores, moldando sentidos, práticas e consensos sobre o que é ser professor, qual sua função e quais saberes devem compor sua formação. Essas redes participam do processo de produção de hegemonia educacional, ao disputar a condução das políticas públicas, inclusive na formação docente. No quadro a seguir, apresentam-se algumas aproximações entre os autores:

Quadro 1 – Possíveis Interfaces entre Gramsci e Stephen Ball

Eixo de análise	**Stephen Ball (Redes Políticas)**	**Antonio Gramsci (Estado Ampliado)**
Fundamento teórico (base teórica)	Ball se define como um autor pluralista (Ball, 2011, p. 313), dialogando com diversas tradições teóricas, como o pós-estruturalismo (Foucault) e a sociologia crítica (Bourdieu), sem se comprometer com uma única matriz epistemológica. Seu foco recai sobre as redes de influência, a circulação de políticas e os processos de recontextualização das reformas educacionais no capitalismo global.	Gramsci parte de uma perspectiva marxista, centrada na análise das relações entre infraestrutura e superestrutura, na construção da hegemonia e no papel do Estado Ampliado, que articula sociedade política (força) e sociedade civil (consentimento). Seu referencial é profundamente enraizado na crítica ao poder burguês.
Concepção de Estado	Estado descentralizado, permeado por múltiplos atores (públicos e privados); o Estado é apenas um nó nas redes.	Estado ampliado: articulação entre sociedade política (governo, leis, coerção) e sociedade civil (escola, igreja, partidos políticos, mídia etc.); o Estado é um espaço de disputa pela hegemonia.

.

Sociedade civil	Sociedade civil como espaço onde atuam ONGs, fundações, consultorias, empresas e universidades, influenciando políticas.	Sociedade civil como espaço estratégico de disputa do consenso e da hegemonia.
Natureza das políticas públicas	Políticas são fruto de disputas entre diferentes atores e interesses nas redes; não são neutras nem exclusivamente técnicas.	Políticas públicas são instrumentos de disputa de projetos de sociedade; podem ser hegemônicas Gramsci, (2000) ou contra-hegemônicas[4,5] (Williams, 1979).
Educação	Campo estratégico de ação das redes; foco na performatividade, *accountability*, escolha e controle.	A educação é entendida como um instrumento central na construção da hegemonia cultural e política, sendo um processo contínuo que ultrapassa os limites da escola formal. Instituições como partidos políticos, igrejas, sindicatos, movimentos sociais e meios de comunicação são também espaços educativos. É por meio desses espaços que se forma o intelectual orgânico, sujeito capaz de articular teoria e prática e atuar na organização do consenso (Gramsci, 2001).
Formação de Professores/intelectuais	A formação docente é um campo de disputa nas redes políticas, onde agências multilaterais, fundações privadas, ONGs e grupos empresariais influenciam diretamente os currículos, parâmetros e diretrizes de formação, muitas vezes descolados das realidades sociais e orientados por lógicas de desempenho, competências e mercado (Ball, 2012). O professor é alvo de estratégias de conformação ao novo "senso comum" neoliberal.	Gramsci não discute diretamente a formação de professores, mas os aborda como parte dos intelectuais orgânicos, que organizam a cultura, produzem sentidos e disputam hegemonia na sociedade civil. Assim, a formação de professores pode ser entendida como processo de formação de intelectuais, que tanto podem servir à manutenção da ordem hegemônica quanto à construção de um novo bloco histórico (Gramsci, 2001).
Hegemonia	O conceito de hegemonia está implícito na crítica às forças dominantes que colonizam o Estado por meio das redes políticas, impondo reformas e soluções que operam sob a lógica do capital, da performatividade e da eficiência. Embora Ball não utilize sistematicamente o conceito de hegemonia nos moldes gramscianos, sua crítica às relações de poder e à imposição	Central: a hegemonia é concebida como a direção moral e intelectual que um grupo dominante exerce sobre os demais, buscando o consenso na sociedade civil para garantir sua liderança sem recorrer apenas à coerção. Ela é construída por meio de instituições, da cultura e da educação, sendo um dos pilares do Estado Ampliado. A educação é, assim, um dos principais mecanismos de difusão hegemônica.

[4] Raymond Williams introduziu o termo “contra-hegemonia” para descrever as formas de resistência cultural e ideológica que se opõem à hegemonia dominante. Ele argumentava que a hegemonia não é monolítica e que sempre existem práticas e ideias alternativas que desafiam o status quo. Assim, a contra-hegemonia representa essas forças culturais emergentes que buscam transformar a ordem social existente.

[5] Portanto, embora Gramsci tenha fornecido as bases teóricas para a compreensão da hegemonia, o conceito específico de contra-hegemonia é uma contribuição de Raymond Williams, que expandiu o pensamento gramsciano para incluir as dinâmicas de resistência cultural e ideológica.

.

	de agendas globais sobre os sistemas educacionais nacionais dialoga com esse campo. Em “Global Education Inc.” (Ball, 2012), ele descreve como conglomerados empresariais e organizações internacionais moldam o discurso educacional dominante, criando um senso comum” sobre o que é qualidade na educação.	

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A articulação entre Ball e Gramsci, embora produtiva, exige o reconhecimento de lacunas e tensões epistemológicas. Enquanto Ball opera com categorias mais flexíveis e pós-críticas, por vezes alinhadas ao pragmatismo das políticas públicas contemporâneas, Gramsci mantém concepção estrutural de poder e transformação social vinculada à luta de classes. A aproximação, portanto, não é isenta de riscos teóricos, demandando movimento transdisciplinar que, ao propor novos olhares sobre a formação de professores e a disputa por projetos educacionais, implica escolhas analíticas e metodológicas que deixam lacunas – especialmente quanto à compatibilidade entre “rede” (fluida, relacional) e “Estado” (estruturante, institucional). Essas questões não se esgotam nesta pesquisa e abrem caminhos para reflexões futuras mais aprofundadas.

Embora Ball não empregue o conceito de hegemonia com o rigor de Gramsci, suas análises sobre redes de influência, o papel das corporações na produção de políticas educacionais e a conformação de um discurso único sobre qualidade e eficácia aproximam-se da ideia de construção hegemônica no campo educacional. Assim, é possível realizar diálogo crítico e transdisciplinar entre os autores, reconhecendo limites e potências analíticas.

Gramsci não trata especificamente da formação de professores, mas sua concepção de intelectual orgânico permite compreender a formação docente como parte de um projeto político de direção cultural. Nesse sentido, o professor é visto como organizador da cultura (Gramsci, 2001), sendo sua formação ponto estratégico na disputa pela hegemonia educacional.

A articulação entre Ball e Gramsci evidencia que, embora partam de perspectivas distintas, ambos reconhecem o caráter estratégico da educação na

.

disputa por projetos societários. Enquanto Ball aponta mecanismos contemporâneos de controle e privatização que configuram a ação das redes na educação, Gramsci destaca o papel da formação moral e intelectual dos sujeitos sociais, conferindo centralidade à luta hegemônica.

Consideramos, para os estudos desta tese, delinear as problemáticas do curso de Pedagogia desde seu surgimento, em 1939, passando pela década de 1990 – com reformas educacionais materializadas por leis, diretrizes, documentos oficiais e decretos orientados por recomendações de organismos multilaterais internacionais, como Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, CEPAL e PNUD –, até chegar ao recorte temporal de 2015, com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada), à BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019), à Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BNC-Formação Continuada) e à Resolução CNE/CP nº 4/2024.

Apresentaremos, inicialmente, o neoliberalismo, o conceito de redes políticas e as orientações para a educação e, por consequência, para a formação de professores. Em seguida, traremos um percurso histórico sobre a origem do curso de Pedagogia (1939-1980) e suas regulamentações e propostas iniciais; depois, avançaremos para o estudo das políticas de formação docente a partir da década de 1990, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), que aponta a necessidade da formação continuada na profissão docente, e apresentaremos a Lei nº 10.172, de 09/01/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e definiu diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação. Destacaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP nº 9/2001), e a Resolução CNE/CP nº 1, de 18/2/2002, que institui tais diretrizes – conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que as IES devem observar em sua organização institucional e curricular.

Em 2005, foram elaboradas as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 5/2005), seguidas da Resolução CNE/CP nº 1/2006. As Diretrizes ampliaram as atribuições do curso de Pedagogia na formação inicial para a docência

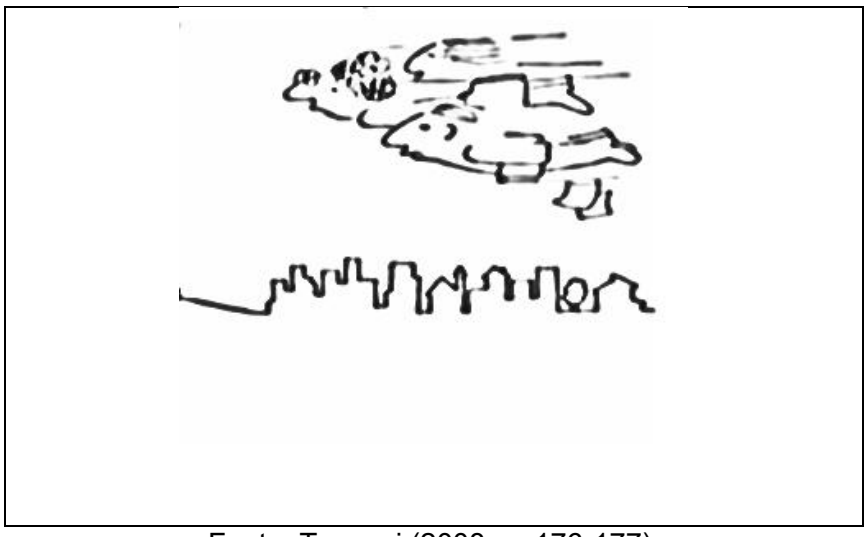
.

na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como em cursos de magistério e de educação profissional; além disso, formam para a gestão, a pesquisa e contemplam a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, incluindo áreas nas quais se preveem conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

Em 2015, destacam-se o Parecer CNE/CP nº 2/2015 – que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica –, a BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019) e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, ressaltando que as normativas de 2015 e 2019 abrangem todas as licenciaturas, e não apenas a formação do pedagogo. Mais recentemente, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 4/2024.

Importa destacar que o ensino superior no Brasil sofreu grandes transições ao longo dos séculos XX e XXI; suas atribuições voltam-se, cada vez mais, à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, que exige profissionais flexíveis e polivalentes, com competências e habilidades múltiplas.

Figura 1 – Professores em formação



Fonte: Tonucci (2008, p. 176-177).

A charge mostra a figura de professores voando rápido pelo céu e traz a crítica de Tonucci[5] (2008) à formação aligeirada dos professores que passam “voando” pela

[5] Pensador, pedagogo e desenhista, Francesco Tonucci se dedicou ao estudo de questões

.

graduação para logo estarem atuando em sala de aula. Tal crítica revela que a educação superior no Brasil, nas últimas décadas, passou por transformações significativas, dentre elas, o aumento de cursos, alunos e políticas públicas de incentivo que culminaram no nosso tempo presente, com formações cada vez mais rápidas nas mais diferentes graduações, em particular, no curso de Pedagogia.

Revela-se, na atualidade, um processo de graduações *fast food* que insere a formação do pedagogo e demais profissionais na lógica da competitividade, padronização, produtividade e, sem dúvida, culmina na precarização da formação dos professores.

> A tecnologia de *fast food* é utilizada para padronizar informações e maximizar a quantidade de alunos. Nas 'universidades-lanchonete', professores 'adestrados' apresentam 'receitas de bolo' e 'doutrinas sagradas' dos manuais de gestão. [...]. Nesse contexto, os professores passam a ser *entertainers* empreendedores. Como *entertainers*, eles divertem e estimulam suas plateias com casos, piadas e receitas para o sucesso. Como empreendedores, eles administram seu tempo e atividades sempre com o foco na maximização dos ganhos pessoais (Paula; Rodrigues, 2006, p.11).

O curso de Pedagogia está entre os cursos de graduação com mais matrículas no país, e sua trajetória é marcada por muitas disputas em relação às suas finalidades formativas. Seu percurso histórico é marcado por indefinições e crises na identidade do curso, "a finalidade da relação assumida com seu campo teórico de referência, a própria Pedagogia como ciência, e as pressões – cada vez mais agudas – das ideologias hegemônicas na sociedade capitalista" (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 4). O curso enfrentou e enfrenta desafios para se constituir como lócus de formação de pedagogos para processos formativos escolares e de produção de conhecimentos sobre o fenômeno educacional. Muitas demandas se impõem para a formação dos pedagogos em um contexto cada vez mais intenso de uma agenda mercadológica, globalmente estruturada[6], que interfere na educação, e, consequentemente, na

relacionadas à educação, especialmente às crianças e à formação de professores. Com o pseudônimo Frato, o autor publica uma série de quadrinhos na qual discute, de forma irônica, o cenário escolar e a estrutura familiar contemporânea.

[6] Para a teoria da AGEE, o que temos na globalização atual é uma mudança qualitativa no empoderamento capitalista. A economia é a grande chave para a regulação e para a definição das políticas nos níveis nacional e internacional. Para a teoria da AGEE, o que as organizações

.

formação de professores e suas finalidades. Esse fato se evidencia com a expansão do número de vagas para o curso de Pedagogia, principalmente no setor privado, e está atrelada às políticas educacionais neoliberais, ligada a grandes grupos empresariais, chamados de instituições de capital privado que “integram o sistema financeiro e operam a educação como mercadoria e bem de consumo” (Pimenta; Severo; 2022, p. 9).

Dados recentes do Censo da Educação Superior indicam a dimensão dessa expansão e sua concentração no setor privado e na modalidade a distância. O sistema de educação superior brasileiro registra cerca de 9,9 milhões de matrículas, das quais 79,3% estão em instituições privadas e apenas 20,7% em instituições públicas**.** Além disso, observa-se a forte expansão da modalidade Educação a Distância (EaD)**,** que já responde por parcela significativa das matrículas e ingressos, especialmente nas instituições privadas . No caso das licenciaturas, campo em que se insere o curso de Pedagogia, a predominância do setor privado também é expressiva: 67,1% das matrículas concentram-se em instituições privadas, muitas delas ofertadas majoritariamente na modalidade EaD. Esses dados evidenciam que a expansão do curso de Pedagogia ocorre, em grande medida, articulada à lógica de mercantilização da educação superior e à ampliação de modelos formativos massificados.

Essas instituições privadas são responsáveis por formar a maior parte dos professores do Brasil e, em geral, oferecem, como já mencionado, graduações de curta duração, com condições precárias para as atividades de ensino e aprendizagem dos professores. De acordo com o Censo do Ensino Superior de 2023, as instituições privadas oferecem 95% das vagas em cursos de graduação no Brasil, enquanto as instituições públicas oferecem as restantes. Kassis (2021) afirma que, em muitas instituições, são comuns salas com mais de cem alunos, cursos presenciais em que as aulas acontecem boa parte a distância, um professor para lecionar inúmeras

internacionais definidoras da agenda pontuam é: a) estandardização da educação, o que significa trabalhar com a ideia de que a fixação de normas de desempenho que irão necessariamente melhorar os resultados educacionais, ou seja, implica reduzir a compreensão de educação à noção de altos resultados em testes estandardizados; b) decorrente do ponto anterior, foco nos objetivos centrais, especialmente numeracia e letramento; c) busca por formas de baixo risco para alcançar as metas de aprendizagem, o que representa a definição de um padrão mínimo de financiamento, mas de retorno garantido; d) uso de modelos de gestão empresarial como referências para a melhoria da educação (Dale, 2014).

.

disciplinas de áreas do conhecimento em que não é especialista.

Saviani (2007) pontua que a difusão dos ideais da pós-modernidade e da tecnologia implantaram diversos conceitos à educação: eficiência, competências e habilidades. Baseados nesses ideais, os indivíduos buscam conhecimentos de acordo com suas capacidades e competências no mercado de trabalho:

> A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação (neoprodutivismo) (Saviani, 2007, p. 428).

Assim, como exposto por Saviani (2007), a formação destinada aos professores segue atendendo aos parâmetros legais de um contexto que utiliza de forma ideológica o sistema educacional a serviço dos interesses do capitalismo, num projeto social que se respalda no ideário neoliberal. Nesse contexto, a organização escolar passa a admitir diferentes percursos, organizados por distintos arranjos curriculares, que apontam para a necessidade de formar profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças do mundo do trabalho. Para que essa formação seja possível, a especialização já não é interessante, nem a estabilidade e a rigidez que a acompanham.

A nova proposta é de domínio de conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida. À medida que o modo de produção exige determinadas capacidades e habilidades dos trabalhadores, a classe empresarial almeja que a escola desempenhe um papel importante na veiculação do ideário burguês: formar um novo perfil de trabalhador, com foco maior nas habilidades práticas e nas competências socioemocionais, que saiba se comunicar adequadamente, que se adapte com facilidade às novas situações, sendo flexível e polivalente[7,9], que crie soluções rápidas, originais e inovadoras e seja capaz de se

[7] O termo polivalente, segundo Houaiss (2001), significa assumir múltiplos valores ou oferecer várias possibilidades de emprego e de função, a saber: ser multifuncional; que executa diferentes tarefas; ser versátil, que envolve vários campos de atividade; plurivalente; multivalente. O termo polivalência, por sua vez, tem sido comumente empregado no contexto do mundo do trabalho, requisitado pelo discurso neoliberal no período pós-crise do capitalismo. Designa a capacidade de o trabalhador poder atuar em diversas áreas, podendo caracterizar, ainda, um profissional pautado pela flexibilização funcional.

.

educar permanentemente, com seus próprios recursos.

Diante das novas demandas formativas, atribui-se à escola a tarefa de “preparar o aluno para uma sociedade em crise, pois, no transcorrer das últimas décadas do século XX, a evolução tecnológica e a mundialização do capital impulsionaram um processo de grande competitividade e de concorrência de mercado” (Rufato, 2021, p. 21). Em face dessa tarefa, muitas discussões emergiram sobre a formação de profissionais da educação — considerados principais responsáveis pela formação do futuro trabalhador —, especialmente a partir de novos paradigmas e diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, cujo eixo formativo abrange docência, gestão e pesquisa (Brasil, 2006).

Ao buscar compreender as discussões sobre a formação de professores, percebemos a complexidade do tema e como as políticas atuais são reflexo do contexto socioeconômico do final do século XX e das primeiras décadas do século XXI, período em que se elaboraram diversos documentos orientadores dessa formação — frutos de debates entre diferentes grupos sociais, cada qual com suas propostas e projetos que configuram a educação e, por conseguinte, a formação docente. A reestruturação produtiva, que ganhou maior propulsão no Brasil a partir da década de 1950, com o avanço da industrialização, assumiu novos contornos a partir de 1990, com a ascensão do neoliberalismo. Esse processo traz a necessidade de um novo perfil de trabalhador. Nesse período, diversas reformas educacionais e programas assumiram a centralidade da educação para formar trabalhador flexível e polivalente (Freitas, 2002).

Não se pode perder de vista que as políticas de formação de professores tiveram muitos avanços, principalmente no âmbito das instituições públicas de ensino superior que ofertam cursos de licenciatura presentes no currículo da escola básica, articuladas ao desenvolvimento e ao fortalecimento de entidades científicas ligadas à formação docente, ao aumento da pesquisa e da produção de estudos na pós-graduação em educação e à circulação de conhecimentos e experiências formativas gestadas em diferentes contextos (Carvalho, 2021). Tais conquistas se vinculam à luta

[9] Esse entendimento da polivalência tem, por vezes, exercido certa influência na visão que se faz do(a) professor(a) dos anos iniciais quando há a referência de que ele(a) tem de cumprir múltiplas funções, aproximando-se, assim, de uma visão de profissional de competência multifuncional.

.

dos profissionais da educação, que, de acordo com Libâneo e Pimenta (1999), há mais de quarenta anos iniciaram um movimento de debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores, tendo como base a legislação vigente e a realidade das instituições formadoras. O marco desse movimento encontra-se na reformulação dos cursos de formação de educadores, na I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, em 1980, quando se abre o debate nacional sobre o curso de Pedagogia e os cursos de licenciatura, marcado pela densidade das discussões e pela mobilização dos educadores.

Esse movimento iniciado na década de 1980 perdura até hoje, com diferentes nuances, como se verá no corpo desta pesquisa. Assim, entende-se que a educação foi e continua sendo campo de inúmeros debates e disputas entre governos, organizações internacionais, instituições privadas e diversas entidades educacionais e científicas que lutam pela educação, com foco na formação docente.

As páginas que compõem esta tese estão ordenadas em cinco capítulos. Iniciamos com este capítulo introdutório, apresentando os elementos constitutivos da pesquisa. No segundo capítulo, apresentamos panorama geral do neoliberalismo e sua influência na elaboração, organização e materialização das políticas públicas educacionais brasileiras. Descrevemos o conceito de redes políticas de Stephen Ball, que engloba os fluxos e mobilidades de pessoas e informações organizadas em redes com concepções compartilhadas conforme discursos neoliberais, com projetos educacionais distintos, representados por um conjunto de instituições vinculadas à sociedade civil.

No terceiro capítulo, descrevemos os antecedentes históricos do curso de Pedagogia no Brasil (1939-1980). Destacamos a década de 1990 e as reformas do Estado brasileiro, discutindo o movimento e as propostas de diferentes entidades educacionais em defesa do curso de Pedagogia, tais como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR).

No quarto capítulo, apresentamos e discutimos a adesão da classe empresarial

.

e financeira à elaboração das políticas educacionais brasileiras para a formação de professores. Tal proposta é defendida, principalmente, por agências multilaterais, ONGs e interesses de empresas (grupos empresariais e financeiros) que constituem novas redes e comunidades políticas com discursos e projetos legitimados nas políticas educacionais globais, como organismos multilaterais (Banco Mundial e UNESCO) e, de forma mais pontual no Brasil, o Movimento Todos Pela Educação (TPE) – que reúne institutos e fundações privadas empresariais –, além do Movimento pela Base, formado por organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais, e especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas.

O último capítulo trata dos documentos e textos legais mais recentes da política educacional brasileira relativos à formação de professores, que incidem diretamente sobre a formação de pedagogos: Parecer CNE/CP nº 2/2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica), BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019 e Resolução CNE/CP nº 1/2020) e, mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 4/2024. Apresentamos uma análise das principais propostas dessas políticas e dos projetos em disputa que as permeiam.

Dito isso, cumpre explicar que nosso posicionamento compreende a pesquisa não apenas como busca de conhecimento, mas, sobretudo, como atitude política, que pretende provocar discussões capazes de possibilitar análise e reflexão crítica sobre os desafios postos à formação de pedagogos, diante de diferentes projetos de formação, conferindo visibilidade e relevância a esta tese.

.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS: ESTADO, SOCIEDADE E REDES POLÍTICAS

Esta seção se destina a aprofundar os estudos e compreender o contexto das políticas neoliberais, as redes políticas e suas implicações para a formação de professores(as) e pedagogos(as), sob uma nova forma de governança, mediante a organização e as mudanças do papel do Estado. Historicamente, no Brasil e no mundo, houve alternância entre períodos de grande intervenção estatal e períodos em que o Estado limitava sua atuação. Evidenciamos essas diferentes configurações, com destaque para o conceito de Estado Empreendedor (Mazzucato, 2014), em que o Estado assume o papel de protagonista, em parceria com a iniciativa privada, na tarefa de alavancar o desenvolvimento tecnológico da indústria nacional e do país como um todo. É o regulador do setor de ciência, tecnologia e inovação nacionais, regulador, no sentido de conduzir e moldar o setor, ajustando e reajustando seus rumos segundo as necessidades de desenvolvimento nacional e para atender às demandas tecnológicas do mercado interno e da sociedade.

Evidenciamos, da mesma forma, a concepção gramsciana de Estado Ampliado, segundo a qual o Estado é a própria sociedade organizada de forma soberana. A sociedade é vista como uma organização constituída de instituições complexas, públicas e privadas, articuladas entre si, cujo papel histórico varia conforme as lutas e as relações de grupos específicos e poderes, que se articulam na busca da garantia da hegemonia de seus interesses. Essa concepção ampliada de Estado (sociedade civil + sociedade política) rompe com a ideia de Estado representante exclusivo da burguesia.

Na primeira subseção, destacamos as teorias do Estado, suas diferentes origens e configurações, bem como as principais características do neoliberalismo e a versão renovada desse ideário, a Terceira Via, com a mobilização e organização da classe empresarial e suas deliberações para a educação. A segunda versa sobre o movimento das redes políticas no processo de produção, implementação, monitoramento e avaliação das políticas educacionais, elemento central das análises que serão desenvolvidas nesta tese. Para fundamentar os pressupostos deste

.

capítulo, apoiamo-nos em autores como Stephen Ball (2022), Puello Socorrás (2008), Antonio Gramsci (2000; 2005), Manuel Castells (1999), André Martins (2009), Neves (2005) e Dardot e Laval (2017), dentre outros.

2.1 As interfaces do neoliberalismo

As teorias do Estado são construções intelectuais que buscam compreender a origem, a natureza, a função e a organização do Estado ao longo da história. Elas refletem diferentes perspectivas filosóficas, sociológicas, econômicas e políticas, resultando em diversas configurações estatais.

O Estado desempenha papel crucial nas políticas educacionais, sendo o principal responsável pela garantia do direito à educação e pela implementação de ações que promovam o acesso ao ensino. A forma como o Estado se organiza (centralizado, descentralizado, liberal, intervencionista etc.) e sua relação com outras forças sociais (grupos de interesse, sociedade civil organizada, setor privado) influenciam a maneira como as políticas educacionais são definidas: quais objetivos serão perseguidos, quem são os atores envolvidos e quais mecanismos serão utilizados para sua implementação (Ball, 2001). A compreensão das políticas educacionais – em especial as políticas de formação de professores(as) – demanda um olhar cuidadoso sobre os fundamentos teóricos do Estado e os paradigmas que moldam a ação estatal, sobretudo nas esferas de formulação e implementação de políticas públicas voltadas à educação.

A teoria clássica do Estado, herdada de pensadores como Hobbes, Locke e Rousseau, concebe o Estado como entidade soberana que detém o monopólio da força legítima e atua como mediador entre interesses individuais e bem comum. Nessa perspectiva, as políticas educacionais são concebidas como instrumentos de manutenção da ordem social, sendo a escola vista como espaço de formação do(a) cidadão(ã) e de coesão nacional. Refere-se, ainda, a um Estado autoritário, com tendências religiosas, que associava o poder das oligarquias monárquicas ao direito divino. Segundo a perspectiva marxista, o poder político centralizado pelo aparelho do Estado possui vínculos com a economia e com o modo como os homens produzem os meios de sua sobrevivência. Além disso, essa perspectiva entende o Estado – ou

.

o rei, que, nesse caso, se confunde com o próprio Estado – como mediador que equilibra forças sociais e políticas. No momento de transição do feudalismo para o modo de produção capitalista, analisou-se seu poder como o de equilibrar as forças entre uma nobreza constituída e tradicional e uma burguesia ascendente (Locke, 1978).

O Estado moderno também é agente de regulação social e econômica, com papel importante na formação de políticas públicas, originado na transição da Idade Média para a Idade Moderna. Consolidou-se com a centralização do poder, passando por fases que vão das monarquias absolutas aos Estados liberais, seguidos pelo Estado de Bem-Estar Social e pelos desafios contemporâneos da globalização. Do final do século XVIII ao século XIX, houve transição dos governos absolutistas para estruturas mais liberais, com ênfase na limitação do poder do monarca, na proteção dos direitos individuais e no estabelecimento de Constituições (Bedin, 2013).

A partir do século XIX, o Estado liberal se consolidou com a afirmação de princípios como a igualdade perante a lei, a proteção dos direitos civis e a limitação do poder estatal. O liberalismo econômico – com ênfase na livre iniciativa e na propriedade privada – foi marca distintiva. O pensamento liberal foi defendido por Adam Smith, que entendia ser possível alcançar o mais alto nível de prosperidade de acordo com o potencial e a vontade de cada indivíduo. Assim, a economia se moveria pelo interesse privado, e as pessoas estariam livres para perseguir seus objetivos e fazer escolhas individuais voltadas ao lucro. Para Smith (1983, p. 34):

> Todo indivíduo necessariamente trabalha no sentido de fazer com que o rendimento anual da sociedade seja o maior possível. Na verdade, ele geralmente não tem intenção de promover o interesse público, nem sabe o quanto o promove. Ao preferir dar sustento mais à atividade doméstica que à exterior, ele tem em vista apenas sua própria segurança; e, ao dirigir essa atividade de maneira que sua produção seja de maior valor possível, ele tem em vista apenas seu próprio lucro, e neste caso, como em muitos outros, ele é guiado por uma mão invisível a promover um fim que não fazia parte de sua intenção. E o fato de este fim não fazer parte de sua intenção nem sempre é o pior para a sociedade. Ao buscar seu próprio interesse, frequentemente ele promove o da sociedade de maneira mais eficiente do que quando realmente tem a intenção de promovê-lo.

Com o tempo, o liberalismo passou a ser alvo de críticas, principalmente nas primeiras décadas do século XX, quando ocorreu uma das maiores crises do sistema

.

capitalista – a “Crise de 1929”, ou “Grande Depressão”. O livre comércio desencadeou competição intensa entre grandes e pequenas empresas; as menores não tinham recursos para sobreviver em um ambiente em que a regulação era feita pelos próprios mecanismos do mercado, o que contribuiu para concentração de recursos e renda e para o aumento das desigualdades socioeconômicas, intensificando as críticas ao liberalismo.

Com o avanço da modernidade – especialmente no Estado liberal e, posteriormente, no Estado de Bem-Estar Social –, intensifica-se o papel do Estado como provedor de direitos sociais, entre eles a educação. A teoria moderna do Estado incorpora contribuições marxistas e funcionalistas que reconhecem, de um lado, o papel da escola na reprodução de desigualdades e, de outro, seu potencial como mecanismo de mobilidade social (Harvey, 2008). As políticas educacionais modernas buscam universalização do acesso, valorização da equidade e institucionalização de direitos educacionais.

Surgiu, com o aprofundamento da crise econômica, uma nova doutrina com o objetivo de revisar as discussões liberais e restabelecer o Estado como parte do sistema: o keynesianismo, que, após a Segunda Guerra Mundial, propôs a regulação da economia pelo Estado. Para os keynesianos, o mercado não é capaz de se autorregular; o Estado deveria participar da economia por meio de investimentos, empresas e comércio.

Harvey (2008) explica que, nessa teoria, defendia-se um Estado atuante (forte), com ações voltadas ao crescimento do emprego, da renda e do consumo, para recuperar a economia. Esse Estado, conhecido como Estado Keynesiano ou Estado de Bem-Estar Social, marcou período de expansão socioeconômica e estabilidade, favorecendo a ampliação das políticas sociais. Harvey (2008) também explica que o sucesso do modelo fordista se consolidou frente à pobreza instaurada após as guerras, caracterizando-se por uma concepção teórica centrada no crescimento, no pleno emprego e na distribuição de renda.

Após a Segunda Guerra Mundial, o modelo keynesiano foi adotado por diversos países como estratégia de reconstrução econômica. Entretanto, a partir dos anos 1960, países centrais passaram a enfrentar crises decorrentes da acumulação intensiva e da regulação monopolista. Nesse contexto, o keynesianismo foi

.

questionado, sobretudo em razão do aumento da inflação e da instabilidade econômica. Diante desse cenário, o neoliberalismo emergiu como alternativa, defendendo o estímulo ao desenvolvimento econômico com base na não interferência do Estado na economia.

Friedrich Hayek foi considerado o “guru do neoliberalismo”, formulando princípios e objetivos que nortearam intervenções políticas e econômicas dos governos no reordenamento do capitalismo contemporâneo (Martins, 2009, p. 33). Segundo Martins (2009), as ideias de Hayek se organizam em quatro teses centrais: (1) o mercado é superior a qualquer regulação econômica, política ou instituição social; (2) o individualismo é valor moral radical – “o indivíduo e sua liberdade deveriam ser o centro de todas as preocupações políticas e econômicas do mundo moderno” (Martins, 2009, p. 36); (3) a liberdade é direito natural vinculado à realização do capital; e (4) cabe ao Estado apenas garantir ambiente favorável às liberdades individuais e à concorrência, eliminando o planejamento estatal e os mecanismos de intervenção governamental.

Martins (2009) critica as teses neoliberais por promoverem atomização e descontextualização do ser humano, ao naturalizar sua condição histórica e fragmentar sua inserção social. O autor argumenta que o indivíduo não pode ser compreendido fora de seu contexto coletivo, histórico e cultural, pois a humanidade se constitui pela síntese de múltiplas relações: com a natureza, com as forças materiais, com os modos de produção e com as relações sociais em geral (Martins, 2009, p. 40).

Para Frigotto (1995), o ideário neoliberal se consolidou como alternativa teórica, econômica, ideológica, ética, política e educacional ao capitalismo do final do século XX. Trata-se de um projeto que utiliza estratégias políticas e jurídicas para responder à crise do capital, articulando a construção de um novo senso comum que legitima as reformas conduzidas pelo bloco hegemônico. Na Inglaterra, esse processo resultou na disseminação de uma ideologia de consenso – segundo a qual não haveria alternativa ao novo modelo econômico –, exigindo adaptação à nova realidade (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

Com isso, instaurou-se intensa competição entre grandes grupos econômicos e corporações transnacionais, orientada pela produção de um pensamento único,

.

fundamentado em expressões como globalização, Estado mínimo, reestruturação produtiva, qualidade total, produtividade e empregabilidade. Frigotto e Ciavatta (2003) destacam que tais conceitos são utilizados para justificar reformas profundas no aparato estatal e nas relações entre capital e trabalho, reforçando o discurso de que políticas sociais conduziriam à estagnação, enquanto a liberdade de mercado garantiria prosperidade.

Nesse contexto, países do capitalismo central, como Estados Unidos, Inglaterra e França, elaboraram o chamado Consenso de Washington, referência para a doutrina neoliberal e norteador de reformas estruturais a partir dos anos 1990. O conjunto de diretrizes visava enfrentar a crise do capitalismo, promovendo autonomia das instituições privadas e financeiras e limitando o papel do Estado, considerado ineficiente na gestão das políticas públicas. Como destaca Peroni (2003), o Estado mínimo neoliberal seria “mínimo” apenas nas políticas sociais, mantendo-se plenamente funcional para assegurar a manutenção da ordem social e dos interesses do capital.

A partir da segunda metade do século XX, com o avanço das críticas pós-estruturalistas – especialmente com Foucault, Derrida e outros –, desconstruíram-se certezas sobre a centralidade e a estabilidade do Estado. A teoria pós-estruturalista problematiza a ideia de um Estado homogêneo e autônomo, compreendendo-o como multiplicidade de discursos, práticas e relações de poder. Sob essa perspectiva, as políticas educacionais são interpretadas como campos de disputa simbólica e material, atravessadas por microrrelações de poder e por processos de subjetivação (Foucault, 1979; Derrida, 1991; Veiga-Neto, 2000; Popkewitz, 1994).

A teoria do Estado pós-estruturalista questiona a visão tradicional de uma entidade centralizada e homogênea. Enfatiza a natureza descentralizada e heterogênea do Estado e o reconhece como produto de diversas práticas, discursos e relações sociais. Em vez de analisá-lo como sistema de estruturas fixas, evidencia sua fluidez e a interconexão entre diferentes níveis de poder e subjetividade. No campo das políticas educacionais, observa-se reestruturação do setor público: a educação passa a conviver com discursos de excelência, efetividade e qualidade, refletidos na gestão e no papel das direções escolares, na perspectiva do neoliberalismo, do novo gerencialismo e do empreendedorismo – gerando uma nova

.

economia local pautada na performatividade (Ball, 2001; 2004; Apple, 2006; Lopes; Macedo, 2011).

A educação foi influenciada por essa doutrina política econômica, utilizada como insumo para a expansão da sociedade capitalista, a partir de disposições legais propaladas por organismos internacionais e chancelada pelo Estado brasileiro. No que tange às orientações do neoliberalismo para a educação, a bandeira assumida pelos diferentes setores governamentais e empresariais era a bandeira da qualidade da educação, atribuindo importância estratégica para educação como uma condição essencial para o aprofundamento do capitalismo e a acumulação de riquezas, ao afirmar a educação como um importante instrumento para sustentação dos discursos dos grupos hegemônicos. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) explicam que se retoma, nessa fase, a Teoria do Capital Humano[8] e se difunde a ideia de que a educação seria determinante para a competitividade entre os países, a única forma das pessoas sobreviverem no processo de concorrência no mercado. As autoras afirmam que, diante desse papel atribuído à educação, juntamente com a diminuição do Estado, a educação passou a ser enquadrada no setor de prestação de serviços.

Ball (2022) afirma que o neoliberalismo não é, como vários autores retratam, um processo de privatização, de individualização e de desgaste do Estado, embora esses elementos sejam importantes, mas o neoliberalismo também atua:

> Nas instituições do setor público e no Estado – de fato, o Estado é importante para o neoliberalismo como regulador e criador de mercado[...] o neoliberalismo é também realizado, disseminado e incorporado por meio de quase mercados, parceria público-privadas, o empreendedorismo de organizações públicas, e o trabalho de instituições de caridade e organizações de voluntariado, na verdade o terceiro setor pode ser visto como uma nova governamentalidade sendo lançada pelo neoliberalismo (Ball, 2022, p. 42).

Ball (2022) explica que o que temos hoje é a neoliberalização do Estado, que se traduz em menos Estado e mais mercado, por meio de tecnologias de performatividade, liderança e empreendedorismo, na chamada “reforma neoliberal”,

[8] O conceito de capital humano surgiu nos Estados Unidos, na Universidade de Chicago. O economista estadunidense, Theodore Schultz, é responsável pela teoria. A Teoria do Capital Humano afirma que investimentos em educação e saúde podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que, em larga escala, pode influenciar positivamente as taxas de crescimento dos países.

.

que é, ao mesmo tempo, exógena e endógena, ou seja, privatizadora e reformista, cujo setor público é substituído e reformado concomitantemente. O autor utiliza o termo metagovernança, que representa uma mudança na organização e nas práticas do Estado, que, em ciência política, é comumente referida como uma mudança de governo para governança. Governança se refere a um novo processo de governar realizado por meio de autoridade informal de redes diversas e flexíveis em que o Estado se reinventa, deixando de ser um governo realizado por meio de hierarquias. O conceito de governança dá suporte às alterações do papel do Estado em escala global. Esse deslocamento da centralidade do Estado para empresas privadas e filantrópicas faz com que nós, pesquisadores, busquemos novas formas de compreender as políticas educacionais, admitindo que as políticas não são feitas somente nos setores formais da nossa sociedade, nas ações do Executivo e Legislativo, mas em diversas redes que vão se constituindo, com seus projetos, conhecimentos e atividades (Ball, 2022).

Ball (2022) esboça algumas práticas por meio das quais o neoliberalismo opera em instituições de ensino e sobre elas. Algumas transformações provocadas pelo neoliberalismo envolvem transformações das relações sociais em calculabilidades e intercâmbios, na forma de mercado, na mercantilização da prática educacional, por exemplo: nas economias de valor aluno, por meio de remuneração de desempenho, gestão de desempenho etc. O autor argumenta que pensar sobre essas práticas nos faz pensar também em como estamos reformados pelo neoliberalismo, transformados em diferentes tipos de trabalhadores da educação, e como as “mudanças endógenas em organizações do setor público tornam possível, ou seja, estabelecem as bases para a substituição exógena – a privatização – em diferentes formas, de serviços de educação pública” (Ball, 2022, p. 64). Em outras palavras, o autor acredita que as tecnologias neoliberais trabalham para construir um corpo docente e discente dócil e produtivo, professores e alunos que sejam responsáveis e empreendedores.

Na prática, o termo que representa essa governamentalidade neoliberal é a performatividade, que, de acordo com Ball (2022), produz docilidade e produtividade sem produtividade, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo:

> A performatividade convida-nos a tornamo-nos mais afetivos, a

.

> trabalharmos em relação a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos. Ela opera dentro de um arcabouço de julgamento no qual a definição de ‘aperfeiçoamento’ e de eficácia é determinada por nós e ‘ indicada’ por medidas de qualidade e de produtividade. A performatividade é aplicada por meio de medidas e metas contra as quais se espera que nos posicionemos, mas muitas vezes, de maneiras que produzem incertezas quanto à forma de como deveríamos nos organizar no nosso trabalho (Ball, 2022, p. 66).

A performatividade funciona como mecanismo-chave da gestão neoliberal, transformando o indivíduo em “unidade produtiva de automaximização” que opera em mercado de desempenhos (Ball, 2022, p. 67). Isso se reflete em escolas, faculdades, universidades e agências: indivíduos tornam-se autogerenciados por inspeções, avaliações, “qualidade”, indicadores de resultado – moldando desempenhos conforme economia, eficiência e eficácia. Assim, atividades pedagógicas e acadêmicas são reorientadas para impactar positivamente resultados, numa mercantilização do conhecimento, legitimado não mais por narrativas de emancipação, mas pelo pragmatismo da otimização, da criação de habilidades ou lucros – em detrimento de ideias. Valores profissionais coletivos são substituídos por valores comerciais e relações de competição, dificultando a mobilização de trabalhadores(as) em torno de questões relevantes para o sistema educacional (Ball, 2022).

À medida que esses valores se disseminam, produz-se um novo perfil profissional, com responsabilidades voltadas a padrões, resultados, classificações e “aperfeiçoamentos”; eficiência (redução de custos e substituição de trabalho caro por barato); inovação para produtividade; e empreendedorismo para maximização de lucros. Segundo Ball (2022), com a propagação dessas responsabilidades por meio de tecnologias de desempenho, liderança e mercado, o Estado assume posição de agente mercantilizador, transformando a educação em mercadoria, criando condições econômicas para a entrada de negócios no setor público. Os interesses de mercado e do Estado se conjugam: “[...] o Estado regula, monitora desempenho, contrata e facilita novos prestadores de serviços, neoliberalizando o setor público e suas instituições, subordinando o bem-estar aos interesses do capital” (Ball, 2022, p. 99).

Esses aspectos demonstram que o Estado se torna menor e mais estratégico: menor na prestação direta de serviços, e estratégico ao criar mercados e facilitar negócios na educação global de participação privada. Ball (2022) sustenta a

.

proliferação de redes políticas, nacionais e globais, compostas de organizações estruturalmente acopladas conforme discursos neoliberais: “os limites entre Estado, economia e sociedade civil estão sendo reformulados” (Ball, 2022, p. 221). Para muitos governos, o resultado é fragilidade estatal e redução da capacidade de orientar seus sistemas de ensino.

Ball (2022) esclarece que “políticas custam dinheiro” e que, diante de crises econômicas, o Estado corta despesas públicas; a saída mais barata seria mercantilizar e privatizar o setor: “na interface entre política educacional e neoliberalismo, o dinheiro está em toda parte [...] o trabalho com políticas está cada vez mais sendo terceirizado para organizações com fins lucrativos, que trazem suas habilidades, seus discursos e suas sensibilidades para o campo da política, por uma taxa honorária ou por um contrato com o Estado” (Ball, 2022, p. 222).

No presente estudo, a utilização da categoria *crise do capital* refere-se, em primeiro lugar, à compreensão de que o capitalismo contemporâneo atravessa uma crise estrutural de acumulação**,** caracterizada pela intensificação das disputas em torno da valorização do capital, pela reorganização do papel do Estado e pela ampliação de mecanismos de regulação e controle sobre as políticas públicas. No entanto, essa crise estrutural manifesta-se historicamente por meio de expressões conjunturais específicas, que assumem formas distintas em cada contexto nacional. No caso brasileiro, entre 2015 e 2024, período de destaque nessa pesquisa, é possível identificar a convergência de diferentes dimensões dessa crise: a crise fiscal do Estado, marcada pela adoção de políticas de austeridade e pela redefinição das prioridades do gasto público; a crise política e institucional que se intensifica a partir de 2015, reconfigurando coalizões de poder e agendas governamentais; e os processos de reestruturação das políticas educacionais orientados por novas formas de governança. Nesse cenário, a crise não se apresenta apenas como um fenômeno econômico abstrato, mas como um **processo historicamente mediado**, que se materializa em políticas concretas, tais como a reorganização do financiamento educacional, a ampliação de parcerias com atores privados, a centralidade das competências na formação docente e a difusão de uma racionalidade gerencial na gestão educacional. Dessa forma, ao distinguir entre a dimensão estrutural da crise do capital e suas expressões conjunturais no Brasil recente, torna-se possível

.

compreender com maior precisão como as transformações observadas nas políticas de formação de professores se inserem em um movimento mais amplo de reconfiguração do papel do Estado e das políticas públicas no contexto do capitalismo contemporâneo.

Dentro desse quadro, a educação “é um bem de serviço”, um imóvel ou uma marca como qualquer mercadoria ou bem de capital, sujeita às mesmas técnicas de gestão e sistemas de valores (Ball, 2022, p. 222). Esse regime de lucro, apoiado em empreendimento e empreendedorismo, neoliberaliza a educação pública por dentro e por fora (endógena e exógena), e o Estado se envolve na facilitação, extensão e gestão de mercados. Para Ball (2022), o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado, de maneiras mutuamente constitutivas, destruindo formas antigas de governar e criando novas, por meio de empreendedorismo e responsabilização.

2.2 As teorias do Estado e suas diferentes configurações

Os ideais do neoliberalismo foram adotados e ganharam força nas principais potências mundiais, repercutindo no Brasil a partir do final da década de 1980 e se consolidando com a Reforma do Aparelho do Estado[9], em 1995. No entanto, diferentemente do neoliberalismo ortodoxo implementado por Margaret Thatcher na Inglaterra, o modelo brasileiro formulado por Luiz Carlos Bresser-Pereira se inspirou na perspectiva da “terceira via”, especialmente nas ideias de Anthony Giddens, buscando um equilíbrio entre eficiência de mercado e responsabilidade social. Essa reforma propôs a superação da administração pública burocrática por um modelo de

[9] A Reforma do Aparelho do Estado no Brasil, especialmente o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), foi um projeto de reforma da administração pública brasileira, implementado no governo Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de tornar a gestão pública mais eficiente, moderna e voltada para a cidadania, buscando superar um modelo burocrático e rígido. Os objetivos da reforma foram: modernizar a administração pública, tornando-a mais eficiente, flexível e transparente; superar a burocracia e o modelo rígido, adotando uma gestão mais gerencial e participativa; fortalecer a capacidade do Estado de implementar políticas públicas eficazes. As principais medidas adotadas consistiram em: desburocratização, simplificação de processos, eliminação de etapas desnecessárias e maior autonomia para os gestores; publicização, transferência de atividades não exclusivas do Estado para o setor privado e para o terceiro setor; desestatização, privatização de empresas públicas, terceirização de serviços e desregulamentação de atividades; racionalização, melhoria da gestão de recursos públicos, revisão de processos e redução de gastos; flexibilização, maior autonomia para os gestores, controle a posteriori e descentralização de responsabilidades, transparência, maior abertura da administração pública aos cidadãos, com a divulgação de informações e dados, descentralização, transferência de responsabilidades e recursos para as esferas estaduais e municipais.

.

gestão gerencial[10], com foco na eficiência, na descentralização e na introdução de mecanismos de avaliação e controle. Como consequência, ampliaram-se programas voltados à redução das funções estatais**,** à terceirização de serviços e à transferência de responsabilidades para o setor privado, em consonância com as recomendações de organismos internacionais como o Banco Mundial (Bresser-Pereira, 1998).

Martins (2009) afirma que o ciclo da ortodoxia neoliberal atingiu praticamente todos os continentes, mas, nos últimos anos do século XX, o movimento passou por redefinições, por realinhamentos para que o crescimento da economia alavancasse novamente. O autor sinaliza que o modelo de desenvolvimento econômico neoliberal não criou uma base estável como pensavam seus idealizadores; a estabilidade econômica mundial foi se mostrando frágil, por meio do endividamento dos países centrais e periféricos. Além disso,

> [...] o aumento das exigências do capital financeiro para garantir formas mais seguras de maximização do lucro desencadeia problemas políticos e sociais que atingem de formas diferentes as frações da classe empresarial e da classe trabalhadora (Martins, 2009, p. 60).

Esse aprofundamento da crise de acumulação do capital, aliada à diminuição dos direitos sociais, levou ao esgotamento do modelo neoliberal e se passou a construir um modelo de realinhamento do projeto neoliberal para recuperar o crescimento da economia. Esse movimento foi marcado pela mobilização da sociedade civil, pelo reconhecimento de que a participação popular poderia ser "articuladora da nova sociabilidade" (Martins, 2009, p. 62).

Martins (2009) explica que essas mudanças principiadas em 1990 levaram os organismos internacionais a se redefinirem, a fim de se alinharem ao novo projeto neoliberal; novas metas e novos procedimentos foram se estabelecendo, e o Banco Mundial se constituiu o maior difusor dos novos princípios que, mais tarde, foram sistematizados no chamado neoliberalismo de Terceira Via.

---

[10] Diante de uma crise fiscal enfrentada pelo Estado, a proposta do modelo gerencial chegou à administração pública brasileira por meio da reforma administrativa de 1995 como uma alternativa para combater a crise fiscal e a exaustão financeira por meio da redução de gastos, ajuste fiscal e privatizações. Essa reforma propunha, também, superar a insatisfação advinda do modelo burocrático, que até então oferecia baixa qualidade na prestação de serviços públicos prestados aos cidadãos. Essa reforma se baseava em um conjunto de políticas reformistas que deveria atingir tanto a estrutura administrativa pública, enfatizando a adoção de práticas gerenciais, como setores da produção de bens para o mercado, com privatizações de empresas e serviços públicos.

.

No Brasil, essas mudanças ocorreram mais tarde, com o processo de redemocratização do país e seus desdobramentos, que evidenciaram a construção da hegemonia burguesa, frente a disputas pela definição de um projeto de sociedade que vivenciou, no seu contexto histórico, a criação de muitas organizações privadas articuladas por corporações empresariais ligadas à sociedade civil, cada vez mais próximas do Estado, integradas por diversas redes políticas.

A mobilização e organização da classe empresarial no Brasil teve seu início na década de 1980, quando as teses neoliberais encontraram um terreno fértil. O manifesto empresarial de 1983 marcou a junção de várias lideranças empresariais, que preconizavam a construção de um Brasil viável. Nessa época, foi criado o Instituto Liberal, em 1982, com o intuito de difundir o neoliberalismo no país, sua ideologia na sociedade civil e no aparelho do Estado, por meio da pesquisa, produção e divulgação de ideias que orientassem os empresários brasileiros rumo a uma nova fase do desenvolvimento capitalista (Martins, 2009). Martins (2009) afirma que o Instituto Liberal visava à implantação do individualismo e do Estado mínimo para adequar o Brasil ao movimento que estava acontecendo nos Estados Unidos e na Inglaterra. Nessa visão, os direitos sociais deveriam ser deslocados para a esfera do mercado, com a ideia de serviço por meio de voucher – educação, saúde, entre outros –, com a valorização “de liberdade de escolhas e iniciativas empreendedoras dos indivíduos” (Martins, 2009, p. 114).

Martins (2009) considera que o Instituto Liberal teve papel fundamental na difusão do neoliberalismo no Brasil e no trabalho de educação política, com a disseminação de valores morais com temas voltados para a cidadania, participação, Estado, competição, privatização etc., marcando o movimento de um projeto hegemônico da classe empresarial. No final da década de 1980, tivemos também o documento “Competitividade Industrial: uma estratégia para o Brasil”, elaborado pela Confederação Nacional das Indústrias, que apontou que a deficiência do sistema educacional era prejudicial ao país e que o mercado possibilitaria o desenvolvimento da sociedade como um todo, causando crescimento econômico e mudanças no padrão de sociabilidade. Nessa medida, a expectativa era de que o processo educativo produzisse comportamentos, conhecimentos e valores que aumentassem a produtividade, com propostas que defendessem a flexibilização do trabalho docente,

.

a avaliação como instrumento de controle político-acadêmico e orçamentário das instituições, a elevação da racionalidade da força de trabalho e a maior presença do empresariado na definição dos rumos e conteúdos da educação escolar.

Nessa direção, o projeto neoliberal foi se aprimorando, à medida que foi se inserindo a participação popular para a construção de uma nova sociabilidade, com a bandeira da democracia, a proposta de reforma do aparelho do Estado e a redução das massas, num processo de redefinição da natureza das políticas sociais, num modelo capitalista de “face humana”, disfarçado por uma face mais humanizadora, que assegurasse a coesão social. Martins (2009) aclara que o Banco Mundial exerceu um papel ativo nesse contexto, pois incentivou parcerias entre os aparelhos do Estado e ONGs. Tais desdobramentos revelaram um aumento de Organizações Não Governamentais (ONGs), Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos, que se dispuseram a exercer muitas funções que eram atribuídas ao Estado, evidenciando uma multiplicidade de organizações da classe dominante que passaram a assumir tarefas do aparelho estatal, numa perspectiva alinhada aos pressupostos do livre mercado.

O Banco Mundial determinou que os empréstimos aos governos seriam realizados se fossem implementadas políticas que tomassem como referência o preceito das “parcerias” entre o aparelho de Estado e a organização da sociedade civil, especialmente das ONGs. Visavam, com essa medida, incentivar a mobilização comunitária na solução dos próprios problemas. A noção de participação da sociedade civil na promoção do desenvolvimento econômico e social tornou-se o grande mote das ações desses organismos (Martins, 2009, p. 62). O autor afirma que essas ações consolidaram a concepção de sociedade do neoliberalismo para o século XXI: o neoliberalismo de Terceira Via, também chamada de “nova direita”, “nova social-democrata”, que propõe um modelo político que passa a permear, além dos Estados, os sindicatos e os organismos internacionais. No caso do Brasil, Martins mostra que o empresariado brasileiro cresceu em meio a disputas, na construção de projetos com base no novo projeto de sociabilidade neoliberal, que introduziu o protagonismo que viria a permanecer no bloco de poder, ampliando suas influências no campo do Trabalho e do Estado: o GIFE, Grupo de Institutos e Fundações e Empresas.

O projeto da Terceira Via, que foi sistematizado pelo sociólogo inglês Anthony

.

Giddens, buscou ser um rearticulador da nova social-democrata europeia e mundial, que assumiu o poder em diversas formações sociais depois de seguidos governos de partidos conservadores. De acordo com Martins (2009), a Terceira Via parte de uma premissa de que a esquerda clássica deixou de existir e a direita se converteu ao neoliberalismo, ambas incapazes de apontar saídas políticas e econômicas de sucesso, assim, seria inevitável que todas as forças políticas optassem pelo “centro radical”, cuja pauta consiste na defesa da humanização do capitalismo, na garantia da igualdade de oportunidades para todas(os) e na recriação da democracia para promoção do desenvolvimento econômico e social mais justo (Giddens, 1996).

Martins (2009) destaca que as diferenças entre a Terceira Via e os neoliberais estão na forma e na estratégia, e, embora o movimento da Terceira Via se caracterize como um capitalismo do tipo “humanizado”, ainda assim é capitalismo, com suas leis de funcionamento e exploração do capital sobre o trabalho. Os pontos centrais propostos por Giddens (2007) e que expressam o projeto de Terceira Via:

> [...] afirmação do capitalismo como a única forma de viver em sociedade; uma nova forma de apresentação das classes sociais, que, sem negar sua existência, busca o caráter inerente de exploração de uma classe sobre a outra que constitui as relações sociais capitalistas; uma constante essencialização do Estado e do chamado mercado, apresentados como instâncias da vida social sem nenhuma correlação com o funcionamento da sociedade capitalista e suas alterações na atual fase de hegemonia da fração financeira da burguesia; a defesa de um novo tipo de relação entre Estado e sociedade civil, em que a execução das políticas sociais de diversas ordens deixa de ser responsabilidade do aparelho estatal para ser assumida de forma precária e focalizada por organismos na sociedade civil, travestido num suposto terceiro setor; a apologia ao processo de precarização do trabalho, como forma de baratear a força de trabalho com a intensificação da exploração, via destituição de direitos dos trabalhadores (Mello, 2013, p. 3).

Para Martins (2009, p. 70), nas noções centrais da Terceira Via, “o Estado continuaria como o principal agente das relações externas, prioritário na organização da sociedade e como centro legítimo de poder”. Estado e governo se (com)fundiriam em uma única dimensão. A sociedade civil seria o espaço de encontro com o outro e de realização do eu, no sentido de promover a coesão social. Dessa forma, a renovação da política e o desenvolvimento da economia defendidos pela Terceira Via significam, na verdade, a defesa dos interesses da classe dominante, a restauração

.

da hegemonia burguesa a partir de mudanças substanciais no padrão de sociabilidade (Martins, 2009).

A Terceira Via preconiza uma sociedade civil ativa, que pode promover o movimento de renovação da política e a elevação das inteligências dos indivíduos, pois cada pessoa, movida de sua individualidade, entraria em contato com outros indivíduos e formaria grupos que dialogam entre si: sindicalistas, empresários, ativistas de ONGs. Nessa idealização, as organizações atuariam em parceria com o Estado, alinhadas ao colaboracionismo, à responsabilidade social e à liberdade de escolhas individuais (Martins, 2009). A perspectiva de neoliberalismo "mais humanizado" traça ações voltadas ao desenvolvimento do capital humano, tornando as pessoas mais preparadas para atender às demandas de toda a população. Para isso, passa a atender aos interesses de vários segmentos da classe burguesa; novos horizontes podem servir à reprodução e à acumulação do capital em lugares que antes eram restritos ao setor público. Além disso, "a classe empresarial passa a assumir responsabilidades voltadas para as questões sociais, projetos comunitários, mobilização de organizações não governamentais, associações e institutos" (Martins, 2009, p. 82).

Sob a premissa da responsabilidade social, a classe empresarial assume um novo papel, com o objetivo de harmonizar "as relações entre dominantes e dominados num contexto de remodelamento das funções do Estado e intensificação das formas de exploração do capital sobre o trabalho e, assim, modelar a sociabilidade capitalista no século XXI" (Martins, 2009, p. 83). Para Neves (2005), na construção teórica da Terceira Via, "Estado e governo se (con)fundem em uma única dimensão, expressando-se como lócus do exercício do poder, como propõe o liberalismo" (p. 51), e utiliza o termo "novo Estado democrático": um Estado forte e necessário, que articula as esferas estatal e privada, nacional e internacionalmente. Incentiva a auto-organização por grupos de interesse e o potencial das comunidades na resolução dos problemas, para preservar os princípios do liberalismo: a defesa da liberdade individual, o Estado como instância acima e imune aos conflitos de classe, a naturalização das desigualdades sociais e a economia livre.

De acordo com Neves (2005), na compreensão da Terceira Via, o "novo Estado democrático" deveria estar aberto a novas experiências organizativas, incentivando e

.

aprofundando o surgimento de novas organizações por meio de parcerias, sob a perspectiva de democracia dialógica. A Terceira Via propõe também que o Estado assuma seu papel pedagógico de impulsionar uma nova cultura cívica “por meio da renovação organizativa da sociedade civil, visando a consolidar a coesão social, o empreendedorismo social e a ação voluntária dos indivíduos” (Neves, 2005, p. 56). Essa estratégia desresponsabiliza o capital e a história, responsabilizando os sujeitos, as associações e outros grupos sociais pela estabilidade social, política e psicológica.

Martins (2009) ressalta que a Terceira Via apresenta o individualismo como valor moral radical, cuja meta é expressa na chamada política de vida, que visa libertar os seres humanos de condutas rígidas e criar uma geração de adultos empreendedores, com iniciativa individual e, é claro, com responsabilidade social. Outra estratégia seria a política gerativa, um segmento da política de vida que, ao libertar os indivíduos, torna-os capazes de solucionar problemas para além da individualidade. O autor considera essas estratégias políticas como uma forma de disseminar o individualismo e incentivar o desenvolvimento do capital social, construindo novas subjetividades e preparando um perfil humano para a individualização da autonomia e o estabelecimento de laços de cooperação para a conservação social. Acrescenta que o neoliberalismo de Terceira Via tem o objetivo de assegurar a dinâmica do capital e “promover a educação política das massas no sentido de criar uma nova sociabilidade que dê sustentação a um amplo consenso político e uma sólida coesão social dirigida pela classe empresarial” (Martins, 2009, p. 94).

Para concretizar essas estratégias, a burguesia industrial brasileira aproveitou a proposta da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) “Livre para crescer: proposta para um Brasil moderno”, lançada em 1990, que diagnosticava que o Brasil estava doente, com uma estagnação econômica que se estendia por mais de uma década, e que o país carecia de um projeto estratégico de futuro, atestando a baixa e precária capacitação da força de trabalho, a qual consistiria em um entrave para o desenvolvimento de cada indivíduo e do país. Seria necessário, portanto, um esforço concentrado de investimento na formação de competências básicas e no treinamento profissional da população mais jovem. Martins (2009) destaca que, em linhas gerais, esse documento reafirma a incorporação do paradigma produtivo

.

flexível e a necessidade de elevação da competitividade industrial do país, direcionando os anos de 1990 para a exigência de níveis mais elevados de conhecimento sistematizado pela escola. Em outras palavras, o objetivo seria garantir que a escola assegurasse conhecimentos mínimos para a inserção no mercado de trabalho, que se adequassem às exigências intelectuais e comportamentais impostas pela nova dinâmica da produção e da sociabilidade, guiadas pela competitividade que valoriza competências básicas e reduz a formação humana a um viés pragmático e minimalista.

Puello Socarrás (2008) explica que a renovação da doutrina neoliberal se justifica pela não efetivação das reformas estruturais em relação à produção de hegemonia social necessária à manutenção da sua coesão social. A resistência popular que se observou em vários países do mundo tornou necessária a renovação dos princípios neoliberais, numa ampliação de sua dimensão nos planos econômico, sociopolítico e cultural.

Evangelista e Shiroma (2014) apontam a “governança sem governo” como a participação de organizações não governamentais, empresas privadas e organismos multilaterais que constituem redes de políticas públicas. O Estado ainda é o responsável pelos serviços destinados à população, mas a concretização desses serviços é alterada, abrindo espaço para a atuação do público não estatal, constituído por organizações não governamentais, para as quais são transferidos os serviços públicos.

Puello Socarrás (2008, p. 31) afirma que essa organização de entidades e agentes organizados em redes forma uma “família de ideias” ou “comunidades políticas de governança” (Ball, 2018, p. 5), nas quais o terceiro setor passa a ser capaz de empreender com seu grupo de entidades, ampliando sua capacidade de materializar um projeto educacional, mudando a função do Estado, da educação e, consequentemente, da formação dos professores.

De acordo com Dardot e Laval (2017), as disputas por hegemonia praticadas pelas redes de governança são disputas culturais que implicam mudanças na forma e na função do Estado e seguem a lógica do mercado capitalista. Ressalta-se o pressuposto valorativo de que a privatização se configura como sinônimo de eficiência na gestão e na oferta de serviços públicos.

.

Dessa forma, o empresariado encontrou terreno fértil para atuar, expandindo seus campos de atuação, inclusive na educação, nas políticas públicas educacionais. Para Puello-Socarrás (2025), desde a década de 1970 até os dias de hoje, o neoliberalismo é uma estratégia ofensiva e contrarrevolucionária do capital, um projeto político de classe que atua para controlar a crise estrutural do capital em defesa das elites econômicas. A Reforma do Aparelho do Estado caracterizou-se pela descentralização de responsabilidades, e a incumbência de formular diretrizes para a educação foi realizada por meio da cooperação dos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial e a Unesco. Assim, surgem as recomendações de aproximar o modelo de gestão das organizações públicas às práticas gerenciais utilizadas no setor privado, como a introdução de conceitos de avaliação de desempenho, eficiência e responsabilidade.

A nova administração pública gerencial também foi embasada nas ideias de Antony Giddens, cuja proposta era a de fazer uma política mais integrada, que abrangesse cada um dos principais setores da sociedade, no sentido de ampliar a democracia. Giddens (1999) fundamenta suas ideias apoiando-se na integração entre os setores público e privado ao justificar a dinâmica do mercado com o propósito de um bem-estar social. Na prática, o modelo faz de suas premissas econômicas e morais uma continuidade do modelo neoliberal, baseando-se exclusivamente em uma eficiência técnica e dando pouca importância à evolução de uma maneira de gerir o Estado por meio do comprometimento com a dimensão sociopolítica e democrática.

Para Hood (1995), a administração pública gerencial possui as seguintes orientações: desagregação do serviço público em unidades especializadas e centros de custos; competição entre organizações públicas e entre organizações públicas e privadas; uso de práticas de gestão provenientes da administração privada; atenção à disciplina e à parcimônia; administradores empreendedores com autonomia para decidir; avaliação de desempenho e avaliação centrada nos resultados. As transformações advindas de novos modos de regulação do Estado e sua repercussão sobre a gestão de redes de ensino e o exercício do trabalho docente passam a ser calcadas, cada vez mais, em critérios de eficiência, produtividade e excelência, na maioria das vezes guiados por padrões internacionais.

.

Termos como descentralização, autonomia, flexibilidade e outros passam a fazer parte do cotidiano dos professores, que, na prática, se traduzem numa crescente demanda de atividades e responsabilidades impostas, com vistas a resultados definidos externamente, contribuindo para a intensificação do trabalho docente, produzido a partir de demandas globais.

No atual contexto das reformas educacionais brasileiras, o processo de reestruturação produtiva baliza uma descentralização educacional, acompanhada de uma padronização administrativa e pedagógica, fruto de reformas educacionais exógenas que atingem diretamente o trabalho docente e caracterizam a natureza regulatória que vem sendo imposta à educação.

Mediante esse contexto, a escola vem sendo tratada como um serviço, um empreendimento, no qual o estudante é visto como um cliente e o professor como um executor de metas. Nesse cenário, emerge o conceito de Estado Empreendedor (Mazzucato, 2014), associado à ideia de um Estado que não apenas regula e redistribui, mas que também atua ativamente na promoção do desenvolvimento econômico e social, assumindo riscos e investindo estrategicamente em áreas-chave, como ciência, tecnologia, inovação e infraestrutura. Essa visão foi popularizada por economistas como Mariana Mazzucato, que argumenta que o Estado tem sido um agente fundamental por trás de muitas inovações que impulsionaram o crescimento econômico.

A atuação do Estado como empreendedor impacta a educação de várias formas, sobretudo ao reformular as finalidades e os métodos educacionais para atender às necessidades do desenvolvimento econômico e da inovação. Entre os principais efeitos, temos: a valorização da educação técnico-científica, fortalecendo o ensino técnico e científico como base para a inovação; o aumento de investimentos em áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática; a integração entre universidade, pesquisa e setor produtivo; políticas que incentivam parcerias entre instituições de ensino superior e empresas; a promoção da pesquisa aplicada e do empreendedorismo acadêmico; a educação como base para a competitividade, na qual o Estado vê a formação de capital humano como central para o desenvolvimento econômico, e a educação passa a ser tratada como investimento estratégico, não apenas um direito social; o fomento a competências empreendedoras, com a inclusão

.

de habilidades como criatividade, inovação, resolução de problemas e empreendedorismo nos currículos; e o aumento da intervenção estatal na formação educacional, em que o Estado direciona o sistema educacional com foco em metas econômicas, como produtividade e empregabilidade.

A ideia de “Estado Empreendedor” é um conceito desenvolvido pela economista Mariana Mazzucato em seu livro *O Estado Empreendedor: Desmascarando os Mitos do Setor Público* (2014). Mazzucato (2014) argumenta que o Estado tem um papel crucial no desenvolvimento econômico, que vai além da mera regulação e intervenção corretiva. O Estado Empreendedor é aquele que desempenha um papel ativo na criação e no desenvolvimento de mercados e setores econômicos inovadores. Em vez de apenas fornecer suporte passivo, como financiamento e infraestrutura básica, o Estado Empreendedor assume riscos e faz investimentos estratégicos em áreas-chave da economia. A autora argumenta que muitas das tecnologias e indústrias inovadoras que transformaram a sociedade e impulsionaram o crescimento econômico surgiram de pesquisas financiadas pelo governo.

O conceito de “Estado Empreendedor”, de Mariana Mazzucato, propõe que o governo seja um agente ativo na promoção da inovação e do desenvolvimento econômico. A educação, por outro lado, desempenha um papel crucial na formação de indivíduos com espírito empreendedor, incentivando a criatividade, a resolução de problemas e a busca por conhecimento, preparando-os para o mundo do trabalho e para a criação de novos negócios.

Caetano (2020) explica que o empreendedorismo passou a ser incentivado pelos organismos internacionais como solução para o desemprego, principalmente na América Latina, em função dos processos de reestruturação do capitalismo que, ao defender a reforma do Estado com base na lógica mercantil, utilizam-se do gerencialismo e das parcerias com o terceiro setor, redefinindo o conteúdo das políticas e o papel do setor público no atendimento das questões sociais.

Depreende-se dessa perspectiva gerencialista que a educação passa a ser a forma encontrada para produzir uma nova cultura, que atende a ditames econômicos, cujas reformas educacionais passam a atender a esse propósito. Puello-Socarrás (2010) afirma que a educação está a serviço da economia e que as propostas

.

culminam em novas formas de atuação do Estado, que busca desvincular o público do Estado, recriando um espaço público "não estatal", um espaço e ambiente para a proliferação do empreendedorismo e seus desdobramentos. O indivíduo deixa de ser visto como um cidadão, passando a ser compreendido como cliente, surgindo um novo *ethos*: o sujeito empresário/empreendedor (Puello-Socarrás, 2010).

Para Puello-Socarrás (2010), o homem econômico continua reforçando o individualismo próprio do neoliberalismo, atualmente como uma nova concepção: "o homem empresário, que surge como exigência epistemológica, ideológica e política, que gera uma compreensão muito mais funcional e adequada para a fase do capitalismo avançado" (Puello-Socarrás, 2020, p. 192), e conduz, sobretudo, à individualidade e à meritocracia.

Dardot e Laval (2016) esclarecem que essa concepção de empreendedorismo do Estado, de Estado Empreendedor, do mundo empresa e das relações entre trabalho e capital sintetiza o chamado sujeito empresarial, ou sujeito neoliberal, ou ainda o empreendedor de si. Com propostas de matriz teórica do gerencialismo e da nova gestão pública, esses sujeitos atuam por dentro das instituições públicas, mudando a cultura do público – particularmente da educação e da escola –, transpondo a ideia de que o que é eficiente e de qualidade é o que advém da gestão privada. Essas propostas de empreendedorismo deslocam-se num período de reestruturação do capital, em que há desemprego estrutural e um trabalho cada vez mais precarizado e *uberizado*, com minimização dos direitos sociais, políticos e civis, materializando a formação de um novo *ethos* educacional.

Entendemos que, ao introduzir e estabelecer relações público-privadas, os governos federal e estadual transformam a educação em um serviço comercializado, ao mesmo tempo que esvaziam a gestão democrática, a autonomia da escola, a participação em instâncias decisórias e colegiadas, o diálogo com a comunidade escolar e atingem o direito à educação básica. Dardot e Laval (2019, s.d.) explicam essas ações como antidemocráticas, como um "processo de desdemocratização da educação e da sociedade, pelo qual a democracia se esvazia de sua substância, sem que se suprima formalmente".

Ponderamos que o Estado Empreendedor, com o slogan de formar empreendedores, é uma forma de socializar estudantes e professores em uma nova

.

ordem de trabalho, desfocada dos direitos e da estabilidade no emprego, com redução dos custos dos empresários e favorecimento do grande capital. O papel destinado à formação para o empreendedorismo é o de influenciar os modos de pensar, agir e sentir, para que estudantes e professores sejam protagonistas na produção e reprodução de valores empresariais para a construção de uma nova sociedade. Essa visão tende a tratar a educação como um setor produtivo e os professores como meros agentes executores de metas e competências preestabelecidas, muitas vezes pautadas por interesses econômicos e indicadores de desempenho. Na perspectiva do Estado Empreendedor, a formação docente é frequentemente orientada para resultados mensuráveis, eficiência técnica e adaptação ao mercado de trabalho, o que reduz o processo formativo a uma lógica instrumental. Isso enfraquece o papel crítico e transformador da educação, negligenciando dimensões essenciais da docência, como a reflexão pedagógica, a construção da autonomia profissional e o compromisso social com a formação cidadã dos estudantes.

Além disso, a ênfase em competências e habilidades ditadas por demandas externas, como *rankings* e avaliações padronizadas, limita a formação integral dos professores, ao mesmo tempo que desvaloriza saberes pedagógicos e experiências contextualizadas. Essa abordagem acaba desumanizando a prática docente e ignorando os desafios concretos vivenciados nas realidades escolares diversas.

Em contraposição a esse processo articulado de empresariamento da educação pública, do conceito de Estado Empreendedor, tomamos como base deste estudo o conceito de Estado Ampliado, que, na construção gramsciana, é uma relação social, expressão das relações sociais de produção e da materialização dos projetos pelo bloco no poder (Farias, 2022).

O conceito de Estado Ampliado, formulado por Antonio Gramsci, amplia a compreensão do Estado para além de seus aparelhos coercitivos, incorporando também a sociedade civil como espaço fundamental para a construção da hegemonia. Nesse sentido, instituições como a escola, a igreja, os sindicatos, a imprensa e os partidos políticos compõem o terreno em que se produz o consenso social, orientado por interesses de diferentes grupos. A educação, portanto, não é neutra: está inserida nesse campo de disputa por projetos societários e valores culturais. Embora Gramsci não atribua ao Estado Ampliado um caráter intrinsecamente emancipador ou

.

democrático, ele reconhece a escola como um espaço estratégico, onde se pode tanto reproduzir a hegemonia burguesa quanto construir processos contra-hegemônicos, dependendo das correlações de força e da atuação dos intelectuais orgânicos (Gramsci, 2001). Assim, a escola, como parte da sociedade civil, é potencialmente um espaço de disputa ideológica, mas não necessariamente de transformação social, a não ser que esteja inserida em um projeto político contra-hegemônico.

Segundo Farias (2022), a complexa categoria analítica de Estado Ampliado inclui as tensões e disputas que as classes fundamentais e as frações de classe travam no interior dos aparelhos do Estado restrito (sociedade política), ao mesmo tempo em que nos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) (sociedade civil), isto é, sociedade civil e sociedade política como “unidade-distinta”. Por Aparelho Privado de Hegemonia, entende-se o “[...] conjunto de organismos designados vulgarmente como privados” (Gramsci, 2001, p. 20), como organizações sociais, fundações, institutos, escolas, sindicatos, igrejas, jornais e revistas.

A autora explica que organismos privados expressam as lutas sociais em torno da hegemonização do ideário das classes dominantes pelas ações do Estado em seu papel de educador, recorrendo às diferentes formas de convencimento e de coerção, dirigidas e organizadas pelos intelectuais orgânicos. A educação pública tem sido alvo das formas de dominação burguesa de novos tipos, realizadas por meio de aparelhos privados coletivos, que buscam camuflar as lutas populares que defendem a educação pública, submetendo-a à lógica empresarial.

De forma simplificada, Gramsci dividia o Estado em duas esferas principais: sociedade política, na qual o Estado se apresenta no sentido tradicional, composto pelas instituições que exercem o poder de forma coercitiva, como o governo, o exército, a polícia e o sistema jurídico; e sociedade civil, que engloba instituições como a família, a escola, a igreja, os meios de comunicação e as organizações culturais. O controle se dá por meio do consenso, ou seja, as pessoas são convencidas a aceitar a ideologia dominante como se fosse natural. Gramsci chama essa soma de Estado Ampliado porque, para ele, o verdadeiro poder não está apenas no uso da força (Estado tradicional), mas também na capacidade de criar e manter hegemonia, ou seja, uma dominação baseada no convencimento e na aceitação voluntária das ideias dominantes.

.

Em sua obra *Cadernos do Cárcere*, Gramsci apresenta uma abordagem renovada e complexa sobre o conceito de Estado, que vai além da concepção clássica de Estado como um aparato puramente coercitivo. Para ele, o Estado é muito mais do que a soma das instituições formais do governo, como o poder Executivo, Legislativo e Judiciário. O Estado Ampliado, em Gramsci, vai além da esfera do poder político coercitivo (o que tradicionalmente chamamos de “Estado policial” ou “Estado soberano”). Ele inclui também a sociedade civil, que é o conjunto de organizações sociais, culturais, religiosas, educativas e intelectuais que exercem um papel na formação da consciência coletiva e na legitimação do poder dominante. Assim, o Estado é uma totalidade que abrange tanto o bloco político (o Estado propriamente dito, com seu aparato coercitivo e institucional) quanto o bloco civil (a sociedade civil, que compreende a organização da vida social e cultural).

A principal diferença entre o Estado Empreendedor e o Estado Ampliado, quando analisados à luz das políticas educacionais contemporâneas, reside na forma como cada concepção compreende o papel do Estado na formulação, gestão e implementação das políticas públicas. O Estado Empreendedor se fundamenta em uma lógica gerencialista e empresarial, na qual o Estado atua como facilitador de parcerias público-privadas, promovendo eficiência, metas, desempenho e competitividade. Nesse modelo, a política educacional prioriza a formação com foco na eficácia, na empregabilidade e nas avaliações em larga escala (Bresser-Pereira, 1998; Ball, 2001; 2012).

Por sua vez, o conceito de Estado Ampliado, elaborado por Antonio Gramsci, abrange não apenas os aparelhos estatais (governo, leis, instituições), mas também a sociedade civil (sindicatos, ONGs, partidos, meios de comunicação, igrejas etc.), espaço onde se constrói o consenso necessário à manutenção ou à contestação da ordem hegemônica. Nesse contexto, a política educacional não é neutra: ela faz parte da luta pela hegemonia e está inserida nas disputas ideológicas que atravessam a escola como instituição. A escola, portanto, é compreendida como espaço de formação moral e intelectual, onde se pode tanto reproduzir a ideologia dominante quanto produzir contra-hegemonia, dependendo da correlação de forças políticas e sociais (Gramsci, 2001). Assim, a educação é um instrumento de disputa e não necessariamente emancipatória ou crítica em si mesma.

.

Pensar as teorias do Estado não é apenas um exercício epistemológico, mas uma posição política e ética diante da realidade social. A adoção de um referencial teórico orienta o modo como se interpreta a realidade educacional e como se atua frente a ela, seja para reproduzir as estruturas existentes, seja para questioná-las e transformá-las. Não se trata de uma escolha neutra: toda teoria carrega pressupostos ontológicos e ideológicos sobre o Estado, a sociedade e a educação. Nesse sentido, cabe a nós, pesquisadores, problematizar as políticas educacionais vigentes, indagando a quem elas servem, que sujeitos produzem e quais vozes silenciam. Essa reflexão é fundamental para compreender que toda política é situada em uma correlação de forças e que a análise crítica demanda um engajamento consciente com os projetos de sociedade em disputa.

2.3 O movimento das redes políticas

Neste estudo, utilizamos o conceito de redes políticas de Stephen Ball (2022) como instrumento analítico para estudar as políticas de formação de professores pedagogos e as diferentes redes políticas que as influenciam, seus movimentos e reflexões.

Hosting e Rochadel (2019) afirmam que a abordagem de Ball compreende saber o que está por trás das políticas e desvelar o que ele nomeia de “imaginário neoliberal”. Ball (2022) realiza uma tentativa de desenvolver um método de análise de política ajustado ao contexto atual da política educacional global. Para isso, inicia uma reflexão sobre o neoliberalismo como um conjunto complexo e até contraditório de práticas, que são organizadas com base na universalização das relações sociais pautadas no mercado, com penetração em quase todos os setores da nossa vida. O autor esclarece que tudo isso é, naturalmente, resultado do grande interesse, nos últimos anos, pelos processos de globalização.

O autor chama de “redes políticas” um tipo de social novo, que envolve tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos, e constitui comunidades de políticas que se conectam por compartilharem concepções semelhantes em relação aos problemas sociais e suas soluções. São novas vozes dentro do discurso

.

de política: “participações multifacetadas e formas de relacionamento variadas; atores individuais podem estar envolvidos nas redes em uma variedade de diferentes formas, por exemplo, patrocínio, contratação, e assim por diante” (Ball, 2022, p. 30-31). Ao apresentar o conceito de redes políticas, o autor afirma que há pouco consenso sobre elas e que não encontraremos um entendimento comum nem sobre o que são nem sobre como funcionam, pois é difícil mapear as relações estruturadas de poder dentro das redes, já que são informais e fluídas, com mudanças de membros, relações e responsabilidades ambíguas. Nessa medida, as redes políticas colocam em jogo, no processo de formulação de políticas, novas fontes de autoridade, novas formas de participação e novas relações – e formas de relacionamento estão sendo continuamente estabelecidas dentro da política e em relação a ela.

A compreensão das redes políticas também pode ser aprofundada a partir da perspectiva teórica de Antonio Gramsci, especialmente por meio das categorias de Estado ampliado e hegemonia. Para o autor, o Estado não se restringe ao aparato governamental ou às instituições formais de poder, mas constitui uma totalidade que envolve a articulação entre sociedade política e sociedade civil. Nesse sentido, a produção das políticas públicas ocorre em um campo ampliado de disputas, no qual diferentes sujeitos coletivos – fundações, organizações empresariais, organismos internacionais, universidades, movimentos sociais e associações científicas – buscam influenciar os rumos das decisões estatais e construir consensos em torno de determinados projetos de sociedade e de educação.

Essa perspectiva permite compreender as redes políticas como parte das estratégias contemporâneas de construção da hegemonia. Ao se articularem em torno da produção de diagnósticos, formulação de propostas e disseminação de discursos sobre educação, essas redes atuam como aparelhos privados de hegemonia, mobilizando recursos simbólicos, financeiros e institucionais para orientar a direção das políticas educacionais. Assim, as redes analisadas por Stephen J. Ball podem ser interpretadas, à luz da teoria gramsciana, como espaços privilegiados de disputa pela direção moral e intelectual da sociedade, nos quais diferentes projetos societários, muitas vezes orientados pela racionalidade neoliberal, buscam consolidar sua influência sobre a formação de professores e sobre a organização da educação pública.

.

De acordo com Neves (2005), para entender as mudanças qualitativas que têm se processado mundialmente no modo de produção capitalista nas últimas décadas do século XX e nos anos que se seguem – e que têm o neoliberalismo como principal bandeira –, faz-se importante trazer para as nossas reflexões a perspectiva gramsciana, a fim de compreendermos as novas estratégias do Estado com o objetivo de legitimar a hegemonia burguesa nas sociedades contemporâneas. A autora esclarece que, para entendermos tais mudanças, é preciso desvendar o conceito de bloco histórico utilizado por Antonio Gramsci, formado pela estrutura e pelas superestruturas, num processo dialético. A estrutura e a superestrutura estão ligadas organicamente e correspondem a uma organicidade social de determinada sociedade, constituída de estrutura (que depende da relação com as forças produtivas) e de superestrutura (ideológica e política). Essa organicidade ocorre quando os grupos sociais, chamados de intelectuais orgânicos, atuam e operam não no nível estrutural (econômico), mas na superestrutura (ideológica, jurídica e política) (Gramsci, 2000).

O movimento do bloco histórico se encontra nas relações sociais capitalistas, em que a força, o desenvolvimento e a expansão hegemônica emergem das relações sociais de produção, da estrutura (sociedade civil), que é exercida pela superestrutura (sociedade política), estabelecendo, assim, a dominação da classe dominante pelos instrumentos de coerção e consenso em relação às classes subalternas. Um bloco histórico não pode existir sem uma classe hegemônica, ou seja, em uma situação na qual uma classe hegemônica é a classe dominante em um determinado país, o Estado, entendido em seu sentido ampliado, mantém a coesão e a unidade dentro do bloco mediante a difusão de uma cultura comum. Por outro lado, um novo bloco se forma quando uma classe subalterna estabelece sua hegemonia sobre outros grupos subordinados. Esse processo requer um diálogo entre líderes e seguidores de uma classe que aspira a hegemonia. Para Gramsci (2001), os intelectuais[11] desempenham

[11] "Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...]. Além disso, todo grupo social 'essencial', contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento dessa estrutura, encontrou [...] categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas" (Gramsci, 2000, p. 15-16). Estes seriam, respectivamente, os dois grupos de intelectuais identificados por Gramsci: os intelectuais orgânicos e os intelectuais

.

um papel importante na construção de um bloco histórico, têm a função de desenvolver e sustentar as imagens mentais, as tecnologias e as organizações que mantêm coeso os membros de uma classe e de um bloco histórico em uma identidade comum, como se fossem os persuasores da classe dominante; em outras palavras:

> Os intelectuais são os 'prepostos' do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso 'espontâneo' dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce 'historicamente' do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura 'legalmente' a disciplina dos grupos que não 'consentem', nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (Gramsci, 2000, p. 21).

Para Gramsci (2000), temos a sociedade civil, que exerce a função de expandir a concepção de mundo e os valores defendidos pela classe ou pelos grupos que mantêm o poder e, por outro lado, a sociedade política, que tem o papel de garantir a ordem pela força, com base no aparelho do Estado. No entanto, Gramsci percebeu uma evolução inversa na relação entre sociedade civil e sociedade política: à medida que o tempo passa, a primeira assume maior importância no bojo da superestrutura. Inferimos que o conceito de bloco histórico, apresentado por Gramsci, articula-se com o movimento de redes políticas de Stephen Ball, à medida que estabelece uma dialética entre a sociedade civil e a sociedade política e traça uma relação entre as condições objetivas da realidade e a organização em redes de sujeitos ativos, capazes de construir um bloco histórico, de desenvolver um sistema hegemônico de dominação que impregna, socializa e integra um sistema social por meio da elaboração de ideologias formuladas por aparelhos de hegemonia, os quais perpetuam a direção social, econômica, intelectual e, principalmente, política.

De acordo com Neves (2005), nos anos finais do século XIX e nas décadas iniciais do século XX, vivenciou-se um desenvolvimento rápido da grande indústria, da organização científica do trabalho e de diversas mudanças na estrutura e na dinâmica das relações de poder, o que abriu espaço para o surgimento de distintos

---

tradicionais.

.

sujeitos políticos, que passaram a se constituir com níveis diferentes de consciência política coletiva, divididos em dois blocos antagônicos de disputa. Diante dessas mudanças, a sociedade civil – até então pouco organizada politicamente – começa a se estruturar e a se politizar, fazendo surgir vários grupos que defendem interesses e projetos distintos, interferindo diretamente nas decisões do Estado:

> A mesma sociedade civil, de espaço primordial de interação humana no trabalho e no cotidiano, passa a se constituir também em lócus de organização coletiva. Os múltiplos sujeitos políticos coletivos começam, progressivamente, a se organizar em aparelhos privados de hegemonia civil, na tentativa de obter do conjunto da sociedade, o consentimento passivo e/ou ampliação de direitos, alargando os limites estreitos da democracia liberal de capitalismo concorrencial (Neves, 2005, p. 23).

A organização política dos diferentes sujeitos do capitalismo, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, resultou em conquistas como a jornada de oito horas de trabalho, as férias remuneradas, o voto feminino e o direito à livre associação. Além disso, esse processo de organização da sociedade civil teve como consequência a “adesão espontânea de indivíduos ou grupos aos projetos das classes sociais em disputa na sociedade civil” (Neves, 2005, p. 23), que passam a se constituir como instrumento de dominação da classe burguesa, a fim de consolidar sua hegemonia nas sociedades contemporâneas. Para Gramsci (2005), é por meio da disputa pela direção da sociedade que as classes podem obter maior ou menor chance de convencer a sociedade de seus interesses e da superioridade de um sobre o outro. Nessa batalha de convencimento, a classe burguesa busca o domínio e a direção (hegemonia), convertendo seus interesses particulares em interesses gerais, por meio de aparelhos difusores de ideias.

Isso posto, consideramos que a sociedade civil representa uma força produtora de uma formação de poder que vai se constituindo por meio de instituições articuladas na forma de redes, as quais veiculam elementos ideológicos de acordo com seus interesses, desempenhando papel influenciador na racionalidade que orienta seus agentes e instituições, dentro e fora do Estado, ampliando sua governança. A atuação das redes políticas no financiamento e na elaboração das políticas educacionais vai consolidando o avanço de sua hegemonia, embora encontremos contextos de resistência à atuação desses agentes nas políticas educacionais.

.

Para Gramsci (2000), o bloco histórico, enquanto unidade dialética entre estrutura econômica e superestrutura política e ideológica, revela como um determinado projeto societal se estabiliza por meio de consensos ativos, ainda que sempre provisórios e atravessados por contradições. Essa formulação nos ajuda a compreender as redes políticas como mecanismos por meio dos quais se produzem e difundem políticas públicas que buscam consolidar determinada hegemonia educacional, seja ela de cunho empresarial, neoliberal ou crítico.

Stephen Ball (2022) evidencia que essas redes políticas envolvem atores variados – governos, ONGs, empresas, fundações e organismos internacionais – que articulam conhecimentos, interesses e recursos, influenciando os rumos das políticas educacionais. Essa rede, portanto, é um dos espaços onde se disputa a hegemonia e onde se constroem consensos em torno de certos modelos de educação, muitas vezes alinhados aos interesses econômicos.

Quando articulamos essa leitura com Gramsci, podemos inferir que essas redes compõem parte fundamental da sociedade civil, como campo estratégico de disputa ideológica. Ao mesmo tempo, elas atravessam a sociedade política, na medida em que influenciam diretamente decisões de governo, moldando os marcos legais e institucionais das políticas públicas.

Portanto, a análise das redes políticas à luz do conceito de bloco histórico nos permite desnaturalizar as reformas educacionais e enxergar nelas o embate entre diferentes projetos societários. Assim, compreendemos que toda política educacional é, em última instância, uma disputa hegemônica e que sua análise deve considerar os arranjos entre estrutura e superestrutura, bem como os movimentos e estratégias pelos quais se busca construir consenso e direção moral e intelectual sobre a sociedade.

Castells (1999) explica que a organização em rede acompanha o processo de globalização que se iniciou no final do século XX e que vem se constituindo em uma nova estrutura do capitalismo contemporâneo, marcada pela forma de organização em rede da sociedade, que avança sobre todas as dimensões da organização e da prática social, incluindo a esfera política estatal. Segundo o autor, a caracterização dessa sociedade em rede direciona-se à constituição de um sistema global, uma tentativa de produzir uma racionalidade única – uma construção da hegemonia social

.

através da lógica da globalização neoliberal.

Neves (2005) aponta que, diante dessa crescente politização da sociedade civil, o Estado amplia e redefine suas funções, passando a designar o conjunto de instituições da sociedade civil e da sociedade política, unificando as funções de direção (hegemonia), próprias da sociedade civil, e de dominação, características da sociedade política. Nessa ampliação das funções do Estado moderno, o bloco dos grupos sociais é substituído por uma subordinação desses grupos à hegemonia do grupo dominante e dirigente, e redefine suas práticas com a tarefa de formar um homem coletivo, "conformar técnica e etnicamente as massas populares à sociabilidade burguesa" (Neves, 2005, p. 26). Para Gramsci (2000, p. 23) o papel de um Estado Educador é:

> Criar e mais elevados tipos de civilização, de adequar a 'civilização' e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade.

Em outras palavras, o Estado é entendido como Educador, na medida em que tende a criar outro tipo ou nível de civilização, uma vez que opera as forças político-econômicas. O Estado Educador suscita a vontade de construir, na sociedade política, uma sociedade civil autônoma, bem articulada e complexa, na qual os indivíduos possam se governar por si, mas de tal forma que esse autogoverno não entre em conflito com a sociedade política. No entanto, Neves (2005, p. 26) observa que, sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando uma adaptação do conjunto da sociedade a uma "forma particular de civilização, de cultura, de moralidade", chamada de *pedagogia da hegemonia*, pois, de acordo com os preceitos gramscianos, toda relação de hegemonia é, necessariamente, uma relação pedagógica entre as diversas forças que a compõem. Mas, ao mesmo tempo em que se desenvolve a pedagogia da hegemonia – estimulada por ações da aparelhagem estatal e da sociedade civil –, temos uma pedagogia contra-hegemônica que vai na direção oposta; ambas protagonizam a formação de diferentes projetos em disputa, que vão se construindo historicamente.

A hegemonia, na perspectiva gramsciana, é compreendida como "exercício da capacidade de direção e liderança política e econômica", opondo-se à mera

.

dominação das classes que impõem seus projetos econômicos sem considerar os projetos das demais (Gramsci, 2000). De acordo com Neves (2005), a história da hegemonia burguesa não se reduz à sua atuação na aparelhagem estatal; ela se amplia na sociedade civil, por meio da construção de uma variada rede de organismos de obtenção do consentimento ativo ou passivo do conjunto da sociedade, comprometidos com diferentes projetos societários e com formas de atrair outros sujeitos políticos a seus projetos. Historicamente, nesse processo, vários aparelhos de hegemonia – culturais e políticos – que disputam a hegemonia na sociedade representam diversos interesses na disputa por um projeto de sociedade e desenvolvimento.

Para Gramsci (2000), a adesão a um projeto societário é um modo próprio de o capitalismo vir ganhando a disputa hegemônica nas sociedades urbano-industriais contemporâneas, em que o Estado é dirigido e dominado por organismos privados de hegemonia burguesa, que buscam obter o consenso do conjunto das classes sociais "para o desenvolvimento de um modelo de sociabilidade que beneficia a conservação das relações de exploração vigentes" (Neves, 2005, p. 210).

Ball (2022) explica que as fronteiras entre Estado, economia e sociedade civil estão se tornando cada vez mais turvas. Há novas vozes nas conversas sobre políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento político. Há uma proliferação, nacional e globalmente, de redes políticas compostas por organizações "operacionalmente autônomas", mas "estruturalmente acopladas". Agências multilaterais, ONGs e interesses e influências de empresas podem constituir novas redes e comunidades políticas com determinados discursos e conhecimentos que ganham legitimidade e credibilidade, e não envolvem somente governos nacionais, mas também organizações intergovernamentais, como o Banco Mundial, a OCDE, a Corporação Financeira Internacional, a Organização Mundial do Comércio, corporações transnacionais e ONGs (Ball, 2022).

Ball (2022) utiliza o termo *transferência de políticas* para se referir a uma mistura de ideias diversificadas que tentam capturar e modelar as formas pelas quais o conhecimento de política circula globalmente, como se fosse uma importação de uma política desenvolvida em outros países, para ser imposta por agências multilaterais, a fim de que haja uma convergência estrutural – como se fossem

.

microespaços de globalização –, onde novas formas de política e de conhecimento são realizadas. O autor acredita que a transferência de políticas faz parte de um conjunto mais amplo de processos complexos que afetam a política educacional, incluindo novas formas de filantropia e de ajuda para o desenvolvimento educacional, bem como “os processos de mercado de crescimento e expansão de capital e a busca, por parte das empresas, de novas oportunidades para o lucro” (Ball, 2022, p. 37).

Mediante tais reflexões, Stephen Ball (2022) aponta dois eixos de tendências globais na política educacional. O primeiro diz respeito ao conjunto de argumentos neoliberais sobre uma desestatização mais ou menos radical, que sujeita as organizações políticas à concorrência e/ou à entrega da prestação de serviços educacionais ao setor privado, envolvendo formas de privatização exógena e endógena. O segundo eixo, que o autor classifica como pós-neoliberal, no sentido de reafirmar o papel do Estado – mas de uma nova forma –, apresenta “novas modalidades envolvendo uma mudança de governo para governança; isto é, de burocracia para redes; de prestador para contratante” (Ball, 2022, p. 37).

Ball (2022) afirma que o modo de governança de Estado é aqui compreendido como um fenômeno internacional, que marca a coexistência dos modelos burocráticos tradicionais de governo e do modo operativo de suas agências, com um modelo de gestão pública caracterizado pela atuação de agentes e instituições que, organizados sob a forma de redes, hibridizam as formas de governo — burocracias, mercados e redes. É por meio dessas redes que se torna possível a estruturação de uma comunidade política, na qual cada rede passa a desempenhar papéis e funções distintas. Dardot e Laval (2016) destacam que as funções exercidas por essas redes perpassam processos de produção, implementação, monitoramento e avaliação das políticas educacionais. Essas redes atuam nas agendas produtoras da política educacional e produzem um déficit democrático na elaboração das políticas públicas educacionais.

De forma atuante, o empresariado tem se organizado sob a forma de redes, produzindo uma nova racionalidade estatal, a qual Ball (2018) denomina *governança em rede*, que adota a cultura gerencial desenvolvida pelo setor empresarial e introduzida no funcionamento do setor público.

Crosso e Magalhães (2016) destacam que é crescente a presença de “lógicas

.

mercantis no campo educativo, tanto no setor privado como também no setor público, fomentando verdadeiras indústrias e negócios que visam fundamentalmente à entrada de lucro" (Crosso; Magalhães, 2016, p. 19). Ball e Yondell (2007), em seus estudos sobre a privatização pública, apresentam duas formas de privatização: a endógena e a exógena. A privatização endógena implica "*la importacion de ideias, métodos y practicas del setor privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más omo uma empresa y creientemente* comercial" (Ball; Yondell, 2007, p. 7). A implantação de mecanismos gerenciais nos sistemas de educação pública vem tendo um

> [...] impacto na reestruturação da organização e da cultura dos serviços públicos, em especial nas relações estabelecidas entre os sujeitos da comunidade educativa, subjugando o corpo docente e estudantil a lógicas de individualização, competição e ranqueamento. Importante ressaltar especialmente a questão da gestão por resultados e responsabilização, que afeta diretamente o professorado. É cada vez mais comum que os salários sejam determinados em função de resultados obtidos em provas estandardizadas, ainda que estes muitas vezes sejam determinados por fatores exógenos ao âmbito educativo e fujam da alçada do ensino em si. A gestão por resultados e a responsabilização têm impacto na valorização da profissão docente, em suas condições de trabalho e autonomia pedagógica, acarretando inclusive na fragilização da negociação sindical coletiva (Ball; Youdell, 2007, p. 7).

A privatização exógena diz respeito à abertura dos serviços da educação pública à participação do setor privado "a través de basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública" (Ball; Yondell, 2007, p. 8). Crosso e Magalhães (2016) explicam que esse fenômeno pode ser observado de diversas formas, à medida que os governos passam a comprar da iniciativa privada não apenas o material didático, mas também a elaboração de currículos, a formação e o treinamento de professores, o desenvolvimento e o processamento de provas e avaliações e até pacotes que englobam todos esses serviços.

Ball e Yondell (2007) chamam essas privatizações da educação pública de privatizações "acobertadas", que preparam o caminho para formas explícitas de privatização, as quais implicam o uso direto de empresas privadas para prestar serviços educativos a instituições públicas, modificando a organização, a gestão, os planos de estudo, as avaliações e até as maneiras de julgar professores e alunos (Ball; Yondell, 2007). Peroni e Lumertz (2021) afirmam que as parcerias entre instituições

.

privadas e públicas propõem aulas prontas, formações de professoras, projetos padronizados e replicáveis. Ocorre, assim, uma padronização do trabalho docente e o monitoramento do trabalho do(a) professor(a) e da própria organização do sistema escolar, seguindo uma lógica mercantil – um controle rígido de professores(as) e alunos(as) – para a construção de uma formação em prol da sociedade capitalista, em detrimento de uma formação plural e democrática.

Os dois eixos apontados por Ball possuem o suporte de atores internacionais influentes e poderosos, como o Banco Mundial, a Corporação Financeira Internacional e a OCDE. Esses atores estão envolvidos com consultores de gestão e empresas de educação internacionais, que são fundamentais para ampliar a importação de novas técnicas de gestão para o setor público. Ball explica que essas atividades implicam o chamado *empreendedorismo de políticas* e se referem, simultaneamente, aos processos de *transferência de políticas*, como mecanismo de convergência política. Esses consultores e empresas educacionais que participam do *empreendedorismo de políticas* entregam "desenvolvimento" e políticas de ajuda, desenvolvendo infraestruturas políticas locais e incorporando discursos de políticas ocidentais predominantes, na busca por lucro potencial.

Ball (2022) explica que as reformas neoliberais também são realizadas por meio de *Redes Transnacionais de Influência* (*Transnational Advocacy Networks* – TANs), que diferem de outros tipos de redes, pois existem para promover causas de princípios, ideias e valores, visando mudar a política educacional, bem como as condições reais do dia a dia das pessoas comuns. Funcionam como estruturas comunicativas em torno de valores partilhados por seus membros e trabalham para alterar a percepção pública sobre problemas sociais. Entre as estratégias das TANs estão: a *política de informação*, que move informações politicamente de forma rápida; a *política simbólica*, que mobiliza histórias e símbolos relevantes para o público-alvo; a *política de alavancagem*, que é capaz de engajar e mobilizar atores influentes; e a *política de prestação de contas*, que pressiona atores políticos a cumprir suas promessas.

A rede de *think tanks* faz parte das TANs e possui pontos específicos e eficazes de entrada nos sistemas políticos. Vem crescendo consideravelmente o número de instituições privadas que se introduzem na educação pública – as chamadas *think*

.

tanks, termo que pode apresentar várias definições: fábrica de ideias, círculo de reflexão, laboratório de ideias, gabinete estratégico (Dickson, 1972). Rocha (2015) define *think tanks* como associações de indivíduos especializados que formam instituições e organizações, promovendo pesquisas sobre diversos assuntos – políticos, econômicos, tecnológicos e culturais –, ou seja, instituições que atuam a partir da sociedade civil, influenciando a opinião pública e as instâncias governamentais, como explicitaremos mais adiante.

De maneira geral, as TANs negligenciam o papel de empreendedores individuais e valorizam os empreendedores de políticas que possuem algumas funções específicas:

> [...] identificam as necessidades e ofertam meios inovadores para satisfazê-las; aguentam riscos financeiros e emocionais e buscam mudanças onde as consequências são incertas; se reúnem e coordenam redes de indivíduos e de organização com os talentos e os recursos necessários para alcançar a mudança (Ball, 2022, p. 40).

Além das funções específicas, para ser um empreendedor de políticas, existem algumas características que são pré-requisitos, como a capacidade intelectual, conhecimentos de assuntos de políticas, liderança e habilidade de formação de equipe, reputação, contatos, habilidade estratégica, dentre outras.

Para demonstrar como funciona a doutrina do mercado em que o Estado é visto e representado por defensores do mercado, Ball (2022) dá o exemplo de relações de rede complexas e interligadas de defensores neoliberais representados pela Fundação Atlas e sua Rede de Liberdade, que conecta uma rede global de mais de 400 organizações de mercado livre em mais de 80 países que disseminam as práticas neoliberais por meio de trabalho político e ideológico altamente organizado e financiado. A Fundação Atlas tem uma mensagem simples, a qual dissemina que as perspectivas para sociedades livres em todo mundo dependem de empreendedores intelectuais na sociedade civil, que desejam melhorar debates sobre políticas públicas por meio de pesquisas sólidas, destinando-se a descobrir, desenvolver e apoiar empreendedores intelectuais de todo mundo. A Atlas conduz o *Liberty Fórum* (Fórum da Liberdade) que reúne pensadores liberais de *think tanks* de todo mundo por meio de eventos e conexões que se interligam a uma rede de poder, de influência de ideias e de dinheiro; ou seja: inter-relacionam-se com outras redes, *websites*, *blogs* e

.

publicações que compartilham o seu compromisso com a liberdade, com o empreendedorismo e com o governo limitado.

Para Ball (2022), *think tanks*, como a Atlas, no âmbito da rede, são nódulos para a circulação e a reiteração de publicações, de ideias, de defesa do mercado livre, de políticas libertárias sociais e econômicas. Cria-se uma densidade e conectividade discursiva epistêmica nas redes, em que emergem uma família de conceitos que são investidos e continuamente reafirmados por meio dessas conexões: liberdade, individualismo, responsabilidade e empreendedorismo, soluções de mercado e liberdade de mercado, governo limitado, escolha do consumidor e reduções fiscais. O autor acredita que essa é uma agenda proposital traduzida em propostas políticas, persuasão e influência no governo, na mídia e na academia. O ponto crucial é fazer do mercado a solução para os problemas sociais e econômicos, por isso muitos institutos são canais locais em uma rede internacional de relações para a difusão de conhecimento e informação, o chamado “neoliberalismo de tamanho único”, de modo a mudar o pensamento de governos nacionais e o comportamento por meio de troca de normas, ideias e de discursos, a fim de modificar, também, a percepção do público sobre os problemas sociais no Brasil, incluindo a educação:

> A tática é trabalhar local e globalmente para capacitar vozes para a mudança que pode ser parte dos sistemas políticos locais, trazendo ideias, relacionamentos e dinheiro para dar suporte. Essa defesa também está ligada aos interesses muito reais e particulares de empresas, e alguns atores movem-se entre o mundo de ideias políticas e o mundo do lucro (Ball, 2022, p. 59).

Nesse processo, a formação dos professores tem sido fortemente influenciada por essa lógica privada inserida no setor público, e novas estruturas e novos atores vão sendo criados para promover mudanças na gestão, no currículo e na organização da educação pública – dentre elas, as *think tanks*, mecanismos atuais de propagação da racionalidade neoliberal pelo mundo (César Vargas; Marques, 2022).

Essas tendências de privatização têm se aproximado de forma acelerada do campo da educação, provocando diversas mudanças, principalmente a partir da disseminação do neoliberalismo, da terceira via, da reestruturação produtiva e da globalização (Peroni, 2009). Essas mudanças multifacetadas e complexas são ocasionadas pela atual conjuntura político-ideológica (Ball, 2004), que facilitou o rompimento das fronteiras entre o setor público e o setor privado, abrindo as portas

.

para a presença de novos “atores” no campo educacional, como empresas, institutos, fundações, dentre outros.

Especificamente, a presença do setor privado na educação pública introduz diversos elementos no cenário educativo, entre eles questões que interferem no trabalho docente, pois, cada vez mais, o trabalho do(a) professor(a) – inserido na lógica da sociedade capitalista – deixa de ser uma prática capaz de desenvolver o ser humano e realizar seu potencial e passa a ser um trabalho que produz mercadoria, submetido ao controle, a metas de produtividade e à utilização de técnicas de aprendizagem em detrimento do saber científico.

Antunes (2009) aborda o estranhamento do trabalho, que expressa a dimensão negativa própria do modo de produção capitalista, no qual o produto do trabalho não pertence mais ao seu criador. Nessa mesma perspectiva, Ball (2004) esclarece que, quando a prática de ensino é reduzida a regras formuladas de modo a atingir metas, as interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem são apagadas. Substitui-se mão de obra e culturas institucionais por culturas e sistemas de gestão que visam o desempenho, a eficácia e a melhoria da qualidade.

Diante de tais aspectos, cria-se, na escola e no trabalho do(a) professor(a), uma “cultura empresarial competitiva” que legitima a competitividade, a produtividade e o alcance de resultados (Ball, 2005, p. 544). Nessa lógica, a busca por ótimos resultados reflete no trabalho docente, que passa a ser responsabilizado pelos resultados obtidos nas escolas. Para Ball (2004), trata-se de uma cultura que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, por meio de sistemas de avaliação, da determinação de objetivos e da comparação de resultados, promovendo princípios na forma de mercado e permitindo modificar valores, relações e subjetividades na prática escolar e, consequentemente, no controle do trabalho docente, que perde autonomia e fica reduzido “a representações grosseiras que se conformam à lógica da produção de mercadorias” (Ball, 2005, p. 549). Essa “cultura empresarial” vem sendo inserida nos documentos legais que orientam a formação de professores e, em especial, a formação dos pedagogos brasileiros, por meio de projetos distintos conduzidos por diferentes redes políticas.

Posto isso, a formação dos professores adquire dimensões políticas e ideológicas que atravessam a década de 1990 até os dias atuais, sedimentada por

.

diferentes projetos e orientações que procuram reinventar o papel do professor e do professor pedagogo, de acordo com as mudanças estruturais do sistema produtivo, pois a formação humana torna-se um fator na produção de riqueza e mais-valia. No entanto, para compreendermos as políticas atuais de formação dos professores pedagogos, consideramos importante recuperar a história do curso de Pedagogia desde seus primeiros anos de constituição, a fim de entender as mudanças e as propostas que estiveram em vigência nos textos legais que regulamentam essa formação.

Em síntese, nesta seção, explicitamos o processo de alternância na intervenção estatal e sua relação com os contextos econômicos, políticos e sociais de cada época, influenciando diversas áreas, entre elas a educação e a formação de professores. Aprofundamo-nos nas premissas neoliberais, nas quais o Estado se torna menor e mais estratégico – um Estado mínimo –, caracterizado pela produtividade, pela qualidade total, pela globalização e pelo empreendedorismo. A partir dessa perspectiva, apresentamos as deliberações para a educação, pautadas em um processo de privatização, parcerias público-privadas, empreendedorismo das organizações públicas, mercantilização da prática educacional, governamentalidade neoliberal e performatividade.

Com base nesses conceitos, adentramos no movimento das redes políticas de Stephen Ball, as novas vozes do discurso de políticas, que influenciam e direcionam as políticas de formação docente. Exploramos a crescente lógica mercantil no campo educativo, viabilizada pelas privatizações endógenas e exógenas, pelo empreendedorismo de políticas, pelo aprofundamento da cultura empresarial competitiva no trabalho docente e pela mobilização e organização da classe empresarial e da sociedade civil como um todo, evidenciando esforços e investimentos em uma formação baseada no treinamento e no desenvolvimento de competências necessárias à manutenção da coesão social. Ao incorporarmos a contribuição de Antonio Gramsci (2000; 2005), entendemos que tais redes podem ser analisadas como parte do Estado Ampliado, no qual a sociedade civil e a sociedade política interagem na construção da hegemonia. Gramsci e Ball, embora situados em tradições teóricas distintas, aproximam-se ao considerar a educação como espaço estratégico de disputa ideológica, no qual se forjam consensos, práticas e

.

subjetividades que podem tanto reproduzir quanto resistir à lógica dominante.

Mediante essas reflexões, a seção seguinte busca responder: como as dinâmicas de poder, as relações sociais e as interações entre diferentes atores políticos têm influenciado a construção do curso de Pedagogia? Qual é a concepção de formação docente que tem orientado as reformas curriculares desde a sua implantação, considerando as inflexões políticas, econômicas e sociais que atravessam o país?

.

3 A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL (1939-2006)

Nesta seção, o objetivo é descrever os antecedentes históricos do Curso de Pedagogia no Brasil, a fim de compreender as propostas para a formação do pedagogo durante seus primeiros anos de implantação, depreendendo dessa trajetória as principais proposições que fazem parte da formação dos pedagogos brasileiros.

O curso de Pedagogia no Brasil teve sua primeira forma de organização em 1939 e completa, em 2025 oitenta e seis anos. Atualmente os dados quantitativos do Inep demonstram que o ensino superior está concentrado no setor privado, no qual acontece majoritariamente, a formação dos pedagogos, em instituições privadas com fins lucrativos. Ball (2010, p. 21) chama essa expansão metaforicamente de “currículo neoliberal da reforma do setor público”, ao revelar que a formação de pedagogos no Brasil é realizada quase na sua maioria por empresas que veem a educação como mercadoria. As mudanças contínuas na governança educacional dentro de uma estrutura global, onde vários organismos e instituições influenciam a decisão de governos, alteram com muita rapidez as estruturas educacionais, e a educação se torna cada vez mais sujeita aos processos de mercantilização e privatização.

Os dados do Censo da Educação Superior divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em novembro de 2022, e outras fontes como IBGE registrou 2.595 instituições, 2.283 instituições privadas e 312 instituições públicas. A formação de docentes, por meio das licenciaturas foi destaque na pesquisa. Em 2023, foram registradas 1.669.911 matrículas desse tipo de curso, e desse total, 571.929 estão em instituições públicas e 1.097.982 em instituições privadas. Do total de IES privadas, 61,3% são instituições com fins lucrativos. Na rede pública, o maior percentual de IES é de instituições estaduais, 42,8%. De 2018 a 2023, o número de polos EaD saltou 202% (223% na rede privada e 70% na pública), passando de 15,4 mil polos para 46,6 mil. Apenas no último ano, o crescimento chegou a 46,6%: 48,3% na privada e 29,4% na pública.

.

Gráfico 1 – Evolução dos polos EaD



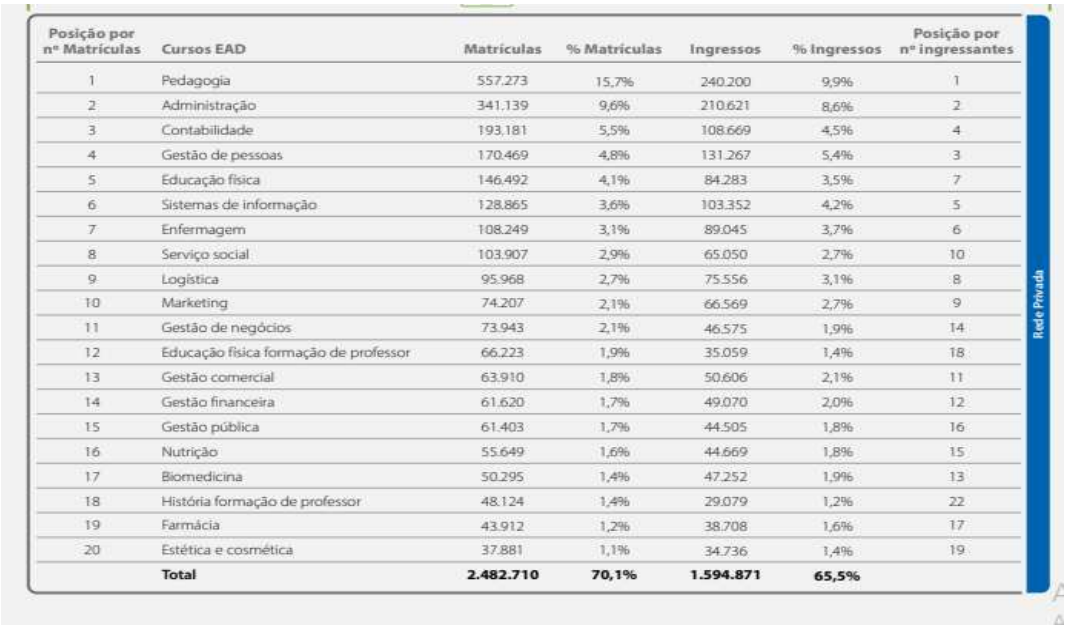
Fonte: Instituto Semesp | Base: e-MEC.

Os dados descritos apresentam a quantificação do crescimento da modalidade EaD, principalmente nas instituições de ensino superior privadas no país. Esses números mostram a variação entre as universidades públicas e privadas, as disparidades entre as instituições acadêmicas, decorrentes do processo de privatização da educação superior.

No quadro a seguir, observamos que o curso de Pedagogia é o curso com mais pessoas matriculadas no Brasil, ao mostrar a expansão do setor privado. Paralelamente, observamos a presença crescente da EaD para o curso de Pedagogia, em virtude do movimento de facilitação da abertura e regulamentação de cursos desse tipo.

.

Quadro 2 – Cursos EaD Rede Privada



Posição por nº Matrículas	Cursos EAD	Matrículas	% Matrículas	Ingressos	% Ingressos	Posição por nº ingressantes
1	Pedagogia	557.273	15,7%	240.200	9,9%	1
2	Administração	341.139	9,6%	210.621	8,6%	2
3	Contabilidade	193.181	5,5%	108.669	4,5%	4
4	Gestão de pessoas	170.469	4,8%	131.267	5,4%	3
5	Educação física	146.492	4,1%	84.283	3,5%	7
6	Sistemas de informação	128.865	3,6%	103.352	4,2%	5
7	Enfermagem	108.249	3,1%	89.045	3,7%	6
8	Serviço social	103.907	2,9%	65.050	2,7%	10
9	Logística	95.968	2,7%	75.556	3,1%	8
10	Marketing	74.207	2,1%	66.569	2,7%	9
11	Gestão de negócios	73.943	2,1%	46.575	1,9%	14
12	Educação física formação de professor	66.223	1,9%	35.059	1,4%	18
13	Gestão comercial	63.910	1,8%	50.606	2,1%	11
14	Gestão financeira	61.620	1,7%	49.070	2,0%	12
15	Gestão pública	61.403	1,7%	44.505	1,8%	16
16	Nutrição	55.649	1,6%	44.669	1,8%	15
17	Biomedicina	50.295	1,4%	47.252	1,9%	13
18	História formação de professor	48.124	1,4%	29.079	1,2%	22
19	Farmácia	43.912	1,2%	38.708	1,6%	17
20	Estética e cosmética	37.881	1,1%	34.736	1,4%	19
	Total	**2.482.710**	**70,1%**	**1.594.871**	**65,5%**	

Rede Privada

Fonte: Instituto Semesp | Base: INEP.

Esses dados apresentam sinais de que o curso de Pedagogia e outras licenciaturas têm sido fruto do interesse financeiro de alguns grupos privados, instituições quase que exclusivamente voltadas ao ensino, especialmente a distância. A Pedagogia se torna uma grande fonte de vantagens e benefícios para instituições com fins lucrativos que têm como foco principal o lucro.

No Quadro 2, observamos que as matrículas do curso de Pedagogia são exponencialmente menores nas instituições públicas se compararmos com as matrículas nas instituições privadas.

.

Quadro 3 – Cursos EaD Rede Pública

Posição por nº Matrículas	Cursos EAD	Matrículas	% Matrículas	Ingressos	% Ingressos	Posição por nº ingressantes
1	Pedagogia	41.068	23,8%	7.433	17,5%	1
2	Matemática formação de professor	14.224	8,3%	3.425	8,1%	5
3	Letras português formação de professor	12.249	7,1%	3.922	9,2%	3
4	Administração pública	9.748	5,7%	1.748	4,1%	9
5	Administração	9.376	5,4%	1.245	2,9%	11
6	Engenharia de computação (DCN Engenharia)	8.615	5,0%	2.101	5,0%	6
7	Biologia formação de professor	8.355	4,9%	1.861	4,4%	8
8	Engenharia de produção	7.709	4,5%	462	1,1%	19
9	Geografia formação de professor	5.726	3,3%	487	1,1%	18
10	Ciência de dados	5.375	3,1%	3.442	8,1%	4
11	Gestão pública	4.790	2,8%	1.940	4,6%	7
12	História formação de professor	3.883	2,3%	908	2,1%	13
13	Computação formação de professor	3.451	2,0%	741	1,7%	14
14	Gestão de negócios	3.186	1,8%	4.191	9,9%	2
15	Química formação de professor	3.136	1,8%	397	0,9%	20
16	Física formação de professor	3.068	1,8%	595	1,4%	16
17	Educação física formação de professor	2.241	1,3%	371	0,9%	21
18	Sistemas de informação	2.233	1,3%	644	1,5%	15
19	Turismo	1.799	1,0%	126	0,3%	36
20	Contabilidade	1.709	1,0%	528	1,2%	17
	Total	**151.941**	**88,2%**	**36.567**	**86,2%**	

Rede Privada

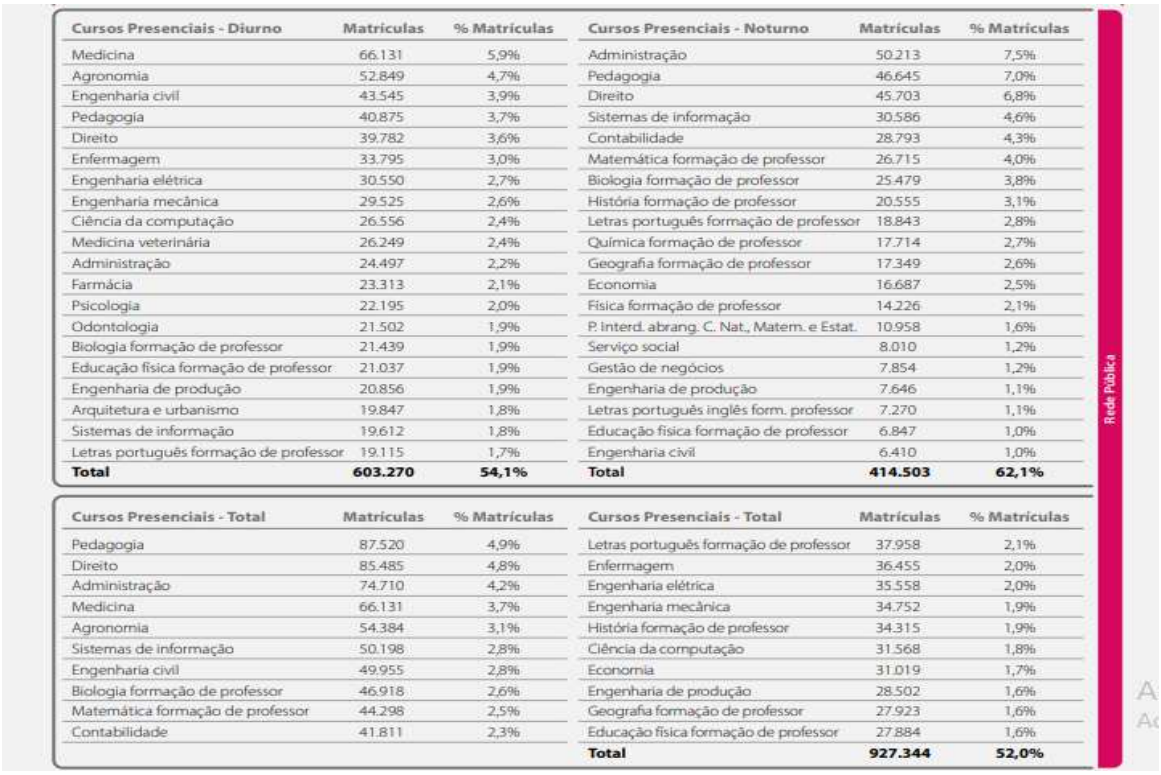
Fonte: Instituto Semesp | Base: INEP.

Os dados do Quadro 3 em comparação ao quadro anterior refletem a acelerada expansão do ensino superior privado, sob a lógica da mercantilização da educação superior, com vistas a adequar esse nível de ensino às demandas do capital financeiro internacional, em busca de novos mercados para manter a hegemonia e consolidar o empresariamento da educação.

Apesar da crescente expansão do setor privado, a Pedagogia se destaca dentre os cursos mais procurados nas instituições públicas, como demonstra o Quadro 4.

.

Quadro 4 – Cursos presenciais na rede pública



Cursos Presenciais - Diurno	Matrículas	% Matrículas	Cursos Presenciais - Noturno	Matrículas	% Matrículas
Medicina	66.131	5,9%	Administração	50.213	7,5%
Agronomia	52.849	4,7%	Pedagogia	46.645	7,0%
Engenharia civil	43.545	3,9%	Direito	45.703	6,8%
Pedagogia	40.875	3,7%	Sistemas de informação	30.586	4,6%
Direito	39.782	3,6%	Contabilidade	28.793	4,3%
Enfermagem	33.795	3,0%	Matemática formação de professor	26.715	4,0%
Engenharia elétrica	30.550	2,7%	Biologia formação de professor	25.479	3,8%
Engenharia mecânica	29.525	2,6%	História formação de professor	20.555	3,1%
Ciência da computação	26.556	2,4%	Letras português formação de professor	18.843	2,8%
Medicina veterinária	26.249	2,4%	Química formação de professor	17.714	2,7%
Administração	24.497	2,2%	Geografia formação de professor	17.349	2,6%
Farmácia	23.313	2,1%	Economia	16.687	2,5%
Psicologia	22.195	2,0%	Física formação de professor	14.226	2,1%
Odontologia	21.502	1,9%	P. Interd. abrang. C. Nat., Matem. e Estat.	10.958	1,6%
Biologia formação de professor	21.439	1,9%	Serviço social	8.010	1,2%
Educação física formação de professor	21.037	1,9%	Gestão de negócios	7.854	1,2%
Engenharia de produção	20.856	1,9%	Engenharia de produção	7.646	1,1%
Arquitetura e urbanismo	19.847	1,8%	Letras português inglês form. professor	7.270	1,1%
Sistemas de informação	19.612	1,8%	Educação física formação de professor	6.847	1,0%
Letras português formação de professor	19.115	1,7%	Engenharia civil	6.410	1,0%
Total	**603.270**	**54,1%**	**Total**	**414.503**	**62,1%**

Cursos Presenciais - Total	Matrículas	% Matrículas	Cursos Presenciais - Total	Matrículas	% Matrículas
Pedagogia	87.520	4,9%	Letras português formação de professor	37.958	2,1%
Direito	85.485	4,8%	Enfermagem	36.455	2,0%
Administração	74.710	4,2%	Engenharia elétrica	35.558	2,0%
Medicina	66.131	3,7%	Engenharia mecânica	34.752	1,9%
Agronomia	54.384	3,1%	História formação de professor	34.315	1,9%
Sistemas de informação	50.198	2,8%	Ciência da computação	31.568	1,8%
Engenharia civil	49.955	2,8%	Economia	31.019	1,7%
Biologia formação de professor	46.918	2,6%	Engenharia de produção	28.502	1,6%
Matemática formação de professor	44.298	2,5%	Geografia formação de professor	27.923	1,6%
Contabilidade	41.811	2,3%	Educação física formação de professor	27.884	1,6%
			Total	**927.344**	**52,0%**

Rede Pública

Fonte: Instituto Semesp | Base: INEP.

Mediante os dados apresentados, conhecer a história do curso de Pedagogia no Brasil implica refletir sobre a formação dos(as) pedagogos(as) em um contexto político-educacional no qual as legislações expressam a forma de pensar e de organizar as relações sociais e os projetos em disputa de cada período histórico, estabelecendo as relações entre educação e o mundo do trabalho. Para tanto, baseamo-nos em importantes estudos acerca da história do curso de Pedagogia no Brasil, de autores(as) como Sokolowski (2013), Brzezinski (1996, 2011), Bissoli da Silva (2003), Durli (2007), Saviani (2000, 2004) e Scheibe; Aguiar (2007), cujas contribuições são fundamentais para a compreensão do contexto histórico da formação dos(as) pedagogos(as) no país.

Sokolowski (2013) explicita que a tríade *educação – desenvolvimento econômico – mundo do trabalho* vem orientando as políticas de formação de profissionais da área da educação em diferentes períodos, sobretudo no que diz respeito ao estímulo à formação de mais profissionais da educação quando o mercado de trabalho passou a necessitar de trabalhadores(as) com um mínimo de

.

escolarização. Esse movimento valorizou a educação formal, ampliou a oferta de ensino e trouxe a preocupação de materializar leis, normas e decretos que definissem o perfil do(a) profissional pedagogo(a), sua função e campo de atuação.

É importante destacar que a década de 1930, década da criação do curso de Pedagogia, foi marcada por mudanças políticas, econômicas e sociais que decorreram da crise internacional da economia[12] que tornou o mercado mais exigente, impondo maior escolarização e acesso, ao fazer com que a classe trabalhadora começasse a se organizar para reivindicar mais escola. A formação dos professores no Brasil sempre foi influenciada pelas transformações políticas e econômicas nacionais e internacionais. As primeiras experiências de formação de professores, em nível superior, aconteceram nas primeiras décadas do século XX, quando o Brasil possuía uma burguesia industrial que dependia do capital agrário exportador e uma sociedade civil pouco organizada. O Estado assumia, nessa época, o papel de protagonista, com o objetivo de implantar a indústria, regular as relações sociais e enfraquecer as instituições autônomas de organização e de representação das classes subalternas (Durli, 2007). O Estado utilizou como "estratégia de dominação política e de desmobilização dos grupos de oposição e de mecanismos de cooptação através da concessão de aspirações para setores da classe média e para os assalariados urbanos, principalmente para aqueles que possuíam maior poder de organização" (Silva, 2004, p. 29).

Silva (2004) destaca que, entre 1937-1945, durante o Estado Novo[13], iniciava-se o processo de modernização do país, e as políticas públicas buscavam atender às necessidades de valorização do capital e da busca de um consenso mínimo de um capitalismo no seu momento de estruturação inicial. Nesse período, o

[12] A Grande Depressão, também conhecida como Crise de 1929, foi a maior crise financeira da história dos Estados Unidos, que teve início em 1929 e persistiu ao longo da década de 1930, terminando apenas com a Segunda Guerra Mundial. A Grande Depressão é considerada o pior e o mais longo período de recessão econômica do sistema capitalista do século XX. Esse período de depressão econômica causou altas taxas de desemprego, quedas drásticas do produto interno bruto de diversos países, bem como quedas drásticas na produção industrial, preços de ações, e em praticamente todo o medidor de atividade econômica, em diversos países no mundo.

[13] Estado Novo é como ficou conhecida a ditadura instaurada por Getúlio Vargas entre os anos de 1937 e 1945. Chamada também de Terceira República, teve forte influência de ideais fascistas, até mesmo na Constituição, que iniciou institucionalmente o período e foi apelidada de polaca, porque foi inspirada nas leis da Polônia e Itália.

.

desenvolvimento educacional foi se organizando em favor do processo de industrialização e urbanização, pelo grau do crescimento das forças produtivas e das relações de produção.

A urbanização e a industrialização trouxeram exigências para a formação do trabalhador, e ao Estado, coube o papel de expandir a escolarização que garantisse a formação de funcionários para exercer as novas funções nas indústrias e fábricas. Em 1930 foi criado o Ministério da educação e Saúde Pública e em 1931, criou-se o Conselho Nacional de educação, estruturas que revelavam a educação como instrumento central para modernização do país, e as ações do Estado se direcionavam a criar condições para adaptar a educação as relações impostas para o desenvolvimento das forças capitalistas (Silva, 2004).

Nesse período, podemos observar as primeiras disputas em relação ao modelo educacional: de um lado, os educadores católicos, que queriam manter sua atuação na educação, pregando uma educação pautada nos valores do catolicismo; do outro lado, estavam os educadores que defendiam uma educação laica, lançando o "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova", tendo como proposta a reestruturação do sistema educacional , adequando-o à industrialização do país, a um sistema laico e público, de responsabilidade do Estado, que seria o responsável pela garantia de expansão da escolarização e a formação de um homem comprometido com a modernização do Brasil (Silva, 2004). De acordo com o Manifesto:

> Desprendendo-se dos interesses de classe, a quem ela tem servido, a educação […] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume […] a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (Azevedo, 2006).

Os intelectuais defendiam a necessidade de políticas que modernizassem a educação, propondo uma nova pedagogia capaz de formar cidadãos adequados ao processo emergente de industrialização. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) consideram que esses intelectuais atribuíam grande importância à organização

.

racional do trabalho e valorizavam métodos de uma pedagogia que viabilizasse, na escola, as máximas organizadoras exigidas pelo trabalho industrial.

De acordo com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, para ampliar as escolas e universalizar o ensino, o caminho seria a formação e a profissionalização de professores(as) e técnicos(as) em educação. Esses intelectuais também participavam de movimentos em defesa da criação da universidade no Brasil. Atendendo a essas reivindicações, foram criadas a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, em 1935.

A concepção do curso de Pedagogia no Brasil consolidou-se no contexto da criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em 1939, com a preocupação de formar professores(as) para o curso normal. Nesse período, o curso teve sua primeira regulamentação, o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que instituiu o curso de Pedagogia com três anos de bacharelado e mais um ano de Didática para formação do(a) professor(a). Ou seja, em três anos, formava-se o(a) bacharel e, com mais um ano, o(a) licenciado(a).

A matriz curricular do curso de Pedagogia ficou conhecida como modelo “3+1” (Saviani, 2004; Chagas, 1976; Scheibe; Aguiar, 1999; Bissoli da Silva, 2003), sendo amplamente adotada na formação de professores(as) em nível superior. As disciplinas obrigatórias do curso eram as seguintes:

> **Do curso de pedagogia**
> 1º ano: Complementos da matemática, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação, psicologia educacional.
> 2º ano: Psicologia educacional, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar.
> 3º ano: Psicologia educacional, história da educação, administração escolar, educação comparada, filosofia da educação (Brasil, 1939, grifo do documento oficial).

Saviani (2008) afirma que o quarto ano contemplava o curso de Didática, com duração de um ano, composto pelas disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação e Administração Escolar. Destaca-se que algumas disciplinas acima mencionadas já estavam presentes no curso de Pedagogia, razão pela qual não precisavam ser cursadas novamente.

.

Brzezinski (1996), ao comparar o curso de bacharelado em Pedagogia com os demais bacharelados da época, afirma que o curso de Pedagogia percorria um caminho oposto, no qual estudavam-se as generalidades com conteúdo de base e "superpunha-se o específico num curso à parte – o de Didática da Pedagogia" (Brzezinski, 1996, p. 44).

É importante esclarecer que o curso de Pedagogia e os demais cursos criados na Faculdade Nacional de Filosofia constituíam-se como cursos de bacharelado, cujo objetivo era formar técnicos em educação para atuar em diferentes setores da área educacional e no Ministério da Educação. A formação docente na Faculdade qualificava professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (antigamente chamado ensino secundário).

Ao concluir o curso de Didática, os professores poderiam lecionar nas disciplinas concebidas como pedagógicas nas escolas normais, espaços responsáveis, à época, pela formação de docentes para o ensino primário – atualmente denominado anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 1939).

Essa separação do curso de Pedagogia em dois – bacharel e licenciado – provocava incertezas em relação ao campo de trabalho e à função do pedagogo. Segundo Brzezinski (1996, p. 46):

> Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de Pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de Pedagogia.

Sokolowski (2013) esclarece que, em 1946, o país passou por um processo de redemocratização, e uma nova Constituição (Brasil, 1946) foi promulgada. O art. 5º, inciso XV, alínea *d*, da Constituição estabelecia como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação. "Em 1948 um anteprojeto para estas diretrizes foi enviado à Câmara Federal. Este anteprojeto suscitou muitos debates entre posições ideológicas antagônicas, fazendo com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação só fosse fixada em 1961" (Sokolowski, 2013, p. 6).

A Lei nº 4.024/61 não trouxe mudanças significativas para o curso de Pedagogia e manteve o esquema *3+1* por mais duas décadas, além da dualidade bacharelado versus licenciatura na formação em Pedagogia. Dentre outros pontos, o

.

documento buscou amenizar a possibilidade de extinção do curso de Pedagogia e defendia ser possível repensar a formação do professor do ensino primário (anos iniciais do ensino fundamental), que até então era desenvolvida nas Escolas Normais, transferindo-a para o curso de Pedagogia. Porém, tal proposta não se efetivou, como observamos no texto do documento:

> Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüentemente, formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. [...] À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogista, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo da educação. O curso de pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário (Brasil, 1962a, p. 98).

Em 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE) apresentou o Parecer nº 292, de 14 de novembro, de autoria do professor Valnir Chagas, que fixou as disciplinas pedagógicas da licenciatura e instituiu a licenciatura em Pedagogia atrelada ao bacharelado. Ou seja, o curso de Pedagogia passou a ter duração de quatro anos, formando concomitantemente bacharéis e licenciados, deixando de vigorar o modelo de três anos para o bacharelado em Pedagogia e mais um ano do curso de Didática para o licenciado.

Brzezinski (2011) afirma que o contexto político, educacional e pedagógico da década de 1960 pressionava a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que já vinha sendo discutida desde 1947, marcando um longo período de elaboração repleto de disputas de interesses. A Lei nº 4.024/61 instituiu o Conselho Federal de Educação (CFE), constituído por 24 membros nomeados pelo presidente da República, com a função de decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior federais e particulares, bem como o reconhecimento das universidades.

.

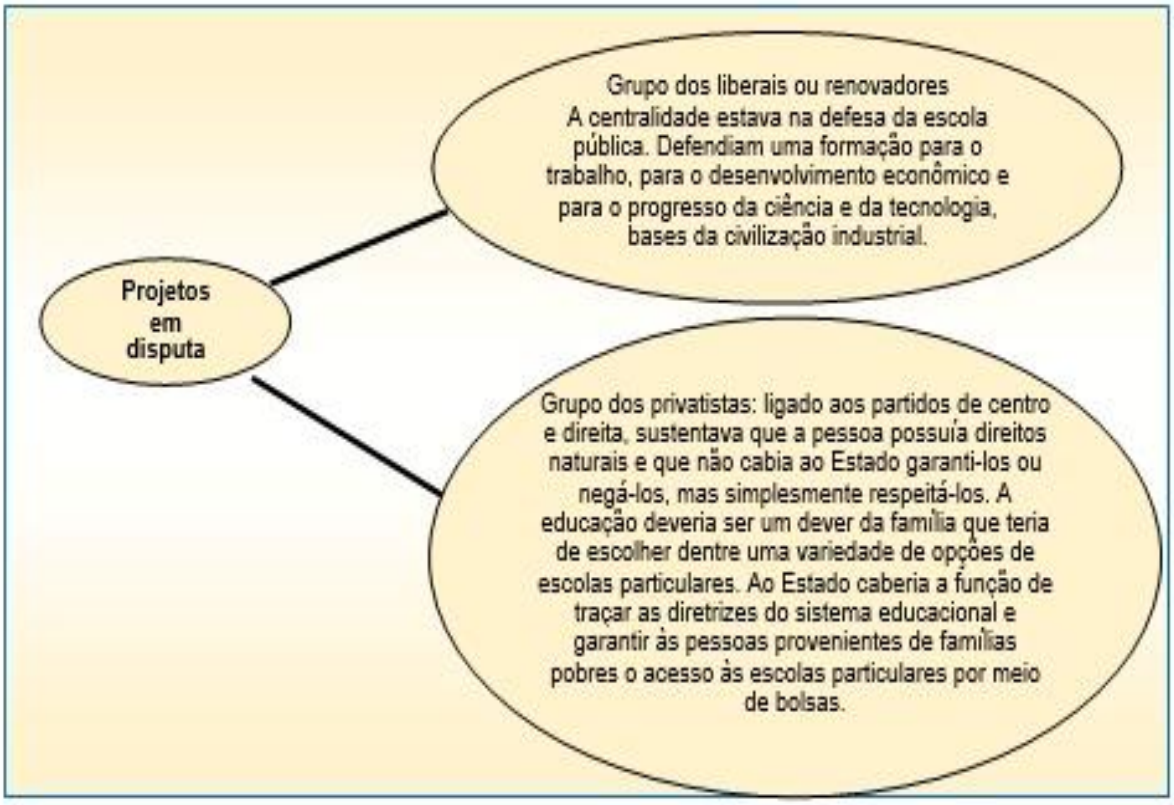
Nesse momento, havia diferentes interesses em disputa, e diversos sujeitos se moviam em redes políticas. Entre os principais grupos estavam os educadores liberais, ou renovadores, que já vinham participando do debate político-educacional brasileiro há muitas décadas, também conhecidos como escolanovistas. Defendiam a perspectiva de liberdade no ensino, concebendo o professor como facilitador da aprendizagem, uma escola voltada para a formação para o trabalho e a aprendizagem como resultado da experiência do estudante.

Dentre os participantes, tem-se o exemplo de Anísio Teixeira, que, nas décadas de 1930, 1940 e 1950, assumiu cargos nos aparelhos do Estado e em organismos internacionais. Outro exemplo desse grupo de educadores é a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, cujos nomes de destaque são Fernando de Azevedo e Almeida Júnior, que ocuparam cargos no Estado e reproduziam, nos discursos oficiais e em espaços de relevância política e acadêmica, os princípios de uma educação democrática que formasse os educandos para a vida, de forma alinhada à proposta de desenvolvimento econômico e social (Brzezinski, 2011).

Brzezinski (2011) destaca o grupo contrário, composto pelos privatistas – também chamados de católicos e privatistas –, por receber forte influência da Igreja Católica e das instituições privadas, que se articulavam desde as décadas de 1920 e 1930. Os dois grupos, liberais/renovadores e privatistas, utilizavam a retórica da defesa da liberdade de ensino, do direito prioritário da família na escolha da educação a ser ministrada aos seus dependentes e da liberdade para a expansão dos estabelecimentos privados frente ao Estado. Ambos os grupos se mobilizaram com o objetivo de interferir nas instâncias decisivas do Estado: de um lado, os renovadores, que queriam adaptar o país ao mundo moderno; de outro, os privatistas, que criticavam essas transformações. Em síntese, Brzezinski (2011) afirma que havia, prioritariamente, dois projetos em disputa na época:

.

Figura 2 – Escola pública x escola privada



Fonte: elaborada pela autora a partir de Brzezinski (2011).

Brzezinski (2011) pontua que a LDBEN nº 4.024/1961 conciliou os interesses dos dois grupos, resultando em concessões mútuas e acordos políticos. O Conselho Federal de Educação regulamentou o currículo mínimo do curso de Pedagogia e definiu uma identidade para o(a) pedagogo(a) por meio do Parecer nº 251/1962, cujo relator, Valnir Chagas, argumentava que duas correntes se posicionavam em relação aos rumos do curso: a primeira defendia sua extinção, sob a alegação de falta de conteúdo; a segunda sustentava a manutenção do curso, supervalorizando o conteúdo.

O relator assumiu uma postura conciliatória entre as duas correntes e buscou experiências formativas em outros países, defendendo as “especificidades do campo de formação do pedagogo (as habilitações) e a tese da elevação de níveis de formação do professor para o superior e para a pós-graduação *stricto sensu*” (Brzezinski, 2011, p. 25).

.

É preciso destacar que, nessa época, a divisão do trabalho era marcada pela teoria taylorista de organização, fruto da revolução científica, tecnológica e industrial, que adentrava o interior da escola e sustentava a ideia de divisão do trabalho na instituição escolar. Essa lógica diferenciava as atividades docentes das não docentes e retomava os princípios dos liberais/renovadores, segundo os quais os homens são iguais, mas cada qual possui sua capacidade individual.

Brzezinski (2011) esclarece que a identidade do pedagogo se estabelecia de modo coerentemente tecnicista, requerendo saberes pragmáticos e especializados, com ênfase na formação de especialistas. Assim, percebemos que a projeção da formação do pedagogo, sustentada por Valnir Chagas, era orientada pela tendência tecnicista, que se configurou “com mais nitidez com as leis da ditadura militar: Lei nº 5.540/1968 e Lei nº 5.692/1971, respectivamente leis da reforma universitária e do ensino de 1º e 2º graus”, as quais sustentaram as reformas educacionais após o golpe militar de 1964 (Brzezinski, 2011, p. 26).

Assim, os componentes do currículo oficial do curso de Pedagogia que vigorou a partir de 1963 foram:

Quadro 5 – Proposta Curricular do Curso de Pedagogia a partir do ano de 1963

Disciplinas do Bacharelado	Disciplinas da Licenciatura
Obrigatórias: Psicologia em Educação; Sociologia Geral; Sociologia da educação; História da Educação; Filosofia da educação; Administração escolar; Opcionais (mínimo de duas disciplinas): Biologia; História da Filosofia; Estatística; Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica; Cultura Brasileira; Educação Comparada; Higiene Escolar; Currículos e Programas; Técnicas Audiovisuais de Educação; Teoria e Prática da Escola Média; Introdução à Orientação Educacional.	Obrigatórias: Didática; Prática de Ensino em Psicologia da Educação, Adolescência e Aprendizagem; Elementos da Administração escolar.

Fonte: Medeiros, Araújo e Santos (2021, p. 9).

.

Verificamos que em relação ao campo de atuação do pedagogo, não houve muitas mudanças: o bacharel tinha a possibilidade de atuar como técnico em educação, administrador escolar ou especialista em educação; o licenciado continuou atuando como professor das disciplinas pedagógicas das Escolas Normais. Apesar do curso de Pedagogia não ser mais dividido em dois, “os diplomas continuaram separados, destinando-se o de bacharel a quem escolhesse tão somente as disciplinas optativas do 4º ano, e o de licenciado a quem optasse pelo esquema total com inclusão da formação pedagógica” (Brasil, 1978, p. 24). Assim, a base da formação do Pedagogo era de bacharelado. Freitas (1996) afirma que o curso de Pedagogia, desde sua criação, possui dicotomias em relação à formação: professor *versus* especialista, bacharelado *versus* licenciatura, técnico em educação *versus* educador – definições que dificultavam a caracterização do profissional.

3.1 Regime militar: a formação dos pedagogos

A década de 1960 foi marcada pela chegada do Regime Militar, um novo contexto que trouxe mudanças nos rumos da educação nacional e para a formação do pedagogo. O regime instaurado implantou uma profunda reforma no ensino no Brasil, marcada especialmente pelo vínculo entre educação e mercado de trabalho e a modernização de hábitos de consumo. Acrescenta-se a isso a necessidade de integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado e repressão e controle político ideológico da vida intelectual e artística do país (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000).

Em 1968, o curso de Pedagogia passou a ser oferecido pelas Faculdades de Educação, e a Faculdade de Filosofia deixou de existir. O curso passa a ser regulamentado pelo Parecer CFE nº 252/1969 e pela Resolução CFE nº 2/1969. O parecer estabelecia as habilitações específicas do curso:

> Art. 2.º - 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.
> § 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3.º (Brasil, 1969).

.

A disciplina de Didática passou a ser parte comum do currículo, e as disciplinas obrigatórias que compunham o núcleo comum foram designadas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. Manteve-se a formação dos professores para o Ensino Normal, e as habilitações para formar os especialistas para o trabalho no planejamento, supervisão, administração e orientação educacional deveriam ser escolhidas durante o curso.

> Aos egressos do curso de Pedagogia cabia o exercício das habilitações que lhes asseguravam a atuação como orientador, supervisor, administrador e inspetor escolar, o exercício do magistério no ensino normal, tanto das disciplinas correspondentes às habilitações específicas quanto da parte comum do curso e o exercício do magistério na escola primária (Chaves, 1981, p. 54).

O Parecer CFE nº 252/1969, de autoria do professor Valnir Chagas, passa a conferir apenas o grau de licenciado, e o bacharelado é abolido. No entanto, para alcançar determinada habilitação, o profissional deveria comprovar sua experiência no magistério:

> Para a certificação das habilitações, o Parecer nº 867/1972 estabeleceu a necessidade de comprovação de experiência docente de um ano para Orientação Educacional e um semestre para as demais habilitações. A obrigatoriedade da experiência docente determinada no Parecer nº 867/72 pressupunha que o aluno do curso de Pedagogia já tivesse atuado como professor, ainda que não tivesse recebido a titulação para exercício de tal função (Silva, 2006, p. 61).

Os militares instituíram os chamados atos institucionais, instrumentos que legalizavam suas ações políticas, e a Constituição de 1967, que representava a tradução da ordem estabelecida pelo regime, institucionalizando a ditadura.

Sokolowski (2013) afirma que, durante o regime militar, o Ministério da Educação (MEC) firmou convênios com a *United States Agency for International Development* (USAID), com o objetivo de garantir assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. A autora denuncia que essa “assistência” era, na realidade, uma forma de adequar o sistema de ensino aos planos de desenvolvimento internacional, inseridos em um contexto marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano – ou seja, a concepção da educação como pressuposto para o desenvolvimento econômico.

Os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos

.

Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional tinham o intuito de financiar uma série de políticas e mudanças na área educacional. Estabeleciam contratos articulados por empresários ligados ao Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e abrangiam toda a educação nacional, desde o ensino primário, médio e superior, até o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos (Saviani, 2007).

Em relação aos professores, Saviani (2007) afirma que, no período da ditadura militar, ocorreu um processo de proletarização docente, marcado por uma tendência privatizante do ensino. Exemplo disso foi a tentativa de profissionalizar a função do supervisor educacional, com o objetivo de garantir a eficiência da tarefa educativa por meio do controle da produtividade do trabalho docente. Saviani (2000) complementa que a supervisão tinha um caráter técnico, com a finalidade de assegurar a qualidade do ensino e manter a hegemonia da classe dominante.

A partir dessa concepção tecnicista de educação, os documentos legais passaram a concentrar-se no progresso e no desenvolvimento do país. A Lei nº 5.540/1968, da Reforma Universitária Brasileira, marcou um projeto educacional que visava alinhar o ensino superior brasileiro ao desenvolvimento econômico nacional e fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior, além de sua articulação com a escola média. Um avanço importante trazido por essa lei foi o reconhecimento do pedagogo, ao estabelecer a obrigatoriedade de formação em nível superior para os profissionais que atuassem na formação de professores e no planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação escolar.

A proposta curricular oficial de formação do curso de Pedagogia, a partir de 1969, foi:

Quadro 6 – Proposta Curricular oficial de formação do Curso de Pedagogia a partir de 1969

Licenciatura em Pedagogia – 04 anos	
Parte Comum	
Sociologia Geral	Sociologia da Educação
Psicologia Da Educação	História da Educação

.

Filosofia Da Educação	Didática
Parte Diversificada – As Habilitações	
Administração Escolar	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
Princípios e Métodos de Administração Escolar	Estatística Aplicada à Educação
Estágio Supervisionado	
Orientação Educacional	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
Princípios e Métodos de Orientação Educacional	Orientação Vocacional
Medidas Educacionais	Estágio Supervisionado
Supervisão Escolar	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar	Currículos e programas
Estágio Supervisionado	
Inspeção Escolar	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
Princípios e Métodos de Inspeção Escolar	Legislação do Ensino
Estágio Supervisionado	
Magistério para o Ensino Normal	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Metodologia do Ensino de 1º Grau
Prática de Ensino na escola de 1º	Estágio Supervisionado

.

Grau	

Fonte: Medeiros, Araújo e Santos (2021, p. 9).

Essa proposta estava organizada em duas partes: a primeira denominada *parte comum* e a segunda chamada *parte diversificada*, na qual estavam as habilitações do curso. Cada habilitação possuía componentes curriculares específicos e três disciplinas comuns: *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*, *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau* e *Estágio Supervisionado*, que seria desenvolvido conforme a área específica da habilitação (Brasil, 1969).

Porém, as determinações do Parecer CFE nº 252, de 1969, para a formação de professores para o ensino das primeiras séries do 1º grau (anos iniciais do Ensino Fundamental) não foram seguidas rigorosamente em muitas localidades do país. Além disso, foram criadas, pelas instituições, outras habilitações que não estavam prescritas no documento, pois estas tiveram o aval de órgãos superiores do Estado, como as habilitações em Educação de Jovens e Adultos, Docência na Educação Especial e, principalmente, nas primeiras séries do ensino de 1º grau (Brzezinski, 1996; Sokolowski, 2013). Libâneo e Pimenta (1999) afirmam que se consolidava assim

> [...] a ideia de formação específica de técnicos em educação, definindo o exercício profissional do pedagogo não-docente. Uma das justificativas para a oferta das habilitações (administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, entre outras) e para a profissionalização do pedagogo era a ampliação do atendimento às necessidades de escolarização básica, que tinha um forte apelo na política educacional da época (Libâneo; Pimenta, 1999, s.p.).

Medeiros, Araújo e Santos (2021) afirmam que a formação com as habilitações no curso de Pedagogia recebeu diversas críticas por parte de professores formadores das diferentes unidades acadêmicas e instâncias universitárias, pois constatou-se que as políticas educacionais no período da ditadura tinham o objetivo de formar o técnico e, assim, fragmentar a "formação na graduação e a consequente especialização do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Básica pelo profissional formado pela licenciatura", seguindo uma tendência tecnicista que contribuía para a precarização do trabalho do profissional da educação (Medeiros; Araújo; Santos, 2021, p. 12).

Silva (1999) pontua que a aprovação da Reforma Universitária fez triunfar os

.

princípios da racionalidade e da eficiência no trato do ensino superior, pois “a tradição liberal da nossa universidade fica interrompida e nasce o que alguns irão passar a chamar de universidade tecnocrática, ainda que mesclada de nuanças do pensamento liberal” (Silva, 1999, p. 15). Libâneo e Pimenta (1999) complementam que, além desses aspectos, podemos agregar algumas críticas à fragmentação da formação do pedagogo, à divisão técnica do trabalho na escola, à separação entre pedagogo e especialista e ao trabalho docente:

> a) o caráter "tecnicista" do curso e o consequente 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 às habilitações (Libâneo; Pimenta, 1999, s.p.).

Bissoli da Silva (2003, p. 70) critica essa formação, afirmando que “não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista”. A autora chama atenção para os chamados especialistas em educação, pois a separação entre especialistas (responsáveis pelo trabalho de elaboração e planejamento) e professores (responsáveis pela execução do trabalho) fragmenta o processo de ensino. Além disso, os especialistas representam os interesses do Estado e atuam, num momento em que o país vivia um regime autoritário, como reprodutores de estruturas e relações de poder dentro da escola, evidenciando a divisão das tarefas no trabalho escolar e atribuindo ao profissional pedagogo um caráter meramente pragmático e tecnicista.

De acordo com Durli (2007), as mudanças que ocorreram no curso de Pedagogia nos seus trinta primeiros anos de vigência estiveram vinculadas aos interesses do aparato estatal, em que a educação é usada como um instrumento para criar condições infraestruturais de desenvolvimento do capitalismo, além de manter e reforçar uma estrutura de dominação. Nesse período, constatamos que o projeto estatal possuía uma força dominante, pois, apesar das pressões da sociedade civil pela formação do professor da escolarização primária, os projetos do governo se voltavam para “a qualificação de técnicos e de especialistas em educação, na esteira

.

dos requerimentos do capital" (Durli, 2007, p. 53).

Na década de 1970, o curso de Pedagogia sofreu algumas alterações com a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), que regulamentava os ensinos de 1º e 2º graus e propunha a reformulação dos cursos de formação de professores e especialistas. Essa lei teve como Grupo de Trabalho (GT) o padre José Vasconcelos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurídes Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares e Nise Pires, e foi instituída pelo então presidente da República Emílio Garrastazu Médici.

Ghiraldelli Jr (1990) alerta que é difícil saber até que ponto esses intelectuais decidiram algo sobre a Lei 5.692/1971, pois, ao dar início à preparação do documento que acabou sendo as bases do projeto de lei da reforma universitária, o grupo de trabalho contou com seminários e fóruns realizados pelos IPES, com estudos provindos do Relatório Atcon e pelo Relatório Meira Matos. O autor afirma que Rudolph Atcon era membro da *Agency for International Development* (AID) que, em 1966, através de uma publicação do MEC, expôs em linhas gerais os acordos MEC-USAID que sugeriam reformulações e modernização na universidade brasileira "conseguir a formação do espírito cívico e da consciência social, conforme os ideais do desenvolvimento pacífico de respeito aos direitos humanos e de justiça social" (Ghirardelli Jr, 1990, p. 173).

Meira Matos, por sua vez, era coronel da Escola Superior de Guerra, e, junto dos professores Hélio de Souza Gomes e Jorge Boaventura de Souza e Silva, dentre outros, compuseram uma comissão que deveria intervir na crise universitária e propor soluções e eram orientados pela Teoria Geral de Administração de Empresas baseados nas ideias de Frederick Taylor[14]. Assim, o grupo de trabalho sofreu a influência de diversas redes políticas**,** determinadas pelos acordos MEC-USAID, o Relatório Atcon, a Comissão Meira Mattos e documentos dos IPES (Ghirardelli Jr,

[14] Frederick Taylor nasceu em 1856 nos Estados Unidos. Publicou, dentre outros, o clássico Princípios de administração científica (1911). Seus princípios visavam obter maior rendimento empresarial. Eram basicamente os seguintes: princípio do planejamento: deve-se separar quem pensa de quem faz; princípio do preparo: deve-se selecionar os melhores e treiná-los na execução de tarefas; princípio do controle: verificar a adesão do trabalhador às diretrizes através de métodos rigorosos de supervisão; princípio da execução: os diretores são responsáveis pela produção tanto quanto os operários; princípio da exceção: os gerentes e administradores precisam focalizar sua atenção nos desvios de todo o processo de trabalho ou processo produtivo.

.

1990). A proposta era elaborar a reforma do ensino, um sistema educativo de 1º e 2º grau voltados às necessidades do desenvolvimento com a industrialização acelerada e a expectativa de crescimento. A proposta era de abandonar o ensino propedêutico, que preparava para o ensino superior, e formar técnicos de nível médio, que poderiam encerrar os estudos e entrar no mercado de trabalho. A intenção era atender às necessidades do mercado e reduzir a demanda por vagas no ensino superior (Cunha, 2014).

Cunha (2014), ao analisar a Lei 5.692/71, afirma se tratar de uma das políticas educacionais mais ambiciosas que as anteriores, de uma profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. Essa reforma educacional está envolvida dentro de uma rede de relações que integra as necessidades da maioria da população, além de interesses empresariais. Ghirardelli (1990) esclarece que o "problema" da democratização do ensino superior foi equacionado pela ditadura militar com incentivo à privatização do ensino na década de 1970. Sob o espírito do modelo da universidade como uma empresa, como constava explicitamente nos acordos MEC-USAID, que destacava: "a racionalidade, a eficiência e a produtividade" (Ghirardelli, 1990, p. 175).

A Lei 5.692/71 salientava alguns pontos de valorização do magistério, como aponta Saviani (2002, p. 110):

> Estudos para formação, aperfeiçoamento, treinamento e retreinamento de professores e especialistas; profissionalização do professor pelo Estatuto do Magistério; critérios para fixação dos padrões dos vencimentos à base da capacitação do professor e não pelo nível que esteja ministrando; tratamento especial para os professores não titulados; aproveitamento de graduados do ensino superior como professores das disciplinas do ensino profissional; capacitação do magistério para as suas responsabilidades polivalentes na escola; corresponsabilidade da eficiência da aprendizagem dos alunos.

Brzezinski (1996) afirma que o Conselho Federal de Educação, por meio do conselheiro Valnir Chagas, preparou indicações que extinguiam o curso de Pedagogia em seu formato vigente. Nessa época, a maioria dos conselheiros que tomou posse no CFE já havia ocupado altos cargos no Ministério da Educação – como secretários da Educação, reitores de universidades, diretores de órgãos do MEC e até ministros –, bem como outros postos na administração pública. Ferreira (1990) aponta que muitos desses conselheiros possuíam produção científica teórica em áreas não

.

relacionadas à educação, como medicina, engenharia, direito e língua portuguesa, mesmo que a lei estabelecesse ser necessário “notável saber e experiência em matéria de educação” (Brasil, 1971).

Brzezinski (1996) explica que as indicações de Valnir Chagas defendiam normas, princípios e procedimentos para a formação do profissional no Brasil e idealizavam formar o especialista no professor, ou seja, substituir o curso de Pedagogia por novos cursos e habilitações. Invertia-se, assim, a identidade original do curso: a base da formação deixaria de ser o bacharelado e passaria a ser a licenciatura. O esquema de formação passa a apresentar níveis variados, conforme explicita o artigo 30:

> Exigir-se-á, como formação mínima para o exercício do magistério:
> a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
> b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1o grau obtida em curso de curta duração;
> c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em cursos superior de graduação correspondente à licenciatura plena.
> §1º – Os professores a que se refere a letra “a)” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino e 1º grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.
> §2º – Os professores a que se refere a letra “b)” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.
> §3º – Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (Brasil, 1971).

Durli (2007) afirma que, para que essa reforma dos ensinos de 1º e 2º graus se efetivasse, era preciso reformular os cursos de formação de professores. Valnir Chagas ficou com essa tarefa, sendo o representante do projeto governamental que estava em curso: a reestruturação global dos cursos dos professores. O conselheiro elaborou várias indicações que sintetizamos no quadro a seguir.

.

Quadro 7 – Síntese das Indicações elaboradas por Valnir Chagas

INDICAÇÃO	DATA	CONTEÚDO
22 (Brasil, CFE, 1973a)	1973 – Indicação aprovada pela Câmara de Ensino Superior do CFE em 08/02/1973.	Proposta introdutória ao conjunto de Indicações, apresenta o problema da unidade da formação "não só entre os professores, mas entre os professores e os especialistas, todos igualmente educadores" (Chagas, 1976, p. 7). Nesta indicação são idealizados três grupos de cursos distintos: dois de professores – um para as áreas de "formação geral" e outro para os de "formação especial" – o terceiro de formação pedagógica. Cada grupo abrangeria tantas linhas de formação – cursos ou habilitações – quantos fossem necessários para atender às peculiaridades do setor educacional.
23 (Brasil, CFE, 1973b)	1973 – Indicação aprovada pela Câmara de Ensino Superior do CFE em 08/02/1973.	Propõe a criação de cursos e habilitações para as licenciaturas da área de educação geral: 1. no campo de Ciências – (a) curso de Ciências; 2. no campo de Estudos Sociais – (a) curso de Estudos Sociais; 3. no campo de Comunicação e Expressão – (a) curso de Letras, (b) curso de Educação Artística, (c) curso de Educação Física.
36 (Brasil, 1973c)	1973 – Indicação aprovada pelo CFE em 09/08/1973.	Propõe o currículo mínimo e a duração da Licenciatura em Educação Artística.
46 (Brasil, 1974)	1974 – Indicação aprovada pelo CFE em 07/06/1974.	Propõe o currículo mínimo e a duração do curso de Licenciatura em Ciências.
INDICAÇÃO	**DATA**	**CONTEÚDO**
	1975 – Indicação aprovada pelo CFE em 02/09/1975.	Cria uma estrutura alternativa de habilitações e cursos visando a romper com a simetria estabelecida entre os setores de conteúdo. Como áreas específicas foram previstas: a) a formação pedagógica das licenciaturas, a desenvolver-se no pressuposto da concomitância a cultivar entre o *que* e o *como* ensinar;

.

67 (Brasil, 1975a)		b) o preparo de especialistas em educação – administradores, supervisores, orientadores e outros – e de professores para o magistério pedagógico de 2º grau (o do tradicional cursos normal) "num esquema bastante flexível no qual se redefine o que foi até agora o 'Curso de Pedagogia'"; c) a formação para os anos iniciais da escolarização, que se começará a fazer em nível superior para substituir gradualmente o "mestre primário" de 2º grau; d) o preparo de professores para a educação especial de alunos deficientes;
68 (Brasil, 1975b)	1975 – Indicação aprovada pelo CFE em 04/12/1975.	Propõe um novo currículo para a formação pedagógica nas licenciaturas que pode ocorrer de forma concomitante ou subsequente ao conteúdo específico de cada área.
70(Brasil, 1976a)	1976 – Indicação aprovada pelo CFE em 29/01/1976.	Propõe o preparo, em nível de graduação, de especialistas em áreas educacionais, incluindo os professores para o ensino pedagógico de 2º grau e do pedagogo. A ideia consistia em "preparar o especialista mediante nova habilitação acrescentada ao preparo e experiência do professor" (Chagas, 1976, p. 101).
71 (Brasil, 1976b)	1976 – Indicação aprovada pelo CFE em 12/02/1976.	Propõe a formação superior do magistério para atuação na educação especial.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Chagas (1976).

No quadro, podemos observar que as Indicações nº 22/1973a, 67/1975a e 70/1976a traçavam um novo arranjo para os cursos superiores de educação, propondo que a formação do especialista fosse complementar à do professor. Esses documentos defendiam uma orientação pragmática para a formação dos profissionais da educação, considerando desnecessária a formação dos especialistas em cursos de graduação, visto que a formação – e, consequentemente, a própria atuação – era respaldada pela prática. Saviani (2008) considera que o pedagogo foi taxado de generalista, pois se procurou privilegiar a formação de técnicos por meio de habilitações supostamente bem específicas nas escolas, demandando, consequentemente, profissionais com formação específica, a qual seria sugerida pelo curso de Pedagogia.

.

De acordo com Valnir Chagas, a Indicação nº 67/1975 se baseava em críticas feitas por docentes que atuavam no curso e por alunos do curso de Pedagogia. Entre as críticas estavam: a apresentação excessivamente analítica das especialidades educacionais; a ausência de conteúdo na capacitação superior do professor primário; e a formação do especialista com base em um candidato que não fosse professor nem tivesse vivência de escola, de ensino ou de aluno. Chagas (1976) defendia a generalização no preparo dos especialistas e docentes do ensino pedagógico, com "acréscimo proporcionado a candidatos que tenham prévia formação e experiência profissional do magistério" (Chagas, 1976, p. 58). Assume-se, nesta Indicação, a formação do especialista sobre uma base docente. Em relação ao professor dos anos iniciais, a formação superior seria oferecida em um curso de curta duração aos alunos que concluíssem o 2º grau, pedagógico ou não. No que se refere à educação especial, esta foi delimitada como acréscimo de formação – um misto de educador e especialista –, de forma que o professor pudesse vivenciar a perspectiva da "normalidade" como fator de controle (Durli, 2007, p. 59).

A Indicação nº 70/1976 estabelecia para o curso de Pedagogia o papel de habilitar o especialista no professor licenciado. Chagas (1976) esclarece que esse especialista seria o pedagogo, mas também um especialista em teoria e fundamentos da educação. O preparo desse profissional passaria por alguns níveis de habilitação: pós-graduação (mestrado); mais uma habilitação, como acréscimo a uma licenciatura; habilitação específica em prosseguimento à licenciatura de curta duração; e preparo sobre a atuação e formação pedagógica de 2º grau.

Percebemos que as tarefas centradas no curso de Pedagogia foram distribuídas em vários cursos ou habilitações:

> No caso da habilitação específica ao magistério, poderá ter três anos de duração. Neste caso, seus egressos poderão lecionar da 1ª à 4ª séries do 1° grau. Poderá, ainda, ter quatro anos de duração, podendo seus egressos lecionar em até a 6ª série. E, excepcionalmente, onde não houver professores habilitados em quantidade suficiente, lecionarão até a 8ª série (Pimenta, 1991, p. 46).

Essas indicações demonstram, ainda, a falta de consistência no que diz respeito aos conteúdos, e a falta de um arcabouço teórico próprio, que acabava se ancorando em outras áreas do conhecimento, como a Psicologia da Educação,

.

Sociologia da Educação, História da Educação. Acrescentam-se a isso as questões relativas à definição do próprio objeto de estudo e o tipo de profissional que se propunha formar. Porém, a homologação dessas indicações provocou muitas inquietações nos profissionais da área, pois estas não levavam em conta saberes, práticas e as pesquisas desenvolvidas por esses profissionais na construção continuada da formação do educador.

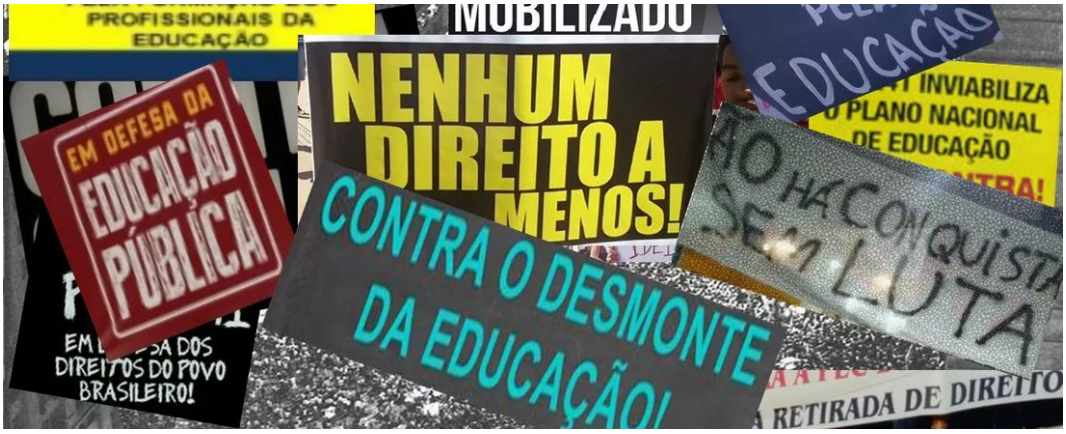
Em 1979, o então ministro da educação Eduardo Portella revogou as indicações do conselheiro Valnir Chagas num contexto no qual os educadores começaram a se mobilizar para intervir nas políticas de reformulação dos cursos de formação.

3.2 Movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da Educação

No quadro de introdução das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, mediante uma concepção da educação como elemento facilitador dos processos de acumulação capitalista, ganharam força movimentos que passaram a questionar essa concepção por meio de produções teóricas e práticas da área educacional e por meio de mobilizações de educadores desde o final da década de 1970, especialmente no ano de 1979 (Freitas, 1999). A Figura 3 demonstra essa luta dos profissionais da educação pela defesa da escola pública e contra o desmonte da educação.

.

Figura 3 – Luta pela formação dos profissionais da educação



Fonte: https://www.even3.com.br/ANFOPE2017/

Representantes da área da educação, professores, estudantes e entidades educacionais começaram a se organizar com o objetivo de intervir nas políticas de reformulação dos cursos de formação de professores, de universalização da educação básica, de valorização dos educadores e de promoção da gestão democrática. Aguiar (2009) afirma que essas ideias coincidem com as Conferências Brasileiras de Educação (CBE's), que ganharam visibilidade a partir da década de 1980 – período em que o debate sobre a formação dos profissionais da educação se intensificou, principalmente nas faculdades e centros de educação, com a mobilização das entidades da área. Essas entidades foram organizadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), originada da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), que tiveram papel fundamental nas reformulações dos cursos de formação de professores. Destacam-se, também, outras entidades que promoveram discussões e análises relevantes sobre educação e formação docente:

> ABE – Associação Brasileira de Educação -, criada no ano de 1924, atuando na realização de cursos, pesquisas e congressos, promovendo discussões e análises sobre temáticas educacionais; AEC – Associação de Educadores Católicos -, fundada em 1945 por dissidentes da ABE, na defesa do ensino religioso obrigatório e dos interesses da educação confessional; ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, em 1977; ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, criada em 1978, proposta e patrocinada, a princípio, pela

.

> CAPES (Coordenadoria de Apoio ao Pessoal de Ensino Superior), tornando-se autônoma em 1980, com o objetivo principal de desenvolver estudos no sentido de criação de uma associação dos cursos de pós-graduação; CEDES – Centro de Estudos “Educação e Sociedade”, foi fundado no âmbito da Universidade Estadual de Campinas, em 1978, notabilizando-se por ter criado a Revista Educação e Sociedade, que se firmou como um dos principais veículos de discussão e difusão dos estudos em educação. Destacamos, ainda, a criação da ANDE – Associação Nacional de Educação–, fundada em 1979, por professores, especialistas e pesquisadores paulistas, com o objetivo de atuar na sociedade brasileira na busca de uma educação plenamente identificada com os princípios da democracia e da justiça social (CUNHA, 2005, p.94); ANDES –Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior, criada em 1981; FENOE –Federação Nacional dos Orientadores Educacionais 28 –, criada em 1986, defendendo os interesses específicos da categoria que representa; FORUMDIR – Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras-, criado em 199229 ; ANFOPE30 – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação- criada, com outra denominação em 1980 (Durli, 2007, p. 62).

De acordo com Aguiar (1999), todas essas entidades citadas acima possuem suas singularidades e especificidades, representando instâncias do “poder público e da sociedade no que concerne à definição e implementação de políticas de formação de trabalho e salariais, vistas como requisitos imprescindíveis à elevação da qualidade (social) da educação básica no país” (Aguiar, 1999, p. 3). A autora destaca a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), uma entidade de caráter sindical, pelo seu trabalho de conscientização e mobilização no que se refere à convergência dos(as) professores(as) da educação básica em torno das bandeiras da valorização profissional, bem como no “combate sistemático e incansável às posturas autoritárias e àquelas que vêm a educação como mercadoria” (Aguiar, 1999, p. 4). Em relação ao campo das entidades educacionais, destacamos a trajetória de algumas organizações que possuem importância na defesa da qualidade e das condições de formação dos profissionais da educação.

Leher (2002) demonstra que os movimentos da sociedade civil organizada tiveram um papel imprescindível para o processo de derrocada do regime militar no Brasil, trazendo ao país o retorno democrático das eleições presidenciais. Esses movimentos ganharam força na década de 1970, com as manifestações contra o regime e a mobilização, no campo educacional, de grupos de professores e

.

estudantes das universidades brasileiras que participavam de debates em defesa da democratização da escola pública. Aos poucos, esses grupos formaram o Movimento dos Educadores (ME). Aguiar (2019) esclarece que o Movimento dos Educadores (ME) foi impulsionado por um conjunto de entidades: SBPC, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e Associação Nacional de Educação (Ande).

A Anped, o Cedes e a Ande organizaram diversas edições das Conferências Brasileiras de Educação (CBE's), espaços de debates, discussões e organização de entidades acadêmico-científicas, bem como de profissionais e estudantes em educação. Na II Conferência Brasileira de Educação, iniciou-se um movimento cujas propostas se voltavam à formação dos(as) educadores(as) brasileiros(as): o "Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores", iniciado com a criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, em 1980, e que se transformou na Conarcfe em 1983.

De acordo com Aguiar (2019), o Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores marcou o afastamento dos(as) educadores(as) em relação ao MEC, "dada a condução autoritária dos processos para impor uma reforma no campo da formação de professores no ensino superior" (Aguiar, 2019, p. 22). A autora afirma que a Conarcfe passou a ser um polo de resistência às reformas de caráter autoritário. Em 26 de julho de 1990, no 5º Encontro Nacional, foi convocada uma assembleia extraordinária com o objetivo de "examinar a possibilidade de transformar a Conarcfe em uma Associação Nacional" (ANFOPE, 1990, p. 5), fato que ocorreu em 1992, com a fundação da ANFOPE, cujo presidente é o Professor Doutor Carlos de Freitas. A Anfope surgiu em um contexto de:

> [...] profícuos avanços na retomada da democratização no país e, por conseguinte, de conquistas no campo da educação brasileira. Constitui-se a partir de princípios defendidos pelo movimento de educadores, como a construção da Base Comum Nacional, que desde o início do movimento definia a identidade do profissional da educação tendo a docência como base da identidade profissional de todo educador (Anfope, 2023).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) é uma entidade de caráter político-acadêmico, referência em estudos, pesquisas e debates sobre a formação e valorização dos profissionais em Educação. De acordo

.

com a Anfope (2023), os princípios gerais, orientadores das discussões em nível nacional e das reformulações de curso que se sucederam nas IES, desde 1983, são:

Quadro 8 – Princípios gerais da Anfope

A formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais.
A transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural visando à construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária.
A gestão democrática da educação deve estar presente na escola e demais instituições educativas, em todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira.
A autonomia universitária como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais.
A reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais.
A defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como locus prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica.
A superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação.
A extinção gradativa da formação de professores em nível médio.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da Anfope (2023).

Os princípios da Anfope apresentados no quadro expressam muitos desafios a serem superados na construção de um projeto democrático e de qualidade para a formação dos(as) educadores(as). Esses princípios se pautam no incentivo à construção, avaliação e socialização de alternativas de organização dos cursos de

.

formação que contribuam para a melhoria da profissionalização docente e para a qualidade do trabalho pedagógico. A posição adotada é contrária à concepção de um currículo mínimo e de um modelo único de formação, considerando fundamental o princípio da autonomia das instituições na elaboração de seus projetos curriculares.

A Anfope se faz presente em Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, espaços de construção de planos estratégicos e de definição de políticas para a formação de professores(as). A associação articula-se com entidades sindicais, acadêmicas e representativas dos segmentos da área educacional na luta pela construção de um sistema nacional de educação, no qual a formação e a valorização dos(as) profissionais da educação tenham papel de destaque: “um pensamento educacional brasileiro comprometido historicamente com a escola pública, estatal, gratuita, laica e inclusiva em todos os níveis e modalidades para todos os cidadãos brasileiros” (Anfope, 2018, p. 6).

No decorrer de sua trajetória, a Anfope traz, em seus documentos, muitas contribuições para o debate sobre a formação dos(as) profissionais da educação. Ainda em seu processo de constituição, na década de 1980, quando ainda não possuía essa denominação, na Conferência Brasileira de Educação, elaborou-se o primeiro documento da Associação, que tratava da formação de modo contextualizado:

> - Repensar a formação dos especialistas (administradores, supervisores e orientadores educacionais) de forma integrada, possibilitando uma ação conjunta desses profissionais na prática escolar. Essa opção inicial pela manutenção dessas habilitações no curso de Pedagogia será revista, à medida em que os resultados desta tentativa de reformulação forem se evidenciando.
> - Reafirmar o caráter do curso de Pedagogia como responsável pela formação de docentes para as disciplinas pedagógicas do 2º grau.
> - Criar, no Curso de Pedagogia, áreas de concentração como sejam: Docência para as séries iniciais do 1º grau, Educação Pré-Escolar, Educação de Adultos, Educação no Meio Rural, Educação Especial, Educação Comunitária, entre outras.
> -Reformular a prática de ensino para que esta proporcione, ao longo do curso, maiores vivências da teoria na prática.
> - Superar a dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas das licenciaturas, considerando ser o papel das primeiras repensar toda a prática teórico-metodológica vivenciada durante o Curso e preparar o educador para analisar as questões educacionais em seu contexto social mais amplo.
> - Extinguir as licenciaturas curtas e parceladas, a médio ou longo prazo (CBE, 1984).

.

Verificamos que, desde 1984, a Anfope contribui para a construção das políticas educacionais de formação dos pedagogos brasileiros. Em 1989, a Conarcfe realizou o IV Encontro Nacional, cujo documento final destacou que a busca pela reformulação dos cursos de formação dos educadores deve acontecer infinitamente, e que a problemática da formação expressa as facetas da crise geral da educação brasileira, que envolve aspectos políticos e a necessidade de mudanças na economia vigente, pois formar um educador numa sociedade sem valorizá-lo nega a possibilidade de aperfeiçoamento contínuo (Conarcfe, 1989). O documento estabelece:

> Como em outras áreas, as soluções às questões relativas à formação do educador não estão prontas e acabadas à espera para serem descobertas. Necessitam ser elaboradas, construídas num processo de luta pela transformação da sociedade tendo-se consciência de que algumas soluções somente poderão ser completamente visualizadas e implementadas quando as bases da sociedade atual sejam completamente alteradas (Conarcfe, 1989).

A partir de sua constituição, em 1992, a Anfope assumiu, nos documentos subsequentes, a formação docente como um de seus principais focos. A proposta da Anfope, ao longo dos anos, representa a luta pela formação dos(as) profissionais da educação, discutida há muitas décadas e permeada por indefinições e fragmentações na identidade e na função do(a) pedagogo(a). A Associação propõe uma formação contextualizada, sistemática e constante, articulando formação inicial e continuada, e aponta que todo(a) professor(a) deve ter compromisso ético e social, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador(a), estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses(as) profissionais, articuladas com os movimentos sociais (Anfope, 1998).

Destaca-se, também, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), que, segundo Catani e Gilioli (2004), teve origem quando Antônio Pithon Pinto, professor titular da Universidade Federal da Bahia, enviou uma carta aos professores titulares de administração escolar e educação comparada das universidades brasileiras, convocando-os para uma reunião a fim de discutir os problemas relacionados à área. Essa reunião não ocorreu, mas, em 1961, nasceu a

.

Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (Anpae), com o patrocínio de Anísio S. Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), e de vários outros professores de todas as regiões do país, que reconheceram a necessidade de sistematizar conhecimentos e práticas de administração do ensino, defender e valorizar pesquisadores e docentes da área e conceber estratégias políticas e organizacionais para um novo sistema nacional de educação. Os primeiros anos da Anpae foram marcados

> [...] pela afirmação da administração escolar como campo de pesquisa e prática educacional e como disciplina fundamental do processo de formação pedagógica dos educadores e dirigentes do ensino, como se pode deduzir dos programas de seus quatro primeiros Simpósios Brasileiros de Administração Escolar, realizados na década de 1960 (Catani; Gilioli, 2004, p. 3).

Em 1971, a Anpae passou a se denominar Associação Nacional de Professores de Administração Escolar; em 1976, Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional (em Brasília); em 1980, Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (no Rio de Janeiro); e, em 1996, recebeu a denominação atual: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, com sede em Brasília. Ao longo das décadas, consolidou-se como entidade líder da sociedade civil organizada no campo das políticas públicas e da gestão educacional (Anpae, 2023).

De acordo com a Anpae (2023), sua missão é lutar pelo efetivo exercício do direito à educação de qualidade para todas as pessoas, assegurada ao longo da vida, mediante a participação na formulação e execução de políticas públicas de educação e na adoção de práticas de gestão democrática alicerçadas nos valores da justiça social, da liberdade e da igualdade de direitos e deveres. Seus principais objetivos são: promover a prática associativa e a formação profissional de professores(as) e dirigentes educacionais; fomentar a cooperação e o intercâmbio entre associações e organizações nacionais e internacionais de educação e desenvolvimento humano; e incentivar a pesquisa científica e a socialização de estudos e experiências inovadoras no campo da política e da gestão educacional.

Temos, ainda, a Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –, entidade sem fins lucrativos e econômicos, de duração ilimitada, que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação,

.

pesquisadores(as), docentes e estudantes vinculados a esses programas. A história da Anped e da pós-graduação no Brasil remonta ao período da ditadura militar, refletindo as políticas educacionais da época e a consolidação de uma associação comprometida com o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro de princípios de participação democrática, liberdade e justiça social. Dentre seus objetivos, destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação; incentivar experiências inovadoras na área; e promover a participação da comunidade acadêmica na formulação e desenvolvimento de políticas públicas para a educação superior.

Fundada em 16 de março de 1978, a Anped tem atuado de forma decisiva e comprometida nas lutas pela universalização e pelo desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, consolidou uma prática acadêmico-científica de destaque e contribuiu para fortalecer a formação pós-graduada, promover o debate entre pesquisadores(as) e apoiar os programas de pós-graduação. Suas reuniões nacionais e regionais constituem espaços permanentes de debate e aperfeiçoamento, e a Anped tem se projetado nacional e internacionalmente como importante referência científica e política da área da educação (Anped, 2023).

Outra entidade relevante no debate sobre a formação docente é o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forundir), criado em 1992, tendo como principal diretriz o fortalecimento do ensino público, gratuito, universal e de qualidade em todos os níveis, além da defesa das Licenciaturas Plenas como espaços de excelência na formação do(a) educador(a). Segundo seu regimento interno, o Fórum busca participar, integrar e fortalecer os movimentos organizados da sociedade brasileira em prol da ampliação, democratização e qualidade da educação pública; interferir na definição das políticas públicas educacionais, em geral, e naquelas destinadas aos cursos de formação docente, em especial; e socializar experiências acadêmico-administrativas das instituições participantes, com vistas à formulação de projetos políticos educacionais (Forundir, 2023).

Os participantes do Fórum são dirigentes de Faculdades e Centros de Educação das universidades públicas brasileiras. Suas contribuições são relevantes para o debate e o aprofundamento das questões do campo educacional e da formação

.

docente, em conjunto com outras entidades que acompanham as políticas públicas voltadas à educação básica e ao ensino superior. Entre os temas recorrentes em seus encontros nacionais e regionais estão as políticas que afetam os cursos de formação docente e a defesa de uma política nacional de valorização dos profissionais da educação (Forundir, 2023).

Não se pode deixar de mencionar o Andes – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior –, com sede em Brasília (DF), que representa professores(as) do ensino superior e da educação básica, técnica e tecnológica. Fundado em 1981, ainda sob o regime empresarial-militar, o sindicato surgiu com a preocupação de não dissociar o trabalho acadêmico da realidade social, articulando a luta docente às lutas dos(as) trabalhadores(as) em geral. A Andes defende:

> ● Manutenção e ampliação do ensino público gratuito e de qualidade socialmente referenciada.
> ● Autonomia e funcionamento democrático das universidades públicas e de direito privado, com base em colegiados e cargos de direção eletivos.
> ● Estabelecimento de um padrão unitário de qualidade para o ensino superior, estimulando a pesquisa e a criação intelectual nas universidades.
> ● Carreira única para os docentes das instituições de ensino superior.
> ● Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
> ● Dotação de recursos públicos orçamentários suficientes para o ensino e a pesquisa nas universidades públicas.
> ● Criação de condições de adequação da universidade à realidade brasileira.
> ● Garantia do direito à liberdade de pensamento nas contratações e nomeações para a universidade e no exercício das funções e atividades acadêmicas.
> ● Garantia do direito à liberdade de organização sindical em todas as instituições de ensino superior (Andes, 2023).

Essa postura introduz no cotidiano docente uma forma articulada de pensar a realidade social, que “instituiu espaços destinados à discussão da questão da terra, classe, etnia e gênero, para além de questões ligadas à educação, à ciência e tecnologia, ao sindicalismo e à própria organização dos professores” (Andes, 2023). As propostas para as universidades brasileiras constroem-se a partir de problemas históricos vivenciados pela maioria dos(as) trabalhadores(as) e enfrentados por diversos movimentos sociais.

De forma articulada, temos o Centro de Estudos Educação e Sociedade

.

(Cedes), surgido em março de 1979, em Campinas (SP), como resultado da atuação de educadores(as) preocupados(as) com as relações entre educação e sociedade. Desde sua criação, o Cedes passou a editar a revista *Educação & Sociedade* e, mais recentemente, os *Cadernos Cedes*. O Cedes, a Anped e a Ande passaram a organizar conjuntamente as Conferências Brasileiras de Educação (CBE's). Além disso, o Centro participa de diversos movimentos sociais, congressos e seminários voltados à reorganização do sistema educacional brasileiro.

Todas essas entidades acadêmicas e sindicais da área da educação, e muitas outras, têm exercido, cada qual com suas especificidades, papel fundamental no debate sobre a formação e valorização do magistério da educação básica e na formulação e implementação da política educacional brasileira. Tais entidades têm a capacidade de mobilizar diferentes segmentos sociais, influenciando políticas e legislações voltadas à formação docente, além de ampliarem o debate sobre as condições de trabalho e contribuírem para mudanças estruturais e legislativas que impactam diretamente a educação básica.

As entidades se articulam em torno de um consenso que preconiza a implementação de políticas de valorização dos(as) profissionais da educação como dever do Estado e dos governos. O maior desafio reside na dificuldade de articular a formação inicial e continuada com condições salariais e planos de carreira dignos. Contudo, apesar dos obstáculos, a organização dessas entidades tem sido, ao longo da história, marcada por avanços significativos, que possibilitaram melhorias concretas nas condições de trabalho e na formação dos(as) profissionais da educação.

3.3 A formação dos pedagogos no contexto de reformas da década de 1990 e reestruturação produtiva: projetos em disputa na definição da LDB 9.394/1996

> A Educação é apenas uma manifestação de uma reformulação global das bases econômicas, sociais, morais e políticas do fornecimento do serviço público e do desenvolvimento de novos tipos de respostas políticas as desvantagens sociais (Ball, 2022, p. 43).

O fim dos anos 1980 foi marcado por um cenário de crise socioeconômica e

.

transição política. O Brasil passava por um processo de redemocratização, com a promulgação da Constituição Cidadã, em 1988, marco da política social no país, assegurando, por meio de leis, direitos básicos às cidadãs e aos cidadãos brasileiros, como saúde, educação e assistência social, além da possibilidade de votar novamente para presidente. O novo presidente eleito pelo povo, Fernando Collor de Mello, trazia o lema “Brasil Novo”, com a adoção de princípios neoliberais definidos pelo Consenso de Washington, que preconizava um Estado mínimo para garantir o livre mercado e:

> [...] uma disciplina orçamentária, com contenção dos gastos com o bem-estar e a restauração da taxa natural de desemprego, ou seja, a criação de um exército de mão-de-obra de reserva de trabalho, para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas (Anderson, 1995, p. 11).

No Brasil, o neoliberalismo teve início justamente no governo de Fernando Collor de Mello. Com o fim da ditadura militar, o país enfrentava o problema da inflação e a defasagem tecnológica em relação a outros países ocidentais; por isso, o presidente propôs mudanças nas leis trabalhistas, abertura do mercado nacional e privatização de estatais. O governo Collor estruturou-se em conformidade com uma estratégia político-econômica que declarava a intenção de estabelecer uma nova relação entre o Estado e a iniciativa privada, com vistas à modernização da esfera estatal. O documento “Um Projeto de Reconstrução Nacional” determinava medidas de cunho neoliberal: “uma ampla Reforma Administrativa, o Programa Federal de Desregulamentação e o Programa Nacional de Desestatização” (Boschetti-Ferreira, 1993, p. 48).

A política econômica do governo Collor estava em perfeita sintonia com os princípios neoliberais em vigor, sobretudo diante do agravamento da crise econômica desencadeada entre 1989 e 1990, com o esgotamento do modelo intervencionista estatal. O Brasil foi um dos últimos países da América Latina a ingressar no círculo de submissão às políticas neoliberais. A ascensão do neoliberalismo no país submeteu-se às recomendações do Consenso de Washington, que apontava a adoção desses princípios como pré-condição para a ajuda financeira externa: redução do tamanho do Estado e abertura da economia.

No campo da educação, a promessa era a de grandes transformações que

.

assegurassem a qualificação necessária frente aos desafios da modernidade, por meio do Plano de Reconstrução Nacional, que visava: reorganizar o ensino fundamental, contribuindo para sua universalização; recuperar prédios escolares; instituir um novo modelo de formação docente; reduzir o analfabetismo; rever as fórmulas de financiamento educacional; apoiar a autonomia universitária; aperfeiçoar bolsas e créditos educativos; e redesenhar modelos de gestão, entre outras ações. As propostas, entretanto, mantinham compromisso com a ordem social vigente: não se afirmava a necessidade de uma educação para o exercício da cidadania, tampouco de uma educação emancipatória. Uma preocupação central do governo era reestruturar o Ministério da Educação, inserindo uma lógica de descentralização das ações estatais, dada a forte influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), que tinham como propósito financiar políticas públicas nos países considerados subdesenvolvidos e apoiar a implementação de uma lógica gerencial em tempos de difusão dos ideários neoliberais (Boschetti-Ferreira, 1993).

O projeto neoliberal brasileiro apresentou, entre suas propostas, a desregulamentação da economia, com o objetivo de abolir a regulação estatal e retirar o Estado como agente produtivo – o que levou às privatizações e à defesa do Estado mínimo, restrito a funções elementares como a educação básica e a saúde pública –, além da liberalização do comércio exterior, de modo a internacionalizar a economia brasileira, estimulando as importações. Esses ajustes, iniciados no governo Collor, consolidaram-se no governo do presidente Itamar Franco (1930-2011) e se materializaram no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), quando se observaram as transformações de um Estado interventor para um Estado gerencial. As reformas expandiram-se para todos os setores – dentre eles, a educação – e marcaram a organização da classe empresarial, pois o governo FHC permitiu que essa classe definisse estratégias de intervenção no trabalho educativo, ligadas à nova dinâmica das relações capitalistas no neoliberalismo da Terceira Via.

.

3.4 A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN – Lei nº 9.394/1996) – principais redes políticas

As reformas empreendidas pelo Estado brasileiro na educação se materializaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que propunha maior flexibilização na organização educacional, abrindo espaço para a participação da iniciativa privada e de organizações sociais na oferta de serviços educacionais, além de reduzir o papel do Estado no financiamento das políticas públicas.

Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam que a década de 1990 foi marcada pela forte presença dos organismos internacionais, que adentraram o cenário educacional por meio de eventos e produção de documentos voltados à legitimação do consenso em torno da importância do mercado no sistema educacional e da participação mínima do Estado. Entre esses eventos, destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, que inaugurou um projeto de educação em nível mundial financiado por agências como o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essa conferência teve como objetivo a universalização da educação básica, com a garantia da satisfação das necessidades mínimas de aprendizagem, de modo a assegurar condições de sobrevivência e de adaptação da educação às demandas da sociedade.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), a conferência direcionou as tarefas educacionais à lógica de mercado e à expansão dos interesses econômicos provenientes do setor empresarial, marcando o afastamento do Estado da execução direta das políticas e o incentivo à busca de parcerias com a iniciativa privada. Outros eventos e documentos também marcaram as reformas educacionais, como o documento "*Transformación productiva con equidad*", elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que recomendava aos países investimentos em reformas educativas articuladas ao sistema produtivo. Nessa perspectiva, algumas habilidades deveriam ser ofertadas, tais como: motivação, capacidade de adaptação a novas tarefas, capacidade de inovação e

.

versatilidade. As autoras destacam, ainda, o documento "*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*", que determinava que os resultados da aprendizagem escolar deveriam convergir para o bom desempenho futuro no mercado de trabalho.

Em consonância com esses documentos, o Relatório Delors, publicado em 1993 e financiado pela UNESCO, apresentava um conjunto de recomendações a serem cumpridas pela educação, com o propósito de capacitar o indivíduo a enfrentar os desafios do mundo globalizado, aprender a conviver, a fazer e a ser – qualificando-se de acordo com as exigências do mundo ao seu redor. O PROMEDLAC (Projeto Principal de Educação na América Latina), também financiado pela UNESCO em 1993, atribuía à educação papel central nas novas estratégias de desenvolvimento sustentável, crescimento econômico e equidade social, com ênfase nos investimentos em profissionalização docente. Em 1995, o Banco Mundial publicou o documento "*Prioridades y estrategias para la educación*", que destacava a importância das parcerias com o setor privado no campo da educação profissional. Para o Banco, a educação básica poderia reduzir a pobreza e aumentar a produtividade das camadas populares, de modo a permitir sua inserção na economia (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

Essa proposta de universalização da educação, defendida pelos organismos internacionais no início da década de 1990, definiu estratégias competitivas para adequar os indivíduos ao mercado, respondendo às diversas demandas da sociedade capitalista – um processo de "mcdonaldização da escola", transformando-a em uma instituição flexível e ajustável ao mercado educacional competitivo (Silva; Gentili, 1996).

Ao tecer recomendações para a educação básica, esses documentos estenderam-nas à educação superior, que também passou a ser estruturada por estratégias e programas destinados a preparar o(a) estudante sob as premissas das políticas neoliberais. As diretrizes orientavam-se pela competitividade do mercado nacional e internacional, proclamando o livre mercado e a livre iniciativa, e tendo como conceitos basilares a competência, a flexibilidade e as habilidades.

Os organismos internacionais passaram a pressionar os países periféricos a adotar suas recomendações. Nesse contexto, em 1988, o deputado Octávio Elísio

.

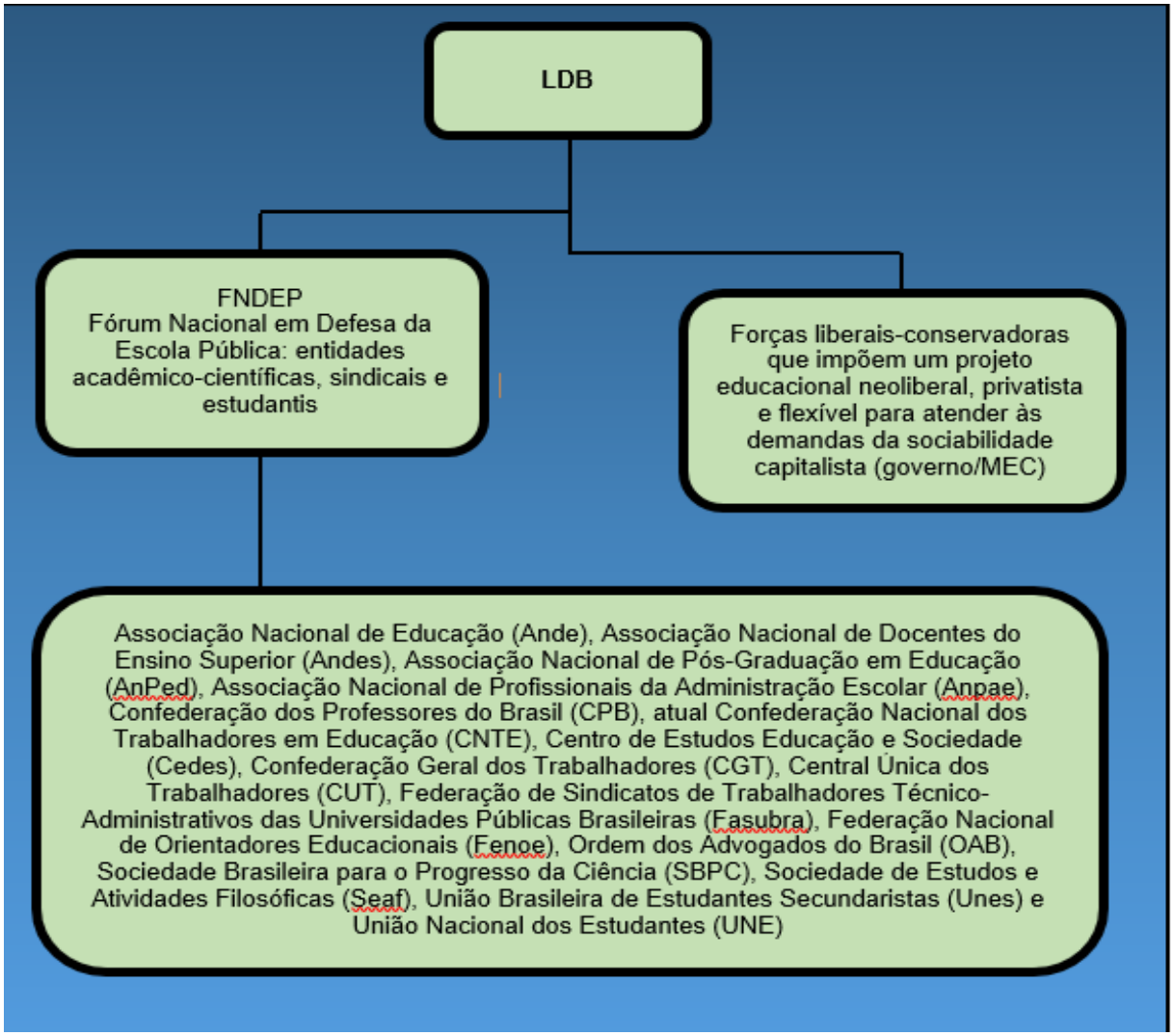
apresentou o projeto de lei que fixava as diretrizes e bases nacionais frente à nova realidade educacional e social. A elaboração desse projeto contou com a participação de várias entidades e instituições, com o objetivo de discutir os pontos centrais do documento. Os projetos em disputa durante a elaboração da LDB, entre as décadas de 1980 e 1990, apresentaram distintas concepções de mundo, de ser humano, de sociedade, de Estado e de educação.

Bollmann e Aguiar (2016) afirmam que, nesse contexto, de um lado estavam as forças sociais progressistas e, de outro, as forças liberais conservadoras. A dinâmica de elaboração da LDB envolveu diferentes atores organizados da sociedade brasileira, num embate entre as forças progressistas e a instância governamental, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, cuja política educacional incorporava os ditames das orientações neoliberais.

A figura a seguir demonstra os diferentes atores que participaram do processo de elaboração, tramitação e aprovação da LDB.

.

Figura 4 – Projetos em disputa na elaboração da LDB



Fonte: elaborada pela autora a partir da leitura de Bollmann e Aguiar (2016).

Em síntese, a movimentação que acompanhou a elaboração da LDB sofreu influência de diversas redes políticas. Contudo, apesar da intensa mobilização e da participação das forças progressistas, o projeto de lei apresentado por Darcy Ribeiro, com conteúdo oposto ao que tramitava na Câmara, foi aprovado, contrariando um trabalho de elaboração coletiva organizado pela sociedade brasileira e representado pelo FNDEP (Bollmann; Aguiar, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN – Lei nº 9.394/1996) constitui um dos principais marcos para a formação docente e aponta a necessidade de formação dos(as) profissionais da educação:

.

> Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
> I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
> II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. 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.
> Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
> I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
> II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
> III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996).

Em relação à formação do pedagogo, temos o Artigo 64, ao explicitar:

> [...] a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

A partir dessa lei, ampliou-se a formação do(a) pedagogo(a), que passou a poder atuar em diversos âmbitos educacionais. Nesse período, atendendo às orientações dos organismos internacionais que preconizavam uma formação inicial mais rápida e flexível, foram elaborados os Referenciais para a Formação de Professores (RFP) (Brasil, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil/CNE, Parecer nº 09/2001; Resolução nº 01/2002). Essas propostas apresentavam um modelo curricular alinhado ao novo ideário da formação docente e às competências profissionais exigidas do(a) professor(a) da educação básica.

Os Referenciais para a Formação de Professores (1998) resultaram de

.

discussões com profissionais, consultores, pesquisadores e técnicos do MEC. Essa política reconhecia a necessidade de investimentos nas condições de trabalho docente – como salários e valorização profissional –, mas delegava a outras instâncias essas questões, priorizando a formação de um novo perfil docente, baseado em competências a serem desenvolvidas apesar das limitações estruturais. O documento propunha uma formação orientada pela construção de competências profissionais voltadas à resolução de problemas, ou seja, o saber fazer, de modo que o(a) professor(a) estivesse preparado(a) para os desafios cotidianos da escola.

Defendia-se uma formação reflexiva, pautada em três níveis de conhecimento: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, para que o(a) docente compreendesse a própria prática e reconhecesse a formação como processo contínuo, de atualização permanente das competências:

> A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (Brasil, 1998, p. 63).

O documento ressalta a importância da formação docente permanente e contínua, em consonância com uma sociedade em constante transformação. Considera a formação inicial como responsável pela constituição de um profissional capaz de “aprender sempre”, retomando o princípio do “aprender a aprender” proposto no Relatório Delors (Brasil, 1998). A formação continuada segue a mesma lógica, entendida como meio de atualização constante, aprofundamento das competências e integração dos temas da realidade social necessários à atuação docente. Dessa forma, a atualização profissional relaciona-se à reflexão sobre a prática, por meio de um processo de autoavaliação para o desenvolvimento das competências requeridas.

Durli e Scheibe (2011) afirmam que, na LDB, o curso de Pedagogia – ainda denominado curso Normal – passa a ser mais valorizado, voltado à educação infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental, suscitando discussões sobre a formação dos profissionais que atuam nas diferentes etapas escolares:

> A resolução CNE/CP 01/1999 (BRASIL, 1999) normatizou este modelo. No seu Artigo 1º, definiu o ISE como local que poderia

.

> oferecer: o curso Normal Superior; cursos de licenciatura destinados à formação de docentes para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; programas de formação continuada; programas especiais de formação pedagógica destinados aos já portadores de diploma de nível superior; e ainda formação pós-graduada, de caráter profissional. Em consequência de pressões advindas de instâncias diversas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) então, permitiu que os cursos de pedagogia, apenas aqueles das instituições universitárias (Universidades e Centros Universitários), continuassem a formar docentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, conforme o Parecer CNE/CES 133/2001 (BRASIL, 2011). Dizia o parecer, no entanto, que esta formação deveria ser ofertada preferencialmente nos cursos denominados Normal Superior, ou com outra denominação, mas observadas as respectivas diretrizes curriculares. Já as instituições não-universitárias teriam que criar institutos superiores de educação e o curso Normal Superior para formar estes professores (Sheibe; Durli, 2011, p. 41).

A partir da LDB, as legislações para a formação docente podem ser resumidas no quadro seguir.

Quadro 9 – Legislação Federal para a Formação Docente Pós-LDB n.º 9.394/1996

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Base da Educação Nacional.	Os artigos 61, 62, 63, 64 e 65 regulamentam a formação docente na Lei de Diretrizes e Bases de Educação. Os textos desses artigos foram alterados, com nova redação, conforme: Art. 61 – Redação dada pela Lei n.º 12.014, de 2009 e aspectos incluídos pela Lei n.º 13.415, de 2017. Art. 62 – Redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017 e inclusões pela Lei n.º 12.056, de 2009 e Lei n.º 12.796, de 2013. Art. 67 – Parágrafo renumerado pela Lei n.º 11.301, de 2006, e inclusão pela Lei n.º 12.796, de 2013.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007.	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES, de que trata a Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis de n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009.	Altera o art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.
Resolução CNE/CP n.º 4, de 13 de julho de 2010.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Lei n.º 12.796, de 4 de abril	Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

.

de 2013.	estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação.
Resolução CNE/CEP n.º 1, de 7 de janeiro de 2015.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
Resolução CNE/CEP n.º 2, de 1 de julho de 2015.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada.
Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016.	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho –CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 9 de agosto de 2017.	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação.
Lei n.º 13.478, de 30 de agosto de 2017.	Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado.
Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017.	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
Resolução CNE/CP n.º 3, de 3 de outubro de 2018.	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 2 de julho de 2019.	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. “Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se

.

	encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017".
Resolução CNE/CP n.º 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).

Fonte: Nagel & Ens (2019).

Ante a LDB, os caminhos da educação para o século XXI foram desenhados por meio de concepções das práticas pedagógicas até a formação de professores alinhados às urgências do mercado internacional. A formação de professores passa a ser alvo das políticas educacionais, uma forma de materializar as diferentes concepções de educação, respondendo às novas políticas do Estado Brasileiro (Brzezinski, 2006).

3.5 O projeto de formação de professores pedagogos: contexto político e econômico e os projetos em disputa (2000-2006)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, Resolução CNE/CP nº 1/2002) foram elaboradas com o intuito de regulamentar os cursos superiores de licenciatura, tomando como base os Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1998) e o Parecer CNE/CP nº 9/2001. Esses documentos alinham-se às reformas educacionais iniciadas na década de 1990, orientadas por uma racionalidade neoliberal que buscava adequar a formação docente às exigências da sociedade globalizada e do mercado de trabalho. Nesse contexto, ganha centralidade a noção de competências profissionais como eixo estruturante da formação, indicando um novo perfil docente, mais flexível, adaptável e voltado à resolução de problemas concretos.

O Parecer nº 09/2001, em particular, enfatiza a superação da dicotomia entre teoria e prática, propondo uma formação que permita ao(à) professor(a) transformar conhecimentos historicamente acumulados em ação pedagógica. Nessa lógica, prioriza-se a construção de competências em relação aos conteúdos, evidenciando uma inversão na hierarquia tradicional entre teoria e prática. A prática pedagógica

.

ganha destaque com a exigência de, no mínimo, 800 horas dedicadas a atividades práticas, enquanto os conteúdos específicos das áreas de conhecimento são relativizados. Trata-se de uma reconfiguração curricular que expressa a influência do paradigma das competências, sintonizado com a racionalidade gerencial e com as demandas da performatividade educacional.

> I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
> II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
> III – 1800 (mil e oitocentas horas) para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Brasil/CNE Res. nº 01/2002).

O trabalho educativo fica reduzido a um saber-fazer, uma formação por competências na qual se valorizam os conhecimentos construídos na prática, secundarizando o saber científico. Para Saviani (1996), tal prática reduz o trabalho educativo à reprodução do cotidiano fragmentado e alienado, com concepções guiadas pelo senso comum. Para o autor, o conhecimento científico é a base para a formação docente, para a compreensão da realidade em que a prática pedagógica se desenvolve, de seu conteúdo histórico e social, e para uma formação docente e humana emancipatória.

Torriglia (2004) destaca que, a partir dessas reformas, acentuam-se na educação brasileira estratégias de dominação relacionadas à divisão internacional do trabalho: a relação público-privado na educação, a introdução de regras de mercado nas atividades educativas, a preparação do “capital humano”, a ênfase na prática e no saber-fazer, o desenvolvimento de competências e habilidades, a eficiência etc. A autora denuncia que, entre os anos 1990 e 2000, ocorre o recuo da teoria e a substituição do conhecimento pela competência, com centralidade nos(as) docentes, ao mesmo tempo em que se descentraliza a formação.

Na sequência das normatizações para a formação de professores(as), temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Parecer CNE/CP nº 5/2005. As Diretrizes descrevem finalidade, princípios, objetivo do curso, perfil do(a) licenciado(a) em Pedagogia, organização e duração dos estudos e apresentam o curso estruturado em três núcleos: estudos básicos, aprofundamento e diversificação

.

de estudos e estudos integradores. O documento estabelece:

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

O Parecer esclarece que o curso se destina à formação de professores(as) para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, “nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, e em curso de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como, em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Brasil/MEC, 2005, p. 1). Ampliam-se as atividades docentes, compreendendo participação na organização e na gestão de sistemas e instituições de ensino, tais como: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento, avaliação e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

É importante destacar que, durante o processo de elaboração das DCNP, houve diferentes projetos em disputa. De um lado, a proposta da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), apresentada à comunidade acadêmica e à SESu/MEC em 1999 (CEEP, 1999), que incorporava ideias construídas pela ANFOPE, no interior do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, representando discussões das décadas de 1980 e 1990 das entidades da área educacional (Durli; Bazzo, 2008). De outro, o projeto da Comissão do Conselho Nacional de Educação, nomeada em 2004, apresentado à sociedade civil em 2005 sob o formato de projeto de resolução (Brasil, 2005). Essa proposta foi construída no âmbito do Ministério da Educação e nas Comissões Bicamerais (CB) do CNE e correspondia a um projeto que atendia aos interesses do capital, respondendo aos princípios delineados pela reforma da educação superior no Brasil. Brzezinski (2006) denuncia que o governo da época, de Fernando Henrique Cardoso, demonstrava desprezo pelo curso de Pedagogia, pois, ao tornar público o Parecer

.

CNE/CP nº 9, de 08/05/2001, e a Resolução CNE/CES nº 2, de 18/02/2002, que instituíam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, não mencionou o curso de Pedagogia como lócus de formação do(a) professor(a) da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Durli (2007) afirma que o Projeto de Minuta de Resolução do CNE, que passou a circular a partir de 2005 no Brasil, desencadeou amplo debate na comunidade acadêmica sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, pois orientava a organização do curso em dois artigos, entre os quais se destacava aquele que definia o curso de Pedagogia como formação exclusivamente para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Concernente ao exposto, Durli (2007, p. 1) explica que:

> A morosidade que caracterizou este processo fundamenta-se principalmente nos embates gerados por diferentes propostas de formação de professores/educadores e de Curso de Pedagogia então existentes. Por um lado, gestou-se um projeto que atendia a uma nova regulação educativa, representando os interesses do capital. Foi construído no âmbito do aparelho de Estado, no Ministério da Educação e nas Comissões Bicamerais (CB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), respondendo aos princípios delineados pela reforma da educação superior, ainda por ocasião da promulgação da LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996). Formalmente apresentado à sociedade civil, em forma de Projeto de Resolução (Brasil, 2005a), em 17 de março de 2005, a proposta reduzia o Curso de Pedagogia e a atuação do Pedagogo à docência: na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas matérias pedagógicas do Curso Normal de nível médio. Intensificava, também, a cisão bacharelado-licenciatura.

Postergava-se, assim, a formação do(a) especialista para a pós-graduação, fato que mobilizou associações, sindicatos, professores(as) e estudantes do curso de Pedagogia, críticos à redução do curso apenas à docência.

Destacamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, no contexto do CNE, podem ser entendidas como um lugar de disputa, no qual diferentes facções buscam legislar a política educacional, afirmando sua

.

autoridade em uma arena de interesses favoráveis e contrários às políticas em curso no país (Silva, 2022, p. 117).

Durli (2007, p. 180) identifica três segmentos de disputa:

> i) os segmentos que compartilham/defendem as políticas propostas pelo governo; ii) as facções que defendem a burguesia de serviços educacionais e iii) os setores que buscam a implementação de políticas que garantam um maior controle sobre as instituições superiores de ensino e o fortalecimento das instituições de educação superior públicas.

Evidencia-se, desse modo, que o CNE concede voz a grupos de diferentes interesses, legitimando – no contexto das demandas da sociedade capitalista – a atuação de setores empresariais sob a ótica de políticas neoliberais. Durli (2007) argumenta que a participação de intelectuais reconhecidos da sociedade civil em órgãos do aparelho de Estado legitima ações governamentais, configurando uma "arena onde interesses contraditórios estão representados e entram em conflito pela mediação dos intelectuais que os representam" (Durli, 2007, p. 181).

Destacamos alguns nomes que fizeram parte da Comissão Bicameral na definição das DCNP, que, segundo Durli (2007), representam entidades com uma composição privilegiada pelos segmentos favoráveis às políticas pleiteadas pelo governo e pelos defensores da burguesia de serviços educacionais:

Quadro 10 – Comissão Bicameral: Conselheiros para definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006)

Comissão Bicameral
Antonio Carlos Caruso Ronca é professor titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Foi Reitor da PUC/SP de 1993 a 2004 e Secretário Executivo da Fundação de São Paulo – Mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutor e Mestre em psicologia da Educação (PUC-SP). Vice-presidente da Câmara de educação Superior do Conselho Nacional de Educação, 2004-2008, indicado para compor o CNE pela Associação Brasileira das Universidades Comunitárias; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; Confederação Nacional do Comércio – CNC; Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB; Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED e Social-Democracia Sindical – SDS. Arthur Fonseca Filho é diretor geral do Colégio Uirapuru das Faculdades Uirapuru de Sorocaba (SP), cidade onde exerceu, na década de 1990, o cargo de Secretário Municipal de Educação. Entre 2002 e 2001 foi presidente do Conselho Estadual de

.

Educação de São Paulo, que integrou durante dez anos. Foi indicado para o CNE por Paulo Renato Souza, ex-Ministro da Educação. Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Direito. Especialista em legislação educacional. Membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação 2002-2006. Representante do Estado.
Anaci Bispo Paim. Atualmente é Professora Auxiliar da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Graduada em Estudos Sociais pela Universidade Estadual de Feira de Santana, especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Fundação de Ensino Superior de Pernambuco da Universidade de Pernambuco. Reitora da UEFS e presidente do Fórum de Reitores das Universidades Estaduais da Bahia, membro Titular do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB. Foi indicada ao CNE pelas seguintes entidades: Associação Nacional das Universidades Particulares – ANUP, Associação Nacional das Faculdades e Institutos Superiores – ANAFI, Confederação Nacional dos Transportes – CNT, Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, Força Sindical.
Clélia Brandão Alvarenga é professora titular do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás, UCG. Ex-reitora da UCG, ultimamente atua na Coordenação de Admissão Discente da instituição. É vicepresidente da Associação Brasileira de Universidades Comunitárias – ABRUC e da Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas – ABESC. Mestre em Educação Escolar Brasileira; Graduada em pedagogia Orientação Educacional e Administração Escolar. Vice-presidente da Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Foi indicada para compor o CNE pelo Conselho de Reitores das Universidades do Brasil – CRUB e pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES.
Maria Beatriz Luce é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre e Doutora em Educação pela Michigan State University. Foi consultora ad hoc da Pró-reitoria de Pesquisa da UFRGS, em 2001; membro do comitê científico da Associação Nacional de pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; consultora técnica da Unesco para assessorar o Ministério da Educação e do Desporto, 1994-1995, e assessora da Associação nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes, 1991-1996. É membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação com mandato 2004-2008. Indicada para compor o CNE pela ANPEd.
Paulo Monteiro Vieira Braga Barone é professor titular do Departamento de Física da Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestre e Doutor em Física. Membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação 2004-2008. Indicado para compor o CNE pela Associação Nacional de Faculdades e Institutos Superiores – ANAFI; Central Única dos Trabalhadores – CUT; Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA; confederação Nacional dos Transportes – CNT; Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED.
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. É professora da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR; coordenadora do Centro de Educação e Ciências Humanas. Pós-doutora em Educação. Membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, 2002-2006. Representante do Estado.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Durli (2007).

.

Ao analisarmos os membros da Comissão Bicameral responsável pela definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), verifica-se que, embora a maioria dos(as) conselheiros(as) possua vínculos formais com instituições públicas ou comunitárias de ensino superior, suas trajetórias e indicações ao CNE revelam articulações com diferentes setores da sociedade civil e da iniciativa privada.

Como aponta Durli (2007), muitos(as) representantes foram indicados(as) por entidades empresariais, sindicais, religiosas, fundações privadas e associações de mantenedoras do ensino superior, o que evidencia a presença e a influência de interesses plurais – por vezes contraditórios – na formulação das políticas educacionais. Essa configuração mostra o CNE como arena de disputas, na qual grupos hegemônicos buscam consolidar projetos formativos alinhados às reformas neoliberais e à racionalidade das competências, legitimando o discurso da modernização e da eficiência no campo da formação docente. Essas relações de sujeitos oriundos das universidades públicas com instâncias privadas não constituem fenômeno pontual, mas expressão complexa da dinâmica das políticas públicas.

Ou seja, o quadro evidencia que, apesar do pertencimento institucional à universidade pública, muitos conselheiros foram indicados por entidades representativas do setor privado ou ligadas ao empresariado educacional, como a ANUP, ANAFI, CNT, CNA, CNC[15], dentre outras. Além disso, há nomes com trânsito entre o setor público, privado e organismos internacionais, como a UNESCO. Isso confirma a análise de Durli (2007) sobre o caráter híbrido e conflitivo do CNE, espaço onde intelectuais orgânicos de diferentes frações de classe disputam a hegemonia sobre o projeto de formação docente, como diria Gramsci.

Nessa perspectiva, as análises gramscianas permitem compreender tais sujeitos como intelectuais orgânicos, que se vinculam a grupos sociais ou frações de classe e exercem função ativa na consolidação de uma determinada hegemonia

[15] ANUP – Associação Nacional das Universidades Particulares;
ANAFI – Associação Nacional das Faculdades e Institutos Superiores;
CNT – Confederação Nacional dos Transportes;
CNA – Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil;
CNC – Confederação Nacional do Comércio;
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

.

(Gramsci, 1991). Ao ocupar espaços estratégicos no interior do Estado, como conselhos e comissões, esses intelectuais produzem consenso em torno de reformas que, embora apresentadas como técnicas e neutras, são profundamente políticas.

Essa leitura é reforçada por Ball (2001; 2005), ao indicar que as políticas educacionais contemporâneas resultam da atuação de múltiplos atores, públicos e privados, organizados em redes políticas. Essas redes articulam *think tanks*, fundações, organismos internacionais, representantes de universidades, gestores educacionais e empresas do setor, conformando nova forma de governança, em que o Estado neoliberal se reorganiza por meio da externalização de decisões e da atuação de "especialistas" com capital técnico e político. A composição da Comissão Bicameral reflete essa lógica: um campo em disputa, no qual se busca legitimar concepções de formação docente centradas na racionalidade das competências, na flexibilização curricular e na subordinação da teoria à prática, em detrimento de uma formação crítica, histórica e comprometida com os princípios da educação pública, laica e democrática.

Do ponto de vista gramsciano, a constituição de um novo bloco histórico demanda a construção de consenso ampliado, o que implica a incorporação de intelectuais orgânicos capazes de elaborar, difundir e legitimar um novo projeto societal. Observa-se que muitos(as) pesquisadores(as) e profissionais da educação, formados(as) em matriz crítica nas universidades públicas, passam a atuar em fundações empresariais, organizações não governamentais, organismos internacionais e instâncias estatais vinculadas a reformas de cunho neoliberal. Esse deslocamento pode ser interpretado como parte de uma estratégia de construção da hegemonia, em que saberes críticos são reconfigurados ou cooptados para legitimar políticas educacionais gerencialistas, sob o discurso da inovação, da qualidade ou da equidade.

A crise financeira e simbólica da universidade pública, aprofundada pelas reformas neoliberais e pela redução de investimentos em ciência e tecnologia, produz cenário de precarização do trabalho intelectual. Nesse contexto, muitos(as) pesquisadores(as) buscam financiamento e redes de maior projeção – frequentemente ofertados por instituições privadas –, ainda que isso implique negociar princípios ou adaptar discursos.

.

Prosseguindo, na elaboração das DCNs de Pedagogia, embora as associações tivessem divergências sobre o curso, a maioria concordava que ele não poderia ficar reduzido à docência. Diante das manifestações críticas, o CNE passou a publicar versões do parecer que aprovaria as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia.

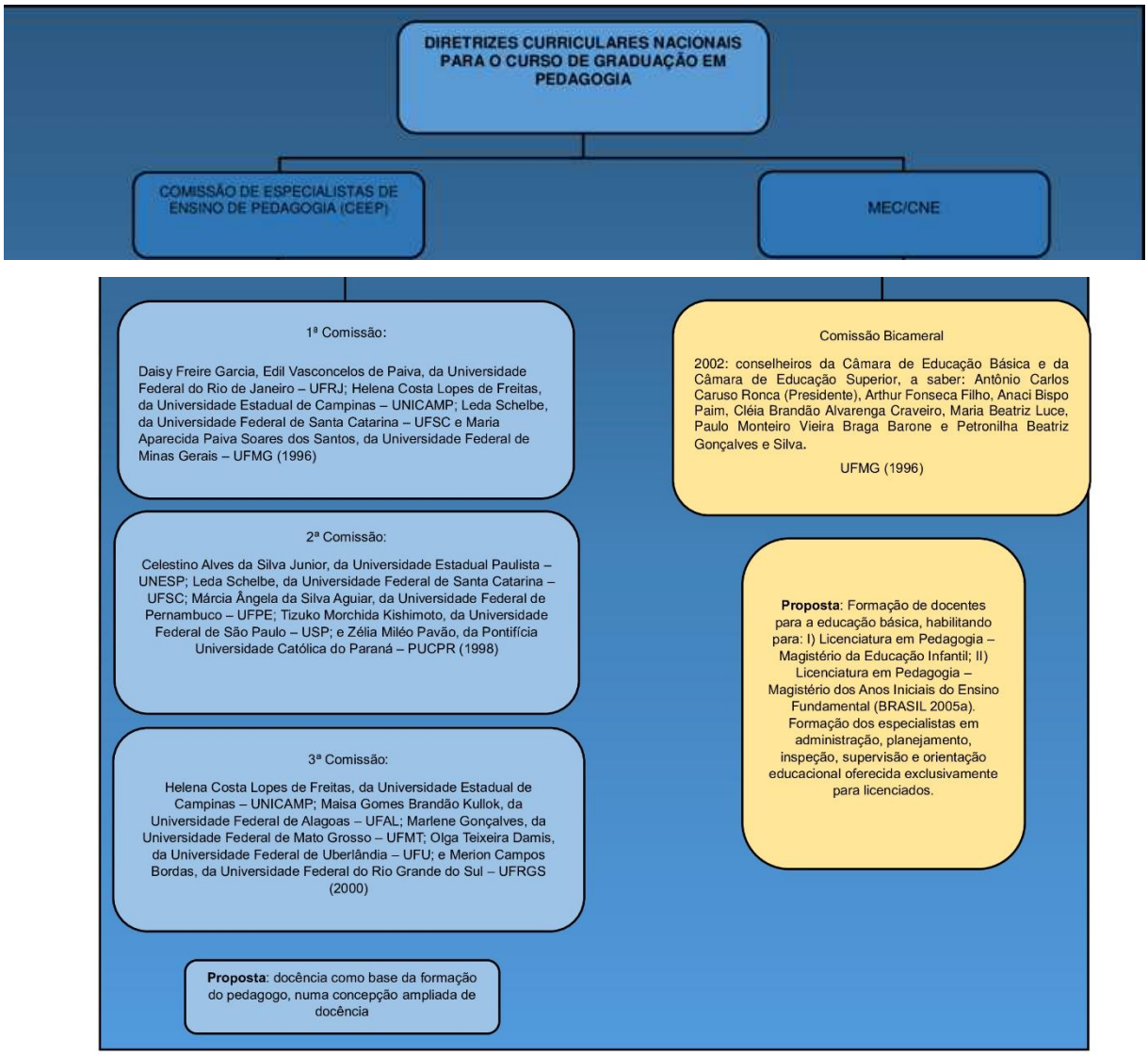
As entidades da sociedade civil vinculadas à educação, contrárias à proposta do Estado, foram representadas pela ANFOPE, Forundir e pelo Manifesto de Educadores Brasileiros. As propostas da ANFOPE e do Forundir estavam interligadas: defendiam a docência como base da formação do(a) pedagogo(a), numa concepção ampliada de docência. Em contrapartida, o Manifesto dos Educadores Brasileiros foi organizado por três pesquisadores: José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Santoro Franco, com adesão de mais de 100 professores(as).

O Manifesto entendia a Pedagogia como teoria geral da educação e considerava que seu objeto de estudo é o processo educativo historicamente dado. Libâneo (2002) propõe uma tipologia para os(as) pedagogos(as): o pedagogo *lato sensu* (profissionais que atuam em domínios e problemas da prática educativa em várias modalidades), o pedagogo *stricto sensu* (especialistas dedicados(as) à pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e instituições) e os(as) também chamados(as) pedagogos(as) *stricto sensu*, professores(as) do ensino público e privado que atuam em todos os níveis e modalidades (Libâneo, 2002).

O posicionamento dos(as) representantes do Manifesto era contrário à ideia de docência como base da formação do(a) pedagogo(a) e contrário à proposta do CNE, mas não foi validado no âmbito do aparelho de Estado, por não se vincular a uma entidade representativa da área. Dessa forma, as propostas da sociedade civil – ANFOPE, com apoio de Forundir, Cedes e Anped – foram as mais representativas no processo de elaboração da DCNP.

.

Figura 5 – Propostas em disputa no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP)



Fonte: elaborada pela autora (2025).

As divergências no percurso de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia são fruto de projetos em disputa que culminaram na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006). A elaboração das DCNP trouxe propostas distintas que convergiram em um consenso, mesclando dois projetos: incorporou-se a docência como base do licenciado em Pedagogia, mas não da formação do(a) pedagogo(a) em geral, como estabelecia a ANFOPE. Para Durli e

.

Bazzo (2008), essa limitação explicita a ambiguidade das Diretrizes, pois o princípio da docência como base teria seu

> [...] valor vinculado à possibilidade de formar o pedagogo enquanto generalista, licenciado e bacharel ao mesmo tempo. Ou seja, o curso de Pedagogia, porque forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (CEEP; CNFP, 2002, p. 5).

No entanto, as Diretrizes reconhecem o curso de Pedagogia somente como licenciatura, e, assim, o princípio da docência como base perde valor – todo curso de licenciatura tem como base organizadora a docência (Durli; Bazzo, 2008).

Dessa forma, o CNE instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNP) pela Resolução CNE/CP nº 1/2006. O curso de Pedagogia, historicamente objeto de discussão e reivindicação por parte da ANFOPE e de outras instituições, passou a ser reconhecido como curso com identidade ancorada nas Licenciaturas, ganhou nova identidade e assumiu as seguintes competências:

> 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 (Brasil, 2006).

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia demarca uma arena de disputas: de um lado, representantes de entidades educacionais (ANFOPE, Forundir, Anped, dentre outras); de outro, facções da burguesia de serviços educacionais e do empresariado, que veem na formação de pedagogas(os) possibilidades de exploração de cursos aligeirados, com “qualidade” duvidosa, porém aderentes às orientações de intelectuais coletivos internacionais (Durli, 2007).

Conforme a Resolução nº 1/2006, o Curso de Pedagogia passa a se organizar em três eixos (docência, gestão e pesquisa) e sua carga horária mínima é de 3.200 horas de trabalho acadêmico, distribuídas em:

> I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de

.

> pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (Brasil, 2006).

O documento especifica o significado de docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em “relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos” (Brasil, 2006). As Diretrizes abrem horizontes para a formação e atuação profissional, definindo a finalidade do curso e as aptidões requeridas, compreendendo que as atividades docentes incluem participação na organização e gestão de sistemas de ensino:

> I -planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
> II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento eavaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
> III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006).

Aguiar, Brzezinski, Freitas, Silva e Pino (2006) explicam que o curso de Pedagogia deve assegurar a articulação entre docência, gestão educacional e produção de conhecimento na área da educação; afasta a possibilidade de o curso se reduzir a uma formação restrita à docência das séries iniciais do ensino fundamental:

> Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (Brasil, 2005, p. 7).

Nessa perspectiva, o trabalho docente implica articulação com contextos mais amplos e demanda reflexão crítica da realidade. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os pilares da formação do(a) profissional da educação no curso de Pedagogia incluem: reflexão crítica; experiência no planejamento, execução

.

e avaliação de atividades educativas; aplicação de contribuições de campos de conhecimento como o filosófico, histórico, antropológico, ambiental, ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural. O estudo desses campos orienta a observação, análise, execução e avaliação do ato docente, bem como práticas de gestão de processos educativos escolares e não escolares (Brasil, 2005).

Aguiar, Brzezinski, Freitas, Silva e Pino (2006) afirmam que a formação proposta é abrangente e exige nova concepção de educação, escola, pedagogia, docência e licenciatura. Para a formação do(a) licenciado(a) em Pedagogia, é central

> [...] o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. [...]. Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam relações de poder [...]. Finalmente é central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a corresponsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares (Brasil, 2005, p. 6-7).

Essa nova compreensão do Curso de Pedagogia implica sólida formação teórica, alicerçada no estudo das práticas educativas escolares e não escolares e no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, fundamentado em diferentes ciências e campos de saber. Tal formação exige novas formas de pensar o currículo e sua organização, distanciadas de concepções fragmentadas em disciplinas isoladas. As Diretrizes orientam a organização curricular pautada por contextualização, democratização, interdisciplinaridade, ética, sensibilidade afetiva e estética, pertinência e relevância social. Assim, definem-se os núcleos da estrutura do Curso de Pedagogia: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores, que devem articular-se

.

ao longo de toda a formação (Brasil, 2005).

A estrutura curricular do Curso de Pedagogia, atendendo à Resolução CNE/CP nº 1/2006, art. 6º, compõe-se de três núcleos de fundamentação, conforme o quadro a seguir.

Quadro 11 – Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia (Resolução n°1/2006)

Núcleo de Estudos Básicos	**Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos**	**Núcleo de Estudos Integradores**
Tem como objetivo, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e da realidade educacional, assim como por meio de reflexão e ações críticas e considerando a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira: a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares; c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;	Conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportuniza, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.	Visa proporcionar o enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural.

.

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático		

.

com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional.		

Fonte: Brasil (2006).

De acordo com essa proposta, a flexibilização da estrutura curricular pode ocorrer em dois âmbitos. No que se refere às diferenças interinstitucionais, trata-se da possibilidade de conferir configuração particular ao curso, sem ferir seu caráter universal, considerando condições objetivas do corpo docente, estrutura física e objetivos da formação. Quanto à integralização curricular individual, os núcleos relativos a tópicos de aprofundamento e/ou diversificação e a estudos independentes permitem trajetórias formativas singulares (Scheibe, 2007).

Outra contribuição importante das DCNs-Pedagogia é a formação para a gestão educacional, rompendo com a concepção fragmentada da organização escolar – como no Parecer CFE/CP nº 262/1969, que dividia o curso em habilitações. As Diretrizes compreendem a gestão educacional democraticamente, integrando

.

diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares. Assim, supera-se a formação por habilitações de “especialistas em educação”.

Scheibe e Durli (2011) destacam modificações relevantes: ampliação da finalidade do curso; fim das habilitações (art. 10 da Resolução); aumento da carga horária mínima; e respeito à diversidade nacional e à autonomia institucional para a construção de projetos pedagógicos que promovam formação inicial baseada no conhecimento de práticas e teorias educacionais regionais e nacionais. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia deverá contemplar:

> [...] a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem as dos professores, por meio de movimentos sociais; a produção teórica, da organização do trabalho pedagógico; a produção e divulgação de conhecimentos na área da educação que instigue o Licenciado em Pedagogia a assumir compromisso social (Brasil, 2005, p. 12).

As entidades, como a Anfope, Anped e Forundir, apontam como vitórias: a superação dos limites iniciais do Projeto de Minuta de 2005, deixando somente para as universidades a oferta de cursos de graduação em licenciatura (formação de professores(as) para a Educação Infantil e Anos Iniciais); a ampliação do campo profissional do(a) licenciado(a) em Pedagogia; o amplo repertório de temáticas curriculares às IES; e a instituição da docência como base de formação, contribuindo para superar a dicotomia entre “técnicos da educação” e professores(as), e entre conhecimentos teóricos e práticos (Brzezinski, 2011).

O período seguinte (2006-2015) foi marcado por intensos debates no campo educacional. As discussões centraram-se na defesa da educação pública; universalização do ensino fundamental e médio; garantia de acesso e permanência; expansão do ensino superior; gestão democrática; autonomia didático-pedagógica; consolidação dos conselhos municipais de educação; e valorização do magistério com implementação de planos de carreira e piso salarial (Portelinha, 2021).

No campo acadêmico, os movimentos voltaram-se à necessidade de uma política de formação docente capaz de não dissociar formação e trabalho, articulando formação, profissionalização e valorização dos(as) educadores(as) e fortalecendo a identidade profissional da educação básica.

Nesse período (e antes dele), consolidou-se a defesa de uma Base Curricular

.

Nacional (BCN), proposta por educadores(as) e associações desde a década de 1980, com protagonismo da ANFOPE. Essa base se fundamentava numa concepção crítico-emancipatória de educação e formação, como instrumento de luta pela formação, valorização e carreira dos(as) profissionais da educação. O debate produziu alterações e novos princípios incorporados aos documentos da Conferência Nacional de Educação (Conae) entre 2010 e 2014. As discussões contribuíram para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), homologado pela Lei nº 13.005/2014, que previu uma política nacional de formação, garantia de formação continuada e valorização do magistério nas redes públicas.

Havia, então, necessidade de reforma curricular nos cursos de licenciatura, demandada tanto por grupos hegemônicos empresariais quanto por movimentos de educadores(as), acirrando a disputa por projetos de formação com diferentes concepções e racionalidades.

O resultado desses debates foi a Resolução nº 02/2015, uma diretriz abrangente, cujo eixo se voltou à articulação entre formação inicial e continuada. Sua implementação exigiu reformulação dos PPPs das licenciaturas, com resistências: criação de novos campos disciplinares, aumento de carga horária, problematização da prática de ensino a partir dos estágios supervisionados, para além da sala de aula.

A implementação das DCNs de 2015 teve prazo de dois anos. Porém, em 2016, o Brasil atravessou crises política e econômica – com denúncias que resultaram no impeachment da presidenta Dilma Rousseff –, assumindo o vice-presidente Michel Temer, que viabilizou reformas em vários setores para atender a interesses de grupos econômicos. Na educação, aprovaram-se a BNCC e a reforma do Ensino Médio, reformas que atenderam a grupos empresariais e financeiros. Sustentadas por uma ofensiva neoliberal, intensificaram o discurso que associa “qualidade da educação” à formação de professores(as), imputando a eles(as) a responsabilidade por mudanças, sem considerar a precarização e a intensificação do trabalho docente, e fomentando uma racionalidade baseada em resultados econômicos em detrimento de fins educativos.

Posteriormente às DCNs de 2015 – quando muitos cursos de Pedagogia ainda não as haviam implementado –, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de

.

Professores da Educação Básica (BNC-Formação), prescrevendo a BNCC como base da formação docente e competências requeridas aos(às) professores(as). Especificamente para Pedagogia, as DCNs de 2019 indicaram oferta de cursos específicos para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para áreas de gestão, desconsiderando experiências e projetos assentados na unidade docência-gestão-pesquisa. Essas resoluções – notadamente a de 2019 – e o papel das redes políticas em sua construção serão analisados em seções posteriores desta tese.

Importa destacar, ainda, o papel ativo de CONSED e UNDIME na definição de políticas educacionais, especialmente na implementação da BNCC e na redefinição da formação docente. Ao articular interesses de gestores estaduais e municipais, essas entidades atuaram como mediadoras de agendas alinhadas a organismos internacionais e fundações privadas, disseminando uma lógica técnico-burocrática de formação voltada ao cumprimento de metas e indicadores de desempenho.

Com o avanço da gestão articulada entre esferas de governo e a intensificação das relações público-privadas no campo educacional, CONSED e UNDIME passaram a ocupar lugar de destaque em redes políticas que conectam atores estatais e não estatais – fundações empresariais, organismos multilaterais e ONGs – na produção de reformas. Como apontam Adrião (2018) e Ball (2012), tais redes operam por novos mecanismos de regulação, deslocando o processo decisório tradicionalmente centrado nos poderes públicos e promovendo modelos gerencialistas pautados por eficácia, desempenho e controle. Observa-se protagonismo do CONSED na reforma do Ensino Médio e na BNCC, em parceria com MEC e fundações privadas (p. ex., Instituto Unibanco e Fundação Lemann). A UNDIME, por sua vez, ganhou relevo na difusão da BNCC nos municípios, por meio de programas como Conviva Educação e Programa Gestão da Educação Municipal, apoiados por organizações da sociedade civil empresarial.

Embora mantenham vínculos institucionais com governos subnacionais e representem espaços de pactuação federativa, a atuação recente dessas entidades evidencia aproximação com a agenda empresarial da educação, nem sempre acompanhada da escuta de professores(as), pesquisadores(as) e movimentos sociais. Esse reposicionamento integra processo mais amplo de reconfiguração da

.

gestão educacional no Brasil, no qual atores públicos locais passam a atuar também como “empreendedores de políticas” (Ball, 2012), intermediando a penetração de lógicas privadas no interior do Estado.

Como consequência, o envolvimento de CONSED e UNDIME nas últimas reformas curriculares e nas mudanças na formação docente conferiu legitimidade e capilaridade a políticas que reforçam a padronização dos conteúdos, a racionalização dos currículos e a responsabilização de profissionais por metas de desempenho. Ainda que não homogênea e não isenta de contradições, essa dinâmica revela a complexidade do cenário atual, em que fronteiras entre público/privado, técnico/político e nacional/internacional tornam-se tênues na formulação de políticas educacionais.

Sumariamente, observa-se que o Curso de Pedagogia, desde sua criação, tem sido alvo de críticas: ora por privilegiar a formação do(a) técnico(a), ora do(a) especialista, ora do(a) professor(a). É impossível compreender a situação atual da educação brasileira sem considerar seu processo histórico. No que concerne às discussões sobre o curso de Pedagogia, questões cruciais atravessam a identidade da própria Pedagogia como campo de conhecimento e investigação: lócus e tempo de integralização curricular, o que ensinar, relação entre titulações de bacharelado e licenciatura, dicotomia teoria/prática, entre outras (Dourado, 2016).

Um fator relevante se refere ao período da ditadura militar, quando o Governo Federal expandiu o ensino superior privado para conter a expansão das universidades públicas, privilegiando setores econômicos interessados em ampliar lucros com a educação. Desde então, observa-se crescimento acelerado e desregulado de instituições privadas, em detrimento das universidades públicas.

Mesmo diante de concepções diversas, reitera-se a necessidade de marcos legítimos para a formação de professores(as) pedagogos(as), decorrentes de política pública nacional que priorize a formação e aprimore condições para a profissionalização docente: formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

Considera-se que as reformulações do curso respondem ao perfil profissional requerido em cada momento histórico, a interesses de reestruturação conforme exigências econômicas, impondo um processo de mercantilização da formação docente. Assim, discutir a formação de professores(as) pedagogos(as) – atrelada às

.

políticas que a conformam – impõe refletir sobre as influências globais sofridas pelo curso de Pedagogia (e pelas demais licenciaturas) em sua trajetória: Como se organiza a interferência da globalização nas políticas de formação de professores(as)? Quais as principais influências internacionais?

Diante disso, na seção seguinte, retomaremos o histórico recente da política de formação de professores(as), focalizando os desdobramentos de 2019 a 2024, período em que se evidenciaram tanto a consolidação de tendências neoliberais quanto resistências protagonizadas por entidades acadêmicas, movimentos educacionais e setores da sociedade civil comprometidos com uma educação pública, crítica e de qualidade socialmente referenciada.

.

4 POLÍTICAS EMPRESARIAIS E FINANCEIRAS: AS INTERFERÊNCIAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS – O EDUNEGÓCIO

> Quando o capital anuncia um discurso a favor da qualidade, tem como horizonte, aquela 'qualidade' que garanta o aumento de suas taxas de lucro. O trabalho, por seu turno, defende a universalização da educação – e esta deverá estar voltada para a elevação cultural da classe trabalhadora, diga-se de passagem – o que, é oportuno assinalar, só seria minimamente possível mediante a garantia de um sistema nacional de educação, público e gratuito (Bertoldo, 2008, p. 101).

O excerto em foco ilustra bem duas formas de pensarmos a educação: de um lado, a educação como um negócio, voltada à obtenção de lucro, e, de outro, uma educação que universaliza o acesso, garantindo condições reais de aprendizagem aos alunos, ao mesmo tempo em que assegura uma formação consistente aos professores e condições de trabalho dignas. Por isso, utilizar o termo "edunegócios" para falar em educação pública pode causar estranheza àqueles que defendem uma educação pública, gratuita e democrática. A educação seria um negócio?

De acordo com Robertson e Verger (2012), a última década marcou a globalização da governança educacional por meio de parcerias público-privadas, atribuindo à educação um caráter de bem lucrativo, que segue as exigências do mercado e marca as ações de atores da classe empresarial na educação (Robertson; Verger, 2012, p. 24). Tais parcerias têm se acentuado cada vez mais na área educacional, envolvendo atores privados no setor público — os chamados empresários da educação, donos ou acionistas de conglomerados que veem na educação uma oportunidade de negócio e de lucro. Nessa perspectiva, a educação escolar vem adquirindo o status de empreendimento educativo, e a formação dos professores pedagogos segue essa mesma lógica.

Nesta seção, o objetivo é apresentar e discutir como os grupos empresariais e financeiros interferem na elaboração das políticas educacionais voltadas à formação dos pedagogos brasileiros, inicialmente veiculadas por meio de organismos internacionais atuantes na geopolítica mundial, e construídas e implementadas sob a forma de redes na política educacional.

É muito comum encontrar, nos documentos das organizações internacionais –

.

como a UNESCO, a ONU, o Pnud, o Banco Mundial, o FMI e a OCDE – e nas declarações de grupos financeiros e empresariais, um discurso que associa a educação ao desenvolvimento socioeconômico dos países. Esse discurso vincula escolaridade, duração do período escolar, formação de professores e investimentos financeiros (públicos e privados) à redução da pobreza e ao crescimento econômico.

Laval (2004) explica que a escola neoliberal estabelece um modelo educacional que elege a educação como um bem essencialmente privado, cujo valor é, sobretudo, econômico. Nesse modelo, são os indivíduos que devem buscar recursos privados que culminarão em rendimentos futuros: “Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais” (Laval, 2004, p. 12).

Essa concepção privatista, que inspira as reformas educacionais contemporâneas, assume múltiplas formas nacionais e internacionais, e suas relações contribuem para a transformação dos sistemas educativos. As organizações internacionais desempenham papel central na disseminação de um modelo hegemônico, impondo orientações de caráter mundializado e fabricando um discurso global de centralização política. Assim, a escola acaba sendo atravessada “por uma contradição maior, longamente exposta por numerosos autores, entre as aspirações igualitárias de acordo com o imaginário de nossas sociedades e a divisão social de classes” (Laval, 2004, p. 17).

4.1 A Interferência dos Organismos Internacionais nas políticas de formação de professores pedagogos

A formação inicial dos professores da Educação Básica, em específico dos pedagogos, faz parte de muitas mudanças propostas pela legislação educacional e pelas determinações das organizações internacionais em uma conjuntura neoliberal.

Essa formação resulta de uma política conduzida externamente, decorrente de acordos, pactos e agendas internacionais, em que se estabelecem quais concepções e para qual projeto de sociedade os professores devem ser formados. É importante destacar que diversos modelos internacionais de políticas educacionais têm sido “seguidos” e incorporados às políticas educacionais brasileiras, sem levar em conta

.

as particularidades e diferenças entre a realidade do Brasil e os modelos internacionais. De alguma forma, esse processo de internacionalização das políticas brasileiras busca atender às orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO, dentre outros, que indicam e prescrevem uma política global comprometida e alicerçada na manutenção do sistema capitalista.

Santos e Zan (2022) esclarecem que vários grupos atuam no processo de produção de políticas educacionais, chamados de *advocacy coalitions*, que se constituem em redes ligadas por ideias sobre a educação e utilizam conhecimentos baseados em modelos estrangeiros, selecionados conforme seus interesses. Barroso (2009) afirma que as *advocacy coalitions* mobilizam conhecimentos de acordo com os interesses partilhados pelo grupo e com eficácia para manipular o debate e influenciar diferentes atores, de diferentes locais: no Ministério da Educação, nas escolas, nas universidades, na imprensa, no Parlamento etc. Os conhecimentos mobilizados se baseiam em “boas práticas”, no “exemplo estrangeiro”, na “evidência científica”, na “gestão empresarial” etc. “Destinam-se a persuadir os professores, as famílias dos alunos, os membros da administração, a opinião pública em geral, da existência de ‘um problema’ para o qual se tem ‘solução’” (Barroso, 2009, p. 999-1000).

No movimento mundial de globalização e competitividade, que se iniciou principalmente a partir da década de 1980, guiado pelos pressupostos neoliberais, foram impulsionadas várias reformas educacionais no contexto brasileiro. As experiências realizadas em outros países, como Alemanha, Estados Unidos, Canadá e Austrália, têm inspirado as políticas educacionais brasileiras, especialmente por meio dos organismos internacionais. As alterações nas políticas de formação de professores se acentuaram a partir desse período, em que várias nações do mundo foram convocadas a estipular metas e estratégias para adequação da educação ao modelo econômico vigente e ao ideário neoliberal. Entre os objetivos estabelecidos pelos organismos internacionais e pelos governos brasileiros estavam as ações de compensar a situação de pobreza em que o país se encontrava, para que fosse possível que o Brasil atingisse um novo padrão de acúmulo de capital. E, para isso, era preciso intervir e formular políticas educacionais para a América Latina. Dentre as ações propostas, destacam-se a formação e as políticas de profissionalização dos professores, por meio do estabelecimento de diretrizes e documentos orientados

.

pelos organismos internacionais para a formação inicial e continuada.

Zientarski, Freire e Lima (2020) afirmam que, no Brasil, desde a década de 1960, a UNESCO vem realizando projetos de cooperação técnica, estabelecendo relações entre segmentos da sociedade civil e o governo brasileiro, iniciadas no governo civil-militar, com o objetivo de modernizar a educação brasileira, ao mesmo tempo que supervisiona as ações políticas e educacionais no Brasil, em consonância com as metas estabelecidas entre os Estados-membros das Nações Unidas, além de cooperar com diferentes instâncias da sociedade civil e com o setor privado.

Neves (2005) esclarece que, com o objetivo de instituir uma nova linguagem hegemônica nos anos 1990, os organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, fazem apologia de uma cidadania ativa, dirigindo as ações entre países e indivíduos para práticas de interdependência e colaboração, “evocando a imagem de uma sociedade harmoniosa, em que instituições sociais, comunidades e cidadãos participariam ativamente de seus destinos e de seu progresso e sucesso no mundo do trabalho a partir de suas habilidades e competências” (Neves, 2005, p. 70). A autora afirma que as reformas e ajustes do FMI e do Banco Mundial traziam, nas suas condicionalidades, obrigações de garantias de pagamento e de desenvolvimento que se traduziam em políticas sociais compensatórias nos países periféricos, com o objetivo de diminuir a desigualdade social, sob a forma de pacotes de ajustes de reformas, “de ajuda para o desenvolvimento”.

Os organismos internacionais compõem um bloco histórico em defesa do capital e lançam mão de estratégias de ação na condução da política econômica e na conformação social dos países, exigindo ações mais participativas e “humanizadoras” do capitalismo para os países periféricos. O Banco Mundial e o FMI, por exemplo, apontam para a necessidade de encorajar, nos países periféricos, o fortalecimento de instituições de governança, o apoio à iniciativa privada e a reforma do mercado de trabalho, a fim de reestruturar seu crescimento sustentável a longo prazo (Neves, 2005). Entre os organismos internacionais que participam desse bloco histórico, reforçando o processo de mundialização do capital, está o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que, por meio de parcerias, produz documentos de pesquisa e discussão para subsidiar ações de financiamento e apoio ao processo de desenvolvimento com estabilidade para os países periféricos.

.

Os organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm desempenhado um papel estratégico na condução de reformas políticas, econômicas e educacionais nos países periféricos, especialmente a partir dos anos 1980, com a consolidação do modelo neoliberal. Na perspectiva gramsciana, esses organismos podem ser entendidos como intelectuais orgânicos de um bloco histórico global, que opera em defesa da ordem capitalista internacional, buscando garantir sua estabilidade e reprodução. Eles não atuam apenas por meio da coerção econômica (por exemplo, por empréstimos condicionados), mas, sobretudo, como formadores de consenso, ou seja, como agentes que difundem ideias, valores e práticas que naturalizam o modelo de desenvolvimento capitalista como inevitável, eficiente e desejável.

Essa atuação está relacionada ao que Gramsci (2000) denominava função dirigente da hegemonia, na qual uma classe ou grupo social dominante não impõe sua visão de mundo apenas pela força, mas também pela persuasão, pela pedagogia social e pela conformação de um senso comum. A partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, os próprios organismos internacionais passaram a reconhecer os efeitos colaterais do neoliberalismo, como o aumento da pobreza, a exclusão social, o desemprego estrutural e a precarização dos serviços públicos. Em resposta, começaram a propor reformas mais “inclusivas”, sob os discursos de equidade, inclusão, desenvolvimento sustentável e inovação social.

Esse movimento, no entanto, não representa uma ruptura com a lógica do capital. Trata-se, antes, de uma estratégia de renovação hegemônica, ou seja, de uma tentativa de relegitimar o capitalismo global diante das suas contradições, sobretudo nos países periféricos, que vivem os impactos mais violentos da desigualdade. O que se busca, com isso, é manter o centro de gravidade do sistema capitalista, ao mesmo tempo que se respondem às pressões sociais com ações compensatórias, evitando rupturas mais profundas. Portanto, a ideia de “humanizar o capitalismo” não é uma negação da lógica do capital, mas sua adaptação estratégica para garantir governabilidade e consenso.

Assim, os países periféricos passam a internalizar um projeto internacional de sociedade, adaptando suas instituições, culturas e práticas sociais aos marcos do

.

capitalismo global. Esse é um dos sentidos centrais do que Gramsci (2000) chamou de direção moral e intelectual: o capital não apenas organiza a produção e a economia, mas também molda valores, práticas e subjetividades. Os organismos internacionais, portanto, não apenas operam como gestores da economia global, mas também como agentes de conformação ideológica e pedagógica, exercendo um papel central na construção de um bloco histórico que assegura a continuidade do capital em escala planetária. Sua retórica de inclusão, equidade e participação, embora importante em alguns aspectos, atua fundamentalmente para manter os fundamentos do sistema capitalista, ainda que com retoques mais “humanizados”.

O Banco Mundial tem marcado presença nos acordos e documentos da educação brasileira desde a sua efetivação nas décadas de 1960 e 1970, quando ocorreu uma expansão acelerada da educação, com o aumento de matrículas e a disseminação da ideia de que a educação melhoraria o status social e geraria empresas e desenvolvimento econômico. Silva (2002) destaca que as propostas do Banco Mundial convergiam em uma forma de compensar a situação de pobreza na qual o Brasil se encontrava e alavancar o desenvolvimento econômico do país.

Além de conceder empréstimos aos países-membros, o BM produz documentos e recomendações para a implementação de políticas públicas. Existem algumas instituições vinculadas ao Banco Mundial: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Agência Internacional de Fomento (AIF); Corporação Financeira Internacional (CFI); Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA); e o Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID). Cada uma dessas instituições possui seus próprios órgãos governamentais, acordos constituintes e países-membros. Para o Banco Mundial, os principais investimentos sociais são os financiamentos à saúde, à educação, à questão populacional, ao desenvolvimento urbano, ao abastecimento de água e ao financiamento. Porém, a educação e a saúde são consideradas as mais importantes, pois possuem potencial para diminuir a pobreza (Zientarski; Freire; Lima, 2020).

Destacamos que o processo de elaboração de projetos para a educação brasileira entre o Brasil e os organismos internacionais está repleto de contradições e interferências de interesses econômicos e políticos, nacionais e internacionais. Assim, os projetos que permeiam os acordos internacionais não são homogêneos; as

.

negociações e a execução dos projetos de financiamento são complexas e envolvem interesses distintos. É possível afirmar que:

> [...] a cooperação técnica e financeira do Banco Mundial não constituiu uma interação neutra, mas um mecanismo de difusão de concepções internacionais, especialmente aquelas que emanam do próprio órgão financiador. Estas incluem desde aspectos instrumentais, como modelos de planejamento e de gestão de projetos, até as formulações conceituais e ideológicas, capazes de orientar a agenda do setor sob financiamento (Oliveira; Fonseca, 2001, p. 64).

A citação de Oliveira e Fonseca (2001) destaca que a cooperação técnica e financeira do Banco Mundial não é neutra, mas sim um mecanismo de difusão de concepções internacionais, especialmente aquelas que emanam do próprio órgão financiador. Essas concepções abrangem desde aspectos instrumentais, como modelos de planejamento e gestão de projetos, até formulações conceituais e ideológicas que orientam a agenda do setor sob financiamento.

Essa análise evidencia que o Banco Mundial, ao fornecer assistência técnica e financeira, também exerce influência significativa na formulação de políticas públicas, especialmente no setor educacional. Ao condicionar o financiamento à adoção de determinados modelos e práticas, o Banco Mundial promove a disseminação de ideologias e concepções que podem não refletir as necessidades e os contextos locais, impactando diretamente na autonomia dos países na definição de suas políticas educacionais.

4.2 A educação e a formação docente nos documentos dos organismos internacionais

Os documentos produzidos pelos organismos multilaterais para a formação de professores vêm estabelecendo paradigmas que incentivam políticas orientadas para ações integradas no campo educacional, a partir de eventos, reuniões, encontros e conferências que estabelecem orientações em nível mundial, no contexto da globalização neoliberal, e que acabam por constituir uma agenda global da educação. Isso é perceptível, por exemplo, nos documentos e relatórios que o BM vem

.

produzindo sobre a educação, conforme destacamos a seguir. Um desses documentos é intitulado *Prioridades y estrategias para la educación*, do Banco Mundial, no qual a educação é enfatizada com base na teoria desenvolvida por Schultz (1973), denominada “Teoria do Capital Humano”, que consiste no investimento em educação para o desenvolvimento produtivo. Sobre essa concepção de educação, o Banco Mundial explica que:

> A educação, especialmente a educação básica (primária e secundária de primeiro ciclo), contribui para reduzir a pobreza, aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar a saúde, e a dotar as pessoas das atitudes que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade. De modo mais geral, a educação contribui com o fortalecimento das instituições civis, criam uma capacidade nacional e promovem o bom governo, que são elementos essenciais para a implantação de políticas econômicas e sociais racionais9 (Banco Mundial, 1996, p. 1-2).

Compreendemos que a educação é explicitada no documento como forma de ascensão social das camadas mais vulneráveis, além de elemento propulsor do desenvolvimento econômico na sociedade capitalista. A qualidade da educação é entendida, no documento, pelo nível de eficiência do gasto público, efetivado por meio da gestão educacional (Banco Mundial, 1996). Esses termos remetem à administração gerencial implementada no setor público brasileiro a partir dos anos 1990, no bojo da reforma do Estado e da implantação de orientações neoliberais no modo de organização social, política e econômica.

Em 2006, o BM apresentou o relatório sobre o Desenvolvimento Mundial *Equidade e Desenvolvimento*, cuja questão central era a relação entre equidade e desenvolvimento:

> A equidade é definida em termos de dois princípios básicos. O primeiro é o princípio de oportunidades iguais: as conquistas na vida de uma pessoa devem ser determinadas principalmente por seus talentos e esforços, e não por circunstâncias pré-determinadas como etnia, gênero, história social ou familiar ou ainda país de nascimento. O segundo princípio é a prevenção de privação de resultados, especialmente em saúde, educação e níveis de consumo (Banco Mundial, 2006, p. VII).

O documento apresenta dados estatísticos sobre a desigualdade e a situação de privação que boa parte da população dos países pobres vivencia. Aponta que o aumento de impostos é algo indesejável, porém, se for revertido em benefícios sociais,

.

é indicado. Em relação à educação, o documento responsabiliza, primeiramente, a família pela educação dos filhos e prossegue responsabilizando o professor perante os resultados do sistema de avaliação. Indica, ainda, a bolsa de estudos como uma forma de êxito escolar:

> [...] existe atualmente um conjunto significativo de evidências que demonstra que as bolsas de estudo condicionadas à presença têm impacto relevante. Essas transferências funcionam em países desde Bangladesh ao Brasil, com impactos maiores sobre as meninas. Há também abordagens promissoras de incentivo ao ingresso de grupos excluídos – como no modelo de *Vidin* de inclusão dos romani na Bulgária – e para incluir aqueles que foram postos de lado pela educação corretiva – como o programa Balsakhi que utiliza mulheres jovens para professoras em 20 cidades da Índia. O desenvolvimento da responsabilidade das escolas e professores com os estudantes, pais e toda a comunidade pode ajudar a assegurar um comportamento de prestador de serviço eficaz (Banco Mundial, 2006, p. 12-13).

Em 2008, há outro documento intitulado “Diversos caminhos para o Sucesso Educacional: Boas práticas e desempenho dos alunos na Prova Brasil, identificando casos bem-sucedidos nas redes municipais de ensino”, que apresenta boas práticas de gestão educacional em redes municipais: entre 10 e 60 escolas de ensino fundamental que participaram da Prova Brasil, em 55 municípios de diversos estados brasileiros. De acordo com o documento, existem várias formas de gestão nas redes municipais; contudo, ressalta-se que o fator decisivo é a boa liderança do(a) secretário(a) de educação no processo de mudanças do ensino (Banco Mundial, 2008). Na pesquisa do Banco Mundial, sobressaem a preocupação com a qualificação docente e o acompanhamento da prática pedagógica, citando programas como Progestão, Proinfantil e Proformação, sob a perspectiva de treinamento.

No documento “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos”, produzido pelo Banco Mundial em 2010, o BM analisa a trajetória brasileira quanto à continuidade de políticas e reformas implementadas no campo educacional e realiza uma avaliação comparativa do desempenho da educação no Brasil em relação aos membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Observa-se a noção de competitividade como eixo das políticas educacionais e a inserção do país na economia mundial a partir de uma submissão às regras impostas por organismos internacionais, dentro de uma concepção produtivista de educação que busca ajustar a escola às demandas do mercado e à

.

lógica do setor produtivo.

Destacamos, nesse documento, algumas ações a serem adotadas para melhoria da educação no que diz respeito à formação de mão de obra qualificada e à elevação da competitividade econômica do Brasil no cenário internacional, especialmente nas perspectivas do Banco Mundial para a formação docente. Entendemos que a legislação e as diretrizes que regulamentam a educação formal objetivam a formação social humana; por isso, são atravessadas por conflitos e contradições próprios dos contextos políticos, sociais, econômicos e culturais em que a educação se insere, campo de disputas por excelência. No movimento do sistema capitalista, permeado por sucessivas crises, há a necessidade de "formar" ou "disciplinar" trabalhadores(as) conforme as mudanças no campo produtivo, de modo a prepará-los(as) para acompanhar transformações constantes no mundo do trabalho. Principalmente a partir da década de 1970, a formação do(a) trabalhador(a) passou a apoiar-se em bases flexíveis e multifuncionais, demandando novas competências. Isso desloca novas responsabilidades e demandas para a escola e, consequentemente, para a formação e capacitação docente.

No documento produzido pelo Banco Mundial, evidencia-se a ênfase na urgência de instrumentalizar estudantes com as "habilidades do século XXI", formando um novo perfil de trabalhador:

> Os dados do mercado de trabalho no Brasil estão assinalando que as "habilidades do Século 21" são importantes para a próxima geração de trabalhadores no Brasil, e a produção destes será um desafio crítico para o sistema educacional na próxima década: formandos com a capacidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades, e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação, inclusive com o domínio de idiomas estrangeiros e a capacidade de trabalhar eficazmente em equipes. Para o sistema de educação básica, a implicação principal é a da urgência de aumentar a aprendizagem estudantil (Banco Mundial, 2010).

Diante desse discurso, constrói-se a necessidade de atualizações e adaptações constantes às quais alunos(as) e professores(as) devem ser submetidos(as) para se ajustar ao mercado de trabalho, fator que contribui, segundo Saviani (2007), para a introdução da pedagogia das competências nas escolas e nas

.

empresas, como forma de construir trabalhadores(as) e cidadãos(ãs) mais adequados(as) à sociedade vigente. No documento do banco, apontam-se ações que incentivam investimentos em parcerias com o setor privado e a continuidade de políticas de avaliação. Além disso, há uma advertência quanto aos gastos com educação, cuja premissa é a de que a elevação dos custos não teria melhorado a qualidade do ensino; por isso, recomenda-se a redução de investimentos, pois, no Brasil, os gastos com educação seriam muito maiores em relação aos empregados pelos países da OCDE, desconsiderando-se a dimensão do país e suas desigualdades sociais.

Para Saviani (2007), evidencia-se a busca por eficiência, produtividade e competitividade do sistema educacional, porém com investimentos reduzidos e controle de gastos, a partir de ações que valorizam mecanismos de mercado, parcerias com a iniciativa privada e o terceiro setor. Para o autor, essas reformas têm como eixo central tratar a educação como instrumento estratégico para o crescimento econômico, ajustando-a às necessidades do mercado e à lógica de racionalização dos recursos públicos. Esse conjunto de medidas compõe um movimento de valorização dos mecanismos de mercado na gestão da educação, no qual a concorrência, a meritocracia e a mensuração de resultados passam a orientar a formulação e a avaliação das políticas.

Para o autor, esse modelo é, ao mesmo tempo, ineficaz e excludente: ineficaz porque não assegura a elevação estrutural da qualidade educacional; e excludente porque agrava as desigualdades, ao não garantir condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem para todos. Dessa forma, redefinem-se os papéis do Estado e da escola:

> 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 (Saviani, 2007, p. 437).

O documento explicita noções de competências como eixo da formação profissional, em uma lógica de hegemonia do capital, na qual a qualificação integra um processo de criação de nova cultura para a classe trabalhadora, estabelecendo novas configurações de disciplinamento ao forjar subjetividades flexíveis, polivalentes

.

e permanentemente “educáveis” (Kuenzer, 2005). Nessa direção, a escola é responsabilizada por contribuir para a formação desse novo perfil profissional, adaptado e flexível; para isso, propõe-se a substituição do conhecimento teórico por um conhecimento prático e utilitário, atrelado à construção de habilidades e competências. De acordo com Evangelista (2003), constrói-se uma equação: se o sistema educacional não vai bem, se os(as) alunos(as) não atingem o rendimento esperado e se o mercado não dispõe de profissionais capacitados(as), a responsabilidade recai sobre o(a) professor(a).

Uma das prioridades apontadas no documento do Banco Mundial (2010) é a melhoria da qualidade dos(as) professores(as). O banco adverte que, para o país desenvolver seu potencial competitivo e se adequar aos parâmetros da OCDE, é imprescindível o recrutamento, pelo governo brasileiro, de indivíduos com alta capacidade, oferecendo suporte para que docentes aprimorem suas práticas e elaborando políticas que incentivem a melhoria do desempenho e da produtividade via programas de premiação por resultados e diretrizes de profissionalização docente (Banco Mundial, 2010). Assim, o(a) professor(a) é eleito(a) como agente principal para melhorar a qualidade do ensino e impulsionar o desenvolvimento econômico, configurando-se um projeto de formação docente afinado à manutenção da hegemonia dominante, ao modelar um novo perfil de profissionalização:

> Em vez de cursos teóricos, os programas de formação profissional projetados a partir das evidências das observações em sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para ensinar técnicas eficazes de uso do tempo na sala de aula, do uso de materiais de aprendizagem e para manter os estudantes ocupados na tarefa. Este treinamento voltado para a prática é a nova direção na qual os países da OCDE estão partindo, e os estados mencionados anteriormente (Pernambuco e Minas Gerais) e o município do Rio de Janeiro estão na vanguarda (Banco Mundial, 2010, p. 6).

Nessa citação, fica claro que, para o Banco Mundial, é necessário melhorar a eficiência do ensino e da aprendizagem por meio do treinamento docente, com técnicas que potencializem o aproveitamento dos(as) estudantes; isto é, prioriza-se o conhecimento prático em detrimento do teórico. Supervaloriza-se a prática, a experiência imediata e o desempenho medido por competências e habilidades,

.

conforme as necessidades do mercado. Esse pacote de estratégias para a reestruturação do trabalho docente opera como forma de controle: retira a autonomia do(a) professor(a) ao padronizar métodos e técnicas guiados por critérios econômicos, visando produtividade, eficácia, excelência e eficiência – em consonância com o ideário neoliberal de racionalização do campo educativo, à semelhança do campo econômico. Observa-se que as orientações do BM se fundamentam na construção da hegemonia do capital, em que a qualificação profissional integra a "ressocialização e aculturação da classe trabalhadora, com a função de reintegrá-la aos novos modelos de produção e gestão do capitalismo" (Santos; Limonta, 2014, p. 17).

Nesse trabalho, os autores citados analisam criticamente o documento do Banco Mundial intitulado "Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos", publicado em 2010. Argumentam que as diretrizes propostas para a formação docente no Brasil alinham-se aos interesses do capital, promovendo uma formação técnica e instrumental que visa adaptar a classe trabalhadora às novas exigências econômicas, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Temos, nessa mesma perspectiva, o documento "Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimento e competências das pessoas para promover o desenvolvimento" – Estratégia 2020 para a Educação, divulgado em 2011, que evidencia aspectos considerados positivos na atuação do Banco Mundial, como a redução do número de crianças fora da escola entre 1999 e 2008, o aumento de mulheres na escola, a redução das taxas de fertilidade e o acesso às tecnologias de informação e comunicação (Banco Mundial, 2011). Estabelece, como grande objetivo para os dez anos seguintes, garantir a todas as crianças e jovens não apenas o acesso à escola, mas também o acesso a conhecimentos e habilidades necessários para vidas saudáveis, produtivas e com emprego significativo.

Destacamos que o documento apregoa que o desenvolvimento e a redução da pobreza não dependem dos anos de escolarização, e sim das qualificações do indivíduo, ainda que defenda a educação na primeira infância. A estratégia proposta é a "Aprendizagem para todos", com duas frentes principais: reformar os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimentos de alta qualidade para reformas em nível global. O sistema educacional envolve a escola pública, universidades e programas de formação que oferecem serviços educacionais.

.

O documento enfatiza o processo de responsabilização pelos resultados:

> A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objectivo da aprendizagem para todos. Isto implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários actores e participantes no sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado. Significa também estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados. E porque as falhas de governação e responsabilização têm geralmente os seus efeitos mais nefastos nas escolas que servem os grupos mais desfavorecidos, este sistema de gestão promove equidade educacional para além da eficiência (Banco Mundial, 2011, p. 5-6).

Desvela-se, no documento, a ampliação do sistema educacional segundo parâmetros da iniciativa privada, permitindo responsabilização e monitoramento de resultados. Isso ocorre a partir da definição de um padrão de habilidades básicas e competências multidimensionais, em consonância com interesses de mercado. Esse “padrão” é observado por meio de avaliações que verificam competências em leitura, escrita e cálculo. O Banco Mundial (2011) incentiva também o desenvolvimento de competências cognitivas (como capacidade de resolver operações), socioemocionais (como a capacidade reflexiva) e técnicas (para desempenho de funções laborais específicas) (Banco Mundial, 2011).

O Banco ressalta que é indispensável melhorar a educação para que os indivíduos se adaptem às mudanças e saibam enfrentar desafios como o desemprego, sobretudo entre jovens. O desemprego é lido como sinal da incapacidade da escola de formar jovens com competências para atuar no mercado de trabalho; por isso, a aprendizagem escolar deve contemplar conhecimentos e habilidades “significativas”.

Para Zanardini (2006), entre os vários aspectos mencionados pelo Banco Mundial, destacam-se a gestão escolar e a capacidade de gestão do(a) professor(a): “há um recrudescimento na propositura das políticas avaliativas em estreita consonância com os ditames do BM, que responsabilizam diretores/as, professores e estudantes pela eficiência/ineficiência obtidas” (Zanardini, 2006, p. 139-140). A responsabilização da escola e do(a) professor(a) pela não aprendizagem aparece em diversos trechos do documento, pois, para o BM, o marco para buscar soluções e

.

assumir a responsabilidade pela superação da crise é a governança da escola. Assim, a formação docente deve articular-se à aprendizagem pautada em competências e habilidades.

Em consonância com esse discurso, há o documento “Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (2014), também elaborado pelo Banco Mundial e por economistas. Ele integra diversos fóruns sobre desenvolvimento na América Latina, patrocinados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe das Nações Unidas, além do próprio Banco Mundial. O documento atribui à má formação docente a responsabilidade pela qualidade da educação e indica os sindicatos como obstáculos às reformas:

> Devido à sua autonomia em sala de aula, os professores também têm muito poder quanto às quais novas políticas podem ser implementadas com sucesso. Pelo padrão global, os sindicatos dos professores na América Latina e no Caribe são considerados especialmente poderosos. Eles têm um histórico de uso efetivo de influência eleitoral direta e movimentos de protesto nas ruas para impedir reformas consideradas uma ameaça a seus interesses (Bruns; Luque, 2014, p. 14).

O documento delineia que os(as) professores(as) na América Latina são majoritariamente do sexo feminino, com status socioeconômico baixo, altos índices de educação formal, mas habilidades cognitivas precárias; recebem salários baixos, com trajetória salarial de pouca variação e com estabilidade de emprego, além de haver excesso de oferta de trabalho (Banco Mundial, 2014). O banco justifica os baixos salários pela curta jornada, em comparação com outras profissões, e elenca como fatores atrativos da carreira as férias longas, a estabilidade e a jornada reduzida. A pesquisa (2009-2013), em 15 mil salas de sete países, constatou ainda que 20% do tempo de aula não é utilizado para instrução, o que indicaria má qualidade e problemas de ausência docente. Outro apontamento é a não utilização de tecnologias de informação e comunicação e a indisciplina ou desinteresse discente. Outra constatação desta pesquisa:

> [...] é que os baixos resultados da aprendizagem dos alunos podem estar diretamente relacionados com o fracasso dos professores em

.

> manter os alunos envolvidos na aprendizagem. São desafios importantes para os programas de formação de professores na América Latina e no Caribe, tanto anteriores ao serviço quanto em serviço: garantir que os professores reconheçam a importância de atrair todos os alunos para o processo de aprendizagem, estejam equipados com uma série de estratégias de ensino para conseguir isso e que cheguem à escola todos os dias preparados para usar essas estratégias, e cada minuto do tempo de aula, com eficiência (Bruns; Luque, 2014, p. 17).

O documento explicita três desafios para melhorar a qualidade da educação: recrutamento, preparação e motivação docente. Defende, ainda, aumento salarial condicionado à maior seletividade na entrada na carreira, implantação de padrões nacionais para professores(as), testes para aferição de competências, programas de acompanhamento de iniciantes e processos de certificação – com exames de conclusão e outros obrigatórios –, a fim de assegurar “qualidade” à formação.

O Banco Mundial (2014) define duas funções para um sistema de avaliação docente: melhorar a qualidade e responsabilizar professores(as) por seu processo formativo; defende salários diferenciados conforme desempenho e competência e preconiza a redução do número de docentes. Reitera o discurso de estabelecer estruturas de recompensas profissionais e financeiras vinculadas a políticas de responsabilização. A formação docente projetada nos documentos de organismos internacionais como o Banco Mundial se organiza sob a perspectiva de uma educação básica, mínima, com conteúdos esvaziados, pautada essencialmente na prática, desprovida de consistência teórica e política.

No relatório “Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (2017), o Banco Mundial demonstra resistência ao progresso do ensino superior em países em desenvolvimento, pois considera que esses países se subordinam à economia mundial e não deveriam possuir conhecimento científico avançado, visto que a finalidade seria formar a classe trabalhadora para o mercado. No relatório, o banco destaca que o governo brasileiro gasta muito com ensino superior, apoiando a lógica de privatização das universidades públicas, a abertura à iniciativa privada no ensino público e apresentando diretrizes para instaurar esses delineamentos.

De forma simplificada, o relatório do banco faz alguns diagnósticos sobre a formação de professores(as) no Brasil:

.

Quadro 12 – Eficiência dos gastos com educação no Brasil segundo o Banco Mundial

A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação.	O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos e a formação é de baixa qualidade. E além da pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, os salários não são vinculados do desempenho. A mudança desse paradigma exigirá reformas coordenadas de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal. As tendências demográficas, no entanto, oferecerão uma grande oportunidade para elevar o nível dos professores e da qualidade da educação ao longo da próxima década, pois estima-se que a população em idade escolar diminua em 25% entre 2010 e 2025. Isso, aliado a um grande número de professores que irão se aposentar nos próximos anos, permitirá uma maior seleção na contratação de um número menor de professores que serão necessários para substituir os que estarão se aposentando.
O piso salarial dos professores brasileiros está em linha com o que é pago em outros países com renda per capita similar.	No entanto, os salários dos professores no Brasil aumentam rapidamente após o início da carreira. Devido às promoções automáticas baseadas nos anos de serviço e da participação em programas de formação, em 15 anos de carreira os salários se tornam duas a três vezes superiores ao salário inicial, em termos reais. Essa evolução supera significativamente a maioria dos países no mundo. Além disso, vale destacar que os professores brasileiros têm direito a planos previdenciários relativamente generosos quando comparado a outros países da OCDE. Essa generosidade dos benefícios previdenciários é muito superior aos padrões internacionais.
A ineficiência dos ensinos fundamental e médio está principalmente relacionada ao número excessivo de professores.	Aproximadamente 39% da ineficiência dos gastos brasileiros com educação se associa às baixas razões aluno-professor (RAP). Se todas as escolas atingissem a fronteira de desempenho, o Brasil poderia aumentar o número de estudantes por professor em 33% no ensino fundamental e em 41% no ensino médio. [...] Em grande parte, esse problema poderia ser solucionado por meio da não reposição de parte dos professores que se aposentarão em breve.

.

Também é possível aumentar a eficiência fazendo com que os professores dediquem mais tempo a atividades em sala de aula e reduzindo o absenteísmo.	Professores no Brasil dedicam uma parte do tempo em atividades pouco produtivas. Em média, professores usam somente 65% de seu tempo para ensinar, ao passo que, segundo melhores práticas internacionais, o ideal seria 85%. [...] A literatura internacional oferece algumas possíveis soluções: introdução de um bônus por frequência para os professores; melhora dos mecanismos para registrar ausências e presenças; introdução e aplicação de ameaças de demissão por absenteísmo excessivo; introdução de benefícios vinculados à aposentadoria; e publicação de índices médios de absenteísmo nos relatórios de desempenho das escolas.

Fonte: Banco Mundial. **Um ajuste justo**: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Banco Mundial, 2017. p. 127-130.

Em suma, as recomendações do banco para melhorar a educação brasileira são: limitar a contratação de novos(as) professores(as) concursados(as) "cuja demissão é extremamente difícil, e cujos gastos são significativos, uma vez que eles se aposentam cedo com vencimentos integrais" (Banco Mundial, 2017, p. 137); não repor docentes que se aposentarem; pagar bônus a professores(as) e funcionários(as) com base no desempenho das escolas (medido por provas padronizadas em nível internacional); contratar empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação; e aprovar novas leis federais, estaduais e municipais que permitam parcerias público-privadas no Ensino Básico.

Na perspectiva do banco, professores(as) bem-preparados(as) saberiam como avaliar a aprendizagem dos(as) alunos(as) com regularidade, e as avaliações externas poderiam oferecer informações que a sala de aula não fornece. Para o BM, no documento "Uma agenda de competências e empregos para a juventude de 2018", as avaliações:

> Avaliações internacionais também fornecem informações que ajudam a melhorar os sistemas. [...]. Permitem avaliar comparativamente o desempenho dos países e verificar as informações que emergem das avaliações nacionais. Além disso, podem ser ferramentas poderosas do ponto de vista político: uma vez que os líderes de diferentes países estão preocupados com a produtividade e competitividade a nível nacional, as comparações internacionais podem sensibilizar o nível de defasagem que um país experimenta em relação aos outros na promoção do capital humano (Banco Mundial, 2018, p. 18).

.

Nesse horizonte preconizado pelo BM, professores(as) desmotivados(as) e sem competências pedagógicas, somados à falta de insumos e à gestão deficiente, comporiam um conjunto de problemas que impede melhorias na aprendizagem. Assim, o banco acredita que sistemas de recompensa a docentes e estudantes com bons resultados seriam excelentes incentivos, capazes de elevar o desempenho. O discurso indica que a crise da aprendizagem decorre da ineficiência de serviços e recursos públicos: baixo desempenho discente e incapacidade de aprender; por isso, enfatiza-se a "aceleração da aprendizagem" para garantir competitividade econômica, como mecanismo de eficiência para reduzir a pobreza e ampliar a capacidade produtiva.

Consequentemente, o Banco Mundial se organiza, reiteradamente, por meio de documentos que anunciam ajustes para a educação no Brasil, sugerindo que nosso sistema – composto por professores(as) supostamente incompetentes – não gera capital humano para a sociedade, isto é, lucro para o capital, responsabilizando escola e docente pela crise da aprendizagem. Trata-se, sem dúvida, de uma forma de naturalizar problemas sociais e de buscar "culpados" para as condições de não aprendizagem.

O documento "Uma agenda de competências e empregos para a juventude de 2018" explicita, ainda, que o alcance da aprendizagem para todos não se reduz ao processo de escolarização, mas envolve a aprendizagem em si, deslocando o *slogan* de "Educação para todos" para "Aprendizagem para todos". Nas palavras do Banco Mundial e da OCDE, os(as) professores(as) devem ser eficazes e eficientes para garantir a qualidade da educação e da vida dos(as) estudantes. No documento *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*, essas agências multilaterais defendem que:

> Melhorar a eficácia, eficiência e equidade na educação depende, em grande medida, de assegurar que aqueles que pretendem dedicar-se à docência sejam pessoas competentes, que o seu método de ensino seja de boa qualidade e que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de excelência (OCDE, 2018, p. 17).

Em 2018, temos também o relatório do Banco Mundial "Aprendizagem para realizar a promessa da educação", que sustenta que a solução para obter professores(as) eficazes é corrigir falhas decorrentes de um desenvolvimento

.

profissional considerado inconsistente e excessivamente teórico. Na perspectiva do banco, os sistemas educacionais precisam munir-se de instrumentos eficazes para motivar e direcionar docentes, de modo que “essas falhas podem ser iluminadas por meio de modelos de comportamento humano” (Banco Mundial, 2018, p. 131). Em outras palavras, o banco recomenda que as práticas docentes incorporem “modelos mentais” que influenciam as escolhas das pessoas e os resultados sociais, concentrando-se em disciplinar condutas e ações para que haja aceitação do trabalho precarizado sem críticas. Assim, preconiza-se que professores(as) adotem comportamentos padronizados, a fim de também modelar o comportamento dos(as) estudantes, com vistas a explorar e expropriar trabalhadores(as).

A percepção que temos é de que as propostas do Banco Mundial possuem discursos de economistas, matemáticos, que devem ser implantados e materializados por professores. Trata-se de um banco que representa a racionalidade científica, técnica[16], com propostas de boas práticas e de parcerias, sob a perspectiva de uma pedagogia das competências, em que dinâmicas exógenas de privatização interagem, dialeticamente, com tecnologias políticas de privatização endógenas influenciadas pela política global com “relações de responsabilização entre vários atores e participantes no sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorado e apoiado” (Banco Mundial, 2011).

Esse projeto global integra uma agenda mais ampla que procura harmonizar a docência e a gestão nos países em desenvolvimento, visando a um maior controle e eficácia docentes, mas traz riscos à formação crítica dos(as) professores(as). Uma formação inspirada em paradigmas de organizações internacionais desconsidera, na maioria das vezes, a subjetividade de professores(as) e de alunos(as), na medida em que projeta uma formação por competências e subordina a educação a padrões de comportamento constantemente avaliados. Há, dessa forma, um controle externo que visa produzir uma subjetividade docente bem alinhada aos padrões do mercado, em que formar competências docentes voltadas a mecanismos de padronização se tornou

[16] No modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos.

.

um dos objetivos da racionalidade técnica, isto é, de uma formação que almeja modelar os indivíduos segundo as demandas do mercado.

É importante destacar, também, que o Banco Mundial recomenda a existência de várias fontes de financiamento do ensino superior, com a intenção de diminuir a responsabilidade do Estado com as universidades públicas, além de prescrever orientações para a redução dos investimentos, com cortes de gastos e utilização de recursos mínimos com “eficiência”. Defende, assim, a privatização do ensino superior brasileiro, com ação mínima do Estado, sugerindo que as universidades públicas possam obter seu próprio financiamento ou firmar parcerias com o setor privado.

Da mesma forma, temos a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável, na área da educação, pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA), um sistema trienal de avaliação padronizada para estudantes na faixa dos 15 anos que, em 2018, abrangeu 600.000 estudantes de 79 países (OCDE, 2023). O PISA avalia as áreas de Leitura, Matemática e Ciências e tem o objetivo de produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação dos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico, operando por meio de comparações entre países desenvolvidos, emergentes e subdesenvolvidos. Para isso, aplica a mesma prova a países diferentes econômica, social e culturalmente, ignorando desigualdades e estabelecendo um *ranking* geral por meio das notas atingidas. Por meio da análise dos resultados, a OCDE apresenta recomendações aos países, utilizando como exemplos de “sucesso” os estudantes que obtiveram as maiores notas ou os que mais evoluíram.

Evidencia-se, nos discursos do Banco Mundial e da OCDE, uma lógica desenvolvimentista, baseada em cortes de gastos públicos, empréstimos, financiamentos e parcerias público-privadas, que abrem caminho para a expansão de investimentos internacionais. Os documentos questionam reiteradamente os aumentos de gastos na educação brasileira, por não resultarem em bons desempenhos nas avaliações externas (PISA). No entanto, esse “aumento de investimentos” muitas vezes é revertido na contratação de empresas de consultoria, em parcerias público-privadas e na compra de materiais didáticos, enquanto professoras(es) recebem salários muito baixos e uma formação cada vez mais

.

precária. As políticas voltadas à educação, oriundas de parcerias com organizações internacionais, desconsideram, na maioria das vezes, a participação de toda a comunidade escolar e transformam o(a) professor(a) em reprodutor(a) de conceitos e técnicas de aprendizagem baseados em um currículo devidamente alinhado às provas externas, que, por sua vez, indicarão o recebimento (ou não) de verbas e gratificações.

É substancial enfatizar que a OCDE possui instrumentos largamente utilizados pelos governos para justificar mudanças nas políticas de formação, remuneração e carreira docente: a Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS, em inglês), aplicada desde 2008 e repetida a cada cinco anos, que questiona professores(as) e diretores(as) escolares sobre condições de trabalho e ambientes de aprendizagem; e as Cúpulas Internacionais sobre a Profissão Docente, realizadas anualmente desde 2011, destinadas a ministros(as) e especialistas em educação, aos(às) quais são apresentadas recomendações políticas fundamentadas em dados do PISA e da TALIS.

As Cúpulas, suas reuniões e relatórios discutem, desde 2011, políticas educacionais relacionadas à formação docente, como demonstra o quadro elaborado por Saraiva e Souza (2020), a partir da leitura dos relatórios das Cúpulas:

Quadro 13 – Cúpulas Internacionais sobre a profissão docente, OCDE (2011-2023)

Ano	Temática e conceitos centrais
2011	Construindo uma profissão docente de alto desempenho Avaliação de professores Adesão docente às reformas Recrutamento e formação inicial Sistemas de bonificação
2012	Preparando professores e desenvolvendo lideranças escolares para o século XXI Equilíbrio entre demanda e oferta de professores Preparação de professores para as habilidades requeridas no século XXI
2013	Professores para o século XXI Usando a avaliação para melhorar o ensino Procedimentos para avaliação de professores Uso dos resultados da avaliação de professores Rumo a uma abordagem da avaliação/accountability
2014	Equidade, excelência e inclusão na educação – lições políticas de todo o mundo desenvolver professores de alta qualidade para escolas com maiores necessidades

.

2015	Escolas para alunos do século XXI – lideranças fortes, professores confiantes, abordagens inovadoras, promover uma liderança escolar eficaz, inovar para criar ambientes de aprendizagem do século XXI
2016	Ensinando excelência através da aprendizagem profissional e reforma política Habilidades e qualidades do professor de sucesso Ações efetivas do governo para implementar políticas educacionais Professores profissionais, reformas de sucesso
2017	Empoderamento e capacitação de professores para a promoção da equidade e resultados para todos Empenhar-se para excelência sustentável e equidade na aprendizagem Garantir estrutura e ambiente apropriado para aprendizagem em cada país
2018	Valorizando professores e elevando seus status: escolas no centro das comunidades. Como as comunidades podem ajudar Pedagogias para o futuro Bem-estar, confiança e eficácia dos professores. As discussões realizadas durante a Cúpula 2018 sinalizaram ações necessárias e urgentes sobre a profissão docente, tais como: a) desenvolver vínculos mais fortes entre escolas e comunidades, especialmente em áreas carentes; b) reduzir a exclusão histórica de crianças de famílias pobres; c) encontrar as formas mais eficazes de aproveitar as novas oportunidades oferecidas pelas tecnologias digitais para inovar pedagogias; d) fornecer espaço e apoio para o desenvolvimento e bem-estar dos professores.
2019	O documento discute sobre os desafios multidimensionais de liderança dos sistemas educacionais e quais seriam as ações necessárias para fortalecer a liderança estratégica e a gestão das instituições, promovendo a colaboração. O documento sinaliza que “Sistemas eficazes exigem liderança eficaz em todos os níveis, da política à prática”. Um dos segredos do sucesso da Cúpula Internacional sobre a Profissão Docente é que ela explora dificuldades e questões controversas com base em evidências sólidas, fornecidas pela OCDE como líder global de dados e análises comparativos
2020 (Contexto da pandemia da covid-19).	--
2021 (Contexto da pandemia da covid-19).	--
2022 (contexto de crise global na educação que se instalou após a pandemia da Covid-19	Para o relatório da OCDE, a pandemia foi um alerta. Por isso, é necessário preparar o sistema educacional e os professores para possíveis novos choques e cenários de rápida mudança. A OCDE acredita que se faz necessário refletir sobre a relação entre aprendizagem formal e informal e repensar a forma de transmitir o conhecimento e o conteúdo nas escolas. Buscar atualização

.

	constante pode se tornar trivial para escolas e para os agentes promotores da educação. Neste contexto, o trabalho das competências socioemocionais e das habilidades que se relacionam com a Educação Empreendedora se tornam ainda mais relevantes.
2023	O relatório destaca a importância da formação ao longo da vida, como resposta às rápidas mudanças no mercado de trabalho. A grande mensagem deste relatório é a de que a educação inicial não deve ser o fim do caminho para a aprendizagem. Investir na qualificação dos adultos em idade ativa é essencial para permitir que todos mantenham e melhorem as suas competências, estejam eles a trabalhar ou desempregados.
2024	As Cúpulas Internacionais sobre a profissão docente em 2024 tiveram como foco principal a valorização da profissão, a formação continuada de professores, a garantia de direitos e condições de trabalho adequadas, além de discutir a escassez de professores e a importância da educação para o futuro. A Cúpula do Prêmio Yidan, por exemplo, abordou a importância da educação para fortalecer a resiliência de alunos, educadores e sistemas, com o objetivo de preparar a educação para o futuro.

Fonte: elaborado pela autora a partir da leitura de Saraiva e Souza (2020).

As Cúpulas Internacionais sobre a Profissão Docente, promovidas pela OCDE desde 2011, reúnem um grupo heterogêneo, composto por representantes de organismos multilaterais, governos nacionais, entidades empresariais, fundações privadas e sindicatos de professores. Esses grupos políticos apresentam interesses distintos, mas articulam-se nas negociações e recomendações internacionais sobre políticas educacionais. De modo geral, é possível identificar dois grandes blocos de interesses:

Grupos político-empresariais: compostos por representantes da OCDE, fundações como a *Bill & Melinda Gates Foundation* e gestores públicos alinhados com reformas educacionais de orientação gerencial. Seus interesses concentram-se na melhoria da eficiência dos sistemas educacionais, na avaliação de desempenho docente, na gestão por resultados e na formação por competências, buscando alinhar a educação às demandas do mercado de trabalho. Conforme Ball (2001; 2012) e Adrião (2018), trata-se de um movimento que busca reconfigurar o papel do Estado, promovendo a lógica de mercado no campo educacional.

Grupos político-educacionais críticos: representados por sindicatos docentes,

.

organizações da sociedade civil e setores acadêmicos, que defendem uma formação docente voltada à reflexão crítica, à valorização profissional, à autonomia pedagógica e à defesa da escola pública democrática. Esses grupos buscam garantir que as reformas respeitem os direitos trabalhistas, o papel social da escola e a complexidade do trabalho docente. Autores como Gentili (1995) e Shiroma, Garcia e Campos (2005) apontam para a importância de uma resistência organizada frente à mercantilização da educação e à descaracterização do trabalho docente.

A atuação dessas cúpulas revela um espaço de disputa e negociação política em torno do significado da “qualidade” na formação docente, evidenciando tensões entre uma abordagem mercantilizada da educação e uma perspectiva emancipadora e crítica do ensino.

De acordo com Oliveira (2020), as Cúpulas Internacionais sobre a Profissão Docente têm sido referência para ações de reformas nos sistemas educacionais em escala global. Essas cúpulas mobilizam diferentes atores políticos – como sindicatos, entidades representativas dos trabalhadores da educação, governos nacionais, agências internacionais e fundações (*think tanks*) – e divulgam uma concepção econômica de educação, fortemente influenciada pela teoria do capital humano. Defendem uma educação competitiva, ancorada em discursos sobre a qualidade e a eficácia escolar, colocando o professor como peça-chave para a melhoria dos resultados nas avaliações externas.

Esses discursos vão emergindo como modelos a serem seguidos, estabelecendo exemplos a serem copiados pelos sistemas educacionais. Para Oliveira (2020), tais discursos colocam em risco a autenticidade da escola e provocam mudanças na natureza da relação entre os trabalhadores e o seu trabalho, pois o julgamento e a avaliação profissional tornam-se subordinados às exigências da performatividade. Ball (2002) explica que o Estado oferece um novo modo de regulação, menos visível, que exige autonomia e obrigação de iniciativa. Esse modo de regulação leva os professores a serem encorajados a refletir sobre si próprios como indivíduos que calculam sobre si e que buscam aumentar sua própria produtividade. É uma nova forma de disciplinar o professor, baseada na competitividade, na eficiência e na produtividade, em que o ato de ensinar é alterado por uma visão de educação voltada para resultados e bom desempenho, levando os professores a se

.

tornarem cada vez mais submetidos aos:

> Riscos de serem valorizados apenas pela sua produtividade, veem-se envolvidos em um fluxo de exigências em mudança, expectativas e indicadores que os tornam continuamente responsáveis e constantemente observados (Ball, 2002, p. 10).
> [...] Um tipo diferente de esquizofrenia é vivido por professores individualmente, sendo o compromisso e a entrega, o julgamento e a autenticidade dentro da prática sacrificados pela impressão e o desempenho. Aqui há potencial ruptura entre os julgamentos dos próprios professores acerca do que é uma 'boa prática' e as necessidades dos estudantes e os rigores do desempenho (Ball, 2002, p. 12).

Dessa forma, o professor se torna uma peça-chave – como já afirmado –, um solucionador de problemas que zela pelo próprio desempenho e pelo de seus alunos, e os discursos vão se difundindo entre governos, organismos internacionais, agências, pesquisadores e até mesmo professores e estudantes, num movimento de redes políticas de educação que transitam globalmente.

Ressalta-se ainda que a circulação e a articulação das ideias relativas à educação – e, especificamente, à formação de professores – entre diferentes organismos internacionais também envolvem a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organismo humanitário das Nações Unidas, que passou a influenciar as políticas educacionais, sobretudo nos países periféricos do capitalismo. Essa influência tornou-se mais evidente a partir do final do século XX, quando a agência internacional passou a delinear fundamentos para a educação do século XXI.

De acordo com Saraiva e Souza (2020), a UNESCO organiza suas atividades em cinco eixos:

> i) Laboratório de Ideias, que busca antecipar e responder às novas tendências e necessidades em matéria de educação e elaborar políticas educativas baseadas em pesquisa e nas prioridades dos países; ii) Ação Normativa, que trata da elaboração de padrões, normas e diretrizes nos principais âmbitos da educação; iii) Centro de Intercâmbio de Informação, que busca promover o desenvolvimento, a aplicação e a difusão de políticas e práticas educativas exitosas; iv) Aumento da Capacidade, que objetiva proporcionar a cooperação técnica para que os Estados-membros desenvolvam suas capacidades com vistas a alcançar os objetivos nacionais no campo da educação; v) Catalizador da Cooperação Internacional, que intenta iniciar e promover o diálogo e

.

> o intercâmbio entre lideranças do setor educativo e os interessados na matéria (UNESCO, 2020).

Nas considerações da UNESCO (2020, p. 24), os professores são “essenciais para a promoção da educação de qualidade, pois nenhuma reforma educacional será bem-sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores”. No entanto, apesar de considerar os docentes essenciais para responder às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, a organização incentiva a melhoria do status, da autoestima e do profissionalismo docente, e ao mesmo tempo defende que o “[...] magistério público precisa ser valorizado e reconhecido para que as reformas educacionais avancem, e o país supere o desafio da melhoria da qualidade e equidade do ensino” (CONSED – UNESCO, 2007, p. 70).

A UNESCO define o docente do século XXI como um profissional comprometido com as mudanças, reflexivo, dotado de novas competências necessárias para atender aos alunos e que saiba se adaptar às diferentes situações de uma sociedade em constantes transformações (CONSED – UNESCO, 2007). Dentre os instrumentos da UNESCO, destacam-se o Instituto de Estatística, sediado no Canadá – que possibilita o monitoramento e a comparação de dados sobre matrículas, docentes, financiamento e resultados da educação básica e superior em centenas de países – e a Força-Tarefa Internacional de Docentes para a Educação 2030, grupo de trabalho criado com o objetivo de estabelecer um fórum internacional para se pensar a profissão docente, de forma semelhante às Cúpulas da OCDE.

As referências da Unesco estão vinculadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados no âmbito das Nações Unidas, e ao *Marco de Ação para a Educação 2030*, que tem o propósito de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas e, no que se refere aos professores: “[...] substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento” (UNESCO, 2016).

Em síntese, podemos afirmar que, dentre as organizações internacionais, tais como o Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO, há um discurso hegemônico para a

.

formação do professor que estabelece uma cultura de performatividade, de excelência em resultados e da qualidade que influencia diversos países, como o Brasil, o qual se tornou um lugar para a materialização das normas internacionais.

4.3 A influência de tendências curriculares de outros países sobre a formação de professores/pedagogos no Brasil: a inspiração em figurinos importados

A formação de professores no Brasil tem sido fortemente influenciada por tendências internacionais, especialmente aquelas promovidas por organismos multilaterais como o Banco Mundial, a OCDE e a Unesco, que difundem modelos curriculares baseados em competências, resultados e responsabilização individual. Essas diretrizes, amplificadas por reformas educacionais em diversos países, são apropriadas por redes políticas internas – com distintos interesses de classe – e adaptadas ao contexto nacional. Conforme argumenta Ball (2005), a globalização da educação configura um campo político internacional em que políticas viajam, circulam, são traduzidas e implementadas seletivamente, de acordo com os projetos hegemônicos de cada país.

No Brasil, tais influências operam por meio de dois grandes blocos de interesse. De um lado, encontram-se os consultores vinculados a organismos internacionais e fundações empresariais, que buscam alinhar a formação docente a padrões internacionais de desempenho e produtividade, frequentemente desconsiderando as especificidades sociais e históricas da realidade educacional brasileira. De outro, situam-se intelectuais de universidades públicas e centros de pesquisa que, embora em muitos casos formados em matrizes críticas, por vezes acabam colaborando com políticas que reforçam a lógica da responsabilização e da flexibilização das carreiras docentes, o que evidencia uma disputa interna entre frações da própria intelectualidade.

Ball (2005) elucida como a atuação de *think tanks*, empresas de consultoria e fundações privadas, cria um mercado transnacional de políticas educacionais, no qual a formação docente se torna mais uma engrenagem de um projeto mais amplo de reforma do Estado. A retórica da qualidade e da inovação esconde, muitas vezes, a precarização das condições de trabalho, a padronização curricular e a intensificação

.

do controle sobre o trabalho docente. Essa situação paradoxal manifesta-se em discursos que exaltam o papel do professor como agente central da transformação social, enquanto, na prática, são implementadas políticas que desvalorizam sua autonomia, impõem currículos prescritivos e associam sua atuação a indicadores de desempenho. A formação continuada, por sua vez, transforma-se em mercado, promovido por instituições privadas em grande parte alheias à realidade cotidiana das escolas públicas.

Para Freitas (2012), a reforma educacional de viés neoliberal busca transformar o professor em executor técnico de conteúdos previamente definidos, reduzindo sua autonomia e desqualificando sua capacidade crítica. A ideia de “professor eficaz”, amplamente disseminada por avaliações de larga escala, desconsidera as mediações pedagógicas e os contextos escolares, funcionando como mecanismo de controle e de culpabilização individual dos profissionais da educação.

Kuenzer (2007) também aponta que a ênfase em competências e resultados desloca o foco da formação para a adaptabilidade do indivíduo às exigências do mercado, desarticulando a formação como um processo histórico, coletivo e vinculado à transformação social. A lógica gerencial, segundo a autora, reforça a precarização do trabalho docente, ao mesmo tempo em que oculta as determinações estruturais da crise educacional. Saviani (2008), por sua vez, ressalta que a valorização da docência não pode ser tratada apenas no campo do discurso político, mas exige condições materiais concretas: salários dignos, jornada de trabalho adequada, investimento em formação continuada crítica e políticas de fortalecimento da escola pública como espaço de formação plena.

Dessa forma, é possível afirmar que a formação docente no Brasil tem sido moldada por um campo de forças internacional e nacional, no qual se entrelaçam interesses econômicos, políticos e ideológicos. A superação dessa lógica exige não apenas o fortalecimento da formação inicial e continuada crítica, mas também o reconhecimento do professor como sujeito histórico, cujas práticas não podem ser reduzidas a competências mensuráveis nem a metas de desempenho.

Diante dessas disputas, é necessário analisar o atual sistema de formação de professores no Brasil e refletir sobre os principais aspectos das propostas para essa formação, desenvolvidas em vários países e pelo próprio Banco Mundial, bem como

.

identificar seus possíveis efeitos nas propostas correntes no Brasil. A título de exemplo, entre os países centrais que já desenvolvem essas políticas há longa data, destacam-se dois: os Estados Unidos e a Austrália. A menção a esses dois países nesta pesquisa se justifica porque são realidades educacionais que inspiram os principais documentos atuais voltados à formação de professores, como a Resolução CNE/CP nº 2/2019. A compreensão desses modelos é, portanto, uma chave importante para entendermos de forma específica a formação dos professores pedagogos e as redes políticas envolvidas.

De acordo com Farias (2021), os Estados Unidos tornaram-se um dos países que mais influenciam as políticas educacionais brasileiras. Nesse país, o ensino é obrigatório até os 16 anos de idade e organizado em três níveis: Elementar (*elementary school*), do 1º ao 5º ano; Média (*middle school*), do 6º ao 8º ano; e Secundária (*high school*), do 9º ao 12º ano. A educação infantil (*preschool*) é oferecida por escolas particulares e não é obrigatória. O ensino superior é pago e, quando oferecido pelo Estado, envolve a cobrança de anuidades; se for privado, as mensalidades são significativamente elevadas (Farias, 2021).

Farias (2021) relata que a formação dos professores se divide entre a formação via universidade e as chamadas “rotas alternativas”. Tais formatos surgiram ainda na década de 1990, período em que os Estados Unidos buscavam medir o desempenho de sua escolarização e pressionavam a OCDE para a criação do PISA, com o intuito de utilizar “os indicadores de competitividade da economia nacional dentro da global, por intermédio do capital humano, fundamental à política econômica e de controle da política educacional neoliberal” (Farias, 2021, p. 3). Assim, desde a década de 1990, os Estados Unidos têm direcionado suas políticas educacionais em um movimento de privatização da educação pública e de mercantilização do ensino.

De acordo com Zeichner (2013), a formação de professores nos EUA é responsabilidade de cada estado e não do governo federal, embora os cursos locais sofram influências nacionais e corporativas. Muitas universidades e faculdades oferecem cursos de formação inicial de professores: alguns com quatro ou cinco anos de duração, destinados a estudantes de graduação; outros, de um a dois anos, realizados em nível de mestrado, voltados a quem já concluiu a graduação. Além disso, a maioria dos estados norte-americanos legalizou um “caminho alternativo”

.

para a formação de professores, que permite a pessoas com nível de graduação obterem o título de licenciatura com contato mínimo com os programas universitários de formação docente. Esses cursos caracterizam-se como treinamentos em serviço – uma resposta rápida à necessidade dos Estados Unidos de suprir a carência de professores para as escolas dos grandes distritos urbanos.

Zeichner (2013) esclarece que as políticas de formação de professores dos EUA possuem um caráter conservador e privatista, voltadas para uma formação docente orientada para o mercado. Além disso, a autora afirma que, no atual sistema dos Estados Unidos, existem três posicionamentos diferenciados, os quais chama de: reformadores, defensores e transformadores da política corrente. Os defensores, como o próprio nome indica, não querem mudanças no atual sistema e exigem mais investimentos. Os reformadores propõem a destruição do atual sistema, que ele seja substituído pelas leis de mercado, competitividade e desregulamentação. Os transformadores sugerem mudanças em todo sistema com foco na justiça social, defendem que a formação de professores ocorra na universidade para melhorar a qualidade e valorizar os professores. Os reformadores, em contrapartida, buscam a desprofissionalização com treinamentos específicos, com formações por meio de programas, em escolas do tipo *Charter*[17], para preparar os professores para a sala de aula de forma específica.

A autora mencionada coaduna com os estudos de Luiz Carlos de Freitas sobre a formação de professores nos Estados Unidos, que analisa criticamente as reformas educacionais implementadas nas últimas décadas, especialmente aquelas influenciadas por políticas neoliberais. Freitas destaca que essas reformas, como a Lei "*No Child Left Behind*" (Lei "Nenhuma Criança Deixada para Trás") (NCLB), enfatizam a responsabilização (*accountability*) e a padronização curricular, resultando em consequências negativas para a educação. As políticas de padronização afetaram a formação de professores, limitando sua autonomia e criatividade. A formação passou a focar na preparação para atender a padrões específicos, reduzindo a capacidade dos docentes de adaptarem o ensino às necessidades locais. Freitas (2012) observa que estados como Califórnia, Nova York e Texas adotaram reformas

[17] Conhecidas no Brasil como "escolas conveniadas", são escolas públicas administradas pela iniciativa privada, que possuem contratos com o poder público e devem entregar bons resultados.

.

empresariais na educação, promovendo modelos de gestão que priorizam eficiência e resultados, muitas vezes sem considerar o contexto educacional e social das escolas.

A análise de Freitas (2015) revela que as reformas educacionais nos Estados Unidos, centradas em *accountability* e padronização, têm limitado a eficácia da formação de professores e comprometido a qualidade da educação. Ele sugere a necessidade de repensar essas políticas, valorizando a autonomia docente e promovendo uma formação que considere as realidades locais e as necessidades dos alunos.

Freitas (2012) afirma que os "*corporate reformers*" são os reformadores empresariais da educação dos Estados Unidos, uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores, que organizam a iniciativa privada para "consertar" a educação americana. No Brasil, temos um movimento semelhante coordenado por empresários no campo da educação, chamado Movimento Todos pela Educação, que será abordado no próximo subitem desta pesquisa. Farias (2021) explica que os reformadores da educação dos Estados Unidos reforçam o discurso de que as universidades não dão conta de formar professores qualificados que atendam às demandas educacionais e que visem o desenvolvimento econômico, atendo-se apenas à teoria. Em sentido oposto, propõem uma visão técnica: programas de imersão, currículos roteirizados e professores executores.

Para Freitas (2012), as consequências dessa lógica na educação aparecem sob a forma de uma teoria de responsabilização, meritocracia e gerencialismo, com expectativas de aprendizagem aferidas por testes padronizados e avaliação em larga escala, que culpabilizam os professores pelas falhas no ensino público. Esse sistema de responsabilização possui três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções, que caracterizam um sistema meritocrático, no qual está a base da proposta política liberal, que defende:

> Igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se cada escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não

.

> corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (Freitas, 2012, p. 5).

Os efeitos dessa responsabilização e da meritocracia aplicadas aos professores expõem-nos a sanções e aprovações públicas. Freitas (2012) chama a atenção para a ampliação da privatização do sistema público de educação, pois o conceito de público estatal e público não estatal abriu novas perspectivas para o empresariado, matizando a divisão entre público e privado. A ideia central é desresponsabilizar o Estado pela educação pública, mas, na prática:

> A ideia de colocar os alunos oriundos das classes populares na “escola privada” tem a finalidade de justificar o aparecimento de uma “escola privada para os pobres”, ou seja, as escolas públicas geridas por concessão privada, ou subnvencionadas. Os vouchers, portanto, são uma ação articulada com as escolas operadas por concessão. A rede privada clássica continuará a receber os melhores alunos com melhores níveis socioeconômicos e não é para lá que os alunos das escolas públicas migrarão (Freitas, 2012, p. 9).

Em síntese, Freitas (2012) afirma que a tese dos reformadores desresponsabiliza o Estado quando convém – quando as corporações educacionais podem faturar – e estabelece um controle ideológico educacional pelas corporações empresariais, cujos interesses seguem a lógica do mercado, que objetiva formar o trabalhador “adequado”, fornecendo uma educação de “qualidade”.

No entanto, os estudos do autor mostram que as modalidades de privatização da educação americana não trouxeram melhorias significativas; ao contrário, os dados indicam que escolas administradas por contrato e as que operam por *vouchers* “têm os mesmos problemas que as escolas públicas regulares. A manutenção destas políticas evidencia apenas a disposição ideológica de afirmar que o privado é melhor que o público” (Freitas, 2012, p. 9). Além disso, essa visão “reformadora” insere cada vez mais um pragmatismo na formação e atuação do professor, pois restringe a formação a aspectos práticos, permeados por técnicas instrumentais e de treinamento.

Essa migração de políticas educacionais de um país para outro – pela atuação difusora dos organismos internacionais e pela circulação cada vez mais livre de informações – pode ser observada também em relação ao Chile. As semelhanças

.

perceptíveis entre as políticas chilenas e as políticas educacionais brasileiras manifestam-se em diversas áreas, incluindo a gestão e a avaliação da educação, a expansão de escolas privadas e o foco em políticas de ampliação do tempo escolar.

De acordo com Alves e Fernandes (2022), o Chile implementou um “Sistema de Asseguramento de Qualidade da Educação” com foco em indicadores e métricas, que tem sido estudado e, em alguns casos, adotado em partes no Brasil. A experiência chilena com a descentralização da gestão escolar também tem sido analisada no contexto brasileiro, com alguns municípios e estados implementando modelos similares.

O sistema educacional do Chile possui características de privatização exógena e de privatização endógena (na educação pública). No país em questão, ambos os níveis estão presentes e viabilizam a privatização da/na educação. Na privatização endógena, o funcionamento de instituições escolares origina-se na introdução da lógica empresarial, cuja inscrição nos espaços públicos se dá por meio da promoção de práticas de seleção, competição, menor gasto e autonomia, que reorganizam as ações escolares com a perspectiva de melhores resultados, tendo sempre como parâmetro a lógica do mercado (Alves; Fernandes, 2022).

A educação chilena é gerida pela lógica do quase-mercado, isto é, um sistema híbrido que conjuga o público e o privado. Prevalece, na organização e na gestão das instituições, o caráter privado regulado pelo mercado. O mercado oferece a educação como mercadoria: quem deseja uma educação de qualidade terá de pagar o preço equivalente, conforme as leis do mercado. As famílias chilenas podem:

> [...] escolher – em princípio – qualquer escola pública ou mesmo que com isso se supõem que as crianças não tenham um direito preferencial a serem educadas nas escolas de seu bairro (ainda sejam financiadas pelo estado). Por sua vez, as escolas recebem seu financiamento público de acordo com a quantidade de alunos que ela atende e este voucher é o mesmo para escolas públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos. Por último, as escolas privadas subvencionadas (que podem ser religiosas) possuem ampla liberdade para gerenciar com autonomia, incluindo criar seus próprios programas de estudo, não seguir todas as normas do estatuto docente, cobrar uma tarifa obrigatória das famílias (co-pagamento que também é permitido em colégios públicos), selecionar os estudantes que desejem aceitar e depois expulsá-los (práticas também permitidas, mesmo que bem menos presentes na educação pública), e gastar os recursos livremente (por exemplo, contratando empresas de assessoria ou serviços dos mesmos proprietários da

.

> escola, ou diretamente distribuindo benefícios) (Bellei, 2016, p. 233, tradução nossa).

No setor educacional do país, predomina a ideia de que quem tiver condições de contratar serviços na órbita privada terá serviços de boa qualidade; quem não puder fazê-lo recorrerá a serviços prestados pelo Estado, considerados de má qualidade. Tal perspectiva resulta da ausência de políticas direcionadas ao fortalecimento da educação pública.

O Chile possui um sistema subvencionado, com subvenção pública por demanda, tanto na rede municipal quanto na rede privada, e financiamento compartilhado (cobrança de mensalidades das famílias pelas escolas subvencionadas). Os colégios municipais e os privados subvencionados competem entre si pelos recursos públicos, pois o número de alunos que concentram em sua dependência é fundamental para a disputa em torno do fundo público oriundo do Estado – disputa cujo vencedor já se antevê, pois o ramo particular subvencionado seleciona os alunos com maior rendimento em provas (Alves; Fernandes, 2022).

O contexto construído sob a inspiração ideológica do neoliberalismo engendrou a reforma do Estado no Brasil e no Chile e imprimiu, na política educacional, modelos que redimensionaram seus processos de gestão, avaliação e financiamento, com vistas a processos de privatização do setor. Fontes (2010) critica esse processo como parte de um movimento mais amplo de mercantilização dos direitos sociais, em que a educação é tratada como mercadoria, com instituições públicas reorganizadas para funcionar sob a lógica empresarial. Nesse sentido, o modelo chileno é um exemplo emblemático da aplicação precoce e radical desse projeto – que depois se expande e inspira reformas em países como o Brasil.

Outro país que vem influenciando as políticas de formação de professores é a Austrália. Inserida no movimento mundial de globalização que se intensificou a partir de 1980, com os pressupostos neoliberais, ocorreram diversas tentativas sem precedentes de produzir maior controle sobre as políticas educacionais, como o “desenvolvimento de um currículo nacional, avaliações nacionais padronizadas em alfabetização e matemática, padrões nacionais para professores e diretores e um modelo nacional revisado de financiamento escolar” (Savage, 2016, p. 833).

.

De acordo com Santos e Zan (2022), a formação na Austrália é semelhante entre os estados, com poucas variações, sendo obrigatória dos 6 aos 17 anos de idade. O ensino primário dura entre 7 e 8 anos e inclui um ano de educação infantil, seguido pelo ensino secundário, que dura entre 5 e 6 anos, com estudos alternativos ou arranjos formativos voltados para o setor produtivo. Ao chegar ao último ano do ensino secundário, os estudantes podem obter um certificado com estudos adicionais pelas Instituições de Educação Profissional ou Educação e Treinamento Vocacional e por todas as universidades da Austrália.

Em 1964, iniciou-se na Austrália o financiamento de escolas não governamentais, partindo da premissa de que estudantes de escolas públicas e privadas têm direito ao mesmo padrão de qualidade; com isso, o dinheiro público deveria destinar-se também às escolas privadas para melhorar seu padrão. Em 1975, o governo passou a distribuir recursos para todas as escolas, independentemente da necessidade, provocando a diminuição de recursos para as escolas públicas. A justificativa era o princípio do direito à educação, com a ideia de que as pessoas que optam por enviar seus filhos às escolas particulares pagam impostos; logo, essas escolas também teriam direito a receber dinheiro do governo, assim como ocorre com as escolas públicas (Santos; Zan, 2022).

Em 2011, foi elaborado o Relatório Gonski, que prescrevia a equidade como ponto principal e, a princípio, aumentava os investimentos no setor público, pois a maioria dos estudantes integra o ensino público. Contudo, mudanças no governo, em 2013, fizeram com que o modelo de financiamento da Austrália passasse a favorecer as escolas não governamentais. Assim, ocorreu aumento do financiamento às escolas privadas, em detrimento das públicas, ampliando as desigualdades educacionais no país – especialmente pela escolha das escolas pelas famílias e pela distribuição desigual de capitais: famílias com maior capital matriculam seus filhos em estabelecimentos de ensino mais bem posicionados no *ranking*. Estabelece-se, assim, um “mercado escolar”, com elevação da concorrência e seleção dos melhores estudantes para manter a alta qualidade da escola, numa abordagem segundo a qual a concorrência melhoraria a eficiência e a qualidade das instituições.

Santos e Zan (2022) pontuam que tal discurso, pautado em alta eficiência e qualidade, segue a lógica da mercantilização da educação, que se incorpora às

.

políticas educacionais de muitos países. A ideia de que o setor privado atende melhor e com mais eficiência as expectativas das famílias – e de que a possibilidade de escolha, ao gerar competição entre escolas, melhora a qualidade – apaga o fato de que a escolha da escola depende do poder de capital das famílias; a grande maioria não dispõe de capital suficiente para adentrar o “mercado escolar”.

Ainda segundo os autores, o exemplo da Austrália integra reformas globais, influenciadas por organismos internacionais e suas orientações, comprometidas com a manutenção do sistema capitalista, no qual a educação responde às mudanças do processo produtivo. Nessa direção, as reformas curriculares australianas enquadraram a escolaridade em termos econômicos, viabilizando conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos pelos jovens conforme a lógica do mercado. Foi o que ocorreu em 2012, com a construção do currículo nacional – o “currículo para o século XXI” – alinhado às recomendações da OCDE, para melhorar a posição do país nos testes internacionais.

Os princípios basilares do currículo pautam-se na qualidade e na equidade, partindo do pressuposto de que todos os pais são capazes de oferecer aos filhos uma educação de qualidade, independentemente de suas condições socioeconômicas e culturais. Para Santos e Zan (2022), as reformas curriculares iniciadas na Austrália desde 1980 foram criando barreiras e lacunas para os estudantes que não pudessem frequentar escolas privadas, limitando o acesso ao conhecimento e às mesmas oportunidades, segregando escolas e resultando em ampla desvantagem educacional. Outro ponto central é a escolha dos conhecimentos que devem compor o currículo: o alinhamento do que se deve ensinar às avaliações de larga escala, padronizando o currículo para melhorar indicadores educacionais e monitorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de ensino.

Esse alinhamento decorre de uma agenda neoliberal, pautada no mercado educacional e no direito à escolha, substituindo a ideia de bem público. Nessa esteira estão os professores, que acabam responsabilizados – e, ao mesmo tempo, controlados – por meio de avaliações de larga escala.

.

4.4 A atuação dos grupos financeiros e empresariais no processo de elaboração das políticas de formação de professores

A formulação das políticas de formação de professores no Brasil, especialmente a partir dos anos 2000, vem sendo fortemente influenciada por aparelhos privados de hegemonia, conforme a concepção gramsciana (Gramsci, 2000). Esses aparelhos – como fundações empresariais, institutos privados, organizações não governamentais (ONGs) e entidades da sociedade civil – atuam de forma decisiva na produção e difusão de consensos em torno de um projeto educativo alinhado aos interesses do capital. No livro *Capitalismo Filantrópico: A Reinvenção Neoliberal do Social*, a historiadora Virgínia Fontes desenvolve e aprofunda a noção de aparelhos privados de hegemonia (APHs), categoria que dialoga com o conceito gramsciano de hegemonia, mas aplicada ao contexto contemporâneo do capitalismo neoliberal. Fontes analisa especialmente a atuação de grandes empresas e fundações empresariais como agentes centrais na produção e disseminação de ideologias que sustentam a dominação de classe.

> Se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos. Clubes, partidos, jornais, revistas, igrejas, entidades as mais diversas se implantam ou se reconfiguram a partir da própria complexificação da vida urbana capitalista e dos múltiplos sofrimentos, possibilidades e embates que dela deriva (Fontes, 2010, p. 133-134).

A historiadora aprofunda suas reflexões acerca dos APHs qualificando-os como empresariais, por serem aparelhos criados ou mantidos por empresas ou empresários (Fontes, 2020). A concepção de *Aparelhos Privados de Hegemonia* (APH), segundo Virgínia Fontes, parte de uma releitura crítica do conceito de hegemonia formulado por Antonio Gramsci, especialmente na forma como o autor analisou a articulação entre sociedade civil e sociedade política. Fontes amplia esse conceito a partir da realidade brasileira e latino-americana, enfatizando as formas não estatais de reprodução ideológica e de dominação de classe, particularmente sob o capitalismo contemporâneo. Para Virgínia Fontes, os APHs são instituições, organizações ou práticas não estatais que atuam na produção e difusão de ideias, valores e

.

comportamentos compatíveis com os interesses das classes dominantes. Eles se articulam com o Estado, mas não pertencem a ele – ao contrário dos “aparelhos ideológicos do Estado”, segundo Althusser. Em vez de exercer a coerção pela força, os APHs constroem o consenso, legitimando a ordem vigente e apresentando as desigualdades do capitalismo como naturais, inevitáveis ou mesmo benéficas. De acordo com Antonio Gramsci, os aparelhos privados de hegemonia são instituições da sociedade civil que exercem uma função ideológica na manutenção e difusão da hegemonia da classe dominante – especialmente a burguesia. Eles não impõem a dominação pela força (como faz o Estado diretamente), mas o fazem por meio do consentimento das classes subordinadas (Hoeveler, 2019).

Segundo Fontes (2010), as principais características dos *Aparelhos Privados de Hegemonia* (APHs) são: instituições privadas, mas com função pública, controladas por agentes privados – empresas, fundações, ONGs, igrejas, *think tanks*, meios de comunicação –, que atuam na disputa por corações e mentes, moldando valores e consensos sociais; produzem hegemonia em nome do capital, com a função de naturalizar as relações sociais capitalistas, despolitizar conflitos e individualizar responsabilidades; expandem-se com a retração do Estado social, pois, sob o neoliberalismo e com a crise do Estado de bem-estar, esses aparelhos ocupam os espaços deixados pelo Estado, inclusive na formulação de políticas públicas, especialmente nas áreas de educação, saúde e cultura; e, por fim, tornam-se protagonistas no atual ciclo de acumulação do capital, ao promoverem saberes, políticas e narrativas que condicionam decisões políticas e moldam o senso comum.

Fontes (2010) explica que, entre os múltiplos papéis dos APHs empresariais, destaca-se a produção de consenso por meio de narrativas que tornam aceitável ou desejável a presença empresarial em esferas tradicionalmente públicas, como a educação, a saúde e a cultura. Além disso, esses aparelhos funcionam como centros de elaboração ideológica, difundindo valores como “empreendedorismo”, “meritocracia”, “responsabilidade social” e a crítica ao Estado como ineficiente. Intervêm diretamente nas políticas públicas, influenciando governos e agências estatais, ao propor soluções empresariais para problemas sociais e ao redesenhar o papel do Estado.

Os APHs, ao se apresentarem como benfeitores (e não como agentes de

.

exploração), mascaram as contradições do capital e ganham legitimidade política e moral. Reconfiguram o “social”, que deixa de ser um campo de direitos universais garantidos pelo Estado para se tornar um espaço de atuação privada, no qual empresas “ajudam” os pobres por meio de ações filantrópicas ou de “responsabilidade social”.

No campo educacional, Fontes (2010) observa que fundações empresariais, como a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e a Fundação Itaú Social, operam como APHs. Elas produzem conteúdos curriculares e propostas pedagógicas, influenciam diretamente a formulação de políticas públicas, propõem formas de avaliação, financiamento e gestão educacional sob a lógica empresarial. Essas fundações não apenas “ajudam” a educação, mas atuam para reformular sua função social, alinhando-a às demandas do mercado e à formação de sujeitos adaptáveis ao trabalho precário e à competitividade.

Fontes (2010) argumenta que, no contexto da educação, os APHs interferem na formulação de políticas públicas, atuando diretamente na proposição e influência sobre currículos, métodos de avaliação e gestão escolar — muitas vezes substituindo o papel do Estado. Produzem e difundem uma visão empresarial da educação, na qual a escola passa a ser vista como uma empresa e o aluno como um “capital humano”. Isso reforça uma lógica de meritocracia, eficiência, competitividade e resultados mensuráveis, esvaziando o papel crítico e emancipador da escola. Há ainda uma ênfase em “competências socioemocionais”, que desloca a responsabilidade das desigualdades sociais para o indivíduo.

Por meio de parcerias e convênios com redes públicas, esses aparelhos impõem suas concepções de educação, o que ameaça a autonomia pedagógica e transforma a escola pública em instrumento de reprodução da hegemonia neoliberal. Para Fontes (2010), os APHs atuam na educação como instrumentos da classe dominante para manter sua hegemonia. Moldam o imaginário social, naturalizam a desigualdade e deslocam o debate educacional para longe das causas estruturais, apresentando soluções tecnocráticas e despolitizadas.

Compreender os APHs significa analisar criticamente as articulações entre o público e o privado na educação, especialmente em contextos de reformas e disputas ideológicas. A atuação desses aparelhos pode tanto reforçar a hegemonia da classe

.

dominante quanto, em certos contextos, ser apropriada por movimentos contra-hegemônicos – como sindicatos de professores, coletivos de educação popular e movimentos sociais.

Os *think tanks*, por sua vez, são instituições que produzem conhecimento técnico e político com o objetivo de influenciar políticas públicas. Embora algumas se declarem apartidárias, muitas mantêm vínculos com grupos econômicos ou partidos políticos, e sua atuação insere-se na disputa pela hegemonia. No campo educacional, *think tanks* como o Todos pela Educação, o Instituto Unibanco, o Instituto Millenium e até mesmo a Fundação Lemann operam como usinas de formulação de políticas, agindo em múltiplos níveis: produzem estudos e pesquisas com ampla circulação na mídia e nos governos; formam quadros técnicos para a gestão pública; e oferecem “soluções” e pacotes prontos de políticas educacionais.

No campo das ciências sociais e políticas, o conceito de aparelhos privados de hegemonia, oriundo da teoria de Antonio Gramsci, refere-se às instituições da sociedade civil – igrejas, escolas, fundações, partidos, sindicatos, meios de comunicação e associações – que atuam na produção e disseminação de valores e ideologias favoráveis à classe dominante. Esses aparelhos são “privados” no sentido de não serem estatais, mas exercem função política crucial na manutenção da hegemonia, ou seja, na liderança cultural, intelectual e moral de uma classe sobre as demais, legitimando a ordem social sem o uso direto da força.

Por outro lado, os *think tanks* (ou “tanques de pensamento” / “laboratórios de ideias”) são instituições especializadas na produção de conhecimento estratégico, técnico e político, muitas vezes com foco em influenciar políticas públicas, agendas governamentais e opinião pública. Embora também façam parte da sociedade civil e possam ser considerados formas contemporâneas de APHs, distinguem-se por sua estrutura profissionalizada, pela ênfase na pesquisa aplicada e pela atuação direta no campo da formulação de políticas (*policy-making*). Funcionam como mediadores entre o saber técnico-científico, os interesses econômicos e as decisões políticas, sendo frequentemente financiados por empresas, fundações privadas ou governos.

Em síntese, todo *think tank* pode ser compreendido como um tipo de APH, mas nem todo APH é um *think tank*. Os APHs têm papel mais abrangente na formação de valores e consensos ideológicos; os *think tanks*, por sua vez, atuam de forma mais

.

direta e especializada na disputa por influência política e técnica nos processos decisórios.

As políticas de formação docente têm sido cada vez mais moldadas por lógicas gerencialistas, tecnocráticas e voltadas à performance, impulsionadas por esses agentes – APHs e *think tanks* – que redefinem as competências docentes com ênfase em dimensões "objetivas" e mensuráveis, em detrimento de uma formação crítica e humanista. Essas entidades propõem formações continuadas baseadas em cursos rápidos, plataformas on-line e conteúdos desvinculados da realidade escolar, além de estabelecerem a avaliação como mecanismo de regulação, pressionando para que a formação inicial e continuada esteja vinculada aos resultados de avaliações externas (como o Saeb). Tentam, ainda, reconfigurar os currículos das licenciaturas com base em provas padronizadas e em parcerias público-privadas na formação.

Segundo Gramsci (2007), os aparelhos privados de hegemonia são instituições da sociedade civil voltadas à sedimentação de um dado consenso, à consolidação de uma hegemonia – entendida como domínio e imposição de uma visão de mundo de uma classe ou frações de classe sobre outras –, obtida pela ocupação dos espaços ideológicos. A hegemonia, nesse sentido, implica o direcionamento cultural, político e educacional sustentado pelo domínio econômico que determinado grupo exerce sobre outros grupos, com o objetivo de tornar-se formador de consenso.

Para Gramsci (2007), a hegemonia pressupõe considerar os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais será exercida. Esse conceito, ao ser apropriado na análise das políticas educacionais e dos grupos formativos que se constituem no cenário brasileiro, associa-se à ideia de uma *pedagogia da hegemonia*, voltada a uma educação para produzir resultados, respaldada em mecanismos de controle e padronização tanto para alunos quanto para professores.

Rezende e Simão (2017) argumentam que a formulação de uma nova pedagogia no contexto contemporâneo se constitui como um conjunto de ações e iniciativas políticas voltadas à legitimação de um novo padrão societal, orientado pelos interesses do capital, tanto nacional quanto internacional. Nesse cenário, a educação é modelada conforme formas de sociabilidade que atendem aos imperativos do mercado. Assim, os aparelhos privados de hegemonia – sejam eles vinculados aos trabalhadores ou ao empresariado – buscam exercer direção moral e intelectual, utilizando mecanismos

.

ideológicos para difundir seus projetos e consolidar sua hegemonia.

Na perspectiva gramsciana, a sociedade civil é concebida como campo estratégico de disputas por representatividade, onde se estruturam os aparelhos privados de hegemonia e se estabelece o consenso. Trata-se, portanto, de um espaço de exercício do poder que se articula diretamente com o Estado. No caso da educação brasileira, nota-se a atuação incisiva de grupos empresariais que, por meio de fundações, institutos e organizações da sociedade civil, influenciam políticas públicas em diversas esferas – seja no âmbito do Executivo, como no Conselho Nacional de Educação (CNE), seja no Legislativo, elegendo representantes e promovendo a aprovação de leis que expressam seus interesses.

Conforme Gramsci (2007), esses aparelhos atuam por meio dos intelectuais orgânicos, sujeitos que emergem de determinadas classes sociais como expressão de suas necessidades históricas. Esses intelectuais cumprem papel central na organização cultural, oferecendo coesão ideológica e contribuindo para a construção de um projeto societal coerente com os interesses da classe à qual estão vinculados.

Para Gramsci (1982), toda classe social que deseja tornar-se hegemônica precisa produzir seus próprios intelectuais – os chamados intelectuais orgânicos. Eles diferem dos intelectuais tradicionais (como padres, professores e artistas que se veem como “neutros” ou desvinculados das lutas sociais). Os intelectuais orgânicos emergem das necessidades históricas de uma classe – por exemplo, a burguesia ou o proletariado – e são fundamentais para organizar, articular e difundir o projeto político e ideológico dessa classe. Atuam dentro dos aparelhos privados de hegemonia – escolas, mídias, ONGs, empresas, universidades – promovendo um modo de pensar e sentir que sustente o projeto de dominação ou de transformação social.

A atuação dos intelectuais orgânicos está ligada ao que Gramsci (1982) denomina “função organizativa da cultura”. Ou seja, eles não apenas produzem conhecimento ou teoria: sua função é construir uma visão de mundo coerente, capaz de unificar setores sociais diversos em torno de um projeto de sociedade. Organizam formas de pensar, linguagens, valores e afetos que dão coesão à classe e a tornam capaz de disputar hegemonia. No caso da classe dominante, os intelectuais orgânicos atuam para convencer a sociedade de que o capitalismo é natural, eficiente e

.

inevitável, moldando o senso comum. No caso da classe trabalhadora, os intelectuais orgânicos – como educadores críticos, lideranças populares e pesquisadores engajados – podem atuar para construir consciência de classe, emancipação e uma nova proposta de sociabilidade.

No Brasil, os grupos empresariais e financeiros vêm influenciando significativamente a elaboração e a implementação de políticas públicas educacionais sob a lógica neoliberal, que sugere que a solução para a crise da educação brasileira seria um melhor gerenciamento, o nivelamento do ensino e a padronização na formação docente e nos métodos avaliativos, com encorajamento à participação do setor privado no sistema público. No que se refere à intervenção e influência desses grupos nas políticas de formação de professores, desde a década de 1930 a classe dominante disputa um projeto pedagógico hegemônico que defende uma educação voltada às necessidades do capital, representada, entre outras instituições, pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), que se movimentava no sentido “de formar os homens que o Brasil necessita” (Rodrigues, 2007, p. 43). Na década de 1930, no contexto do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, já se revelava “o embate existente na educação brasileira e no mundo capitalista, na verdade, sobre os interesses do público e do privado na educação” e a coexistência entre os sistemas público e privado “que, à época, estava escondido por trás da filantropia” (Cunha, 2014, s.p.).

Cunha (2014) afirma que a atuação sistemática e histórica dos empresários na definição de projetos e estratégias para assegurar seus interesses na sociedade brasileira revela a alta capacidade de mobilização política desse grupo. O período da ditadura militar, com o golpe de 1964 (um golpe civil-empresarial-militar), favoreceu imensamente a participação política do empresariado e da iniciativa privada. A participação da sociedade civil e do empresariado, nacional e estrangeiro, foi tão necessária para a articulação do golpe quanto a dos militares, razão pela qual se propõe reformular o conceito para “civil-empresarial-militar” ao abordar a ditadura ocorrida entre 1964 e 1985. Os articuladores do golpe mantinham afinidades político-ideológicas com o empresariado industrial, o que se evidencia no primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61), que favorecia os interesses privados. O autor relata que, nessa época, o crescimento das camadas

.

médias ampliou também a busca por escolas privadas, que simbolizavam status e prestígio. Assim, o apoio dos empresários à educação tornava-se evidente: “a acumulação de capital no campo educacional foi fortemente favorecida pela reforma tributária no primeiro governo militar” (Cunha, 2007, p. 364).

As modificações na estrutura do capitalismo brasileiro no período da ditadura não permitem negligenciar o projeto de classe que tomou o Estado em 1964 (Cunha, 2007). De algum modo, o golpe visava preparar o Brasil para uma modernização subalterna, dentro dos moldes e limitações de um país de capitalismo periférico. Houve intensa participação de grandes grupos econômicos nos acontecimentos do período, incluindo a repressão aos trabalhadores – justificada pela suposta proteção contra “invasores comunistas” nas empresas –, bem como a superexploração da força de trabalho. Destaca-se, ainda, a participação de grupos econômicos no financiamento das atividades do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) – um dos principais articuladores do golpe de 1964 – por meio de campanhas publicitárias e da produção de livros e curtas-metragens, com apoio de empresas como a Light, o Grupo Gerdau, o *Grupo Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo*.

René Dreifuss, em sua obra *1964: A Conquista do Estado*, destaca que empresários ligados ao capital internacional, insatisfeitos com as políticas do então presidente João Goulart (1919- 1976), organizaram-se por meio de instituições, como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), para desestabilizar o governo e apoiar o golpe. Esses grupos visavam restringir a organização das classes trabalhadoras e promover um modelo de capitalismo dependente, integrado ao sistema bancário e favorável aos interesses multinacionais. Além disso, o Instituto Aurora[18] reforça essa perspectiva ao caracterizar o golpe como “civil-empresarial-militar”, evidenciando a participação ativa do empresariado na conspiração que levou à deposição de Goulart.

Cunha (2007) explica que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61), promulgada antes do golpe, já refletia interesses de grupos

[18] O histórico do Instituto Aurora, durante o golpe militar de 1964, é marcado por sua atuação como instituição que apoiava e defendia a democratização do país. Após o golpe, as lideranças do instituto, que antes já eram alvo de investigações, passaram a ocupar cargos-chave na administração do general Castello Branco. Essa situação revela a complexidade do envolvimento do instituto com a política brasileira da época, demonstrando a busca por estabilidade e controle por parte dos militares, que consideravam o regime democrático incapaz de conter a “ameaça comunista”.

.

empresariais e confessionais. O projeto atendeu a esses interesses ao favorecer a iniciativa privada na educação, permitindo subvenções e financiamentos para escolas particulares. Apesar das mobilizações de educadores e estudantes em defesa da escola pública, gratuita e laica, o projeto foi aprovado sem alterações significativas. Além disso, os Acordos MEC-USAID, firmados entre o Brasil e os Estados Unidos, introduziram reformas educacionais que alinhavam o ensino brasileiro a padrões norte-americanos, promovendo a profissionalização e a expansão do setor privado na educação.

Essa legislação estabeleceu diretrizes que flexibilizavam os cursos, promoviam a autonomia universitária e permitiam que universidades particulares operassem como fundações ou associações. Tais medidas facilitaram a expansão do setor privado na educação, alinhando-se aos interesses do empresariado. A aliança entre o empresariado e os militares, durante e após o golpe de 1964, teve impactos duradouros na educação brasileira. As reformas implementadas consolidaram um modelo voltado aos interesses do capital, com ênfase na privatização e na formação de uma força de trabalho adaptada às demandas do mercado. Esse legado ainda influencia as políticas educacionais contemporâneas, evidenciando a necessidade de reflexão crítica sobre o papel do Estado e do setor privado na educação.

Andrade (2020, p. 270) afirma que os desejos do empresariado para a educação são:

> i) ampliar a educação como esfera de negócios, isto é, como nicho concreto de mercado e de acumulação de capital, contando com o apoio do Estado estrito nesse processo; ii) manter um vínculo entre educação escolar e trabalho, fazendo com que a educação básica confira à massa de jovens brasileiros competências gerais e específicas requeridas pelo mercado de trabalho integrado por atividades industriais relativamente estáveis, balizadas pelo modelo taylorista/fordista de produção; iii) construir e qualificar o seu exército de reserva, com consciente intuito de forçar os salários para baixo e iv) reservar o acesso ao ensino superior para a pequena parcela destinada ao exercício de funções de maior calibre intelectual e tecnológico [...].

Essas aspirações se conectam à Teoria do Capital Humano e embasam as soluções empresariais para os problemas da educação brasileira, a vinculação da educação pública aos interesses do mercado e o favorecimento da privatização, com aumento de privilégios fiscais concedidos às instituições privadas. Nesse sentido, foi

.

principalmente a partir da década de 1990, como já destacado, que as políticas educacionais brasileiras se voltaram para o contexto internacional, aderindo a modelos e recomendações baseados na ideia de competitividade e na educação como instrumento central do desenvolvimento econômico e da inserção do país na competitividade global.

A aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 abriu a possibilidade de liberação do ensino à iniciativa privada, especialmente na oferta de ensino superior. Tais dispositivos legais levaram o setor privado a se organizar por meio do mercado de capitais, alavancado por mecanismos como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni). Sampaio (2011) especifica alguns movimentos que expandiram as instituições de educação superior privadas (IESPs):

> • Desconcentração regional – as IESPs de maior porte começaram a expandir suas áreas de atuação. Houve, nos anos 1990, um maior crescimento no número de matrículas nas regiões Norte e Centro-Oeste que em outras regiões do país, tradicionalmente com maior oferta de educação superior.
> • Interiorização das instituições – verificou-se, no mesmo período, uma expansão do número de matrículas maior nas regiões interioranas em relação às capitais.
> • Aumento da oferta de cursos – destaca-se, nesse contexto, a chamada "fragmentação de carreiras". Visando aumentar a atratividade para os alunos e expandir a demanda, as IESPs, aquelas que gozavam de autonomia, transformaram em cursos superiores independentes o que antes eram apenas habilitações específicas ou disciplinas de carreiras tradicionais (Sampaio, 2011).

É a partir desse contexto que diferentes atores – novas redes políticas – passam a interferir na esfera pública, em particular na educação, com a ideia de que a educação é responsabilidade de todos, e não somente do Estado. De acordo com Martins (2015), o discurso empresarial da "responsabilidade social", do "trabalho voluntário" e do investimento do setor privado ganhou força, representado por fundações, institutos e programas voltados às áreas sociais. O marco legal que impulsionou o setor privado foi o Decreto n.º 2.306/1997, que autorizou as instituições de ensino superior a possuírem fim comercial; até então, essas instituições eram constituídas por mantenedoras, ao menos no papel, sem fins lucrativos. A partir dessa legalização, Mocarzel (2019) observa o início de um processo de compra e venda de instituições com publicidade agressiva para alcançar muitos consumidores,

.

substituindo a relação aluno-saber por uma relação comercial de cliente-fornecedor – dinâmica que atinge também o/a professor/a e sua formação.

Assim, a porta de entrada para a financeirização e a privatização da educação pública brasileira se dá no ensino superior. Para Dale (2004), as políticas educacionais passaram a ser construídas para aumentar a competitividade internacional; por isso, grupos e instituições estrangeiras se voltaram ao Brasil, buscando setores de investimento – dentre eles, a educação. As IESPs profissionalizaram sua gestão, contratando consultorias externas e quadros com trânsito entre órgãos públicos e privados. Houve criação de novos cursos superiores, expansão de pós-graduações e forte aumento da oferta de cursos à distância.

O mercado da educação privada foi marcado, também, pela capitalização dos grupos empresariais via abertura de capital na bolsa de valores e aporte de capital de fundos de investimentos privados nacionais e estrangeiros. Esses fundos de investimentos tiveram participação nos principais grupos empresariais do mercado de educação superior, em processos de fusões e aquisições nacionais e internacionais.

> A evolução da educação superior brasileira configura um fenômeno multifacetado- de financeirização, com captação de capital por meio de fundos de *private equity* e da abertura de capital das empresas, de internacionalização com a participação cada vez mais intensa do investimento estrangeiro nas empresas de educação, e de oligopolização – que se configura na liderança do mercado por um pequeno grupo de grandes empresas realmente competitivas e atuantes em todo território nacional, que convivem com uma franja de inúmeras instituições de pequeno porte, com atuação apenas local ou regional (Carvalho, 2013, p. 773).

Considera-se importante destacar a expansão do ensino superior privado dos grupos empresariais, pois ela impactou a educação pública, sobretudo após a implantação do ProUni e do Fies pelo governo federal – estratégias para cumprir a meta de democratização do acesso prevista no PNE 2001-2010 e ampliada pelo PNE 2014-2024 (meta 12), que visa elevar a taxa de matrícula na educação superior para a população de 18 a 24 anos, assegurando qualidade e expansão de ao menos 40% de novas vagas. Carvalho (2013) afirma que a adesão a esses programas foi fundamental para a expansão dos grandes grupos econômicos: o ProUni proporcionou vantagens fiscais (como isenção de IRPJ), enquanto o Fies garantiu demanda e reduziu risco de inadimplência das IES privadas.

.

Dessa forma, amplia-se a abertura de instituições de ensino superior privadas para formação de professores, em expansão rápida que, segundo Freitas (2002, p. 148), “tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação, e não [de] qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional”.

Nesse contexto, o setor privado se fortalece: o empresariado organizado passa a ter papel político de “ajustar a sociedade” – e, por consequência, as políticas de educação pública – a concepções econômicas. A influência do empresariado na política educacional brasileira, especialmente no ensino superior, é marcada por uma diversidade de grupos com interesses e estratégias distintas. Tal atuação não constitui um bloco homogêneo, pois envolve diferentes setores e pertencimentos de classe.

O empresariado atuante na educação brasileira pode ser segmentado, de modo sintético, em: **(a)** conglomerados de ensino superior com capital aberto (Cogna/Kroton, YDUQS/Estácio, Ânima, Ser Educacional), que expandem via aquisições e fusões, maximizando lucros e *market share*; **(b)** instituições privadas tradicionais (como a UNIP/Grupo Objetivo), com foco em presença e expansão regional; **(c)** fundações e organizações sem fins lucrativos (por exemplo, o Insper), focadas em excelência e formação de lideranças, com apoio de fundações e doações; **(d)** organizações empresariais e setoriais (como o CIESP), que influenciam políticas especialmente na formação técnica e profissional (Andrade, 2023).

Andrade (2023) sustenta que os grupos empresariais atuantes na educação pertencem majoritariamente à classe dominante, orientando-se para a expansão do capital e a consolidação de mercados. Há, contudo, variações internas quanto a estratégias e graus de influência nas políticas públicas. Compreender essa dinâmica requer análise crítica das relações entre setor privado e Estado, considerando implicações para a qualidade e a equidade da educação pública no país.

Destarte, o discurso empresarial parte do “compromisso social” e se organiza em fundações e institutos diretamente envolvidos em assuntos educacionais. Ao reivindicarem uma educação pública de “qualidade”, disseminam práticas baseadas em cultura empresarial que exige aperfeiçoamento e qualificação constantes dos trabalhadores. Nesse cenário, o empresariado apresenta alternativas e “soluções” para a formação escolar e profissional da classe trabalhadora, oferecendo uma

.

educação pública orientada à produção de “capital humano” conforme demandas econômicas, sociais e políticas.

Para Martins (2015), tais ações se concretizam por meio de parcerias público-privadas; o empresariado, assim, participa da elaboração e implementação de políticas educacionais para garantir a funcionalidade da escola como empresa, produzindo conhecimentos vinculados a treinamentos específicos para a formação do futuro trabalhador. Em outras palavras, a introdução de representantes empresariais e de diversas organizações nas políticas educacionais visa modelar essas políticas a um planejamento ancorado em meritocracia, empreendedorismo e gestão gerencial, aliado a uma ideia de filantropia – um *capitalismo filantrópico*.

Caetano e Mendes (2020) explicam que as primeiras décadas do século XXI marcam o interesse das forças de mercado em intervir nos rumos da educação: “grupos que representam os interesses do capital buscam uma atuação efetiva e organizada na condução das políticas educacionais” (Caetano; Mendes, 2020, p. 2). Esses grupos se materializam em instituições que propõem “soluções” para melhorar a qualidade. Os autores criticam tais organizações, pois, ao ampliarem sua participação, perpetuam um projeto de educação que não busca romper com a concentração de riqueza, a desigualdade e a exclusão (Caetano; Mendes, 2020). Alertam, ainda, para a necessidade de olhar atento à inserção dessas organizações na educação pública e a seus projetos para a formação de estudantes e docentes.

As *think tanks* podem estar vinculadas a partidos, órgãos governamentais, grupos empresariais ou serem independentes. Casimiro (2018) afirma que, independentemente da vinculação, tais organizações interferem na atuação do Estado e na execução de políticas públicas para materializar seus interesses em nome da eficiência e da qualidade. Caetano e Mendes (2020) descrevem as *think tanks* pró-mercado como organizações que se apresentam com interesse em resolver problemas universais, sem finalidade lucrativa e com produção “isenta” de conhecimento. Contudo, os autores advertem que “sem fins lucrativos” não implica ausência de expansão patrimonial, de equipes e de difusão de ideias; ao contrário, seus interesses se ampliam e se fortalecem, aumentando o espaço na elaboração e execução de políticas educacionais.

Destaca-se a influência das *think tanks* nas reformas: investimentos privados

.

de “filantropos” são usados para promover objetivos na área educacional e defender estratégias de reforma. O risco central é que muitas são financiadas pelo empresariado e se sustentam na lógica de mercado, buscando influenciar a organização das políticas. Entre as principais *think tanks* brasileiras, citam-se: Todos Pela Educação; Instituto de Estudos Empresariais (1984, RS); Instituto Friedrich Naumann para a Liberdade (1992, SP); Instituto Liberdade (2004, RS); Instituto Millenium (2006, RJ); Instituto Mises Brasil (2007, SP); Estudantes pela Liberdade (2010, MG); e o Mackenzie Center for Economic Freedom (2016, SP), entre outras (Caetano; Mendes, 2020).

4.5 A atuação e as articulações do Todos pela Educação e do Movimento pela Base na construção das políticas educacionais

As redes políticas educacionais são arranjos compostos por diferentes atores – públicos e privados, nacionais e internacionais – que atuam conjuntamente na formulação, implementação ou influência das políticas públicas de educação. Funcionam como estruturas flexíveis, com fronteiras porosas, interesses múltiplos e relações nem sempre transparentes. Essas redes incluem empresários e fundações privadas (como Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Itaú Social); ONGs e organismos internacionais (como o Banco Mundial, a OCDE e o BID); gestores públicos, consultorias, *think tanks* e secretarias de educação; além de organizações como o Todos Pela Educação e o Movimento pela Base, que atuam como “nós” centrais.

As redes se compõem a partir de interesses convergentes – por exemplo, a defesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – e se decompõem ou se reconfiguram diante de divergências políticas, disputas por protagonismo ou mudanças de governo. São, portanto, arranjos reconfiguráveis conforme o contexto (crises, eleições, alterações ministeriais), o que se explica pela lógica da governança em rede, na qual o Estado deixa de ser o único produtor de políticas públicas e passa a atuar em articulação com o setor privado e a sociedade civil, muitas vezes perdendo autonomia.

.

Essas redes, como o Todos Pela Educação e o Movimento pela Base, não constituem estruturas homogêneas e permanentes, mas sim arranjos dinâmicos e, por vezes, conflituosos, que se reconfiguram conforme os interesses em disputa, as oportunidades políticas e os tensionamentos internos e externos da cena educacional.

Há divergências e tensões que atravessam essas redes: na concepção de qualidade: algumas a entendem como desempenho medido por testes; outras, como direito integral à educação; na forma de atuação do Estado: grupos empresariais e fundações privadas tendem a defender um Estado regulador, enxuto e eficiente; já setores progressistas e críticos defendem um Estado garantidor de direitos sociais e promotor de justiça social.; nas formas de gestão: há tensões entre modelos gerencialistas (metas, bonificação, *accountability*) e modelos democráticos (participação e autonomia); na formação docente: as divergências recaem sobre o papel das universidades públicas, a regulamentação das licenciaturas e a presença de instituições privadas no processo.

O Movimento Todos Pela Educação e o Movimento pela Base são redes formadas por instituições e pessoas apoiadoras que interferem diretamente nas políticas educacionais. Essas redes tiveram papel central na elaboração da BNCC, que culminou na Resolução CNE/CP nº 2/2019 – norma que instituiu as novas Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação). Representam, em sua maioria, instituições empresariais que aderem a uma tendência internacional de reformulação da educação orientada pelos interesses do empresariado e dos organismos multilaterais.

De acordo com Leher (2010), a crescente organização do empresariado ganhou força com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003. Seu primeiro-ministro da Educação, Cristovam Buarque, preconizava um ensino voltado à ampliação da empregabilidade dos jovens, mantendo, contudo, alinhamento aos ditames do Banco Mundial como parceiro estratégico. Para Andrade e Motta (2022), foi durante o governo Lula que se constituiu o maior aparelho de hegemonia da história da educação brasileira: o Movimento Todos Pela Educação (TPE), fundado em 2006 e comandado pelo empresário Jorge Gerdau Johannpeter. O TPE (2019) declara atuar de forma suprapartidária e independente, “sem receber recursos públicos”,

.

tendo como objetivo central “melhorar a qualidade da educação no Brasil”. Dentre seus sócios fundadores, estão figuras públicas, como Fernando Haddad e César Callegari, além de empresários e representantes de grandes bancos e corporações, como Jorge Paulo Lemann, Gustavo Ioschpe, Emílio Odebrecht e Maria Alice Setúbal.

O TPE conta com o apoio de várias empresas, entre elas Itaú Social, DPaschoal, Gerdau, Itaú BBA, Instituto Península, Gol e Fundação Victor Civita, além de organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O LIDE (*Grupo de Líderes Empresariais*) também apoia o TPE, sendo composto por representantes de grandes corporações, especialistas de diferentes áreas e ex-ministros de Estado. Leher (2010) observa que todas essas forças convergem para um mesmo eixo discursivo que orienta as ações do capital: “a educação fundamental foi universalizada, mas carece de qualidade” (Leher, 2010, p. 145).

Andrade e Motta (2022) relatam que, um ano após a criação do TPE, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), composto por 29 ações para os diferentes níveis e modalidades da educação básica. De forma concomitante, foi promulgado o Decreto nº 6.094/2007, que implementou o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (CTPE), com o objetivo de promover “a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” e cuja segunda meta era “toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos” (Brasil, 2007). Uma das principais ações decorrentes foi o lançamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação marcou o processo de:

> Subsunção da educação à forma e à lógica da mercadoria, de modo que essa ‘coisa’, além de ser possivelmente comprada no mercado, é produzida, avaliada, mensurada nos termos da produção mercantil de serviços; de outro, da aliança entre o governo e os empresários no âmbito educacional, que passaram a estar à frente da formulação, aprovação e implementação das políticas públicas de educação (Andrade; Motta, 2022, p. 16).

Saviani (2007) denomina a lógica do CTPE de “pedagogia dos resultados”, por meio da qual o governo utiliza instrumentos de avaliação dos produtos educacionais para ajustar a educação às demandas das empresas. Evangelista e Leher (2012) esclarecem que a atuação do TPE nos governos, embora seja uma iniciativa de classe

.

com autonomia em relação ao Estado, somente pode alcançar seus objetivos ao operar dentro da estrutura governamental, o que explica suas articulações com gestores do MEC e das secretarias de educação.

O TPE representa, portanto, os “reformadores da educação” mencionados por Freitas (2012), que transitam entre cargos do MEC, conselhos de educação, secretarias estaduais e instituições financiadas pelo setor industrial e bancário. Esses reformadores se apropriam constantemente do termo “educação de qualidade”. Ball (2005) observa que, cada vez mais, a educação tem sido submetida à retórica da qualidade e da eficiência:

> Tem sido uma característica-chave das reformas governamentais no Reino Unido (e em vários outros lugares) desde o início dos anos 1980. [...]. Muito da parafernália de qualidade é tomada de empréstimo do setor privado – o setor público, foi defendido [segundo essa retórica], se beneficiaria da exposição às forças do mercado, aos modelos comerciais de gerenciamento e de aperfeiçoamento da qualidade (Ball, 2005, p. 14).

Evidencia-se, portanto, que a “qualidade” constitui elemento central no projeto dos reformadores da educação pública, que se organizam em redes de influência compostas por organizações sem fins lucrativos, posicionadas em nome da sociedade civil, mas financiadas e coordenadas pela classe empresarial.

A partir do TPE surgiram novos aparelhos de hegemonia, como o Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), articulador do processo de elaboração da BNCC. Andrade e Motta (2022) explicam que, em 2010, o TPE lançou cinco bandeiras – cujas bases eram as metas do CTPE: acesso à escola, alfabetização, aprendizagem, conclusão do ensino e financiamento. Uma das principais bandeiras era a defesa de um currículo nacional, que definisse expectativas de aprendizagem por série e ciclo, consolidando a centralidade da política curricular na estratégia de padronização da educação brasileira.

A partir dessas ações preconizadas pelo movimento TPE, iniciou-se o processo de construção e tramitação da BNCC. A Base Nacional Comum Curricular passou a ser pensada desde 2013, no Movimento Pela Base Nacional Comum (MPBNC), articulado por “um grupo de professores e pesquisadores da educação” (Caetano; Peroni, 2022, p. 39). Esse Movimento foi organizado por instituições privadas e

.

públicas, juntamente com a Fundação Lemann[19] na construção de uma base de "qualidade" com a promoção de um projeto hegemônico de educação (Caetano, 2020). Em 2013:

> Uma delegação brasileira participou, em caráter de Missão Oficial a convite da Fundação Lemann, do Seminário Internacional "Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o século XXI" realizado na Universidade de Yale, nos Estados Unidos, já orientando a direção a ser dada a BNCC. Sucederam-se seminários, *workshops*, congressos, audiências públicas financiadas por instituições privadas participantes do MPB sobre a reforma e o currículo. Importante destacar quem são os sujeitos coletivos públicos e privados que fazem parte do Movimento. Em relação ao Movimento pela Base, os sujeitos vão se movimentando, trocando lugares e outros sujeitos vão se incorporando. A formação atual não é a mesma que iniciou o MPB em 2013, novos sujeitos foram se integrando a ele (Caetano, 2020, p. 136).

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser construída como política curricular com o objetivo de orientar a Educação Básica – anos iniciais e finais do Ensino Fundamental – nas escolas públicas e privadas do Brasil. D'Ávila e Lima (2020) relatam que o Movimento pela Base é composto pela articulação de agentes públicos e privados, empresas, instituições, conselhos, associações, faculdades e movimentos. As autoras afirmam que os sujeitos que financiaram a construção da BNCC, hoje, "possuem o direito de contribuir no seu direcionamento pedagógico e político, como é o caso dos agentes privados que passaram a reorganizar o projeto hegemônico do capital desde a Base Nacional" (D'Ávila; Lima, 2020, p. 61). Os interesses de empresas, fundações e institutos são incorporados por agentes públicos – o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Dessa forma, agentes privados direcionam fortemente o processo de elaboração da Base; não obstante, é preciso destacar a atuação de professores, empresários,

[19] A Fundação Lemann, fundada em 2002 e intitulada uma organização familiar sem fins lucrativos, atua no âmbito educacional por diversas frentes, tais como: parcerias público-privadas no âmbito da gestão educacional; cursos de especialização para formação em gestão escolar; patrocínio de estudos e pesquisas sobre diferentes aspectos da gestão da educação; elaboração e apresentação de seminários; concessão de bolsas de estudos para alunos de alto rendimento escolar, dentre outros.

.

pesquisadores e sujeitos coletivos, como escolas, universidades, fundações, associações e empresas, nessa construção. As universidades do país participaram da elaboração das duas primeiras versões do documento, sobretudo universidades estaduais e federais das regiões Sul e Sudeste (D'Ávila; Lima, 2020).

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 –, que deu ênfase aos "direitos de aprendizagem" e fortaleceu o debate sobre a BNCC. Nas discussões subsequentes, os "direitos de aprendizagem" foram substituídos pela aprendizagem baseada em competências. Em 2015, foi publicada a primeira versão da BNCC, a qual, nos anos seguintes, sofreu muitas revisões – inclusive internacionais, como já mencionado – e que pouco foram debatidas pelos educadores (Caetano, 2020). Essa primeira versão foi divulgada pela Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) e, em seguida, submetida a consulta pública on-line por meio de plataforma específica.

A segunda versão, disponibilizada em 2016, foi debatida em Seminários Estaduais promovidos pelas secretarias estaduais em todas as unidades da federação. Aguiar e Dourado (2018) criticam o processo, apontando a carência de discussão coletiva e a predominância de contribuições individualizadas. De acordo com Caetano (2020, p. 70), a segunda versão passou a ser coordenada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), que organizaram seminários por componentes curriculares. O MEC, com o Grupo Gestor instituído pela Portaria nº 592/2015, definiu as contribuições a serem incorporadas. A partir dessas definições, surgiu a terceira versão, remetida ao CNE (Caetano, 2020).

Em 2017, a versão final foi aprovada pelo CNE por meio da Resolução CNE/CP nº 2, tornando-se o "carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação" (Aguiar; Dourado, 2018, p. 7). Para Caetano (2020, p. 71), a metodologia de construção foi "linear, vertical e centralizadora" e não cumpriu "as exigências legais ao excluir uma das etapas da Educação Básica: o Ensino Médio". A autora registra que a terceira versão passou por audiências públicas regionais, nas quais problemas foram detectados e destacados; contudo, as contribuições não se efetivaram, o que comprometeu o debate.

Caetano (2019) caracteriza a BNCC como restritiva, pois compreende que

.

direitos, aprendizagens e desenvolvimento – construídos pelos educadores – foram reduzidos a uma concepção curricular padronizada, baseada em competências:

> Esse modelo de política curricular privilegia modelos /estruturados como cartilhas, instruções programadas, guias, plataformas digitais e retiram dos professores a autonomia no desenvolvimento do seu trabalho, bem como tornam a educação um grande negócio, em que tudo se compra e se vende (Caetano, 2020, p. 75).

As competências gerais apresentadas pela BNCC são: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania (Brasil, 2018). Além disso, a BNCC orienta para o desenvolvimento de competências socioemocionais (como lidar com emoções, relacionar-se, colaborar, mediar conflitos, desenvolver autoconhecimento e resolver problemas). De modo geral, tais competências direcionam a aprendizagem prática de crianças e jovens quanto a atitudes e habilidades de uso cotidiano na vida em sociedade. Nessas competências refletem-se tendências neoliberais e a influência de organismos internacionais, voltadas às exigências do mercado de trabalho. Tais competências, ao determinarem o perfil discente e o tipo de indivíduo e de sociedade a formar, podem induzir à repressão da subjetividade para conformá-la à padronização social, isto é, a uma formação orientada por interesses mercadológicos.

Consideramos que a elaboração da BNCC, marcada por múltiplas versões e por uma participação frequentemente figurativa, reflete tensões e disputas no campo educacional brasileiro. A centralização decisória, a influência de interesses privados e a superficialidade das consultas públicas comprometem a legitimidade do documento. A partir da aprovação da Base, estados e municípios tiveram prazo até 2020 para adequar seus currículos – “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 1996, p. 22). A materialização da BNCC trouxe desafios, sobretudo para docentes, que precisaram adequar os currículos conforme as orientações da Base.

Entendemos que, embora a primeira versão tenha sido aberta à consulta pública – produzindo um discurso de ampla participação docente –, na prática houve

.

legitimação de discursos de institutos e fundações empresariais, com disputa de interesses entre diferentes sujeitos e participação decisiva do Movimento pela Base (MPB), em consonância com demandas do empresariado. Diversos pesquisadores, entidades educacionais, associações científicas, professores e sindicatos criticam a centralização do processo pelo MEC e a forte influência de grupos empresariais.

Concebemos que a BNCC promove práticas de controle e tentativa de homogeneização curricular, alinhadas a políticas neoliberais e vinculadas a sistemas de avaliação. Ao estabelecer uma normatividade que valida um conjunto de conhecimentos considerados essenciais, desconsidera-se a diversidade regional e cultural do país, replicando experiências internacionais nem sempre adequadas ao contexto brasileiro.

O Movimento pela Base foi constituído no “Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais e Fortalecendo o Brasil para o Século 21”, realizado na Universidade de Yale, em São Paulo, na Fundação Victor Civita/Grupo Abril, com apoio da Fundação Lemann, em 2013. Andrade e Motta (2022) registram a participação de ONGs e instituições privadas dos Estados Unidos, representantes do setor público brasileiro, educadores e organizações sem fins lucrativos atuantes na educação no Brasil, além de fundações empresariais como Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, CENPEC, Fundação Lemann e o TPE.

O Movimento pela Base foi financiado pela Fundação Lemann – assegurando a organização de seminários, a contratação de assessoria internacional, viagens e pesquisas encomendadas. O Movimento ancora-se em políticas neoliberais que preconizam a diminuição do papel do Estado e colocam em prática a teoria do capital humano. Em seu *site* (Movimento pela Base Nacional Comum, 2016), defende-se que a construção de uma base objetiva promover equidade educacional e alinhamento de elementos do sistema brasileiro, influenciando estudantes, formação docente, recursos de sala de aula e avaliações externas para “melhorar a qualidade” da educação.

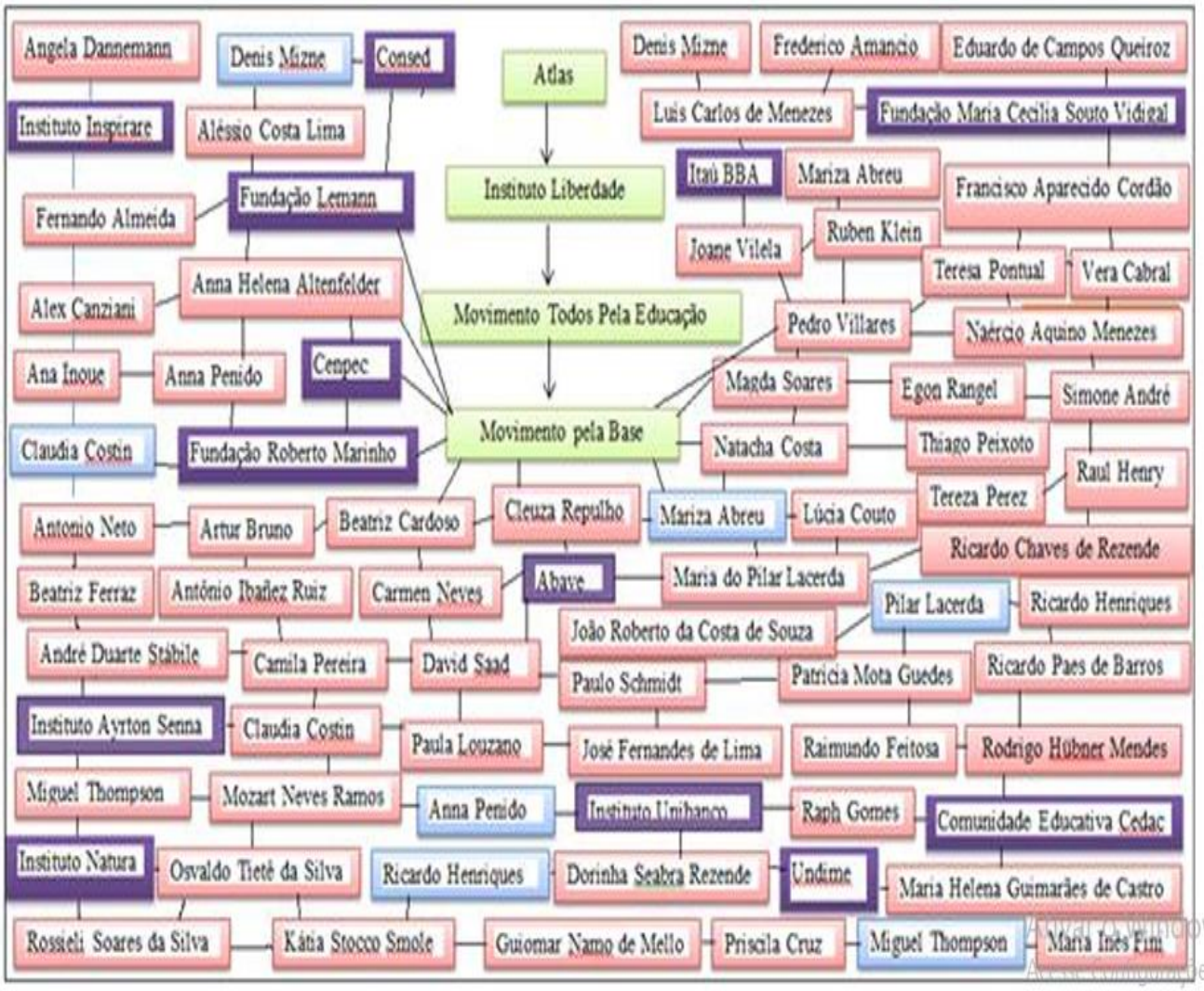
O Todos Pela Educação (TPE), assim como o MPB, vêm influenciando políticas educacionais com o objetivo de inserir o Brasil – e sua educação – no cenário competitivo internacional. Para Freitas (2012), trata-se de uma educação baseada em resultados, na qual o empresariado transfere para a escola a lógica do mercado,

.

reorganizando o ambiente educativo para torná-lo eficiente e produtivo.

O MPB se apresenta *on-line* como instituição sem fins lucrativos. Sua estrutura inclui: (1) Construção da BNCC; (2) Implementação; (3) Quem Somos; (4) Biblioteca; (5) Acontece. No item “Quem Somos”, constam sujeitos e instituições envolvidos: organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores, gestores (municipais, estaduais e federais), especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas.

Quadro 14 – Sujeitos e instituições que fazem parte do MPBNC



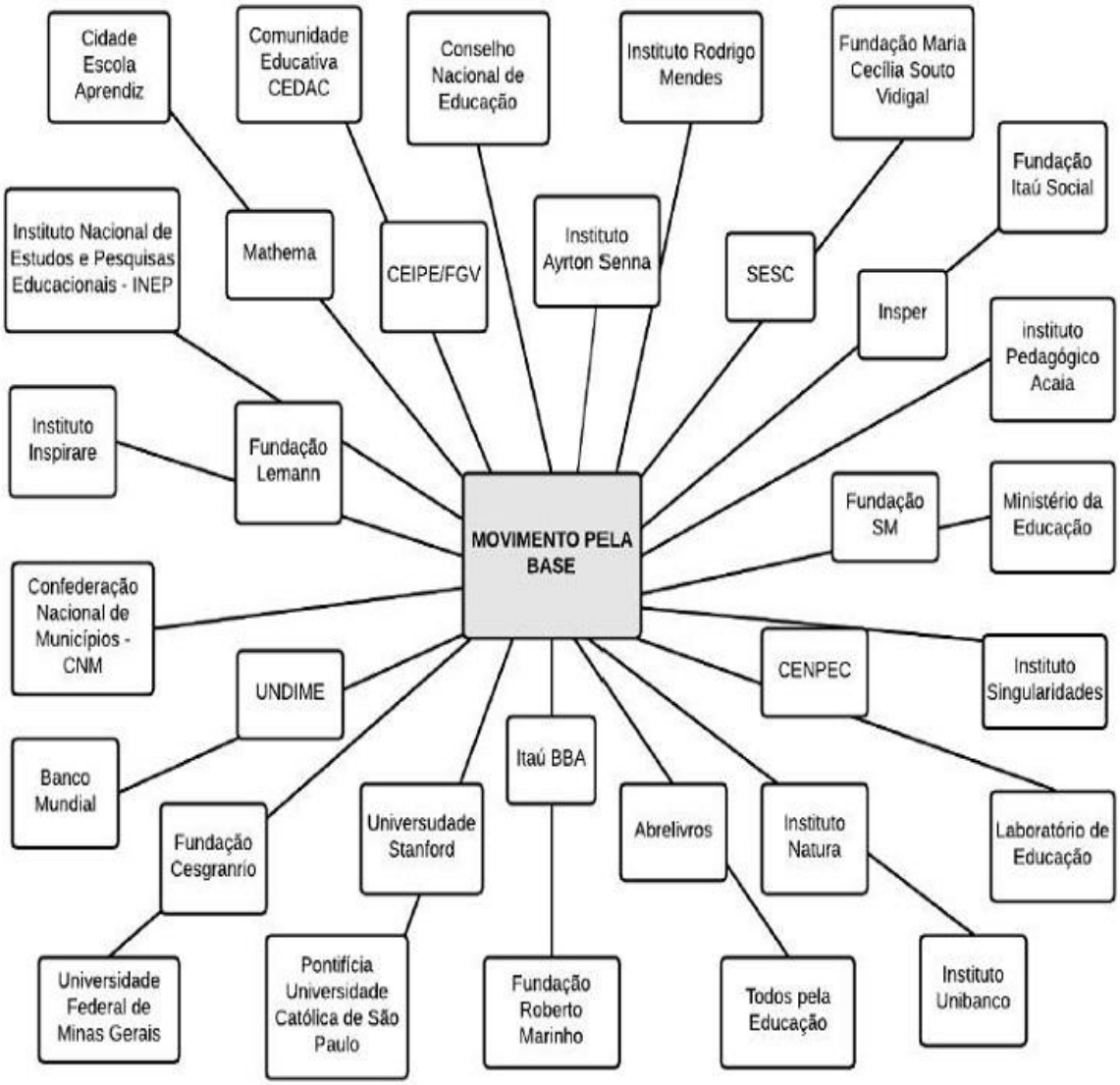
Fonte: Movimento pela Base Nacional Comum (2024), https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#rede

As pessoas ligadas ao movimento são políticos, pesquisadores, banqueiros,

.

empreendedores, como David Saad, diretor do Instituto Natura, e Denis Mizne, diretor da Fundação Lemann. Os membros do Conselho do movimento estão destacados em azul, Ricardo Antunes, superintendente do Instituto Unibanco e, em roxo, estão destacados a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Ayrton Senna. Todos esses sujeitos representam institutos, fundações e instituições públicas que compõem o MPBNC e que estiveram presentes na construção e elaboração da BNCC:

Figura 6 – Instituições que participam do MPBNC (2015)



Fonte: Peroni e Caetano (2015).

Destacamos, na rede política demonstrada, os apoiadores institucionais do Movimento pela Base Nacional Comum.

.

Quadro 15 – Apoiadores Institucionais do Movimento Pela Base Nacional Comum

INSTITUIÇÕES E COMO SE APRESENTAM
ABAVE: espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional.
CENPEC: organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social.
COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC: apoia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade.
CONSED: o Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.
FUNDAÇÃO LEMANN: organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas.
FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL: organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedica-se a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias.
FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO: entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania.
INSTITUTO AYRTON SENNA: organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação.
INSTITUTO INSPIRARE: instituto familiar que tem como missão inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil.

.

INSTITUTO NATURA: executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social. INSTITUTO UNIBANCO: visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio. ITAÚ BBA: o Itaú BBA é o maior banco de investimento corporativo da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco. TODOS PELA EDUCAÇÃO: movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. UNDIME: a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Peroni e Caetano (2015).

De acordo com o Movimento pela Base Nacional Comum (2016), essas instituições reivindicam como lema central uma educação pública “de qualidade”, projetos “inovadores” e iniciativas “empreendedoras”, com ênfase em eficácia da aprendizagem e coesão social. Peroni (2015) afirma que parcerias entre tais entidades influenciaram a construção da BNCC: embora se apresentem como sem fins lucrativos ou organizações da sociedade civil, adentram órgãos públicos – sobretudo a educação pública – difundindo um projeto hegemônico de sociedade e educação.

Observamos que o Movimento pela Base configura uma rede quase prioritariamente empresarial, cuja articulação transcende o ativismo educacional e se consolida como estratégia de intervenção política baseada em interesses econômicos. Ball (2022) descreve tais conexões em rede como um “social novo”, composto por sujeitos com afinidades econômicas mobilizados para desenvolver projetos e fechar negócios. Importa avançar para uma análise de classe: esses atores, em sua maioria, pertencem a frações da burguesia – financeira e industrial – e ao capital corporativo

.

global, buscando moldar o campo educacional segundo lógicas de mercado (Ball, 2022). Ao articular-se em torno do Movimento pela Base, promove-se agenda reformista alinhada à racionalidade empresarial: formação por competências, mensuração de resultados e produtividade sobrepõem-se às finalidades humanizadoras da educação. Assim, o Movimento não apenas reproduz interesses dominantes, mas reconfigura o espaço educativo como campo estratégico de acumulação de capital simbólico e material.

Inspirando-se em Gramsci (2017), essa atuação pode ser interpretada como estratégia de construção de hegemonia no campo educacional. O Movimento pela Base opera como intelectual orgânico coletivo dessas frações de classe, difundindo uma visão de mundo empresarial que naturaliza eficiência, produtividade e responsabilização individual. A BNCC emerge, nesse quadro, como instrumento dessa hegemonia, estruturando o currículo sob a lógica de competências, mensuração de resultados e adaptação ao mercado de trabalho.

Sustentamos que o Movimento pela Base promove discursos tecnicamente embasados e revestidos de neutralidade científica, que ganham legitimidade no campo burocrático do Estado. Tal atuação encontra ressonância em um contexto marcado pela fragilidade das instituições públicas de produção de conhecimento e pela abertura a parcerias público-privadas. Assim, corporações, fundações empresariais e organizações do “terceiro setor” assumem funções de formulação, implementação e avaliação de políticas – antes majoritariamente exercidas pelo Estado e por universidades públicas.

Portanto, a influência dessas frações da classe dominante manifesta-se não só por financiamento, mas também pela produção e circulação de saberes “legítimos” que moldam o imaginário coletivo acerca do que deve ser a educação. O Movimento pela Base, nesse sentido, exemplifica como o capital transforma o campo educacional em espaço estratégico de produção de hegemonia e de reprodução de desigualdades estruturais.

O Todos Pela Educação figura como parceiro do Instituto Liberdade, organização brasileira citada por Ball (2022) como integrante de uma rede transnacional organizada em torno da Atlas Network (Fundação Atlas de Pesquisa Econômica), sediada nos Estados Unidos. A Atlas conecta mais de 400 organizações

.

em mais de 80 países, comprometidas com a promoção da liberdade de mercado e com a disseminação de princípios neoliberais – livre iniciativa, desregulamentação estatal e responsabilização individual. Para Ball (2022, p. 50), “as perspectivas para sociedades livres em todo o mundo dependem de empreendedores intelectuais na sociedade civil, que desejam melhorar debates sobre políticas públicas por meio de pesquisas sólidas”. Essa concepção desloca a autoridade tradicional do Estado e dos sistemas públicos de conhecimento para uma rede de *think tanks*, institutos e fundações com forte inserção no campo educacional.

Nessa direção, o TPE integra uma arquitetura global de redes políticas composta por atores empresariais, organizações filantrópicas e instituições de pesquisa, articulando interesses econômicos, projetos políticos e estratégias discursivas em torno da reforma educacional. Trata-se de manifestação do que Ball (2016, p. 43) denomina “filantropia capitalista”: atuação de fundações e institutos privados que, sob o pretexto de “fazer o bem” ou “melhorar a educação”, influenciam profundamente a agenda pública com base em interesses de mercado. Diferentemente da filantropia tradicional, de assistência direta, a filantropia capitalista – sustentada por empresas e grupos financeiros – opera como investimento estratégico, com retorno político e simbólico (empresas “responsáveis”) e, em certos casos, econômico (benefícios fiscais). Ao apoiar pesquisas, formar especialistas, financiar políticas e produzir dados, tais organizações constroem autoridade epistêmica e passam a operar como intelectuais orgânicos, em sentido gramsciano, das frações da burguesia transnacional.

No Brasil, a inserção do TPE nessa rede evidencia a transnacionalização das políticas educacionais e a crescente subordinação do debate pedagógico às racionalidades empresariais. A agenda do TPE – avaliações em larga escala, formação por competências, responsabilização e metas de desempenho – converge com os princípios defendidos por organizações filiadas à Atlas Network. Mais que uma coalizão nacional, o TPE atua como nó estratégico de uma rede global que procura moldar o Estado e a educação pública aos moldes do neoliberalismo. Assim, o campo educacional brasileiro é progressivamente capturado por uma governança transnacional, na qual interesses privados, travestidos de neutralidade técnica, disputam a direção moral e intelectual da escola pública.

.

Da Rosa e Ferreira (2018) afirmam que o TPE integra a Rede do Movimento pela Base, uma rede global de política educacional. Ball (2022) define tal rede como um conjunto de relacionamentos ligados à política que se estendem pelo mundo e ingressam nos países por meio de ideias e tecnologias políticas, pessoas e fluxos financeiros. As autoras destacam que, entre as instituições ligadas ao MPB, está a Fundação Lemann, conectada a mais de dez organizações do Movimento por meio de parcerias e apoios, “exportando” políticas e difundindo soluções neoliberais para a educação brasileira.

A Fundação Lemann financia o Movimento pela Base, assim como o Instituto Natura e o Itaú BBA, e atua como secretaria executiva com a missão de articulação de membros. Da Rosa e Ferreira (2018) observam que, além das instituições explicitamente mencionadas como apoiadoras do MPB, há instituições não listadas – como MEC, CNE, Inep, Sesc, Insper, Confederação Nacional de Municípios, Ceipe/FGV, secretarias municipais e estaduais, cargos eletivos, Grupo Mathema, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Fundação Cesgranrio, Abrelivros, Cidade Escola Aprendiz, Laboratório de Educação e Rede Integrada de Escolas Públicas do RS – às quais pessoas da rede se conectam diretamente, muitas vezes ocupando altos cargos (conselhos, MEC, secretarias) ou posições de direção e sociedade. Nota-se que a maioria dos sujeitos do MPB mantém vínculos com instituições privadas articuladas a organismos internacionais que implementam reformas curriculares em vários países e que têm influenciado diretamente a construção de políticas educacionais no Brasil.

4.6 A formação dos professores na perspectiva dos movimentos empresariais

Nas últimas décadas, a formação de professores no Brasil tem sido progressivamente influenciada por uma nova configuração de poder no campo educacional: redes compostas por fundações empresariais, organizações filantrópicas e *think tanks* que atuam com forte poder político, simbólico e financeiro. Esses grupos, sob o discurso da modernização e da eficiência, promovem uma lógica de formação tecnicista e pragmática, alinhada à gestão empresarial. Como parte de uma estratégia hegemônica, tais movimentos atuam como intelectuais orgânicos (Gramsci, 2017) de

.

frações da burguesia e legitimando determinadas concepções de docência.

O Movimento Todos Pela Educação tem como uma das suas principais bandeiras a “melhoria da formação e carreira do professor”, explicitando que:

> [...] de acordo com dados do Censo Escolar 2013, apenas 48,3% dos professores do Ensino Médio do Brasil possuem licenciatura na área em que atuam. Esta porcentagem é ainda menor, entre os professores dos anos finais do Ensino Fundamental: apenas 32,8%. Esse é apenas um dos gargalos relacionados ao magistério no Brasil. Outro é a baixa remuneração: em 2013, o professor da Educação Básica recebia em média cerca de 57% do rendimento médio de outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade (Ensino Superior), segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) (Todos Pela Educação, 2017).

Ségala (2018) explica que o discurso do Movimento Todos Pela Educação defende uma formação adequada e sólida, uma carreira atraente, com salário equiparado às outras profissões e um plano de carreira estimulante. Esse discurso foi veiculado no projeto chamado “Conexões pela Educação” que aconteceu em 2011, no Congresso Internacional de Educação: Uma Agenda Urgente”, no qual foram criados grupos para discutir temas relacionados à educação, como a formação de professores.

O Todos Pela Educação estabeleceu, entre 2012 e 2024, parcerias com diversas instituições, como a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal[20], o Cempec[21], o

[20] A Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal trabalha pela causa da Primeira Infância com o objetivo de impactar positivamente o desenvolvimento de crianças em seus primeiros anos de vida. As principais frentes de atuação da Fundação são a promoção da educação infantil de qualidade, o fortalecimento dos serviços de parentalidade, a avaliação do desenvolvimento da criança e das políticas públicas de primeira infância e a sensibilização da sociedade sobre o impacto das experiências vividas no começo da vida. A Fundação foi criada pelo banqueiro Gastão Eduardo de Bueno Vidigal e de sua esposa, Maria Cecilia Souto Vidigal, que criaram a Fundação em memória da filha, Maria Cecilia, que morreu aos 13 anos.

[21] Trata-se de uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, nascida em 1987, num momento de redemocratização, marcado por grandes transformações sociais, políticas e culturais. Tem o objetivo de construir soluções para o enfrentamento das desigualdades educacionais e promover equidade e qualidade na educação pública brasileira.

.

Instituto Unibanco[22], o Instituto Inspirare[23] e a Fundação Itaú Social[24]. Dessas parcerias, foi publicado o documento “Educação em Debate”, que discutiu a formação dos professores da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e a reformulação do ensino médio. Entre os anos 2015 e 2016, as parcerias continuaram, com o acréscimo do Instituto Península, uma organização que compõe o TPE e tem muitas iniciativas nas áreas de esporte e educação, e do Banco Itaú. Segala (2018) afirma que foram realizados muitos estudos: “Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança e Professores no Brasil: perfil docente, políticas para o magistério e níveis de formação dos professores brasileiros, publicados no ano de 2016” (Segala, 2018, p. 63).

O primeiro documento apresenta um panorama histórico da formação dos professores no Brasil e relata boas práticas e problemas, explicitando estratégias para a área de formação de professores, após a realização de entrevistas e grupos focais com gestores, professores, pesquisadores, personalidades ligadas ao MEC e lideranças do mercado educacional privado especializado em educação a distância, como a Kroton Educacional[25]. O segundo documento apresenta o perfil do professor

[22] Criado em 1982, o Instituto Unibanco atua para a melhoria da educação pública no Brasil por meio da gestão educacional para o avanço contínuo. O Instituto apoia e desenvolve soluções de gestão para aumentar a eficiência do ensino nas escolas públicas.

[23] O Inspirare é um instituto familiar, criado em setembro de 2011. Para alcançar seus objetivos, o Inspirare atua por meio de quatro programas: o Porvir (www.porvir.org) utiliza estratégias de comunicação e mobilização social para informar a sociedade sobre tendências e inovações educacionais e orientar práticas educacionais inovadoras; o Iniciativas Empreendedoras (www.apreender.org.br) fomenta, fortalece e articula empreendedores e negócios de impacto social que propõem soluções educacionais inovadoras; o Laboratórios Educativos articula poder público, comunidades e escolas para experimentarem inovações educacionais e inspirarem novos modelos e práticas pedagógicas. As ações acontecem no município de São Miguel dos Campos (AL) e no bairro do Rio Vermelho, em Salvador (BA); o Educação Pública Inovadora incide sobre políticas públicas e apoia redes de ensino no desenvolvimento e implantação de inovações educacionais, especialmente nas áreas de tecnologias na educação (www.escoladigital.org.br e www.internetnasescolas.org), educação integral (educacaointegral.org.br) e ensino fundamental II.

[24] Desde 1993, o Itaú Social desenvolve, implementa e compartilha tecnologias sociais para contribuir com a melhoria da educação pública brasileira. Sua atuação está pautada na formação de profissionais da educação e no fortalecimento de organizações da sociedade civil.

[25] Cogna Educação (anteriormente Kroton Educacional) está dentre as 50 maiores empresas de educação do mundo em valor de mercado. Foi fundada em 1966, em Belo Horizonte, a partir da criação de uma empresa de cursos pré-vestibular chamada Pitágoras, a Kroton, que atua em todos os níveis escolares, tais como: pré-escolar, ensino primário e secundário, ensino secundário para adultos, vestibular, cursos livres, educação superior, pós-graduação e outros. Em novembro de 2022, a Kroton contava com mais de 985 mil estudantes na modalidade presencial e EAD distribuídos nos 124 *campi* e 2.628 polos credenciados, 62 mil alunos de pós-graduação pela Platos, além de 2 milhões de estudantes atendidos pela Vasta na educação básica em, aproximadamente, 5,4 mil escolas associadas em todos os estados do Brasil.

.

brasileiro, com estatísticas da quantidade de professores por região, em instituições privadas e públicas, por etapa, cor/raça, sexo e idade. O documento traz, ainda, outros dados, como especificidades trabalhistas, a escolaridade dos professores etc. (Todos Pela Educação, 2017).

O Todos pela Educação também organiza campanhas de mobilização na mídia sobre a valorização dos professores. Em 2011, por exemplo, em parceria com a TV Globo, o TPE produziu a campanha “Um bom professor, um bom começo”, atingindo uma grande repercussão popular, com o seguinte *slogan*: “a base de toda conquista é o professor” e “todo começo tem um bom professor” (Todos Pela Educação, 2017).

Segala (2018) pontua que, com o tempo, o movimento foi ganhando adesão social ao sustentar que suas pautas seriam um consenso, afirmando que a valorização dos professores começaria na família, a qual deveria demonstrar respeito ao trabalho docente e da equipe escolar. O discurso apela ao apoio da comunidade escolar e da sociedade em geral, publicizando metas e bandeiras com “soluções” para os problemas educacionais. Aos poucos, porém, difunde-se a ideia de que a sociedade seria a via de saída pela esfera privada, “com sua proposta de gestão baseada na política de avaliação de resultados, metas e, consequentemente, favorecimento do setor empresarial que acessa verbas públicas para o fortalecimento de seu capital” (Segala, 2018, p. 64). Em outras palavras, a formação docente na perspectiva do TPE, em consonância com organismos internacionais, veicula a noção de uma formação capaz de garantir o progresso social e econômico do país. Para Freitas (2015), “vai se confirmando uma política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação de resultados sua centralidade” (p. 121).

A política de formação de professores explicitada pelo TPE se alinha às demandas neoliberais de inserção do setor privado em esferas públicas, de modo que grupos empresariais assumam processos formativos, difundindo materiais e concepções que padronizam o ensino e introduzem parâmetros gerenciais na educação (competitividade, individualismo e meritocracia).

No *site* do Todos Pela Educação (2025), elencam-se políticas de valorização e profissionalização docente – envolvendo atratividade, formação e carreira –, tais como: instituir um Marco Referencial Docente Nacional (competências e conhecimentos esperados de todo/a professor/a) para orientar políticas docentes;

.

elevar a seletividade dos cursos de formação inicial, com pontuação mínima no ENEM; estruturar programa nacional para atrair estudantes com alto desempenho no ENEM para a docência; a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, aprimorar mecanismos de indução, regulação e avaliação de cursos de Pedagogia e licenciaturas e criar exame de conclusão que afira conhecimentos mínimos para o exercício da docência; aprimorar carreira e desenvolvimento profissional de docentes efetivos (concursos, estágio probatório, planos de carreira, remuneração, jornada e formação continuada); aperfeiçoar seleção e formação de professores temporários; e melhorar processos de seleção, formação e apoio a gestores escolares (Todos Pela Educação, 2025).

De modo crítico, o TPE se consolida como articulador político-empresarial, com grande capacidade de mobilização midiática e incidência indireta sobre Congresso Nacional e MEC, por meio de estratégias de *lobby*, produção de diagnósticos e pautagem pública. Embora não detenha representação formal nesses órgãos, sua conexão com quadros políticos e técnicos é evidente: o TPE reúne executivos e ex-gestores públicos e atua via articulação institucional que mobiliza governo, sociedade civil e iniciativa privada (Barreto; Leher, 2021).

O movimento também se destaca por propor e difundir indicadores, como o IDEB, expressão de uma cultura de metas e avaliação fortalecida por instrumentos como a Prova Brasil (Todos Pela Educação, 2025). A produção técnica e sua ampla circulação na mídia posicionam o TPE como nó central na definição da agenda pública e legislativa.

A atuação do TPE inscreve-se em redes político-técnicas mais amplas. Ball (2022) analisa movimentos como o TPE no interior das “novas redes de políticas” e do imaginário neoliberal global: iniciativas que, sob discurso filantrópico, promovem a mercantilização da política educacional, estabelecendo mercados de ideias e governança orientada por resultados (Ball; Verger, 2011). Estudos sobre a BNCC indicam que o TPE, em conjunto com outras fundações e movimentos (Fundação Lemann, Movimento pela Base, Colabora), produziu discursos legitimadores da centralização curricular e da responsabilização por resultados, reforçando a transitividade entre instâncias públicas e privadas (Oliveira; Peroni, 2020).

Em síntese, o TPE opera como elo estratégico em redes que convertem a

.

formação docente e os parâmetros de avaliação em instrumentos de governança neoliberal. Sua influência se exerce mais por pressão técnica e midiática, pela produção de indicadores e pela articulação público-privada do que por ocupação formal de cargos, evidenciando seu papel de intermediário na lógica gerencial global da educação.

Atrelado ao TPE, o Movimento pela Base Nacional Comum (MPBNC) integra uma rede de articulações que envolve intelectuais individuais e coletivos internacionais, compondo o projeto neoliberal de sociabilidade que contribui para a mundialização da educação (Pires, 2020). O MPBNC tomou como referência a Austrália para a construção da BNCC brasileira, visando “preparar capital humano” para os desafios do futuro e elevar a produtividade por meio de uma “revolução educacional”. Em termos práticos, trata-se de formar sujeitos “empreendedores” e “empregáveis”, segundo a gramática da Terceira Via.

Na Austrália, como mencionado, criou-se um currículo nacional que subordina sistemas estaduais à esfera federal. A “Declaração de Melbourne” estabeleceu metas de equidade e excelência aferidas por testes padronizados e a formação de alunos bem-sucedidos e cidadãos ativos, afinada com a teoria do capital humano (Pires, 2020). Pires argumenta que o currículo australiano é exemplo da atuação de intelectuais orgânicos na construção curricular e que influenciou a BNCC. Embora a primeira versão brasileira tenha admitido participação docente, versões subsequentes restringiram tal participação. Intelectuais orgânicos da fração empresarial brasileira articularam-se a seus pares na Austrália; dessa rede, resultou a estruturação da BNCC em linha com o modelo australiano, evidenciando a subordinação a políticas curriculares de países capitalistas centrais.

Para Evangelista (2019), redes como o MPBNC objetivam conformar docentes a um projeto histórico de apropriação e exploração da força de trabalho, voltado à acumulação capitalista. O alvo não é a formação humana integral, mas a formação da classe trabalhadora para a passividade e a docilização. Assim, busca-se converter professoras(es) em instrumentos de interesses burgueses.

O MBNC (2019, p. 16) informa que “o docente tem autonomia para desenhar tempos, espaços e materiais necessários para o aprendizado, bem como estratégias para engajar os estudantes”. No entanto, o movimento direciona como o professor

.

deve se portar, o que demonstra controle do trabalho educativo, e não autonomia. No excerto a seguir, esse controle fica evidente:

> O que o professor pode fazer para se envolver e promover as mudanças?
> • Estudar a BNCC e discutir as propostas do documento com a equipe escolar.
> • Refletir e debater sobre como contribuir para o currículo da rede e o PP da sua escola.
> • Trocar conhecimentos com o coordenador pedagógico e outros professores na hora de planejar seus projetos e atividades.
> • Refletir conjuntamente com outros professores sobre as mudanças nos espaços e nos tempos.
> • Refletir com os coordenadores e outros professores sobre o processo de aprendizagem de cada criança e do grupo planejando contextos que favoreçam as experiências, as singularidades, o protagonismo e os direitos das crianças. • Participar das formações alinhadas à BNCC/currículo da rede e da unidade de ensino.
> • Apresentar a nova proposta de currículo para os familiares envolvendo-os no processo de planejamento e acompanhamento das aprendizagens das crianças.
> • Rever as documentações pedagógicas buscando alinhá-las com os marcos conceituais propostos na BNCC e no currículo de sua rede (Movimento pela Base Nacional Comum, 2019, p. 17).

As intencionalidades por detrás das recomendações do MPNC revelam a regulação e o controle do trabalho docente, a padronização das práticas pedagógicas, fragilizando a autonomia docente e a adaptação da formação dos professores às demandas mercadológicas, na tentativa de assemelhar a escola pública a uma empresa e ao sistema capitalista de produção.

Outras organizações empresariais compõem essas redes e influenciam a formação docente. A Fundação Lemann lidera programas de formação continuada – muitas vezes em parceria com entes governamentais e fundações como Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Fundação Itaú Social e Instituto Unibanco – ofertando cursos, plataformas digitais e assessorias que difundem modelo de formação padronizado, com ênfase na BNCC, no uso de dados para gestão pedagógica e na adoção de ferramentas tecnológicas. Essa dinâmica consolida uma lógica de formação descontextualizada, centrada em competências operacionais e subordinada à racionalidade empresarial.

Com foco nas “competências socioemocionais”, o Instituto Ayrton Senna

.

desenvolve pesquisas, materiais e cursos para professores e gestores, sustentando a tese de que dimensões como empatia, resiliência e foco seriam ensináveis e avaliáveis. Tal abordagem reforça a individualização do sucesso/fracasso escolar e desloca a atenção de problemas estruturais – como desigualdades e condições objetivas de trabalho.

Em conjunto, a atuação dessas organizações evidencia a captura da formação docente por uma governança transnacional e neoliberal, redefinindo sentidos de docência, currículo e papel da escola pública. A formação deixa de ser espaço de reflexão crítica e construção coletiva do saber pedagógico para converter-se em processo de ajuste técnico a metas e indicadores. Como sugere Gramsci (2017), trata-se de disputa pela direção intelectual e moral da sociedade.

O objetivo desta seção foi discutir como grupos empresariais e financeiros interferem na elaboração de políticas de formação de pedagogos no Brasil. Essa interferência se intensificou nas últimas décadas, moldando currículos, práticas e concepções, por meio de estratégias que alinham a formação à eficiência gerencial.

- Estratégias de Interferência Empresarial na Formação de Pedagogos: participação na Elaboração de Políticas Públicas: organizações, como o Todos Pela Educação (TPE), financiadas por grandes grupos empresariais, têm atuado diretamente na formulação de políticas educacionais. O TPE, por exemplo, influenciou a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), promovendo metas e avaliações padronizadas que impactam a formação docente.

- Promoção de Avaliações Externas e Padronização Curricular: a ênfase em avaliações externas, como a Prova Brasil e o ENEM, tem levado à padronização do currículo e à adoção de métodos de ensino voltados para o desempenho em testes, limitando a autonomia pedagógica dos professores e a diversidade de abordagens formativas.

- Pressões por uma formação mais “pragmática”: a atuação de grupos empresariais também pode ser vista nas pressões para uma formação pedagógica mais pragmática e técnica, voltada para a resolução de problemas imediatos e focada em indicadores de desempenho, como os resultados de avaliações nacionais.

.

Vários grupos empresariais, como a Fundação Lemann e o Instituto Unibanco, têm se envolvido ativamente em iniciativas educacionais, promovendo formações pragmáticas voltadas à melhoria do desempenho de estudantes e professores, com foco em indicadores, como os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A Fundação Lemann, em parceria com a Fundação Itaú Social, por exemplo, desenvolveu o “Programa de Formação de Gestores e Educadores”, com foco em resultados mensuráveis, como o IDEB. Esse programa oferece treinamentos de gestão para líderes escolares e busca alinhar práticas pedagógicas aos objetivos de melhoria de desempenho. A pressão por resultados rápidos acaba influenciando a formação dos professores, que, muitas vezes, recebem treinamentos técnicos para melhorar os índices de desempenho, com menos ênfase em abordagens pedagógicas mais reflexivas ou críticas.

Faz-se pertinente salientar, ademais, a influência no conteúdo das diretrizes curriculares: diretrizes externas para a “gestão”, e não para a formação crítica. Muitos dos projetos que visam modernizar a educação podem ser impulsionados por interesses financeiros, que defendem a implementação de modelos de gestão inspirados em práticas empresariais. Isso reflete uma mudança na forma como os cursos de Pedagogia são estruturados, com a inclusão de disciplinas relacionadas à administração e à gestão educacional, muitas vezes em detrimento de uma formação mais crítica e reflexiva, própria da prática pedagógica.

Um exemplo concreto pode ser observado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2019, que reforçam competências ligadas à gestão escolar, avaliação de desempenho e resultados educacionais – aspectos frequentemente alinhados à lógica da eficiência e produtividade, típicas do setor empresarial. Além disso, a presença de instituições privadas no debate educacional brasileiro é significativa. Organizações, como a Fundação Lemann e o Movimento Todos Pela Educação, têm desempenhado papéis influentes na formulação de políticas educacionais, promovendo abordagens alinhadas a modelos de gestão empresarial. Essas entidades colaboram com governos e instituições de ensino, influenciando currículos e práticas pedagógicas.

.

Referente à expansão do Ensino Superior privado, demarca-se que a ampliação de instituições privadas nessa modalidade, muitas vezes com apoio de políticas públicas, como o FIES e o PROUNI, resultou na mercantilização da formação docente. Essas instituições frequentemente adotam currículos alinhados às demandas do mercado, priorizando competências técnicas em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Por conseguinte, observa-se a proliferação de cursos de formação mais curtos e direcionados. O mercado privado de educação tem interesse em oferecer cursos rápidos e focados, que preparam os professores para atuar em sala de aula com uma formação mais imediata e técnica. Isso tem gerado um crescimento da oferta de cursos de Pedagogia privados e de outras formações de docentes, muitas vezes com um currículo reduzido, mais voltado para a “prontidão” para o mercado de trabalho do que para uma formação integral.

Nas últimas décadas, observamos uma expansão significativa dos cursos de Pedagogia oferecidos por instituições privadas, especialmente na modalidade de Ensino a Distância (EaD). Estudos apontam que a expansão desses cursos está associada a altas taxas de evasão e a desempenhos inferiores em avaliações nacionais, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Esses indicadores sugerem que a formação oferecida pode não estar alinhada aos padrões desejáveis de qualidade e profundidade, comprometendo a preparação integral dos futuros educadores. Nas licenciaturas, 90% das matrículas em instituições particulares foram em cursos à distância, e 93,5% dos alunos de cursos de formação de professores ingressaram na modalidade EaD (Brasil, 2023).

Outrossim, em muitas regiões, o setor privado tem sido inserido na educação básica e superior por meio de Parcerias Público-Privadas (PPPs). Essas parcerias resultam na melhoria de currículos e metodologias que atendem mais aos interesses empresariais do que às necessidades reais dos estudantes. A pressão por uma formação que prepara os professores para um mercado de trabalho competitivo pode levar a um padrão. Essas parcerias, embora possam trazer inovações tecnológicas e investimentos em infraestrutura, muitas vezes resultam na reformulação de currículos e metodologias voltadas aos interesses do setor empresarial, em detrimento das necessidades formativas dos estudantes. Um exemplo é o programa Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, que contou com o apoio de instituições privadas,

.

como Fundação Lemann, Instituto Natura e Fundação Itaú Social. Tais entidades influenciaram diretamente a formulação da BNCC, priorizando competências alinhadas ao mercado de trabalho e à lógica da empregabilidade.

Stephen Ball (2012) argumenta que as PPPs fazem parte de um processo maior de “mercantilização da educação”, em que as decisões pedagógicas passam a ser guiadas por critérios de eficiência, produtividade e retorno econômico — deslocando o foco da formação crítica e cidadã. Segundo o autor, há uma crescente “reconfiguração do Estado educador” para um “Estado avaliador e gestor de contratos”, em que empresas privadas ditam normas curriculares e padrões de desempenho.

Como alerta Frigotto (2003), essa tendência consolida a ideia de que a escola deve atender às demandas do capital e não à formação integral do sujeito. A formação docente, nesse contexto, torna-se cada vez mais padronizada e instrumentalizada, voltada para atender a indicadores de desempenho e empregabilidade, e não para formar professores capazes de pensar criticamente sua prática e o papel social da educação. Algumas consequências são expostas a seguir.

- Implementação de Sistemas de Ensino Padronizados: empresas educacionais têm fornecido pacotes completos de ensino para escolas públicas, incluindo materiais didáticos, avaliações e formação de professores. Essa prática reduz a autonomia docente e impõe uma lógica empresarial à educação, tratando o conhecimento como produto a ser entregue.
- Influência no Congresso Nacional: grupos empresariais e financeiros exercem pressão sobre os legisladores e os órgãos responsáveis pela elaboração de políticas públicas, como o Conselho Nacional de Educação (CNE). Esses grupos podem buscar aprovar leis e diretrizes que atendam aos seus interesses, como a ampliação da presença do setor privado na formação de professores ou a alteração das políticas de financiamento da educação pública, favorecendo a educação privada.

Essa atuação se manifesta, por exemplo, na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que contou com a participação ativa de organizações como a Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Instituto Ayrton Senna e o movimento

.

Todos Pela Educação, configurando uma aliança público-privada na formulação de diretrizes curriculares (Shiroma; Evangelista, 2021).

No Legislativo, frentes parlamentares ligadas ao setor privado têm se articulado para aprovar propostas que favorecem o ensino a distância, o ensino híbrido e a expansão da oferta privada na formação de professores, como apontam Adrião e Peroni (2019). Além disso, o financiamento público da educação superior, por meio de programas como o FIES e o PROUNI, tem beneficiado de forma concentrada grandes grupos privados – como a Cogna Educação, que, em 2014, obteve cerca de 30% de sua receita por meio desses programas (Sguissardi, 2015).

No CNE, conselheiros com histórico de vínculos com o setor privado têm influenciado diretrizes como a formação docente, especialmente a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que flexibiliza a formação inicial e cria brechas para a ampliação da oferta por instituições privadas (Dourado, 2020). Esses elementos evidenciam a força do *lobby* empresarial na definição dos rumos da política educacional, contribuindo para a mercantilização da educação e o enfraquecimento do compromisso com o direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Fundações empresariais oferecem programas de formação continuada para educadores, muitas vezes em parceria com universidades estrangeiras. Embora essas iniciativas possam contribuir para o desenvolvimento profissional, elas também podem direcionar a formação para modelos pedagógicos específicos, alinhados às visões dessas organizações.

A atuação das fundações empresariais no campo da educação tem se intensificado, especialmente por meio da oferta de programas de formação continuada para educadores. Embora essas iniciativas possam contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, elas também geram impactos significativos na forma como o ensino é concebido e praticado nas escolas. Ao se aliarem a universidades internacionais, essas fundações promovem modelos pedagógicos específicos, que frequentemente são orientados por uma lógica empresarial, influenciando a autonomia dos educadores e a diversidade epistemológica presente nas práticas educacionais.

A formação oferecida por essas fundações, muitas vezes, segue um modelo prescritivo, estabelecendo uma “boa prática” que deve ser replicada por todos os educadores, sem espaço para reflexão crítica ou adaptação ao contexto. Essa

.

padronização da prática pedagógica compromete a autonomia docente, essencial para uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora.

Outro aspecto crucial é a transferência de modelos pedagógicos internacionais, muitas vezes importados de países com contextos educacionais muito distintos, que busca impor modelos ocidentais de ensino sobre outras culturas e contextos locais, sem considerar as especificidades e necessidades da realidade nacional. As fundações empresariais, ao promoverem a formação continuada em parceria com universidades estrangeiras, podem gerar uma subalternização epistêmica, em que as práticas educacionais locais são desvalorizadas em favor de modelos globalmente reconhecidos, porém desajustados à realidade brasileira (Barbosa Moreira, 2010).

Destarte, nesta seção, evidenciamos como a formação de professores é uma tendência internacional, ligada às exigências dos organismos internacionais e dos grupos empresariais que visam atender ao processo de globalização/mundialização, influenciando as políticas educacionais no mundo, de modo a implantar um pensamento único que busca a homogeneização da formação dos trabalhadores, mobilizando políticas e reformas como instrumentos de regulação social e de conformação de uma ideologia pautada na competitividade e no lucro.

Acentuamos o empréstimo de tendências curriculares de outros países nas políticas educacionais brasileiras, o que se configura como um processo de transferência de políticas (Ball, 2022) criadas em outros países – como Estados Unidos, Austrália e Chile –, com contextos específicos, e que são exportadas para a realidade brasileira como soluções para os problemas educacionais.

As realidades entre Austrália, Estados Unidos, Brasil e Chile são díspares, sobretudo quando levamos em conta a desigualdade social, que é uma das causas e consequências da desigualdade educacional. Acreditamos que conhecer outras realidades e estabelecer diálogos não significa assumi-las como soluções, pois a história da educação brasileira tem sido frequentemente pensada a partir de culturas estrangeiras. Desqualificam-se as experiências e pesquisas nacionais, principalmente quando provenientes das escolas e universidades públicas, e reforça-se a submissão da educação brasileira a modelos externos.

Destacamos, nessa reflexão, o movimento do empresariado junto à educação – representado, por exemplo, pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE), pelo

.

Movimento pela Base, entre muitos outros grupos –, cujas atuações demonstram o projeto de privatização da educação e, consequentemente, a entrada de empresas privadas na gestão da escola, na formação de professores e alunos, na venda de materiais didáticos, consultorias e assessorias, além da organização de congressos e seminários. O ponto central dessas instituições volta-se à melhoria da qualidade do ensino, traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas.

Os objetivos das tendências mundiais na atualidade possuem a mesma configuração, uma vez que se baseiam nos mesmos princípios: tornar a educação um dos motores do crescimento econômico e aproximar as políticas de formação ao modelo empresarial, com ênfase na formação prática voltada a uma sociedade globalizada.

Mediante o projeto empresarial voltado a adequar os indivíduos a uma sociabilidade sustentada em bases mercadológicas, diferentes grupos e sujeitos têm se organizado em redes políticas distintas para disputar sentidos sobre a formação de professores. Por meio dessas redes, o capital atua de diversas formas para manter seu domínio, inclusive se aliando a iniciativas do Estado, em um movimento que busca preservar sua autonomia frente a possíveis regulações.

Nesse contexto, indagamos: quais as principais redes políticas que interferem nos últimos textos legais sobre a formação de professores (Resoluções de 2015, 2019, 2020 e 2024)? Há, entre elas, algum grau de consenso?

As resoluções de 2015 e 2019 já foram abordadas em seções anteriores, de forma a situar o/a leitor(a) quanto ao contexto histórico e político de sua elaboração. No entanto, retomamos, na próxima seção, aspectos dessas normativas para estabelecer comparações com a Resolução de 2024, evidenciando as continuidades e rupturas nas orientações da política de formação docente. Essa retomada é necessária, pois permite compreender como determinadas redes políticas consolidam ou reformulam seus projetos ao longo do tempo.

.

5 AS REDES POLÍTICAS E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: INTERESSES, DISPUTAS E POSSIBILIDADES NAS RESOLUÇÕES CNE/CP 2015, 2019, 2020, 2024

Nesta seção, realizaremos uma análise crítica das propostas de formação de professores e pedagogos presentes nos textos legais mais recentes, com o objetivo de compreender os diferentes projetos em disputa que permeiam as diretrizes publicadas em 2015, 2019, 2020 e 2024. Alguns aspectos dessas normativas já foram abordados em seções anteriores, no intuito de contextualizar seu surgimento e discutir elementos centrais de sua formulação. Contudo, serão aqui retomados a fim de evidenciar continuidades, rupturas e reconfigurações nas orientações da política de formação docente ao longo da última década.

Iniciamos esta tese questionando: qual é o projeto de formação do pedagogo que está se delineando a partir dos últimos textos legais referentes às políticas de formação de professores? A que tipos de disputas concorrenciais ou empresariais ele serve? Quem são os sujeitos que estão interferindo no conteúdo da formação de professores no Brasil?

Para responder a essas perguntas, foi preciso delinear um longo caminho pelas políticas de formação de professores em geral e dos pedagogos em particular, a fim de compreender que a política educacional brasileira se constitui como um campo de disputas históricas, intensificadas após os anos de 1990, em decorrência das reformas educativas globais que apontam para a elevação do desempenho por meio de avaliações padronizadas. O marco orientador desse processo é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que indica a aplicação de políticas de responsabilização e legitima protocolos que atribuem ao corpo docente a responsabilidade pelos resultados de desempenho obtidos pelos estudantes nas avaliações (Laval, 2004).

Ao estudarmos os documentos mais recentes que balizam a formação dos professores no Brasil – e, especificamente, dos professores pedagogos –, devemos levar em consideração aspectos econômicos, sociais, políticos e históricos, ou seja, a totalidade da conjuntura de construção desses documentos, permeada por influências nacionais e internacionais, como já mencionamos neste estudo. Assim, para

.

compreender a totalidade dos documentos atuais que orientam as políticas de formação de professores pedagogos no Brasil, é necessário considerar um todo complexo, formado por partes distintas e singulares, que se relacionam de forma dialética, se modificam constantemente e se completam dentro de um contexto histórico contraditório (Netto, 2011).

Compreender uma política educacional requer problematizar uma rede de relações e a transitoriedade dessas relações, que estão inseridas na perspectiva de uma sociedade neoliberal e de um modo de produção capitalista que abrange diversos interesses (Ball, 2022). Dessa forma, ao nos debruçarmos sobre as políticas de formação de professores, precisamos ter uma visão ampla do objeto, e não isolada, levando em conta os elementos históricos, sociais e econômicos. Não podemos nos deter apenas na aparência dos conceitos veiculados pelos documentos; ao contrário, precisamos buscar a essência das ideias defendidas e dos interesses distintos, pois as concepções trazem em seu bojo múltiplas interpretações, contradições e intencionalidades de grupos variados.

Por isso, compreender as políticas de formação de professores pedagogos é uma tarefa complexa, inserida em um contexto de ampliação do processo de globalização. É nessa perspectiva que se insere o método proposto por Ball (2022), que busca contemplar o contexto de influência que permeia as políticas educacionais – campo no qual atuam grupos de interesse e poder, redes e estratégias de ação, sujeitos individuais e coletivos, partidos políticos, governos, comissões e movimentos representativos que disputam as finalidades e definições das políticas de formação de professores.

Assim, iniciamos esta seção buscando compreender as Resoluções CNE/CP nº 2/2015, CNE/CP nº 2/2019, CNE/CP nº 1/2020 e CNE/CP nº 4/2024, bem como as especificidades e complexidades que atravessam a formação dos professores, analisando as redes políticas como espaços de disputas na formação de professores pedagogos, a fim de interpretar dialeticamente a influência de diferentes sujeitos e instituições nas decisões das políticas de formação docente.

.

5.1 Resolução CNE/CP nº 2/2015: Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada de Professores

As últimas décadas foram marcadas por mobilizações de órgãos internacionais, instâncias governamentais, sociedade civil, empresariado e associações profissionais em defesa da democratização e da qualificação da educação, em consonância com a tendência mundial de uma sociedade neoliberal voltada à mercantilização de direitos básicos. Nessa direção, a partir de 1995, como já destacado, as políticas de formação passaram a orientar o ajustamento do perfil docente aos novos padrões de produção e às demandas do mercado de trabalho.

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 foram instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, fruto de ampla mobilização de diferentes sujeitos, por meio de pareceres, diretrizes, resoluções e parâmetros curriculares. Até a aprovação das Diretrizes de 2015, ocorreram estudos e debates iniciados em 2004. O Conselho Nacional de Educação contou com conselheiras(os) da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior, recompondo-se diversas vezes até a aprovação final.

Nesse período, o Brasil vivenciou um novo ciclo de política educacional nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), marcado por avanços como programas de formação inicial e continuada de professores, articulados ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que estabeleceu 20 metas para a educação. As metas 12, 15, 16, 17 e 18 instituíram nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, a serem considerados na educação em geral e, particularmente, na educação superior – base da formação inicial e continuada das(os) profissionais da educação – com o objetivo de melhorar esse nível de ensino (Dourado, 2015). As metas referentes à formação docente afirmam:

> Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei

.

> nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
> Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
> Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
> Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2014).

Aguiar (2015) afirma que, embora as diretrizes tenham sido publicadas apenas em 2015, foram doze anos de discussões, vários foram os titulares do Ministério da Educação, muitas mudanças nas equipes das secretarias executivas e órgãos vinculados ao MEC, além das recomposições da Comissão Bicameral[26]. Em 2014, a Comissão apresentou a versão base das diretrizes para discussão pública, que envolveu debates, reuniões e eventos. Destaca-se a participação do MEC e suas diversas Secretarias: Sase, SESu, SEB, SETEC, SECADI e SERESI, CAPES, INEP, CONSED, UNDIME, Fórum Ampliado de Conselhos, associações acadêmicos-científicas e sindicais, instituições de educação superior, fóruns, especialistas,

[26] Essa Comissão, em função da renovação periódica dos membros do CNE, foi, várias vezes, recomposta (Portaria CNE/CP nº 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP nº 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP nº 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP nº 9, de 1º de junho de 2009; Portaria CNE/CP nº 1, de 18 de junho de 2010). Em 2012, a Comissão Bicameral foi recomposta e oficializada na reunião do CP/CNE em 4 de setembro de 2012 e, novamente, recomposta por meio da Portaria CNE/CP nº 1, 28 de janeiro de 2014. Conforme Ata CNE/CP nº 14/2012, a Comissão Bicameral passou a contar com os seguintes membros: José Fernandes de Lima, Benno Sander, Francisco Aparecido Cordão, José Francisco Soares, Luiz Fernandes Dourado, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Maria Izabel de Azevedo Noronha, Nilma Lino Gomes, José Eustáquio Romão e Sérgio Roberto Kieling Franco, ocasião em que houve manifestação de conselheiros no sentido de que a Comissão fosse mais efetiva. Posteriormente, por meio da Portaria CNE/CP nº 1, 28 de janeiro de 2014, a Comissão passou a contar com os seguintes membros: José Fernandes de Lima (Presidente), Benno Sander, Francisco Aparecido Cordão, José Francisco Soares, Luiz Fernandes Dourado, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Maria Izabel de Azevedo Noronha, Nilma Lino Gomes, José Eustáquio Romão, Sérgio Roberto Kieling Franco e Raimundo Moacir Mendes Feitosa.

.

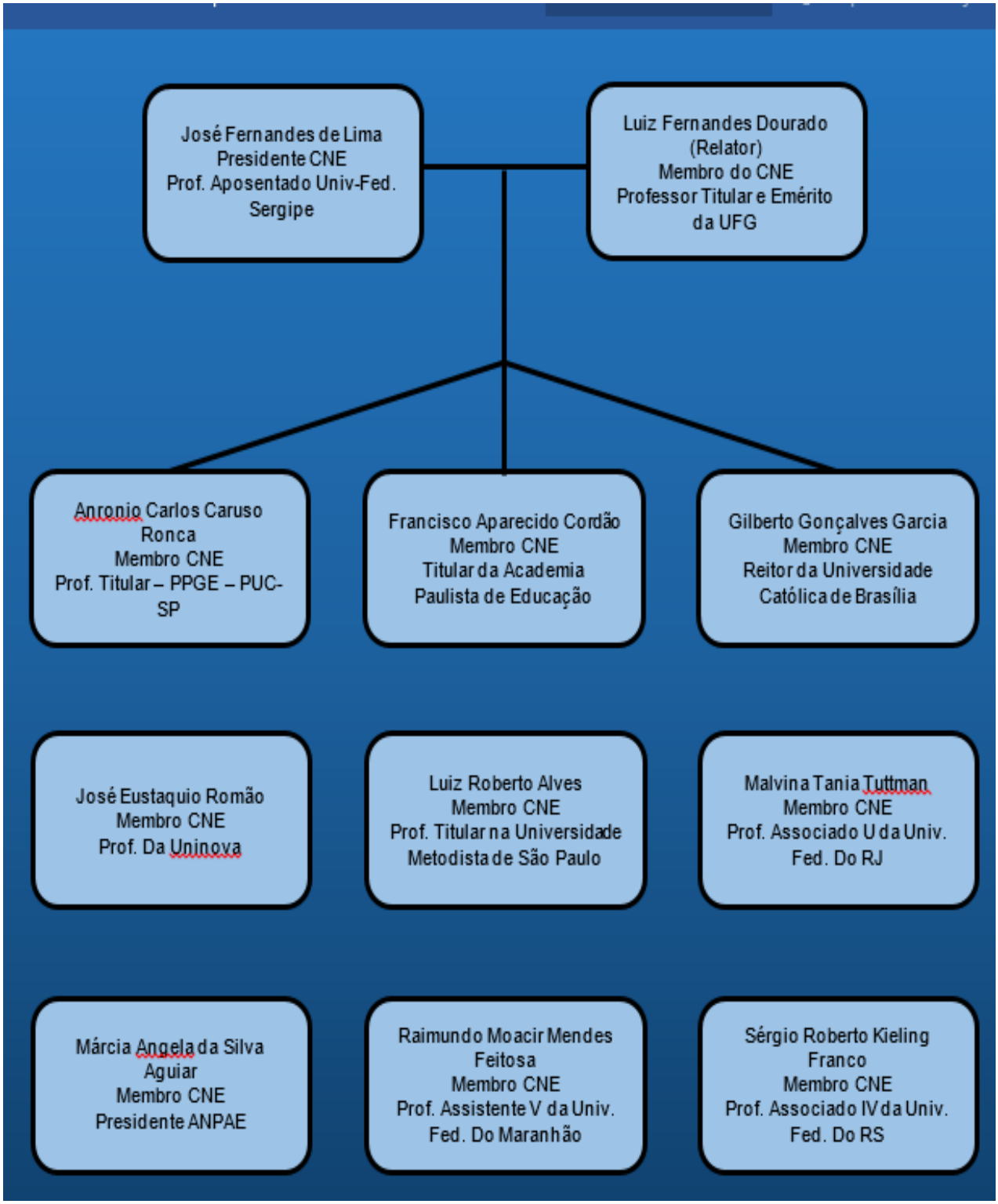
pesquisadores e estudantes, todos organizados para discutirem a proposta.

Esse processo evidencia o caráter participativo da elaboração, reconhecendo diferentes vozes na construção do documento, pois, em cada período histórico, distintos discursos disputam a hegemonia da formação docente. As DCNs de 2015, portanto, resultaram de longo debate, com posições e anseios diversos. A discussão de uma Política Nacional de Formação de Professores esteve presente nas Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), nos Fóruns Estaduais Permanentes de Formação de Professores, no Fórum Nacional de Educação e no PNE. Os fóruns estaduais foram protagonistas na elaboração de planos estaduais de formação, enquanto se discutia, em paralelo, a diretriz para a Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica (DCNFP) foram aprovadas como política decorrente do PNE, a partir de ampla discussão com a sociedade, entidades representativas e associações.

.

Figura 7 – Representantes do Conselho Nacional de Educação/2015



Fonte: Aguiar (2015).

A seguir, apresentamos um quadro com os principais princípios das DCNs de 2002 e 2015, e a participação de entidades e associações do campo da formação de

.

professores no processo de elaboração das diretrizes:

Quadro 16 – Princípios das DCNs de 2002 e 2015 e a participação das entidades educacionais

DCN 2002	DCN 2015
“Preparo inadequado dos professores” em “um formato tradicional”.	Busca por “maior organicidade das políticas, programas e ações atinentes à formação inicial e continuada”. Reafirma a perspectiva crítica da formação, com ênfase na diversidade, inclusão, justiça social e direitos humanos, aprofundando os compromissos sociais da docência. Reafirma a perspectiva crítica da formação, com ênfase na diversidade, inclusão, justiça social e direitos humanos, aprofundando os compromissos sociais da docência.
“Construir sintonia entre a formação de professores”, a LDB e parâmetros e diretrizes da educação básica.	“Romper com as assimetrias nacionais, regionais, estaduais, municipais e institucionais”.
“Definição de currículos próprios da Licenciatura” que não se confundam com o Bacharelado.	“Garantir profissionais com formação adequada nas diferentes etapas e modalidades e propiciar maior organicidade à formação”. Avanço da abordagem de 2002, com atenção ampliada à equidade, pluralidade cultural, educação quilombola, indígena e inclusiva. Rejeita visões tecnicistas e produtivistas da docência.
“Longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação”.	Assegurou “a participação da sociedade” incorporando “contribuições da audiência pública”.
Cita diversas entidades. Elaboração amplamente participativa. Destaque para: ANPAE, ANPED, ANFOPE, FORUMDIR, CEDES, CNTE, UNDIME, além de universidades públicas. Processo coordenado pelo MEC e CNE. Organização de maior relevância: Anpae (Políticas e Administração da Educação).	Mantém as entidades protagonistas. Reafirma a centralidade do diálogo com **a comunidade acadêmica, movimentos sociais e entidades científicas,** incluindo representações indígenas e quilombolas.

Fonte: elaborado pela autora a partir das DCNs 2002 e 2015.

O quadro evidencia que os pareceres de 2002 e 2015 citam diversas entidades e associações envolvidas em reuniões, audiências e elaboração – ANPEd, ANFOPE, ANPAE, CONSED, UNDIME, dentre outras. Tais organizações funcionam como

.

intelectuais coletivos, nos termos de Gramsci, operando no campo educacional em defesa do interesse público e de uma formação humanista e crítica. Embora muitas contribuições de 2002 não tenham sido atendidas, tratou-se das primeiras diretrizes para as Licenciaturas, relevantes em um cenário carente de políticas estruturadas. As DCNs de 2015, por sua vez, foram publicadas após amplo debate nacional articulado pelo CNE.

As DCNs de 2002 (Resolução CNE/CP nº 1/2002) foram elaboradas em um contexto de reformas alinhadas a políticas neoliberais, enfatizando flexibilização curricular e formação por competências para atender ao mercado de trabalho. Críticas apontam que tal abordagem resultou em formação fragmentada e descontextualizada. Leão (2008) observa que as diretrizes de 2002 não promoveram alterações significativas que garantissem integralidade e terminalidade próprias às licenciaturas, mantendo a formação submetida à lógica do bacharelado. Ademais, a ênfase técnico-instrumental negligenciou a reflexão crítica, a compreensão do contexto sociocultural dos estudantes e o compromisso com a transformação social, reduzindo o papel docente à execução de conteúdos e desconsiderando autonomia e atuação crítica.

A Resolução nº 2/2015 definiu que formação inicial, formação continuada, complementação pedagógica e segunda licenciatura seriam responsabilidades das instituições de educação superior, em colaboração com os sistemas de ensino – diretriz que busca consolidar a organicidade e a articulação efetiva entre formação inicial e continuada. Dourado (2015) sistematiza aportes e concepções fundamentais das DCNs/2015 para a melhoria da formação e suas dinâmicas formativas:

Quadro 17 – As concepções das DCN/2015 para a melhoria da formação inicial e continuada dos professores

1. A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade; 2. A concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, instituído no bojo de relações de cooperação e colaboração entre

.

entes federados e sistemas educacionais;

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

4. As instituições educativas nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida pelos níveis de ensino cujo eixo de atuação são os projetos pedagógicos;

5. A necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

6. Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

7. A articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

8. A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

9. O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

10. A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

11. A educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental

.

constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia; além disso, a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

12. A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

13. O trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado.

Fonte: Dourado (2015).

Percebemos, nas concepções descritas, um rompimento com a ideia de formação por competências, de um saber essencialmente prático, o que permite que o curso de Pedagogia possa ter a teoria e a prática como elementos fundantes da formação, compreendendo a profissão docente como produtora de conhecimentos.

As DCN/2015 definem os cursos de formação inicial, respeitadas as diversidades e a autonomia pedagógica das instituições nos seguintes núcleos:

> Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;
> Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino; e
> Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (Brasil, 2015).

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, e conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Dourado, 2015).

As DCN/2015 apontam como princípios básicos da formação inicial e

.

continuada:

> I. a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
> II. a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;
> III. a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;
> IV. a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;
> V. a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
> VI. o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;
> VII. um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;
> VIII. a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
> IX. a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;
> X. a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;
> XI. a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (Brasil, 2015).

Esses princípios devem compreender: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduandos não licenciados; cursos de segunda licenciatura. Dessa forma, as DCN atribuem às instituições formadoras a competência

.

de definir no seu projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica, articuladas às políticas de valorização do magistério, considerando que essa formação deverá acontecer, preferencialmente de forma presencial.

A carga mínima estabelecida no Artigo 13 é de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos de duração de, no mínimo, 8 semestres, ou 4 (quatro), compreendendo:

Quadro 18 – Distribuição da carga horária DCN/2015

Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.
Distribuição da Carga Horária
I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se forem o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Brasil (2015).

Destacamos que a carga horária de 3.200 horas igualou todas as licenciaturas, pois, antes, apenas o curso de Pedagogia, em suas diretrizes específicas, possuía 3.200 horas. Além disso, estabelece-se o tempo mínimo para integralização do curso, de 4 (quatro) anos, pois muitas instituições privadas fazem cursos de licenciaturas aligeirados, não respeitando com seriedade esse aspecto. Vislumbra-se, também, a questão da formação do gestor educacional que deve estar apto para “atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica” (Brasil, 2015, p. 25). Assim, a formação para a gestão escolar que se dava no curso de Pedagogia e/ou pós-graduação se estende

.

para todas as licenciaturas. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 expressa que:

> § 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2015, p. 4).

Em relação aos aspectos formativos, fazemos uma comparação entre as DCN/2002 e 2015 por meio de um quadro que apresenta diversos aspectos: especificidade da função, saberes específicos, autonomia e coletivo, de acordo com Roldão (2005):

Quadro 19 – A formação docente nas DCNs 2002 e 2015

Descritores	DCN 2002	DCN 2015
Especificidade da função	- "cuidar da aprendizagem".	-"atuam diretamente no ensino"; -"agentes formativos de cultura"; -"práxis como expressão da articulação entre teoria e prática".
Saberes específicos	- “competências”; - “conhecimentos específicos””; - “compreensão das questões envolvidas em seu trabalho".	- “conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos" e "científicos e culturais"; -"valores éticos, políticos" "acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais"; -"resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado".
Autonomia	- "autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas".	- “autonomia possibilitada pela formação”.
Coletivo	"interagir cooperativamente com a comunidade profissional".	“Trabalho coletivo possibilitado pela formação”; “construção, definição

.

		coletiva dos planos de carreira”.

Fonte: Roldão (2015).

Enquanto as DCN/2015 se referem aos professores como agentes formativos de cultura, as DCN/2002 afirmam ser a tarefa do professor cuidar da aprendizagem dos alunos. Além disso, ambas as diretrizes fazem menção à valorização profissional:

Quadro 20 – Valorização profissional nas DCNs 2002 e 2015

DCN/2002	DCN/2015
“depende de políticas que definam’ jornada de trabalho’, planos de carreira e níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho”. “práticas próprias da atividade de professor e as múltiplas competências que as compõem” devem ser valorizadas.	“a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem a jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério. Concepção ampla e valorização entendida a partir da articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho”.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Brasil (2015).

As DCNs de 2015 direcionam a formação do pedagogo para uma capacitação da gestão educacional, de unidades de educação básica, para um trabalho que seja coletivo, que vise formar pessoas a partir da integração entre família, comunidade e escola. O conhecimento teórico e prático nas formações inicial e continuada devem dar condições para o desenvolvimento e aplicação da pesquisa nas atividades profissionais, com base em princípios de interdisciplinaridade, sensibilidade, ética e estética, enfatizando aspectos humanizadores no processo formativo, de respeito às diferenças humanas referentes às questões étnico-raciais, de gênero, sexuais etc. (Brasil, 2015).

Percebemos o avanço das DCN/2015 ao evidenciar uma concepção sólida de valorização docente, isto é, que trata da formação inicial e continuada, condições de trabalho e carreira de forma articulada. Helena de Freitas (2002) argumenta que,

.

desde a década de 1980, os educadores vinham construindo uma noção de base nacional comum para a formação de professores, com caráter sócio-histórico, e a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, de desenvolvimento da consciência crítica, para que possa interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. O documento do XIX Encontro Nacional da ANFOPE, realizado na Universidade Federal Fluminense, em 2018, propõe a articulação entre formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada para melhoria da qualidade da educação básica via política de profissionalização e valorização do magistério. Os princípios da Base Comum Nacional fundamentados numa concepção sócio-histórica de formação do educador são explicitadas pela ANFOPE:

> • sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
> • unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;
> • trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente;
> • compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;
> • gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;
> • incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;
> • avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição (ANFOPE, 2016 *apud* ANFOPE, 2018, p. 14).

Esses princípios descritos ecoaram nas DCN de 2015, porém a vigência das diretrizes foi de dois anos, pois sua implantação foi adiada. Bazzo e Scheibe (2019, p. 671) afirmam que:

> No processo de troca de orientação política em todas as esferas do

.

> poder, no pós-Golpe, a referida legislação, elaborada, discutida e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, cujos membros mais progressistas foram, nesse novo momento, substituídos, teve sua implantação inicialmente atravessada por tentativas oficiais de procrastinação. Foi a pronta reação das entidades representativas dos educadores que impediu tal iniciativa de prosperar imediatamente. As instituições de ensino superior (IES) que apoiavam a Resolução CNE/CP nº 02/2015, então, trabalharam incansáveis para implantá-la o mais rápido possível.
> [...] Inicialmente, as justificativas para os adiamentos referiam-se à complexidade de seu conteúdo e à sua abrangência, além da dificuldade que as modificações trariam para a organização e para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Depois, em tempos agora claramente regressivos, foi ficando evidente que seus princípios e fundamentos seriam incompatíveis com as orientações advindas do Governo – golpista e conservador – de Temer e de seu sucedâneo, ainda mais reacionário.

O golpe de 2016, que culminou no *Impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, criou condições objetivas para que as diretrizes fossem adiadas. O presidente Michel Temer assumiu a presidência da República, e uma nova governança educacional se instalou no país, formada por fundações, Institutos e outras organizações sociais, como o Todos pela Educação, o Movimento pela Base, articulados com a agenda internacional para a educação e formação de professores defendida pela UNESCO, OCDE e Banco Mundial, principalmente no que se refere à padronização do currículo e à redução da autonomia das instituições de ensino, à medida que os membros dessas organizações passaram a assumir cargos no Conselho Nacional de Educação. Esse contexto acarretou um processo acelerado de aprofundamento de políticas públicas de caráter neoliberal, que já estavam em curso desde a década de 1990.

Destacamos que o governo do presidente Michel Temer instituiu uma série de medidas e reformas educacionais, entre as quais está a Reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017. Dois pontos da lei se referem à formação de professores: que os currículos dos cursos de formação docente devem ter como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a constatação do déficit no número de professores com formação adequada para o exercício docente, explicitando que “profissional com o notório saber possam também desenvolver a docência” (Brasil, 2017).

.

Oliveira e Brasileiro (2022) acreditam que essa lei vai na contramão dos documentos nacionais anteriores, que afirmavam a importância e o empenho em oferecer formação adequada aos profissionais docentes, pois institucionalizar o exercício da docência com base no “notório saber, sem exigência da formação acadêmica para o magistério, constituiu um desprestígio às licenciaturas e validou, na esfera estatal, o questionamento sobre a importância da formação” (Oliveira; Brasileiro, 2022, p. 13).

As autoras consideram essa banalização da formação como um ataque – uma tentativa de desconstruir a profissionalização docente – cujo objetivo é diminuir o papel do Estado em relação à qualificação dos professores e à superação do déficit de profissionais da educação nas mais diversas áreas. Assim, em concomitância com a Reforma do Ensino Médio, tivemos a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2017, que passou a orientar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Intensificaram-se, então, os debates sobre a formação de professores, e novas exigências e determinações estatais foram impostas a essa formação, atreladas ao novo currículo brasileiro.

Aguiar (2019) esclarece que Michel Temer revogou as nomeações de 12 membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) que haviam sido feitas pela presidenta Dilma Rousseff e antecipou, em seis meses, a indicação de novos conselheiros para as cadeiras do Conselho, com postura favorável à BNCC.

A recomposição do Conselho Nacional de Educação (CNE) no período posterior ao golpe parlamentar de 2016 expressa mudanças significativas na correlação de forças no interior do campo educacional brasileiro. A nova composição do Conselho passou a contar com conselheiros vinculados a diferentes setores da gestão educacional, do empresariado educacional e de organismos técnicos ligados à avaliação e às políticas curriculares. Entre os membros que integravam o CNE nesse período destacam-se Antonio Cesar Russi Callegari, Joaquim José Soares Neto, José Francisco Soares, Alessio Costa Lima, Antonio Carbonari Netto, Antonio de Araújo Freitas Júnior, Arthur Roquete de Macedo, Aurina Oliveira Santana, Eduardo Deschamps, Francisco César de Sá Barreto, Gersem José dos Santos Luciano, Gilberto Gonçalves Garcia, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, José Loureiro Lopes, Luiz Roberto Liza Curi, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Maurício

.

Eliseu Costa Romão, Nilma Santos Fontanive, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, Rossieli Soares da Silva, Suely Melo de Castro Menezes e Yugo Okida. Essa recomposição institucional incidiu diretamente sobre o processo decisório do Conselho, especialmente no debate e na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi aprovada pelo órgão em dezembro de 2017 por ampla maioria de votos favoráveis.

A composição do Conselho Nacional de Educação nesse período pertencia a três grandes campos: acadêmicos vinculados a universidades e à pesquisa educacional; gestores públicos da educação (secretários, dirigentes de sistemas)**;** representantes de instituições privadas, empresariais ou do chamado terceiro setor educacional. Entre eles estavam professores universitários e pesquisadores ligados a universidades públicas e instituições de pesquisa, como Joaquim José Soares Neto, José Francisco Soares e Nilma Santos Fontanive; gestores educacionais com trajetória em secretarias estaduais ou municipais e em órgãos do Ministério da Educação, como Eduardo Deschamps, Rossieli Soares da Silva e Alessio Costa Lima; representantes de instituições de ensino superior e do setor privado educacional, como Antonio Carbonari Netto, Arthur Roquete de Macedo e Luiz Roberto Liza Curi; além de dirigentes vinculados a entidades empresariais e ao setor produtivo, como Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, ligado ao Sistema S. Também integravam o colegiado especialistas com atuação em políticas curriculares, avaliação educacional e gestão universitária, como Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, Malvina Tania Tuttman e Márcia Angela da Silva Aguiar. Em conjunto, esses conselheiros expressavam a presença de diferentes redes institucionais, universidades, burocracias estatais, fundações educacionais, organismos empresariais e entidades da sociedade civil – evidenciando que o Conselho Nacional de Educação se configura como um espaço de convergência e disputa entre múltiplos projetos e interesses no campo das políticas educacionais brasileiras.

À luz da concepção de Estado ampliado formulada por Antonio Gramsci, o Estado não deve ser compreendido como uma estrutura homogênea ou monolítica, mas como um campo de disputas permanentes entre diferentes projetos de sociedade. Para o autor, o Estado se constitui pela articulação entre sociedade política (instâncias formais de governo, aparelhos administrativos e jurídicos) e sociedade civil

.

(organizações, fundações, movimentos sociais, entidades empresariais, sindicatos, universidades, entre outros). Nesse sentido, as políticas públicas, inclusive as educacionais, resultam de processos de correlação de forças, negociações e disputas hegemônicas travadas entre distintos grupos que buscam orientar a direção das ações estatais e produzir consensos em torno de determinados projetos políticos e pedagógicos.

Essa perspectiva permite compreender que o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE) não atua como uma instância neutra ou exclusivamente técnica, mas como um espaço institucional no qual se expressam diferentes interesses e projetos educacionais. Ao longo dos anos, é possível identificar conflitos internos entre conselheiros, relacionados às distintas concepções de educação, formação docente, currículo e papel do Estado na regulação das políticas educacionais. Tais tensões tornam-se ainda mais evidentes quando se observam mudanças de orientação nas decisões do Conselho conforme a composição política indicada por diferentes governos, o que revela a influência das disputas político-ideológicas sobre a condução das diretrizes educacionais.

Além disso, no interior dessas instâncias deliberativas emergem tensões entre a burocracia técnico-administrativa e as pressões provenientes de atores externos, especialmente organizações empresariais, fundações privadas e redes de advocacy educacional que atuam no campo das políticas públicas. Esses atores buscam influenciar agendas, pareceres e resoluções por meio da produção de estudos, participação em consultas públicas, financiamento de pesquisas e articulação com gestores e especialistas. Dessa forma, a elaboração das políticas educacionais passa a ocorrer em um ambiente de governança ampliada, no qual o Estado interage com diferentes agentes da sociedade civil.

Tais disputas também se manifestam no interior dos ministérios e em outras instâncias decisórias do Estado, como secretarias, conselhos, fóruns e comissões responsáveis pela formulação e implementação das políticas educacionais. Nessas arenas, confrontam-se projetos que ora enfatizam a regulação pública e a função social da educação, ora privilegiam modelos gerencialistas, baseados em eficiência, avaliação e racionalidade de mercado.

Foi esse contexto que abriu caminho para o processo de revisão das diretrizes

.

de 2015: a prorrogação do prazo para sua implementação, autorizada pelas Resoluções CNE/CP nº 1/2017, nº 3/2018 e nº 1/2019, e a alteração, em 2017, do art. 62 da LDB, que tornou obrigatória a adoção da Base Nacional Comum Curricular como referência para os currículos dos cursos de formação de professores. Dessa forma, surge a Resolução CNE/CP nº 2/2019, no contexto de implementação da BNCC-Educação Básica, com o objetivo de alinhar a formação inicial de professores ao documento normativo do Ensino Básico nos níveis da educação infantil, fundamental e médio.

As DCNs de 2015 representaram um avanço em relação às diretrizes anteriores, ao proporem uma formação docente mais integrada, crítica e comprometida com a realidade educacional brasileira. Essas diretrizes enfatizaram a indissociabilidade entre teoria e prática, a valorização da diversidade e a formação continuada de professores. Segundo Portelinha e Sbardelotto (2017), as DCNs de 2015 buscaram articular a formação inicial e continuada dos professores, instituindo um modelo de formação capaz de estreitar os vínculos entre as instituições formadoras de educação superior e as escolas de educação básica.

No entanto, a implementação dessas diretrizes enfrentou desafios significativos, especialmente devido às mudanças no cenário político brasileiro a partir de 2016. O impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a ascensão de um governo com orientações neoliberais e conservadoras resultaram na revogação das DCNs de 2015 e na adoção de novas diretrizes em 2019, que retomaram a ênfase na formação por competências e na padronização curricular.

As DCNs de 2015 constituíram um importante marco para a formação docente, pois foram democraticamente concebidas como expressão das comunidades acadêmicas, escolares e das entidades do campo educacional, com representatividade política e civil, além de sinalizarem maior organicidade nos projetos formativos. Contemplaram diferentes características e dimensões da docência, enfatizando a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como a institucionalização de um projeto de formação inicial – ofertada preferencialmente de forma presencial – e continuada.

Como observa Dourado (2015), que integrou o Conselho Nacional de Educação no período de elaboração dessas diretrizes, o processo de construção das

.

DCNs de 2015 se caracterizou por um diálogo efetivo com diversos segmentos educacionais, resultando em um documento que expressa consensos possíveis no campo da política de formação docente.

Além disso, essas diretrizes reforçam a necessidade de maior participação reguladora do Estado para dar continuidade à sua implementação, com vistas a garantir o desenvolvimento profissional. Retificam, ainda, princípios que buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada de professores.

Nessa perspectiva, as DCNs de 2015 voltam seu olhar para as necessidades formativas manifestadas no contexto de atuação docente e da prática educativa, como pode ser observado no documento, nos itens I e III:

> I - Os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - A necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - O respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - O diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (Brasil/MEC/CNE, 2015, p. 14).

Enfatiza-se, no texto, a centralidade do professor no seu processo formativo, com égide a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional. Além disso, potencializa-se a construção da identidade profissional docente, que pode se desdobrar em diferentes ações e projetos de formação: desde formação em serviço (no horário e local de trabalho) garantida pela própria rede de ensino até os processos formativos em nível de pós-graduação *stricto sensu,* atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica. A principal finalidade é a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico e ético.

A Resolução CNE/CP 2/2015 propõe o rompimento com a lógica das competências e acrescenta à formação docente temas importantes, como as questões pedagógicas, a gestão educacional e as temáticas que envolvem a diversidade de

.

sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

Gonçalves, Mota e Anadon (2020) afirmam que essa Resolução possui um compromisso social com a formação de professores, apresenta uma perspectiva teórica, cultural e científica. Integra a formação inicial e continuada, valoriza o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas com perspectivas democráticas. Os princípios norteadores da formação são o respeito à realidade regional, a autonomia pedagógica das instituições, a justiça social, a diversidade e a pluralidade de concepções.

A concepção de educação delineada nessa diretriz é traçada como um processo emancipatório e permanente, pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e uma exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.

5.2 A Resolução CNE/CP nº 2/2019: a desconfiguração dos cursos de formação de professores/pedagogos

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 instituiu as novas Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e revogou a Resolução CNE/CP nº 2/2015, causando uma forte reação por parte da comunidade acadêmica por conta dos princípios e das indicações do documento. Semelhante à Resolução CNE/CP nº 1/2002, a centralidade da formação é pautada nas competências e habilidades, na pesquisa voltada ao ensino, na resolução de problemas e na ênfase em uma prática técnico-instrumental.

O CNE designou, mediante Portaria CNE/CP nº 10, de 8 de abril de 2019,

> [...] a Comissão Bicameral, composta por Maria Helena Guimarães Castro (CEB/CNE) – Presidente, Mozart Neves Ramos (CEB/CNE) – Relator, Alessio Costa Lima (CEB/CNE), Antonio Carbonari Netto (CES/CNE), Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE), Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE), Marília Ancona Lopez (CES/CNE), Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE) e Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE), para formular as

.

> Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum da Formação Docente que devem dialogar com este novo momento da Educação Básica em nosso país (MEC/CNE, 3ª versão do parecer, 2019, alíneas 61 a 83).

A proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica tem como referência a BNCC – Educação Básica, com a premissa de que existe a necessidade de que os professores desenvolvam "um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC" (Brasil, 2019, p. 1). Curado Silva (2020) afirma que o objetivo da criação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 era estabelecer competências profissionais para os professores, formá-los para ensinar a BNCC, ou seja, concretizar as políticas educacionais dentro da escola. É importante destacar que, segundo Taffarel (2019), a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica/2019 não foi debatida com os professores das escolas nem nas universidades. Ao contrário, o documento foi organizado e produzido por empresas educacionais privadas (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020) e está organizado por dimensões, chamadas de competências gerais docentes: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Brasil, 2019). Cada dimensão possui competências específicas que devem ser desenvolvidas:

> § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:
> I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
> II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
> III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
> IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.
> § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:
> I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
> II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
> III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
> IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.
> § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:
> I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

.

> II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
> III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
> IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019).

O documento se apresenta como um referencial para as licenciaturas das universidades em todo o Brasil, com o objetivo de desenvolver “competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação dos professores competentes no exercício profissional do seu magistério” (Brasil, 2019, p. 9). Estabeleceu-se um limite de dois anos para a adequação dos cursos de licenciatura, porém algumas universidades e alguns cursos específicos têm demonstrado resistência à implementação das novas diretrizes.

No entanto, as universidades e as entidades educacionais defendem a manutenção da Resolução CNE/CP nº 2/2015, com a alegação de que seu conteúdo pode ser adequado à BNCC e de que os cursos que já tinham se adequado às DCNs não haviam encerrado um ciclo. Não havia acontecido uma avaliação em relação ao desempenho das diretrizes curriculares para a formação dos professores. Em nota, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação declara seu repúdio à diretriz de 2019, considerando-a um retrocesso para a formação dos professores:

> Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação - CNE, recomposto com os membros indicados no período do governo Michel Temer (2016-2018), deu andamento à proposta da Base Nacional Comum da Formação - BNC-Formação. Aprovou, em novembro de 2019, a Resolução CNE/CP n. 2/2019, que instituiu novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e a BNC - Formação e revogou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esta nova resolução, homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2019, representa um grande retrocesso para a formação de professores, indo na contramão da histórica defesa da ANFOPE por uma Base Comum Nacional para a Formação de Professores. O CNE, durante 2020, em meio da pandemia da COVID 19, aprovou a Resolução CNE/CP Nº 1, DE 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada. Tal resolução, aprovada sem nenhuma discussão acerca do seu conteúdo, é mais um ataque e retrocesso à

.

formação dos professores (ANFOPE, 2021, p. 7).

Taffarel (2019) explica que a formação preconizada no Parecer visa preparar o homem para as condições contemporâneas e as novas formas de organização do trabalho, um profissional que “saiba fazer”, ativo e sempre versátil, adequado à teia privatista, meritocrática, individualista, voltada para a competitividade da política neoliberal. De acordo com Gonçalves, Mota e Anadon (2020), a Resolução CNE/CP nº 2/2019 tem um caráter praticista e adota a ideia de competências, em consonância com a BNCC, que define que “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Ferreira e Cortela (2023) afirmam que o conceito de competências aparece dezenas de vezes no documento, enquanto nas DCNs de 2015 o conceito é citado apenas uma vez, especificamente quando se refere à formação inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior:

> Art. 11. A formação inicial requer projetos com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra (s) licenciatura (s) ou cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:
> III – coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas **competências** (Brasil, 2015, p. 9, grifo nosso).

Ferreira e Cortela (2023) afirmam que a diretriz (CNE/CP nº 2/2019, entre as páginas 5 e 7) apresenta a noção de competência inúmeras vezes e pressupõe o desenvolvimento de competências previstas na BNCC – Educação Básica, além das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes. Dentre as principais competências exigidas ao docente estão a compreensão dos conteúdos, a contribuição para a construção de uma sociedade melhor, o conhecimento tecnológico, a criticidade, a atualização constante, a valorização da cultura, a

.

utilização de diferentes linguagens, o aperfeiçoamento profissional, a promoção de direitos humanos e a consciência socioambiental, a capacidade de resolução de conflitos, o incentivo à cooperação e a aceitação do contraditório.

Sobre a noção de competência, coadunamos com Silva e Albino (2019) ao afirmarem que o modelo de competências se origina e se alimenta de acordo com uma perspectiva economicista dos processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, com ênfase no desempenho e na concepção de prática, do saber-fazer. Nesse sentido, a perspectiva de formação do trabalho docente fica reduzida ao saber prático, em detrimento da articulação entre teoria e prática.

A BNC-Formação apresenta um anexo que exibe, de maneira direta, as competências gerais, as competências específicas e suas respectivas habilidades, sem apresentar ao menos um breve texto introdutório. Ao todo, são dez competências gerais e doze específicas. Associadas às competências específicas encontram-se 62 habilidades. No caso das competências específicas, o documento as categoriza em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

No que tange às competências gerais, estas abordam a compreensão de aspectos históricos, a pesquisa, a valorização de manifestações culturais, a utilização de diversos tipos de linguagens, a compreensão e utilização das tecnologias digitais, a formação permanente, a argumentação, a saúde física e emocional, o trabalho em equipe e a proatividade. É recorrente nas competências a responsabilização do licenciado pela sua constituição enquanto docente.

Destacamos que a oitava competência trata sobre a saúde física e emocional dos futuros docentes, atrelada, paralelamente, ao desenvolvimento do autoconhecimento e do autocuidado dos discentes da educação básica. Assim, espera-se que os professores se conheçam, se apreciem e cuidem da sua “saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes” (Brasil, 2019, p. 13).

Visualizamos que o professor é responsabilizado pelo desenvolvimento de

.

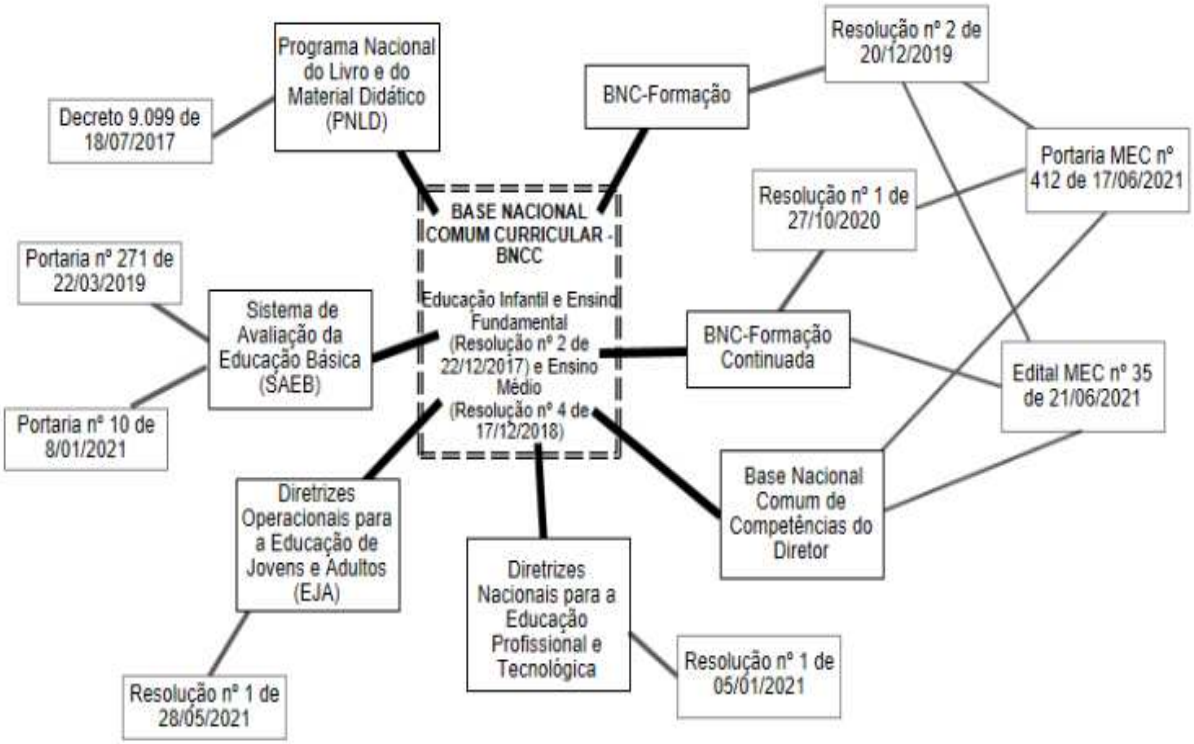
questões relativas ao emocional e ao conhecimento de si e de inúmeros sujeitos. Ao mencionarmos isso, temos ciência de que o professor, quando aborda algumas temáticas, pode vir a trabalhar na orientação dos educandos a refletirem sobre esses aspectos. Todavia, a incumbência de desenvolvê-los nos parece incongruente. Além disso, as demandas que são postas aos professores da educação básica, mediante a responsabilização e o enquadramento do seu respectivo trabalho, não contribuem para a saúde, dadas as condições de estresse e pressão às quais são submetidos.

É necessário, entretanto, que essa responsabilização seja igualmente dividida entre todos os sujeitos que fazem parte da educação das crianças. Os professores não podem ser totalmente responsabilizados por desenvolver integralmente um sujeito. Corroborando com Canettieri, Paranahyba e Santos (2021, p. 18), acreditamos que “exigir que o docente seja o modelo perfeito é, sem dúvida, desconsiderar sua humanidade”.

Sob essa perspectiva de formação, os reformadores empresariais trabalham no sentido de alinhar as políticas educacionais do sistema educacional brasileiro, como demonstrado na figura:

.

Figura 8 – O alinhamento das políticas educacionais



Fonte: Rodrigues *et al*. (2020, p. 7).

Visualizamos que a BNCC inaugura um alinhamento das legislações recentes, um consenso nacional de normativas e de aprendizagens essenciais ao longo de todas as etapas e modalidades da educação básica.

Retomando a discussão sobre a BNC-Formação, no que diz respeito à carga horária dos cursos de licenciatura, mantém-se a duração de 3.200 horas, mas os conteúdos se diferem, organizados em três grupos:

> 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, 2019, p. 6).

O Grupo II diz respeito à aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, ao dividir os cursos em três, de acordo com seus objetivos:

> I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;
> II - formação de professores multidisciplinares dos anos do ensino Fundamental; e
> III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2019, p. 7).

Nesse ponto, especificamente, a formação dos pedagogos é dividida em dois grupos distintos: professores multidisciplinares da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, desconsiderando que o curso de Pedagogia tem suas próprias diretrizes. Pontuamos que, ao tentar dividir o curso em duas modalidades, temos um problema que é enfrentado pelo curso durante toda a sua trajetória: a definição do perfil do profissional que será formado. Esse problema foi um dos maiores dificultadores que impediram a construção das diretrizes curriculares nacionais específicas para o curso de Pedagogia do ano de 2006, pois a proposta do CNE apresentava dualidade para o curso, com a mesma característica da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Scheibe; Durli, 2011).

Scheibe e Durli (2011) destacam que, enquanto a maioria das licenciaturas teve suas diretrizes aprovadas nos primeiros anos da década de 2000, o curso de Pedagogia demorou mais, em virtude do não consenso entre os reformuladores do documento legal. Além dessa separação do curso de Pedagogia em diferentes grupos, a diretriz retira dos graduandos a possibilidade de, ao final do curso regular, poder atuar como docente e também em atividades de gestão, coordenação pedagógica, administração e orientação educacional, como explicita a lei:

> 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. § 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 [...] (Brasil, 2019, p. 11).

De acordo com o documento, o curso de Pedagogia continua sendo o espaço principal de formação do profissional para atuar na gestão escolar dos sistemas de ensino, além da pós-graduação específica para a área de gestão educacional. A BNC recomenda 400 (quatrocentas) horas para estudo de conteúdos sobre gestão escolar, englobando questões relativas à administração, à inspeção, ao planejamento, à supervisão e à orientação educacional. Essas 400 (quatrocentas) horas poderão ser acrescidas às 3.200 (três mil e duzentas) horas estipuladas para o curso de Pedagogia de forma geral, chegando a 3.600 (três mil e seiscentas) horas, caso haja a opção das IES pela oferta de aprofundamento de estudos para que o licenciado atue no contexto de gestão escolar nos sistemas de ensino.

Entendemos que essa organização do curso de Pedagogia traz muitas rupturas, pois, além de dividir o curso em duas modalidades, faz-se necessário o aprofundamento em gestão dos processos educativos escolares. Acresce-se ainda a questão não mencionada no documento sobre a formação em espaços não escolares, em contextos educacionais que precisem de profissionais com conhecimentos pedagógicos ou no âmbito da pesquisa em educação. Entendemos que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 não reconhece explicitamente a Pedagogia como uma ciência da educação. O documento trata o curso de Pedagogia apenas como uma licenciatura, voltada para a formação de professores multidisciplinares que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diferente das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2006, que promoviam uma formação generalista, a Resolução de 2019 minimiza essa abordagem. Além disso, considera a formação de gestores educacionais como um apêndice opcional, sem valorizar a Pedagogia como uma ciência que investiga a educação e depende de outras ciências para compreender seu caráter multifacetado

.

e complexo. Todos os fatores apontados explicam por que o curso de Pedagogia foi um dos cursos de licenciatura que mais resistiram à implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, pois a divisão do curso implica e descaracteriza a identidade do professor pedagogo.

Compreendemos que a formação teórico-prática dos professores pedagogos precisa estar vinculada a um trabalho educativo que conduza à dimensão política da ação humana, para que o professor aprenda o caráter ideológico dos discursos políticos – fato decisivo para a formação de consciência crítica do mundo, para entender como a sociedade se organiza, as relações de poder e produção, as redes políticas, ou seja, o ato pedagógico é também um ato político.

Nesse sentido, a formação de professores pedagogos necessita ser organizada no sentido da práxis, uma formação que viabilize "processos educativos desenvolvidos por docentes qualificados e comprometidos com a emancipação humana" (Kuenzer, 2016, p. 21). No entanto, Kuenzer (2016) afirma que o discurso das teorias pós-modernas valoriza o pragmatismo e o presentismo, o aprender a aprender, o que é útil na prática, a ideia de que o conhecimento científico é equivalente ao senso comum, provocando depreciação da ciência.

Duarte (2003) esclarece que essa concepção se refere à epistemologia da prática, difundida pelo pragmatismo neoliberal, no qual se assume que o conhecimento está meramente vinculado às necessidades práticas, contrapondo-se à teoria, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida.

Diferente da epistemologia da prática, a concepção de práxis vai além de uma visão pragmatista, pois constitui-se por meio de uma visão de totalidade do real, compreendida numa ação conjunta entre teoria e prática que pode transformar a organização social, permitindo mudanças. Nessa perspectiva, a formação dos professores concebe a indivisibilidade entre teoria e prática, pois a práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis: "[...] fora dela fica a atividade teórica que não se materializa [...] por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidade e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica" (Curado Silva, 2017, p. 127).

.

Argumentamos, assim, que propor um modelo de formação pautado em desenvolvimento de competências, pragmatismo, racionalidade técnica e divisão do curso de Pedagogia em dois cursos distintos, como quer a Resolução CNE/CP nº 2/2019, destitui a formação de uma dimensão política, de processos democráticos e emancipatórios em prol de uma sociedade mais justa.

A Resolução de 2015 apresenta, no seu artigo quinto, um discurso que se direciona à formação que conduz à práxis, com a articulação entre teoria e prática no trabalho educativo:

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

Bazzo e Scheibe (2019) aclaram que os conteúdos da Resolução são entendidos pelos educadores envolvidos nas questões de formação de professores como uma síntese de lutas históricas, o compromisso político de formação de cidadãos para uma educação emancipadora. Em contrapartida, a Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, foi elaborada de forma rápida com o objetivo de alinhar as diretrizes à Base Nacional Comum Curricular. De acordo com Brasil (2019, p.1-2), a formação docente:

> Pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciado, 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 a educação integral.

Verificamos que as alterações entre as DCNs de 2015 e 2019 foram significativas. Enquanto as DCN de 2015 possuem uma concepção sólida de formação teórica e interdisciplinar dos professores, um espaço privilegiado da práxis docente, as DCNs de 2019 buscam uma sólida formação básica com conhecimentos dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho (Brasil, 2015, 2019). A leitura integral das diretrizes evidencia concepções opostas em relação à formação inicial e continuada dos professores da educação básica, como destacamos

.

no quadro:

Quadro 21 – Resumo dos princípios das DCNs de 2015 e 2019

Resolução do CNE nº 2/2015	Resolução do CNE nº 2/2019
[...] II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; [...] V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; [...] VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; [...] XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (Brasil, 2015, p. 4-5).	[...] II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão; [...] V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; [...] VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; [...] IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural (Brasil, 2019, p. 3).

Fonte: elaborado a partir de Brasil (2015 e 2019).

O quadro evidencia diferentes concepções do processo educativo. De um lado, os princípios de emancipação de indivíduos, os quais são capazes de participar politicamente como sujeitos nas esferas pública e privada, na busca por transformações para uma sociedade melhor. Por outro lado, a concepção de formação docente se alinha à manutenção das premissas neoliberais, à formação de profissionais flexíveis que possam acompanhar as mudanças tecnológicas, a inovação, a ciência e a tecnologia da sociedade. A concepção de professor nas DCNs de 2019 se conecta à pedagogia das competências, em que “[...] a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que

.

estão inerentemente alicerçados na prática" (Brasil, 2019, p. 4).

Cintra e Costa (2020) afirmam que os processos formativos permeados pelas competências se tornam ponto de partida e de chegada, com "foco em uma visão restrita e instrumental do magistério, de maneira conveniente a perpetuar a organização social da sociedade e suas desigualdades" (Cintra; Costa, 2020, p. 15). Embora, na aparência, as DCNs de 2019 se direcionem ao "desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral" (Brasil, 2019, p. 2), na essência, a proposta é uma formação assentada nas engrenagens do mercado de trabalho.

Ademais, Cintra e Costa (2020) vêm apontando que as DCNs de 2015 valorizam a construção dos conhecimentos por meio da práxis, que reúne ensino, pesquisa e extensão sob uma base teórica sólida e interdisciplinar, cujos conhecimentos e ações humanas se direcionam à transformação da realidade, enquanto as DCNs de 2019 se afastam de uma formação para a práxis, pois se comprometem com uma formação utilitarista, pragmática, que desvaloriza o conhecimento científico, teórico e acadêmico. Destacamos que a Resolução de 2015 também enfatiza a prática, pois, a partir dessa normativa, as universidades tiveram que introduzir em seus currículos a PCC (Prática como Componente Curricular). Dessa forma, embora ela tenha sido mais dialogada com a comunidade acadêmica, ela também reforça, de certa forma, o "praticismo". A questão do foco na prática acompanha o histórico do curso de Pedagogia no Brasil e não há consenso entre os estudiosos.

Mediante essas diferentes concepções, Curado Silva (2017, p. 125) acredita que é "importante pensar a formação na relação com o mundo do trabalho, não na lógica do capital para atender ao mercado", mas para que ocorra a transformação na sociedade atual. Uma formação que valoriza apenas a prática empobrece o caráter científico, assemelhando-se a uma formação com base no senso comum, diferente de uma concepção que almeja a emancipação, que valoriza a teoria e a prática e que visa à transformação social.

Em 2020, tivemos a Resolução CNE/CP nº 1/2020, publicada em outubro desse ano, com dezesseis artigos distribuídos em cinco capítulos e um anexo. No Capítulo 1, que trata do objeto, o Art. 1º 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-Continuada), constante do anexo desta Resolução, que deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores da Educação Básica (Brasil, 2020).

Essa resolução não foi bem recebida pelas entidades educacionais da área da Educação, como a ANFOPE, a ANPEd, a ANPAE, o FORUNDIR e o CEDES, que subscreveram um manifesto de repúdio e indignação, pois consideraram a resolução um ato de desmonte e desqualificação da formação dos professores no Brasil (ANPEd *et al*., 2020). As entidades afirmam:

> Assim, considera-se inaceitável que, neste contexto, sejam aprovadas normativas que negam o conhecimento científico no campo da educação, dada a ausência de debate e consultas públicas às entidades acadêmico-científicas, desconsiderando as produções no campo da formação, da política educacional e do currículo. Persistem atitudes que contrariam a legislação, pois estão desconectadas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), que deveria ser considerado pelos CNE/MEC, buscando a articulação, especificamente, entre formação inicial e continuada e entre esta e as demandas da escola e seus profissionais (ANPEd *et al*., 2020, p. 1).

O contexto da Resolução CNE/CP nº 1/2020 era de uma crise sanitária em função da pandemia da covid-19, em que os profissionais da educação estavam enfrentando inúmeras dificuldades. O manifesto das entidades educacionais esclarece ainda que a BNC-Formação Continuada demonstra notória negação do conhecimento científico do campo da educação e da legislação, possuindo caráter autoritário, impositivo e tecnocrático na formação docente, sem diálogo com as entidades, com o objetivo de controlar o trabalho pedagógico.

Posteriormente, destacamos a Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, que alterou o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa resolução adiciona dois anos ao prazo de implantação das DCNs de 2019, fixando o prazo limite de até quatro anos, a partir da publicação, para que as Instituições de Ensino Superior (IES)

.

implementem as diretrizes.

O Conselho Nacional de Educação divulgou, em 2021, o documento *Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: Proposta Preliminar*, representado por Luiz Curi (CES/CNE) – Presidente; Maria Helena Guimarães de Castro (CEB/CNE) – Relatora; Augusto Buchweitz (CEB/CNE); Fernando Capovilla (CEB/CNE); Mozart Neves (CEB/CNE); Suely Menezes (CEB/CNE); William Cunha (CEB/CNE), que sinalizava para a revogação das DCNs de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) e apresentava uma nova perspectiva para o curso de Licenciatura em Pedagogia, com a formação de professores multidisciplinares e o tratamento diferenciado na formação dos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais.

Oliveira e Brasileiro (2022) relatam que, em 2021, o FORUNDIR divulgou uma síntese da reunião do Conselho Nacional de Educação referente à revisão das DCNs do curso de Pedagogia, cujos slides tinham como proposta estruturar o curso de Pedagogia para oferecer uma base comum e uma diversificação em duas habilitações docentes: Licenciatura Infantil e Licenciatura Multidisciplinar em Ensino Fundamental com ênfase em Alfabetização.

O CNE propõe a organização curricular da docência para a Educação Infantil com 1.600 horas, com acréscimo de outras 1.600 horas relativas a conhecimentos e competências específicas da Educação Infantil, chamada de Licenciatura Multidisciplinar em Educação Infantil, com carga horária mínima de 3.200 horas. No que diz respeito ao Ensino Fundamental, o CNE enfatiza a formação que priorize a Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática, devido aos resultados negativos do Brasil nas avaliações de larga escala. Dessa forma, como o prescrito para a Educação Infantil, o CNE apresentou a proposta de 1.600 horas destinadas aos conhecimentos específicos do 1º ao 5º ano, de acordo com a BNCC, e 1.600 horas para atender às diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2/2019, cuja nomenclatura seria Licenciatura Multidisciplinar em Ensino Fundamental com ênfase em Alfabetização.

A formação de especialistas é apresentada na proposta do CNE por meio da oferta de complementação destinada à formação em atividades pedagógicas e de gestão, com acréscimo de 400 horas às 3.200 horas iniciais, nos termos do art. 64 da LDB (Oliveira; Brasileiro, 2022).

Revela-se, nessa nova formatação do curso de Pedagogia, uma fragmentação

.

da formação do pedagogo, distanciando-se de uma formação unitária que engloba docência e gestão e estratificando-se os campos de atuação. Para Oliveira e Brasileiro (2022), ao organizar o curso de Pedagogia limitando-se à separação cronológica das faixas etárias de cada etapa da educação básica, esquece-se que a organização didático-pedagógica da educação se relaciona com os processos que, conforme as teorias do desenvolvimento humano, estão imbricados nos marcos cronológicos. A proposta do CNE traz retrocessos à formação do pedagogo, à sua identidade, à concepção de educação e às próprias necessidades formativas.

Essa proposta não teve sequência e não resultou em discussão, mas provocou manifestos entre as entidades educacionais, a comunidade acadêmico-científica, os pesquisadores e as instituições formadoras, entre outras, que defendem uma formação do pedagogo como unitária, com a teoria e a prática integradas. Depreenderam-se, assim, diversos movimentos e fóruns entre 2020 e 2023 em defesa do curso de Pedagogia, questionando o engessamento da formação do pedagogo a partir de uma base nacional comum do currículo que fragmenta a profissão em habilitações, com prioridade para um saber prático – o saber-fazer –, resultando em uma formação unilateral. A formação unitária, diferente da formação unilateral, precisa ser ampla, integrada e articulada à docência, ao planejamento, à coordenação pedagógica, à gestão, ao assessoramento e à produção do conhecimento, combinando teoria e prática.

As Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2020 tratam separadamente da formação inicial e da formação continuada de professores, rompendo com as conquistas obtidas até então na Resolução de 2015, à medida que essa política nacional de formação docente tem como imperativo a privatização da educação pública, pois se pauta em uma formação pragmática e padronizada, que se configura como um recuo e um retrocesso.

Essas diretrizes revelam o avanço de uma formação que atende a uma perspectiva política comprometida com o empresariamento da educação, cujos interesses mercantilistas percebem na educação um lócus em contínua expansão. A formação docente pressupõe o desenvolvimento de competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica e o desenvolvimento das competências gerais docentes. Nesse sentido, essa formação visa capacitar o professor a realizar, de forma eficaz, o

.

processo de ensino, pautado prioritariamente na prática.

Entendemos que tais diretrizes induzem um processo formativo que individualiza os futuros professores, inserindo-os em um ambiente competitivo – característica da área empresarial –, distanciado de um processo coletivo e colaborativo da prática educativa. O desempenho individual, a performance e o comprometimento são estimulados no engajamento profissional, frutos da exaltação de uma cultura empreendedora e de sua incorporação nos modos de vida e nos processos pedagógicos, que são ratificados por uma "subjetivação contábil e financeira", ou seja, "a empresa é promovida a modelo de subjetivação: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se fazer frutificar" (Dardot; Laval, 2016, p. 372).

Além disso, enquanto a Resolução de 2015 expressa comprometimento com a valorização profissional (plano de carreira, garantia do piso salarial), assumida como uma dimensão constitutiva e constituinte da formação inicial e continuada, incluindo a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com a condição de garantia da jornada de trabalho, com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em uma única instituição (Brasil, 2015), a Resolução de 2019, em contrapartida, apresenta a valorização profissional de forma incipiente. A valorização da profissão docente aparece de forma resumida e inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicos de tal profissão (Brasil, 2019). A concepção de valorização profissional é entendida a partir da meritocracia individual, referenciada nas competências desenvolvidas.

Consideramos que as Resoluções de 2019 e 2020 se alinham ao receituário neoliberal, limitando a formação a aspectos práticos e técnicos, articulados a uma perspectiva economicista, negligenciando a valorização profissional como um projeto coletivo e associando-a ao desempenho individual e a critérios meritocráticos.

As resoluções valorizam a prática, em detrimento da práxis. A prática, o saber-fazer, tão exaltados na sociedade contemporânea, visam atender à estrutura produtivista do capital, uma formação que treina professores para transmitir o que está posto e acabado na BNCC, transformando-os em instrumentistas que buscam alcançar resultados educacionais satisfatórios, distanciando-se da complexidade do processo formativo, que envolve elementos e condicionantes diversos. Trata-se de

.

uma visão reducionista da atividade docente – prescritiva, engessada e heterônoma –, distante da reflexão crítica e da análise. A Resolução de 2020, que veio complementar a lacuna a respeito da formação docente, reforça a ênfase na prática, assentada no conjunto de competências e habilidades a ser desenvolvido pelos professores na formação continuada.

A práxis, diferentemente da prática, não dissocia teoria e prática, mas as associa, promovendo a reflexão dos sujeitos sobre o mundo, com o intuito de promover ações transformadoras da realidade – uma formação docente comprometida com uma educação que visa à emancipação humana.

Apresentamos, a seguir, uma síntese dos apontamentos críticos em relação à formação preconizada por essas resoluções, elaborada a partir da leitura e análise de autores como Freire (1996), Libâneo (2013), Saviani (2008), Mortimer (2021), Tardif (2002), Cury (2010), Pimenta (2012), Frigotto (2017), Ball (2014) e Dardot e Laval (2016), dentre outros:

- **Tecnocracia e instrumentalismo da docência**: as resoluções mais recentes adotam uma concepção tecnicista da formação, tratando o trabalho docente como execução de técnicas e procedimentos padronizados, esvaziando sua dimensão ética, política e reflexiva (Freire, 1996; Libâneo, 2013).
- **Alinhamento acrítico à BNCC**: a centralidade conferida à Base Nacional Comum Curricular engessa os currículos das licenciaturas e desconsidera a diversidade regional, cultural e educacional do país, comprometendo a construção de propostas formativas contextualizadas (Saviani, 2008; Mortimer, 2021).
- **Enfraquecimento da formação teórica e crítica**: há uma diminuição do espaço das disciplinas que discutem os fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos e psicológicos da educação, o que compromete a capacidade analítica e crítica dos futuros professores (Tardif, 2002).
- **Redução da autonomia universitária**: as diretrizes normativas impõem padrões nacionais com base em competências e habilidades, o que limita a liberdade das Instituições de Ensino Superior na construção de seus projetos pedagógicos (Cury, 2010; Pimenta, 2012).
- **Valorização profissional ancorada na meritocracia**: a valorização docente,

.

quando presente, é reduzida à lógica do desempenho individual e ao desenvolvimento de competências, desvinculada de políticas estruturantes, como carreira, salário e condições de trabalho (Anfope, 2020; Frigotto, 2017).

- **Prática em detrimento da práxis**: a exaltação da prática como "saber-fazer" técnico-instrumental ignora a concepção de práxis como articulação entre teoria e prática comprometida com a transformação social (Libâneo, 2013; Freire, 1996).
- **Mercantilização da formação docente**: as resoluções evidenciam a influência da Rede Política Empresarial da Educação, privilegiando uma formação orientada para o mercado, para resultados mensuráveis e para a lógica da eficiência, em detrimento de uma educação pública e democrática (Ball, 2014; Dardot; Laval, 2016).

As diretrizes propostas pelo CNE para a organização curricular do curso de Pedagogia aprofundaram a fragmentação da formação docente ao instituírem licenciaturas multidisciplinares distintas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (anos iniciais), cada uma com 3.200 horas, compostas por blocos de 1.600 horas voltados à BNCC e 1.600 horas referentes às diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Além disso, conteúdos e práticas relacionados à gestão escolar e à coordenação pedagógica são deslocados para formações complementares, desarticulando a preparação integrada para o conjunto de funções próprias do pedagogo. Tal organização rompe com a concepção de formação unitária defendida historicamente pelas DCNs de 2006 e 2015[27], que articulava docência, gestão, planejamento, coordenação pedagógica e produção de conhecimento. Com isso, a identidade profissional do pedagogo é enfraquecida, prevalecendo uma visão utilitarista e segmentada do trabalho docente, voltada a demandas imediatas e à

[27] As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2006, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2006, definem as diretrizes para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Já a Resolução CNE/CP nº 2, de 4 de fevereiro de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de professores. Durante o processo de elaboração da Resolução nº 2/2015, o educador José Paulo Dourado, integrante do Conselho Nacional de Educação (CNE), teve papel fundamental na mediação dos debates que garantiram ampla participação das comunidades acadêmicas e escolares, buscando construir consensos e assegurar representatividade política e civil (Dourado, 2015). Esse contexto contrastou fortemente com as normativas posteriores, que refletem tendências neoliberais e fragmentadoras, resultando em retrocessos para a formação e valorização do professor e do pedagogo.

.

lógica do mercado educacional.

Como afirma Saviani (2009, p. 152), “a fragmentação das funções do pedagogo compromete a organicidade da formação, enfraquecendo sua identidade e reduzindo-o a um executor de tarefas prescritas”. Nesse mesmo sentido, Dourado (2015) enfatiza que a formação docente deve articular dimensões teóricas, práticas, éticas e políticas, garantindo a indissociabilidade entre docência, gestão e produção de conhecimento. Freitas (2018) adverte que, ao privilegiar competências instrumentais e conteúdos prescritivos, alinhados à lógica da BNCC, as políticas recentes tendem a reduzir a função social da escola à preparação para avaliações padronizadas e demandas de mercado.

Tal estrutura, portanto, esvazia a identidade profissional do pedagogo e reforça uma visão utilitarista e segmentada da formação, alinhada a demandas imediatas e à lógica do mercado educacional, em detrimento de uma preparação integral, crítica e socialmente referenciada.

5.3 Movimento das Redes Políticas na Política de Formação de professores pedagogos: REDE POLÍTICA EDUCACIONAL X REDE POLÍTICA EMPRESARIAL[28]

É importante destacar que o processo de formulação e de aprovação das DCNs/2019 foi composto por projetos em disputas, em que diferentes redes políticas se mobilizaram com ideias e propostas. Desde o movimento de construção da Base Nacional Comum Curricular e da agenda educacional voltada para a padronização do currículo, várias entidades passaram a se mobilizar em defesa de uma política de profissionalização e valorização do magistério, pela articulação entre formação, condições de trabalho, salários e formação continuada por meio de manifestos, cartas,

[28] Esses termos foram criados pela autora desta tese para designar duas redes políticas antagônicas. A Rede Política Educacional é uma rede de resistência, de contraponto em relação à Rede Política Empresarial, que possui organizações financiadas pelo capital e que exercem influência no planejamento e execução das políticas educacionais. A Rede Política Educacional é representada pelos defensores de uma educação alinhada aos interesses da classe trabalhadora, de resistência ativa e ações contra-hegemônicas, não é uma rede homogênea, mas objetiva uma formação de professores comprometida com a docência como atividade intelectual e criadora.

.

posts, *lives*, encontros e fóruns. À mobilização das entidades educacionais, denominamos Rede Política Educacional.

5.3.1 Rede Política Educacional: uma rede de resistência

O movimento que denominamos nesta pesquisa de Rede Política Educacional é um movimento que vem se delineando desde a década de 1970, com o Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, como destacamos neste estudo. Embora as entidades tenham as suas particularidades, elas possuem convergência no que se refere à mobilização dos profissionais da educação em bandeiras de melhoria das políticas de formação de professores.

Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, a mobilização das entidades educacionais ganhou novos contornos, intensificando os debates sobre a formação dos professores. No quadro a seguir, apresentamos algumas mobilizações de destaque em âmbito nacional:

Quadro 22 – Movimento da rede política representada pelas Entidades Educacionais

Data	Entidade/Instituição	Título
09/05/2019	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	ANPEd reafirma defesa de resolução de 2015 sobre Formação de Professores e necessidade de acompanhamento de sua implementação.
09/10/2019	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	Posição da ANPEd sobre o “Texto de referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.”
10/10/2019	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) + 21 instituições	Contra a descaracterização da Formação de Professores - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015.
31/10/2019	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	Posição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática sobre as Diretrizes para Forma- ção

.

		de Professores.
18/06/2020	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	Manifesto GT 08 e ANPEd | Parecer CNE para BNC - Formação Continuada. Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)
06/11/2020	A ANFOPE junto com a ANPED, a ANPAE e o FORUMDIR	A ANFOPE junto com a ANPED, a ANPAE e o FORUMDIR elaboraram Manifesto, assinado por outras 11 entidades, em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
1 a 5 /02 2021	ANFOPE ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	XX Encontro Nacional da ANFOPE – 2021 POLÍTICA DE FORMAÇÀO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada
09/07/2021	Universidades estaduais UNIOESTE, UEL, UNESPAR, UENP, UEM, UEPG E UNICENTRO e ANPED, ANPOF, ANFOPE, SBEM-PARANA, AGB-LDNA, ANPUH, Coorlicen-UFRGS	Fórum Nacional de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia
9 DE AGOSTO, 2021	Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia	NOTA CONTRA A BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES! Imposta pelos privatistas organizados no Todos Pela

.

		Educação e Movimento Pela Base o parecer do CNE em 15 de julho de 2020, A Base Nacional Comum para Formação de Professores
15/09/2022	Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia	41º Encontro Nacional: Dia Nacional de Combate a BNC-Formação, no dia 15 de setembro
30/03/2023	Entidades nacionais fundadoras (ANFOPE, ANPAE, ANPED entre outras, Entidades nacionais, movimentos e redes, Fóruns regionais e estaduais, Instituições, Programas de Pós-Graduação e Grupos de pesquisa, Sessões sindicais, centros acadêmicos, coletivos	Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015 Movimento REVOGA BNC-Formação
17/10/2023	ANDES-SN mais 40 entidades nacionais	Live de mobilização nacional pela imediata Revogação da BNC-Formação Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015
02/05/2024	Entidades científicas da área da educação: ANFOPE, ANPED, FORUNDIR E ANPAE.	SUPERLIVE – Análise do Parecer CNE CP 04/24 Formação Inicial

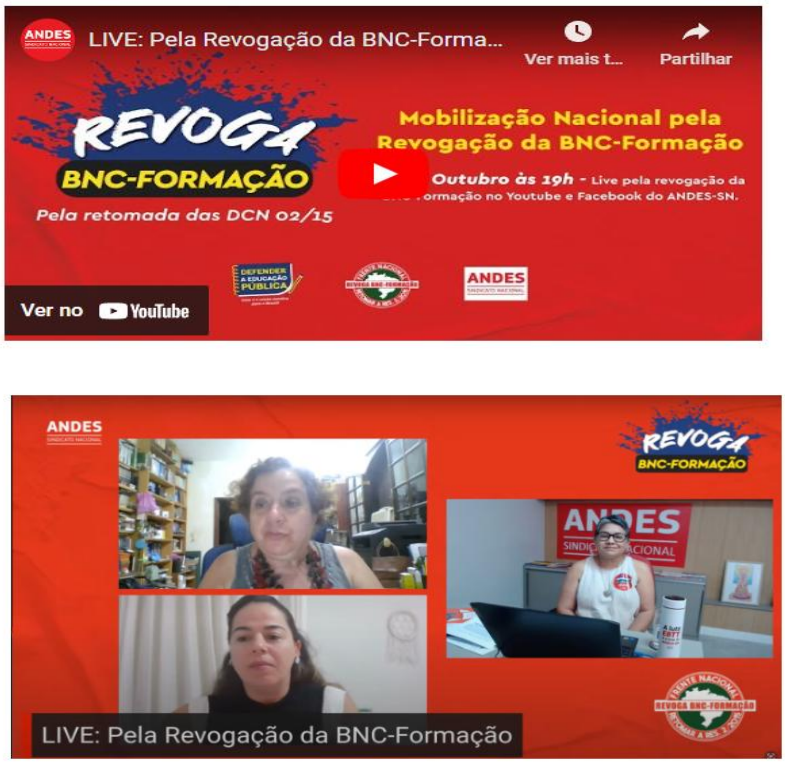
Fonte: elaborado pela autora.

Essas entidades se opõem à BNC-Formação, pois compreendem a formação docente para atuar de maneira cidadã, de modo que a formação dos professores pedagogos lhe permita atuar no ambiente escolar, mas também a contemplar questões políticas da própria formação e de todos os aspectos que envolvem a escola.

No dia 30 de março de 2023, foi criada a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 2/2019 e 1/2020, integrando as entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores e ao campo educacional, organizados em defesa da formação de professores, reivindicando a retomada da Resolução CNE/CP 2/2015.

.

Figura 9 – Movimento Revoga BNC-Formação



Fonte: https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/live-mobiliza-entidades-pela-revogacao-da-bNC-formacao1

No dia 16 de outubro de 2023, foi realizada uma live, organizada pelo ANDES-SN, como parte da mobilização nacional pela imediata revogação da BNC-Formação. A atividade foi realizada pela Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, da qual o Sindicato Nacional faz parte, e contou com a participação de representantes de mais de 40 entidades nacionais, durante os três blocos de reflexões sobre o tema.

A presidenta em exercício do Sindicato Nacional, Raquel Dias, enfatizou que a entidade está engajada na luta pela revogação da BNC-Formação, desde que a medida foi implantada de forma autoritária e arbitrária há quatro anos. Para Raquel, também é urgente a revogação da contrarreforma do Ensino Médio e das demais leis, decretos, resoluções, normas federais, estaduais e municipais que tratam desse tema, incluindo aqueles relacionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o fundamento da BNC-Formação e do Ensino Médio também.

.

A propósito, a presidenta em exercício do ANDES-SN informou que a *live* retoma o debate de uma luta que se faz cotidianamente. Considera importante fazer uma solicitação junto ao MEC de um pedido de audiência para que se possa discutir esse tema, pois não interessa um texto de modificação da [resolução] 02/2019, mas que ela seja revogada. Para o curso de Pedagogia, a aprovação da Resolução 02/2029 seria nefasta: a possibilidade de desaparecimento do curso de Pedagogia. Para o ANDES-SN, a formação de professores e professoras da Educação Básica tem como fundamento a articulação entre a teoria e a prática, uma formação referenciada nas necessidades da classe trabalhadora, laica e de qualidade, que seja tanto inicial como continuada. Deve ser baseada, também, em boas condições de trabalho, salário e carreira. E essa luta deve partir do interior das universidades, das escolas, uma luta unificada com estudantes, trabalhadores e trabalhadoras, com a sociedade.

Além da presidenta em exercício do ANDES-SN, a coordenação dos trabalhos contou com representantes da Executiva da "Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 2/2019 e 1/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 2/2015", Lucilia Lino (ANFOPE/MONAPE) e Aline Mascarenhas (ANDIPE). Lucilia Lino destacou que a Resolução 02/2019 descaracterizou os cursos de licenciatura e tenta reduzir a formação de professores e professoras à mera adequação aos componentes, às habilidades e às competências da BNCC. Faz-se necessária a retomada imediata da Resolução 02/2015, que já fornece diretrizes nacionais curriculares para formação inicial e continuada de professores em cursos de educação superior de licenciatura.

Segundo Aline Mascarenhas, o momento demarca a continuidade de um movimento que se iniciou em 2020, pois não é possível pensar diretrizes oficiais no campo da formação de professores e professoras de forma impositiva e sem diálogo, com estudantes, professores e as diferentes entidades que historicamente estão implicadas nesse processo. Mascarenhas declara que, a partir da aprovação da 02/2019, temos uma deformação do campo de formação de professores e professoras, desembocando no processo de semiformação. "É uma formação que não tem compromisso com o caráter crítico e emancipador nas licenciaturas", reforça.

O Movimento Revoga BNC-Formação, ao se manifestar contrário às

.

Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, se posiciona com as seguintes palavras:

> Manifestamos aqui nosso posicionamento contrário à legislação, calcada no ideário neoliberal e mercantilista, imposta de forma autoritária após o golpe de 2016, que descaracterizou a política educacional, reduzindo a escola à mera função executora e instrucional. A Base Nacional Comum-Formação Inicial (Res. 2/2019) e a Base Nacional Comum-Formação Continuada (Res. 1/2020), subordinadas à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, se referenciam na ultrapassada Pedagogia das Competências, na produção das Fundações, Institutos e empresas educacionais privadas, obedecendo às diretrizes dos organismos multilaterais. O Conselho Nacional de Educação - CNE, no lastro de uma reforma empresarial e privatista, que atende, exclusivamente, aos interesses do mercado, promove a descaracterização dos cursos de formação de professores/as. A aprovação açodada e irresponsável, pelo CNE, das Resoluções 2/2019 e 1/2020, atropelou o processo de implementação da Resolução CNE/CP 2/2015, revogando-a enquanto ainda se encontrava dentro do prazo estipulado para a adequação dos cursos. Essa medida se deu em processo autoritário e antidemocrático, marcado pela ausência de diálogo com as entidades nacionais do campo da formação, as instituições formadoras, as entidades representativas de professores/as e de estudantes. O CNE desconsiderou os saberes e as pesquisas da área da Educação e do Ensino construídos no campo da formação de professoras e professores e não realizou o necessário diagnóstico acerca do processo de implantação da Resolução CNE/CP 2/2015, que se desenvolvia nas Instituições de Ensino Superior - IES e nos cursos de licenciatura. Importante ressaltar que boa parte das IES públicas já efetivaram ou estão em processo de instituição de Projeto Pedagógico de Formação Inicial e Continuada tendo por referência esta resolução (Frente Nacional, 2023, p. 1).

A Frente defende uma formação de professores para a Educação Básica crítica, emancipatória, referenciada e repudia normativas que “desqualificam e descaracterizam os cursos de licenciatura” (Frente Nacional, 2023, p. 1). Assim, a proposta das entidades é retomar a Resolução CNE/CP 2/2015 que foi fruto de um diálogo efetivo com entidades e instituições educacionais, as quais participaram ativa e propositivamente da construção coletiva do documento, em reuniões, seminários e audiências públicas, com um projeto de formação de concepção ampliada de docência, que articula ensino, pesquisa e extensão, formação inicial e continuada, favorável à articulação e ao diálogo com as redes de ensino, a escola e a educação básica. Os principais aspectos assinalados pelas entidades são:

.

Quadro 23 – Principais aspectos apontados pela Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 2/2019 e 1/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 2/2015

a) A imposição da ultrapassada Pedagogia das Competências e Habilidades que preconiza uma concepção pragmática e reducionista de formação e de docência, centrada em processos de (de)formação com ênfase na padronização, centralização e controle, ferindo os princípios da pluralidade de concepções e a autonomia didático científica das Universidades, presentes em nossa Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/96.
b) A redução do magistério a simples função de tarefeiros e instrutores, induzindo à alienação da categoria e ao expurgo da função social da escola e da formação, como a BNCC e a Reforma do Ensino médio propugnam, impossibilitando a construção de projetos formativos próprios e criativos, e esvaziando de significado a formação de crianças, adolescentes, jovens, e pessoas adultas e idosas na escola e de professores/as nos cursos de licenciatura.
c) A secundarização do processo de construção do conhecimento pedagógico e científico e sua socialização, a articulação teoria-prática e a sólida formação teórica e interdisciplinar, ferindo o necessário equilíbrio curricular. Esse modelo impõe uma distribuição de carga horária e tempo e um percurso formativo uniforme, em clara inversão epistemológica.
d) A desconsideração da autonomia das IES e de seus Colegiados de Curso na definição da concepção, sequência e ordenação dos conteúdos curriculares necessários à formação.

Fonte: Frente Nacional (2023).

Esse Manifesto compõe um movimento que defende que as políticas de formação do magistério sejam elaboradas de forma democrática, em “diálogo com instituições formadoras e as entidades representativas da comunidade educacional para que possam contribuir para a construção de uma sociedade com mais justiça social” (Frente Nacional, 2023, p. 1).

A partir desse Manifesto, que foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação e ao MEC em 16/05/2023, articulado a todos os eventos que o antecederam, contrários à BNC-Formação, a mobilização se ampliou, com a adesão de entidades/fóruns, redes nacionais, regionais e estaduais, instituições, cursos, grupos, periódicos, associações estudantis e sindicais. A força do movimento se manifestou por meio de *lives* para discutir o tema:

Quadro 24 – *Lives* em prol do Movimento Revoga BNC-Formação

Lives	Discussão	Data	Representantes na *Live*, mediadores
LIVE I: Lançamento - Frente nacional pela Revogação da 02/2019	*Live* de lançamento da frente Nacional pela revogação da	06/06/2023	Lucilia Augusta Lino (MONAPE e ANFOPE)

.

	Resolução 02/2019 e da Resolução 01/2020 e pela imediata retomada da Resolução 02/2015 movimento Nacional articulado que luta pela revogação da BNC formação. A executiva dessa frente nacional é composta por cerca de 30 entidades nacionais articulando um movimento exigindo a revogação da resolução 02/2019 que alterou e descaracterizou os cursos de licenciatura.		Aline Mascarenhas (ANDIPE) Maria Aparecida Lima dos Santos (ABEH e CNDCH) Alexandre de Melo (ExNEPe) Alcina Maria (ABRAPEC).
LIVE II: A Frente Nacional Revoga BNC-FP e os movimentos organizados: razões para resistir	Movimento Nacional em defesa da formação de professoras e professores do curso de pedagogia. O Foco é a centralidade em discutir uma política de estado para formação de professores. A Frente Nacional revoga BNC formação, de professores, é muito importante porque ela decide pontualmente a revogação da resolução 02/2019 01/2020 e a retomada imediata da resolução 02/2015.	21/06/2023	Profa. Dra. Lucilia Lino – (MONAPE) (Executiva da Frente) Profa. Dra. Lisete Jaehn (MONAPE) Prof. Dr. Leonardo Severo (RePPed) Profa. Dra. Lueli Duarte (FORUMDir) Prof. Dr. Romilson Martins (ANPAE) (mediação) Graduando Alexandre de Melo (ExNEPe) (Executiva da Frente).
LIVE III: Pela Revogação da BNC-Formação	Movimento Progressista democrático que tem um caráter de	17/10/2023	ANFOPE com as entidades científicas da área da

.

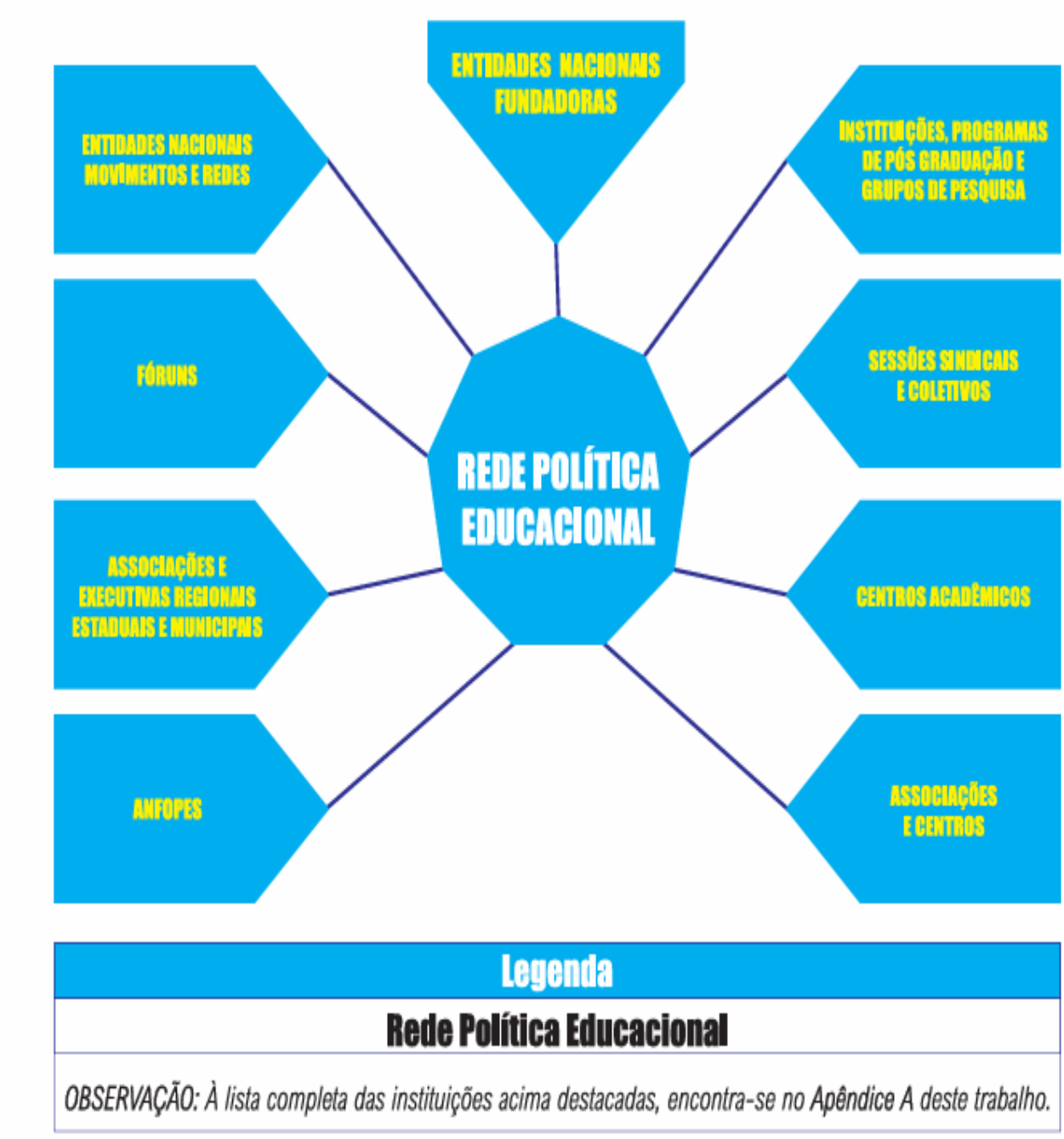
	denunciar a formação que está implícita ou explícita na Resolução 02/2019, que possui caráter reducionista.		educação: Anpae, Anped e Forundir.

Fonte: elaborado pela autora a partir das *lives* em prol do Movimento Revoga BNC-Formação.

As reuniões realizadas por meio das *lives* agruparam as mais diversas entidades educacionais representadas, na sequência, pela rede política a qual chamamos de **Rede Política Educacional**:

.

Figura 10 – Rede Política Educacional



Fonte: elaborada pela autora a partir de dados da Anfope (2023).

Destacamos que todas essas entidades educacionais, fóruns, grupos de pesquisa, institutos, programas de pós-graduação, sindicatos, entre outros mencionados na figura acima, e que fizeram parte do Manifesto pela Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, representam a Rede

.

Política Educacional, pois, embora cada entidade possua características e objetivos próprios, todas são marcadas, no contexto atual, por um interesse singular: a luta pela construção coletiva de políticas de formação de professores que visem uma formação sólida, crítica e transformadora, que possibilite condições adequadas de trabalho, carreira e salários dignos a todos os profissionais da educação e que respeite os princípios da formação de professores, partindo do fortalecimento da relação entre formação inicial e formação continuada.

A rede à qual denominamos “Rede Política Educacional” é composta por entidades/fóruns/redes nacionais, regionais e estaduais, e por instituições, cursos, grupos, periódicos, associações estudantis e sindicais, e apresenta proposições como forma de resistência às Resoluções CNE/CP 2019 e 2020, por meio de princípios que foram se configurando historicamente pelas entidades e associações educacionais e registrados pela Anfope:

Quadro 25 – Proposições de resistência da Rede Política Educacional

• Defesa de uma base comum para a formação dos docentes, pensada de forma dialógica, democrática, elaborada pelas e pelos militantes que estão há décadas estudando e pesquisando o campo da formação e do trabalho das professoras e professores; • Fortalecimento e valorização das associações e entidades, tais como a ANFOPE, ANPEd, ANPAE, sindicatos, conferências nacionais, estaduais, municipais, ForumDir etc.; • Defesa sistemática para que os colegiados das instituições de ensino superior tenham, elaborem ou revisem, de forma coletiva, seus projetos institucionais de formação de professoras e professores; • Lembrança recorrente do artigo 207da Constituição Federal, que trata da autonomia das universidades e institutos federais nas questões didático-acadêmicas; • Constituição de pesquisa de abrangência nacional sobre os cursos de licenciatura no Brasil, buscando “evidenciar” processos formativos consistentes e experientes de formação de professores; • Defesa intensificada para que se respeite os colegiados dos cursos de licenciaturas de universidades e instituições que têm “expertise clássica” no âmbito da formação, ou seja, que podem, inclusive, servir de referência nacional consistente para a elaboração de normativos legais; • Retomada da discussão - dialogar nos espaços de movimento em defesa da Pedagogia e nos Fóruns Estaduais constituídos sobre os objetivos do curso de Pedagogia. Não há um consenso histórico entre duas correntes de defesa do curso de Pedagogia, mas há necessidade de se constituir um espaço de diálogo e não de convencimento; • Espaço coletivo de encontro entre os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE)–oportuno seria um encontro entre representantes dos diferentes NDE das universidades brasileiras para pensar em uma pauta de troca de experiências e compreensões sobre os princípios e concepções de formação nos cursos de Pedagogia; • Fortalecimento dos Fóruns de Licenciaturas Institucionais –necessidade de retomada ou de fortalecimento dos Fóruns de Licenciaturas das instituições de ensino, de forma que se possa propiciar espaços formativos e de diálogo entre as diferentes licenciaturas;

.

• Defesa e implementação dos sete princípios para a formação de professores, elaborados e constituídos, desde a década de 1990, por pesquisadoras e pesquisadores da ANFOPE, associação de referência, que atuam na formação de professores, e realizam estudos e pesquisas altamente qualificadas sobre os processos formativos de professoras/as no contexto da realidade brasileira.

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados encontrados na Anfope (2020).

Todos esses princípios, construídos pelas entidades educacionais, vão na contramão do que preconiza a BNC-Formação, que busca a padronização dos sistemas de ensino e esvazia a compreensão da escola enquanto atividade destinada à formação humana em sua integralidade, pois toma a escola como uma empresa, como se professores, alunos e gestores fossem objetos, medidos pela qualidade aferida por avaliações padronizadas. Essa concepção de qualidade educacional, de eficiência e de padronização curricular direciona o trabalho docente apenas ao preparo dos estudantes para avaliações de larga escala.

A concepção educacional das Resoluções CNE/CP 2019 e 2020 é contrária ao projeto educacional construído pelos profissionais da educação, professores e entidades educacionais. A concepção adotada pelos documentos é hegemônica, veiculada por organismos internacionais desde 1990, e caminha na direção oposta ao projeto formativo das comunidades científicas do país, que prioriza uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério, contemplando, no âmbito das políticas educacionais, sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como direito dos professores e responsabilidade do Estado e das instituições contratantes (Anfope, 2021).

A Rede Política Educacional, representada por entidades como Anfope, ANPEd, FORUNDIR, ANPAE e sindicatos da educação, defende uma concepção crítica e emancipadora da formação docente. Para essa rede, a formação do pedagogo deve possibilitar a compreensão das determinações históricas, políticas e sociais da educação, promovendo a reflexão crítica, o compromisso ético-político com a transformação social e a valorização do trabalho coletivo. Essa rede propõe um projeto societário ancorado nos princípios da justiça social, da equidade e da democratização da escola, reivindicando uma política de formação que assegure ao

.

pedagogo o acesso aos fundamentos teóricos da educação e às condições concretas para o exercício da docência como prática social transformadora.

Segundo Antonio Gramsci (1975), a educação é um campo privilegiado para a disputa pela hegemonia cultural, no qual diferentes grupos sociais lutam para consolidar seus projetos ideológicos e sociais por meio do controle das práticas formativas e dos processos de produção do conhecimento. Nesse sentido, Stephen Ball (2012) destaca que as políticas educacionais são arenas de conflito simbólico, nas quais se materializam disputas de poder que transcendem o pedagógico, refletindo relações de dominação e resistência dentro da sociedade.

Portanto, ao se observar os discursos e práticas das redes políticas, evidencia-se que a disputa em torno da formação do pedagogo não é apenas pedagógica, mas profundamente política e ideológica. Está em jogo a hegemonia de um projeto de sociedade: de um lado, uma formação voltada à adaptação e ao controle gerencial da educação; de outro, a defesa de uma formação crítica, comprometida com a emancipação humana.

5.3.2 Rede Política Empresarial: a governança mercantil nas políticas de formação de professores

No debate que circunda a BNC-Formação, não podemos esquecer que esse documento não foi pensado e construído apenas pelo Governo Federal de forma isolada, ao contrário, ele foi construído e viabilizado por parcerias institucionais, mantenedoras e apoiadores sustentados pelos princípios da Terceira Via. A construção da BNC-Formação contou com figuras diretamente ligadas aos interesses reformistas e neoliberais, importantes intelectuais orgânicos da burguesia, como a ex-secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães Castro, além de Guiomar Namo de Mello e Fernando Luiz Abrucio[29].

[29] **Maria Helena Guimarães**: socióloga e professora aposentada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) (1995-2001); Foi secretária de Estado de Educação de São Paulo (2007-2009); Foi secretária executiva do Ministério da Educação no Governo Fernando Henrique Cardoso (2002). Foi secretária executiva do Ministério da Educação (MEC) no governo de Michel Temer (2016-2018); É partícipe de conselhos de entidades ligadas à Educação, como o Todos Pela Educação.

.

Castro e Gonçalves (2022) explicam que a primeira “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” era uma das proposições da Política Nacional de Formação de Professores apresentada pelo MEC, em 18 de outubro de 2018, como parte de ações de reforma da educação propostas pelo governo do presidente Michel Temer, induzindo a produção de diretrizes capazes de promover a adequação dos cursos de licenciatura ao sistema educacional brasileiro às políticas da BNCC. A proposta tem como aporte pesquisas de aparelhos privados de hegemonia, com seus intelectuais orgânicos, em âmbito internacional ou local, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), McKinsey & Company, Fundação Getulio Vargas (FGV) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

De acordo com Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), o parecer da BNC-Formação contou com a participação de reformadores empresariais, parceiros institucionais/mantenedores/apoiadores de outras instâncias, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), os quais apoiaram e também participaram como autores das diversas versões da BNCC.

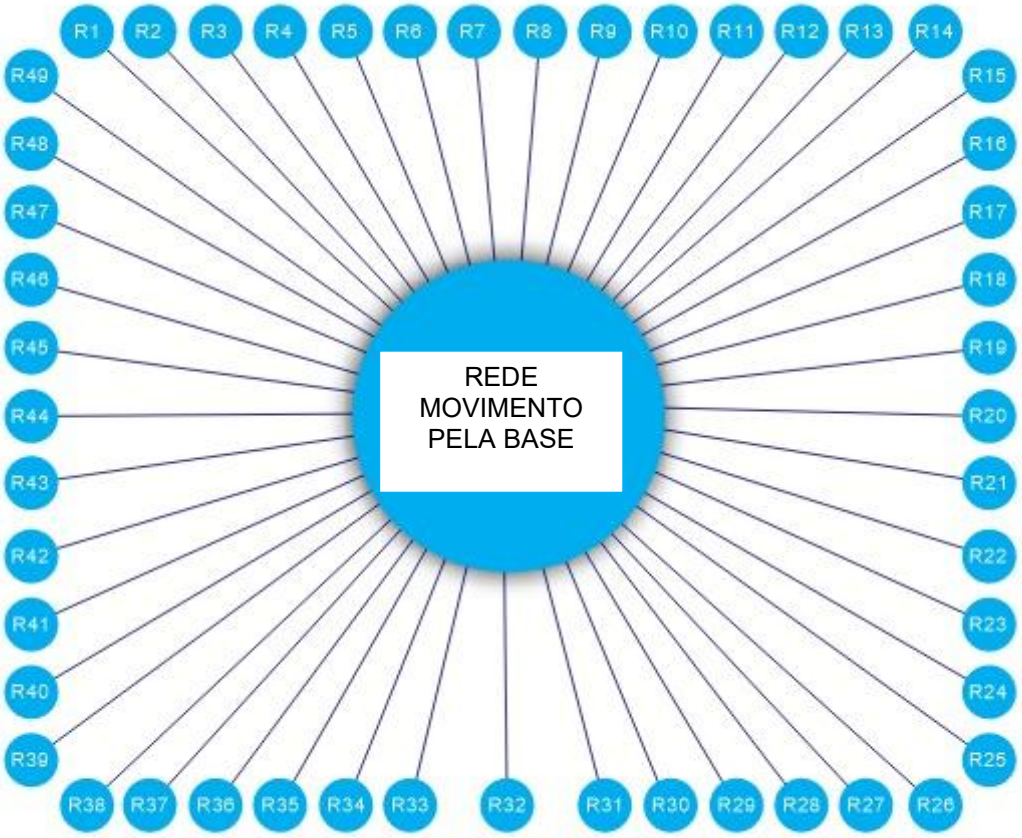
Essas instituições privatistas influenciaram a elaboração da BNC-Formação e têm ocupado cadeiras importantes nos debates sobre políticas educacionais, estabelecendo consensos entre o Poder Executivo, em um movimento de redes formado por lideranças corporativas e fundações privadas. Entre essas instituições, muitas fazem parte da rede Movimento pela Base, que atualiza seus membros constantemente, como podemos demonstrar:

Guiomar Namo de Mello: professora universitária na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Secretária de Educação da cidade de São Paulo (1982-1985); Deputada Estadual pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMBD) por São Paulo (1986); Especialista Sênior de Educação no Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (1992-1996); Conselheira do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (1997); Relatora do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Foi Diretora Executiva da Fundação Victor Civita; Associada Efetiva do Todos Pela Educação.

Fernando Luiz Abrucio: professor e pesquisador da Fundação Getúlio Vargas (SP) (1995-); Colunista político do Jornal Valor Econômico S/A (2000-2006); membro do Conselho de Governança do Todos Pela Educação.

.

Figura 11 – Rede Movimento pela Base Nacional Comum (2024)



LEGENDA

R01 - Abave
R02 - Cenpec
R03 - Central and East European Management Development Association (CEEMAN) Board
R04 - Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio
R05 - Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação
R06 - Centro Nacional de Pesquisa em Energia e Materiais
R07 - Cieb
R08 - Comitê de Avaliação da OEA
R09 - Comitês Internacionais Ligados à Educação na UNESCO e na OCDE
R10 - Comunidade Educativa Cedac
R11 - Consed
R12 - Conselho da Fundação Padre Anchieta
R13 - CTR Protocolo - Mercosul Educacional
R14 - Education Quality Acreditation Agency (EQUAA)
R15 - Executivo do Instituto de Desenvolvimento Educacional da Fundação Getúlio Vargas
R16 - FGV Ceipe
R17 - Freiburg Universität
R18 - Fundação BUNGE

.

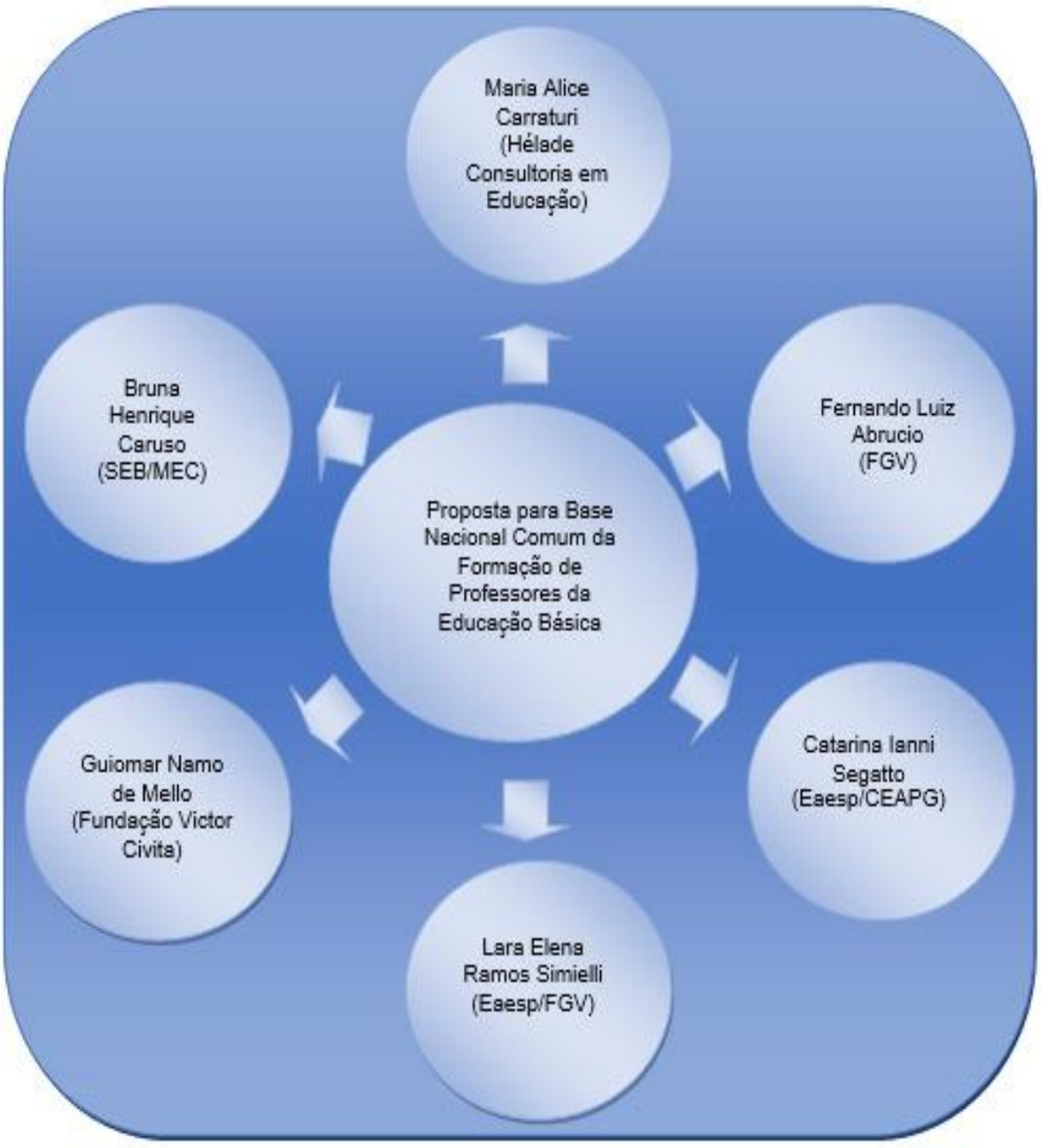


Fonte: elaborada pela autora a a partir de https://movimentopelabase.org.br/

A elaboração da “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” contou com seis autores e a indicação de três colaboradores, os quais identificamos ligados aos reformadores empresariais:

.

Figura 12 – Autores da proposta para a Base Nacional Comum da Formação de professores da Educação Básica



Fonte: elaborado pela autora a partir de Ministério da Educação (2018).

Todos esses profissionais possuem em seus currículos atuação na área da educação a distância, no setor empresarial e educacional privado e na área da administração. Os autores da BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019) e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de

.

Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada, Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020) foram: Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Mozart Neves Ramos (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio de Araujo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes. Os demais autores são membros do Conselho Pleno do CNE.

Ao consultarmos a Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), observamos que todos esses onze membros que fazem parte da comissão de elaboração do Parecer/2019 possuem atuação e vínculo com diversas instituições e fundações:

Quadro 26 – Instituições e fundações vinculadas aos autores da BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019)

Todos pela Educação; Fundação Ioschpe; Instituto Natura; Instituto Braudel; Conselho da Fundação Padre Anchieta; Presidente do Conselho da Fundação BUNGE; Movimento pela Base Nacional Comum Curricular; comitês internacionais ligados à educação na UNESCO e na OCDE; presidente da UNDIME; Instituto Ayrton Senna; Education Quality Acreditation Agency (EQUAA); Executivo do Instituto de Desenvolvimento Educacional da Fundação Getúlio Vargas; World Academy of Art & Science –Fellow; membro do Central and East European Management Development Association (CEEMAN) Board; Visitante na Freiburg Universität, Alemanha; Institut J. Stefan, Eslovênia; Harvard University, EstadosUnidos; University of Houston, Estados Unidos; Representante brasileiro no CTR Protocolo -Mercosul Educacional; Visitante na Kyoto University of Foreign Studies (Japão); Centro Nacional de Pesquisa em Energia e Materiais; membro do Comitê de Avaliação daOEA; Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio; membro do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Pará (SINEPE); vice-presidente da Fundação Ipiranga etc

Fonte: elaborado pela autora a partir de https://lattes.cnpq.br/

.

Faria (2022) afirma que o Movimento pela Base Nacional Comum (MPBNC) tem papel fundamental na produção da reforma curricular da Educação Básica entre 2016 e 2018, cuja ação se materializou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na BNC-Formação. A página oficial do MPBNC apresenta vários agentes coletivos, como já destacado, que foram se modificando no decorrer dos anos; vários redimensionamentos ocorreram com o distanciamento ou a adesão de importantes entidades brasileiras. O movimento é uma das maiores redes atuantes na política educacional brasileira, precedida pelo Movimento Todos Pela Educação, que influencia as políticas educacionais desde 2006.

Após a implementação da BNCC, o MPBNC ampliou sua atuação no território brasileiro, tendo em sua composição o MEC, o CONSED e a UNDIME, além de conexões com as redes municipais e estaduais de ensino, abrindo caminho para que novas redes políticas se formassem, como o Movimento Colabora Educação (MCE). Esse movimento foi instituído em 2016, como uma rede que visa fortalecer a governança e as práticas colaborativas entre entes federativos no âmbito das políticas públicas de educação. Essa rede é composta pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundação Itaú Social, Fundação Cemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Positivo, Instituto Unibanco e a rede do Movimento Todos Pela Educação (Movimento Colabora Educação – MCE, 2020). A maioria dessas instituições também faz parte do MPBNC.

Faria (2022) destaca, também, a Rede de Evidências (RE), que foi fundada pelo MEC e possui instituições ligadas ao MPBNC, com a função de desenvolver pesquisas voltadas para uma política com base em evidências. É uma rede vinculada ao Ministério da Economia e composta pelas seguintes entidades: a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), o Banco Mundial, o Instituto Ayrton Senna, a empresa Omidyar Network, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora, o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (EBAPE) da Fundação Getulio Vargas (FGV), o Instituto Natura, o Insper, o Instituto Unibanco, a Fundação Itaú Social, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a Fundação Lemann, o Laboratório de Análise de Políticas Públicas do CEAG (LAPP/CEAG) da Universidade de Brasília (UnB), o Jameel Poverty Action Lab (J-

.

PAL), a startup Mira Educação, o Setor Educacional da Universidade de Stanford e o Instituto de Política e Arte – República.org (MEC/AEVI, Rede de Evidências, 2020).

A rede MPBNC, o Todos Pela Educação, o Movimento Colabora e a Rede de Evidências possuem instituições que se conectam umas com as outras; existe uma relação entre as redes, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco e o Banco Mundial. Adrião e Peroni (2019, p. 51) explicam que as instituições que fazem parte dessas redes políticas expressam sete grupos específicos ligados por diferentes aspectos:

> A Rede de Evidências é composta pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP/ entidade vinculada ao Ministério da Economia), pelo Banco Mundial, pelo Instituto Airton Senna, pela empresa Omidyar Network[30], pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo Centro de Exelência e Inovação em Políticas Educacionais (EBAPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), pelo Instituto Natura, pelo Instituto Insper, pelo Instituto Unibanco, pela Fundação Itaú Social, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), pela Fundação Lemann, pelo Laboratório de Análise de Políticas Públicas do CEAG (LAPP/CEAG) da Universidade de Brasília (UNB), pela Jameel Poverty Action Lab (JPAL[31]), pela startup Mira Educação[32], pelo Setor Educacional da Universidade de Stanford, entidade sediada nos EUA, e pelo Instituto de Política e Arte - República.org[33] (MEC/AEVI, Rede de Evidências, 2020).

[30] Empresa sediada na cidade de Redwood, no Estado da Califórnia – EUA. Atua como fundo de investimento de capital de risco, destinando-se especificamente a entidades do terceiro setor. A instituição foi criada em 2004, financiando desde então, entidades ligadas a redes de governança, tendo abrangência de atuação em escala global (Omidyar Network, 2020).

[31] Empresa sediada na cidade de Cambridge – Inglaterra. Atua como centro de pesquisa destinando suas atividades ao financiamento de estudos realizados pelas redes de governança em escala global. Segundo dados de sua página oficial, as pesquisas financiadas pela entidade tratam da redução da pobreza, tendo em vista fundamentar a produção de novas políticas públicas (J-PAL, About us, 2020).

[32] A Mira Educação é uma empresa voltada ao desenvolvimento de produtos considerados como "soluções tecnológicas" para a educação pública. Foi fundada em 2016 por Rangel Barbosa, que segundo informações retiradas de seu currículo cadastrado na plataforma Linkedin, é também Diretor de Projetos do Instituto Sonho Grande, Diretor Executivo do Grupo Pitágoras e Diretor de Produção do Grupo Kroton. A startup foi fechada em 2019, não estando mais disponível informações da empresa em seu endereço eletrônico anteriormente disponível em: http://mira.educacaoaberta.org

[33] O Instituto República.org é uma entidade do Terceiro Setor, dirigida a formação de quadros profissionais destinados a atuar no serviço público sob a lógica da governança. A entidade tem entre seus "parceiros" vinte e sete instituições, estando entre elas a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o BID, a OCDE, a Empresa Vetor Brasil e a rede do Movimento Todos Pela Educação. A entidade foi criada um ano após a fundação da Rede de Evidências, sendo fundada em 2019 "com o intuito de conectar profissionais públicos de diferentes partes do país [...] tendo por objetivo mobilizar discussões sobre gestão de pessoas no setor público, a fim de promover transformações efetivas" (República.org, Quem somos, 2020).

.

A rede MPBNC, o Todos Pela Educação, o Movimento Colabora e a Rede de Evidências possuem instituições que se conectam umas com as outras; existe uma relação entre as redes, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco e o Banco Mundial. Adrião e Peroni (2019, p. 51) explicam que as instituições que fazem parte dessas redes políticas expressam sete grupos específicos ligados por diferentes aspectos:

> [...] entes ligados ao capital financeiro; entidades ligadas ao ramo comercial; entidades de natureza filantrocapitalista, caracterizadas por se constituírem enquanto braços sociais de grupos empresarias articulados a fundos de investimento, com vistas a obter retornos financeiros; entidades de pesquisa privadas com *expertise* para produzir um conjunto a serem vendidos no mercado educacional; entidades de pesquisa de origem pública; entidades e agências ligadas a órgãos governamentais; e instituições ligadas ao capital de tipo midiático.

Segundo Ball (2018), redes de governança buscam “soluções” para os problemas educacionais, produzindo soluções colaborativas por meio da venda de produtos e serviços. O autor afirma que a tendência é a terceirização da tarefa de solucionar os problemas educacionais do setor público, antes própria do Estado. Dessa forma, os problemas educacionais se tornam oportunidades de lucro para a comunidade política.

Faria (2022) destaca que, dentre os elementos sistematizados pela rede MPBNC, está a concepção de gestão educacional:

> [...] são relevantes as dificuldades em relação aos gestores escolares que também têm pouca formação para a função e, principalmente não dispõem de autonomia e recursos para garantir o funcionamento regular da escola sob sua responsabilidade (MPBNC, 2015, p. 1).

A ideia, para nós, equivocada e tendenciosa, de que os gestores escolares têm pouca formação e não dispõem de autonomia impulsiona a rede a buscar soluções para esse problema, defendendo consultorias de gestão na formação das equipes diretivas das escolas, por meio de entidades privadas, fundações e institutos que fazem parte da rede. Compreendemos que, ao destinar a gestão escolar para entidades privadas, distanciadas de uma gestão democrática e coletiva, construída

.

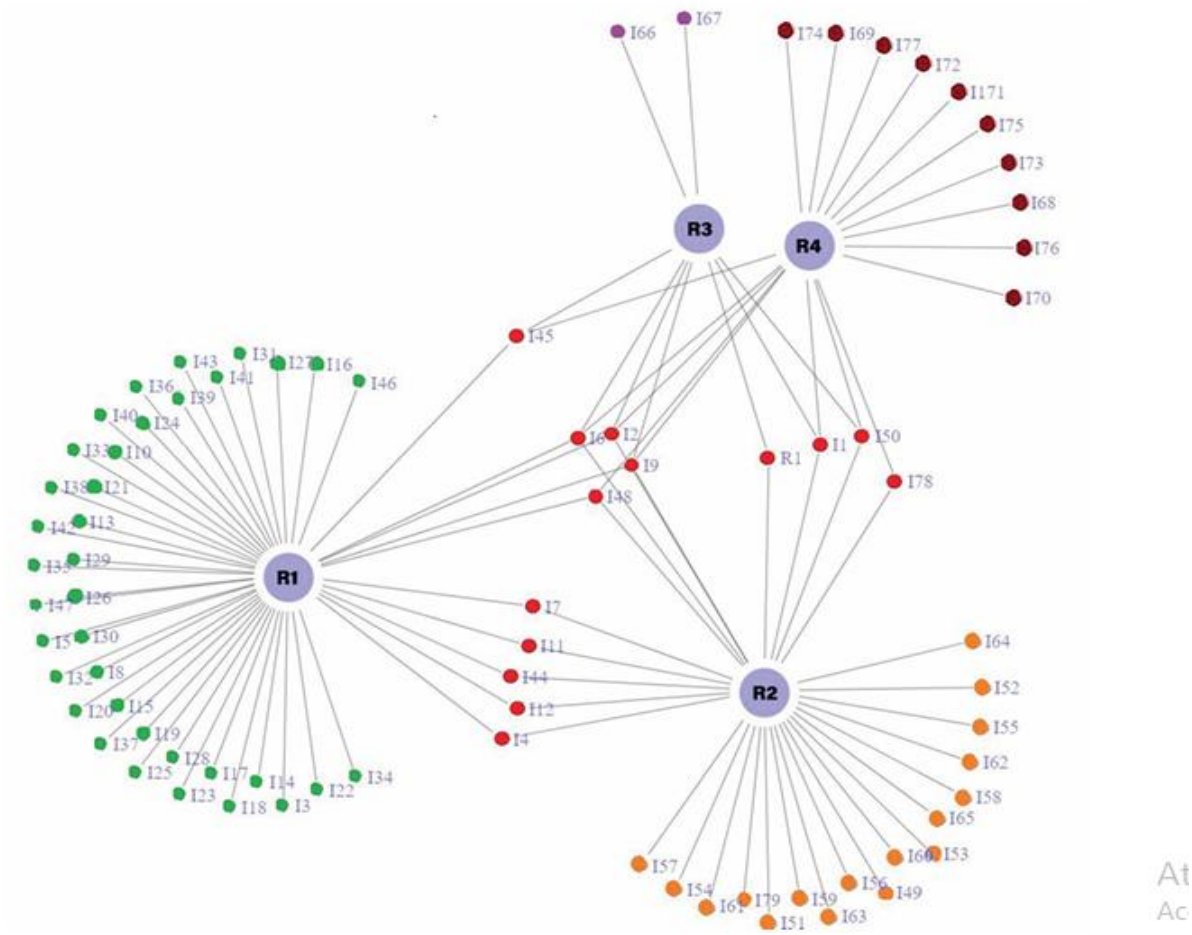
pela mobilização dos professores brasileiros em suas entidades representativas, busca-se padronizar os sistemas de ensino, nos moldes empresariais, segundo uma lógica de produtividade que foca mais nos números e nos índices, no ranqueamento, na culpabilização de escolas e professores de forma isolada e em outros métodos deletérios, o que vai contra um projeto formativo defendido pelos profissionais da educação e pelas comunidades científicas do país.

Nesse contexto, a difusão da ideia de que os gestores escolares possuem formação insuficiente ou limitada capacidade de conduzir os processos administrativos e pedagógicos das escolas tem funcionado como um importante argumento para justificar a presença de atores privados na gestão educacional. Tal narrativa contribui para legitimar a atuação de fundações, institutos e consultorias que passam a oferecer programas de formação, assessoramento e monitoramento para equipes diretivas, apresentando-se como portadores de soluções técnicas e eficientes para os desafios da escola pública. Desse modo, amplia-se o espaço de atuação desses chamados “parceiros da escola”, que introduzem modelos de gestão inspirados na lógica empresarial, centrados no planejamento estratégico, no estabelecimento de metas, no controle por indicadores e na mensuração de resultados. Esse movimento tende a reforçar processos de padronização das práticas educativas e a difundir mecanismos de responsabilização baseados em desempenho, deslocando o debate sobre a gestão escolar de uma perspectiva de construção coletiva e democrática, historicamente defendida pelos profissionais da educação e por suas entidades representativas, para uma racionalidade gerencial que privilegia a eficiência, a produtividade e o alcance de resultados mensuráveis nos sistemas de ensino.

A figura a seguir demonstra detalhadamente o movimento de quatro redes distintas que se unem no processo de elaboração e construção das políticas educacionais:

.

Figura 13 – Redes em movimento



LEGENDA			
Rede: R			
R1: Todos Pela Educação	R2: Movimento Pela Base Nacional Comum	R3: Rede Colabora Educação	R4: Rede de Evidências

Fonte: Faria (2022).

De acordo com Faria (2022, p. 356), as diferentes redes são compostas pelas seguintes instituições:

.

Quadro 27 – Instituições em rede

I1	Instituto Natura	I30	Dpaschoal	I59	Academia Paulista deEducação
I2	Instituto Ayrton Senna	I31	IBOPE	I60	Abrelivros
I3	Instituto Alana	I32	RBS (Comunicações)	I61	ABAVE
I4	Instituto Rodrigo Mendes	I33	Rede Record	I62	MEC
I5	Instituto Insper	I34	Editora Moderna	I63	INEP
I6	Instituto Unibanco	I35	Canal Futura	I64	CONSED
I7	Instituto Inspirare	I36	Rádio Delicatessen	I65	UNDIME
I8	Instituto Samuel Klein	I37	Revista Veja	I66	Instituto Positivo
I9	Fundação Lemann	I38	Grupo Abril	I67	Instituto Conceição Moura
I10	Fundação Itaú	I39	Grupo JR. Achievement Brasil	I68	ENAP
I11	Fundação Roberto Marinho	I40	Grupo Ypy	I69	Omidyar Network
I12	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	I41	Grupo ABC	I70	CAED/UFJF
I13	Fundação Bradesco	I42	Grow Jogos/Brinquedos	I71	EBAPE/FGV
I14	Fundação Volkswagen	I43	Faculdade Pitágoras	I72	IPEA

I15	Fundação Getúlio Vargas	I44	CENPEC	I73	LAPP/CEAG/UNB
I16	Fundação Civita	I45	BID:	I74	J-PAL

.

I17	Fundação Educar	I46	UNESCO	I75	Mira Educação
I18	Fundação Santillana	I47	UNICEF	I76	Universidade deStanford
I19	Fundação Telefónica	I48	Banco Mundial	I77	República.org
I20	Natura	I49	Banco Itaú BBA	I78	Instituto INSPER
I21	Banco Itaú	I50	Fundação Itaú Social	I79	CNM
I22	Unibanco	I51	Fundação SM	Observação: o Movimento Todos Pela Educação (TPE) (R1) aparece tanto enquanto rede, como também enquanto ponto de conexão entre as redes do Movimento Colabora Educação e o Movimento Pela Base.	
I23	Gerdau	I52	CEDAC		
I24	Pão de Açúcar	153	CEIPE/FGV		
I25	Odebrecht	154	Fundação Cesgranrio		
I26	Camargo Corrêa	155	Instituto Singularidades		
I27	Klabin	156	Labedu		
I28	Suzano	157	Cidade Escola Aprendiz		
I29	Holding S/A	158	SESC		

Fonte: elaborado pela autora a partir de Faria (2022).

Assim, redes distintas, formadas por diferentes entidades nacionais e internacionais, vão compondo o que ousamos chamar de Rede Política Empresarial, cujos projetos são introduzidos na política educacional, viabilizando, no campo da educação pública, o estreitamento entre o público e o privado. Faria (2022) afirma que a atuação profissional desses agentes na produção da política educacional, de forma colaborativa com diversos institutos e fundações, é um mecanismo estratégico “capaz de ampliar a veiculação de produtos educacionais produzidos no interior das redes para o setor público” (Faria, 2022, p. 76).

.

Faria (2022, p. 77) esclarece que, a partir da reforma curricular materializada na BNCC e na Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada, surgiu um senso de urgência de construção de processos formativos para o entendimento dessas novas políticas educacionais, pois essas legislações foram construídas com o objetivo de orientar, de forma obrigatória, o trabalho pedagógico das redes de ensino: “de modo que os planos de aula, a organização das disciplinas, a seleção dos conteúdos a serem trabalhados na escola, entre outros fatores, passaram, a partir de sua aprovação, a ser permeados pela nova política”.

A crise da pandemia da covid-19, dentro de um contexto de implementação dessas novas políticas, trouxe oportunidades lucrativas para a rede MPBNC, pois muitos estados e municípios foram forçados a buscar alternativas para se adequar à lei – fato que abriu caminho para a venda de produtos e soluções educacionais produzidos por redes políticas, oferecendo diferentes serviços educacionais, plataformas de ensino EAD, materiais e ferramentas digitais, metodologias ativas, entre outras. Nesse contexto, diversos estudos apontam que a pandemia funcionou como uma “janela de oportunidades”, ampliando a lucratividade e a inserção de empresas e organizações na gestão de processos pedagógicos e formativos (Adrião; Peroni, 2020).

Além disso, esse período intensificou o processo que vem sendo denominado na literatura como plataformização da educação, caracterizado pela crescente dependência de plataformas digitais privadas para a organização do ensino, da gestão escolar e da formação de professores. A plataformização implica a incorporação de infraestruturas tecnológicas, sistemas de dados e ambientes virtuais que passam a mediar práticas pedagógicas, processos avaliativos e interações educativas, ampliando a presença de empresas tecnológicas e fundações privadas no interior das políticas educacionais. Tal dinâmica reforça a lógica de mercado na educação, ao transformar dados educacionais, conteúdos e processos formativos em produtos e serviços comercializáveis, redefinindo o papel do professor e das instituições públicas de ensino (Adrião; Peroni, 2020).

Laval (2019) destaca que a busca por plataformas digitais para substituir a dimensão formativa realizada por professores é comum em várias partes do mundo. Em sua pesquisa realizada no sistema educacional francês, em relação à adesão das

.

reformas educativas globais, o autor apontou que, entre os elementos principais, está a ressignificação do trabalho docente, pois, à medida que as tecnologias educativas avançam, veicula-se o discurso que anuncia o fim do papel social dos professores. Nessa perspectiva, o professor é um facilitador da aprendizagem, no qual são introduzidos produtos educacionais, ferramentas tecnológicas, promoção de experiências educacionais mediadas pela tecnologia e formação de professores atrelada à elevação da nota nas avaliações padronizadas.

Todos esses instrumentos e estratégias tecnológicas alteram o funcionamento das instituições escolares, imprimem uma padronização do fazer pedagógico e um apagamento da identidade das instituições escolares, unificando o sistema escolar conforme um projeto de educação empresarial, no qual se adotam técnicas mercantilizadas nos processos pedagógicos, que têm a função de implementar uma concepção formativa que atende a uma comunidade política, como a rede MPBNC e todas as instituições nela inseridas, configurando-se como um mecanismo de controle da prática pedagógica.

Tal controle se configura como uma ferramenta de colonização dos sujeitos e de suas subjetividades, que caminham para a adaptação do ser humano a uma nova cultura do capitalismo – um mecanismo para disseminar valores que compõem redes políticas de governança. Faria (2022) preconiza que a padronização orientada pela transferência dos valores empresariais para a instituição escolar e, consequentemente, para a formação do professor, pode ser traduzida como controle, como retirada da autonomia, determinada por grupos de indivíduos que não estão na base da escola e não conhecem a realidade da prática educacional. Contudo, a adesão naturalizada e acrítica dessas ações, que visam ajustar as escolas por meio das reformas curriculares – que têm como referência a BNCC e a BNC –, busca apenas reproduzir uma dependência justificada por termos como qualidade, inovação educacional, competências e eficácia.

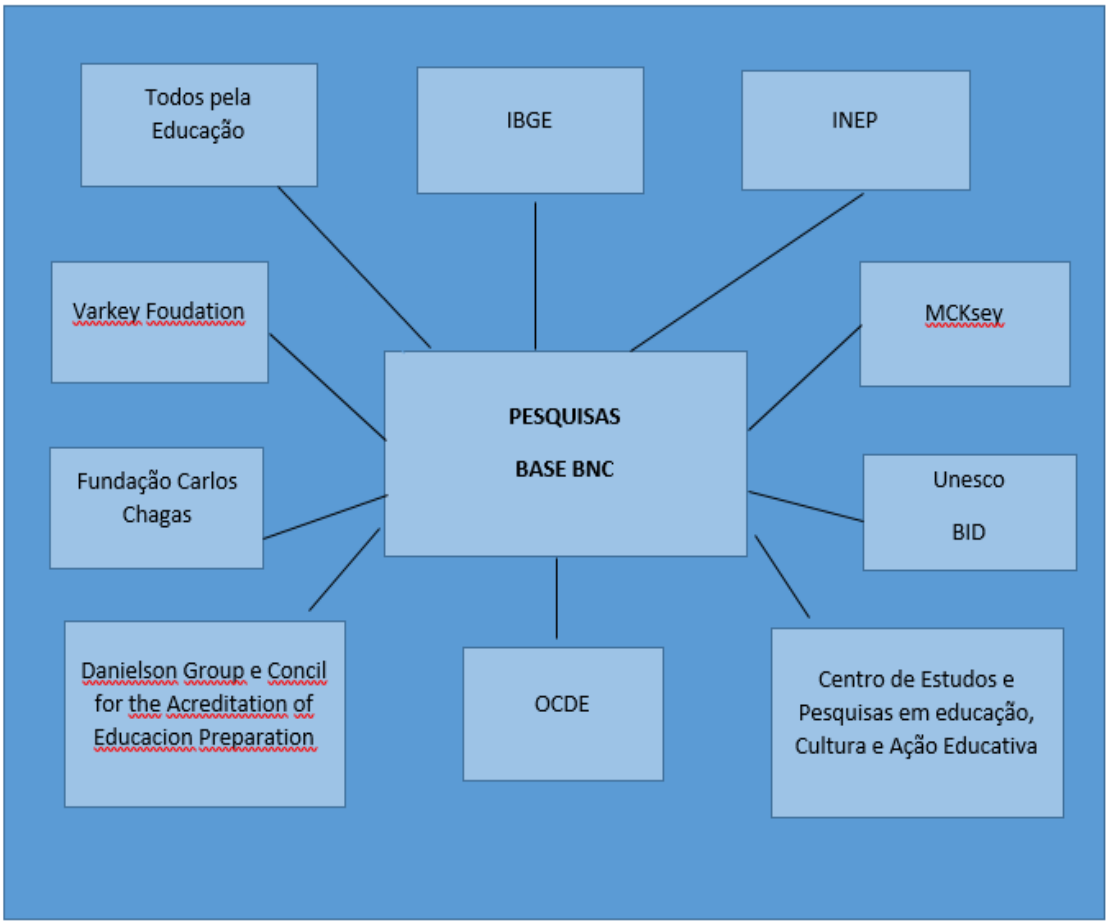
A rede MPBNC atuou na elaboração da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores. Em 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares – membro da rede MPBNC – começou a organizar uma diretriz para a formação de professores que se alinhasse à BNCC. O documento preliminar contou com a secretária do MEC, Kátia Cristina Stocco Smole, que também faz parte da rede

.

MPBNC (MPBNC, Quem somos, 2019).

Esse documento passou por várias fases de discussão na comissão instituída pelo Conselho Nacional de Educação, como já destacado, sendo homologado, em sua terceira versão, em 2019. Faria (2022) destaca as principais pesquisas que foram utilizadas na construção da BNC-Formação, sintetizadas na figura a seguir:

Figura 14 – Pesquisas-base para elaboração da BNC-Formação



Fonte: elaborada pela autora a partir de Faria (2022).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), apresenta, na sua primeira versão, a seguinte configuração: duas pesquisas norte-americanas de entidades filantrocapitalistas – Danielson Group e

.

Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP); três pesquisas produzidas por entidades que compõem o MPBNC – Fundação Getulio Vargas, Todos Pela Educação e CENPEC; uma pesquisa produzida pela OCDE, organismo internacional; e uma pesquisa de uma rede da política norte-americana, a McKinsey. A autora observa que, na terceira versão, as pesquisas produzidas pelas entidades privadas permaneceram; porém, novas pesquisas foram introduzidas, produzidas por entidades privadas e por organismos internacionais, além de estudos do INEP e do IBGE, tais como: Instituto Canoa; Todos Pela Educação, em parceria com a Fundação Santillana; Australian Council for Educational Research (ACER); Varkey Foundation; Unesco; e BID.

Na terceira versão do documento, consta que a Comissão Bicameral realizou várias reuniões com diferentes agentes que compõem a educação brasileira, como Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, ANPED, ANFOPE, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Academia Brasileira de Ciências, segmentos do ensino superior público e privado e setores da sociedade civil que advogam pela causa da educação, como os movimentos Todos Pela Educação e Profissão Docente (MEC/CNE, 3ª versão do Parecer, atualizada em 18/09/2019, alíneas 84-92).

Observamos que, nessa revisão, a Comissão cita duas entidades educacionais – a ANFOPE e a ANPEd – que participaram da reunião; porém, não aponta as contribuições dessas entidades. Assim, após as alterações entre a primeira, a segunda e a terceira versões, foi homologada a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores na Resolução CNE/CP nº 2, em 20 de dezembro de 2019, que, diferentemente das outras versões, não possui as referências que embasaram o documento.

Evidencia-se que a concepção formativa do documento provém das orientações de entidades privadas que compõem a comunidade política de governança nacional, norte-americana e australiana, concretizadas na BNC no desenvolvimento de habilidades e competências que devem orientar a formação inicial e continuada dos professores – assim como a BNCC –, que, além de uma concepção

.

de educação, traz consigo uma concepção de escola, de aluno, de metodologia de ensino e de professor. Esse modelo de competência na educação segue uma tendência dos organismos internacionais que representam grandes capitalistas e financiadores do desenvolvimento industrial e econômico em países em crescimento. Dessa forma, as competências na educação produzem indivíduos ajustados às propostas do mercado e contribuem para a manutenção e reprodução de uma visão de mundo hegemonicamente burguesa.

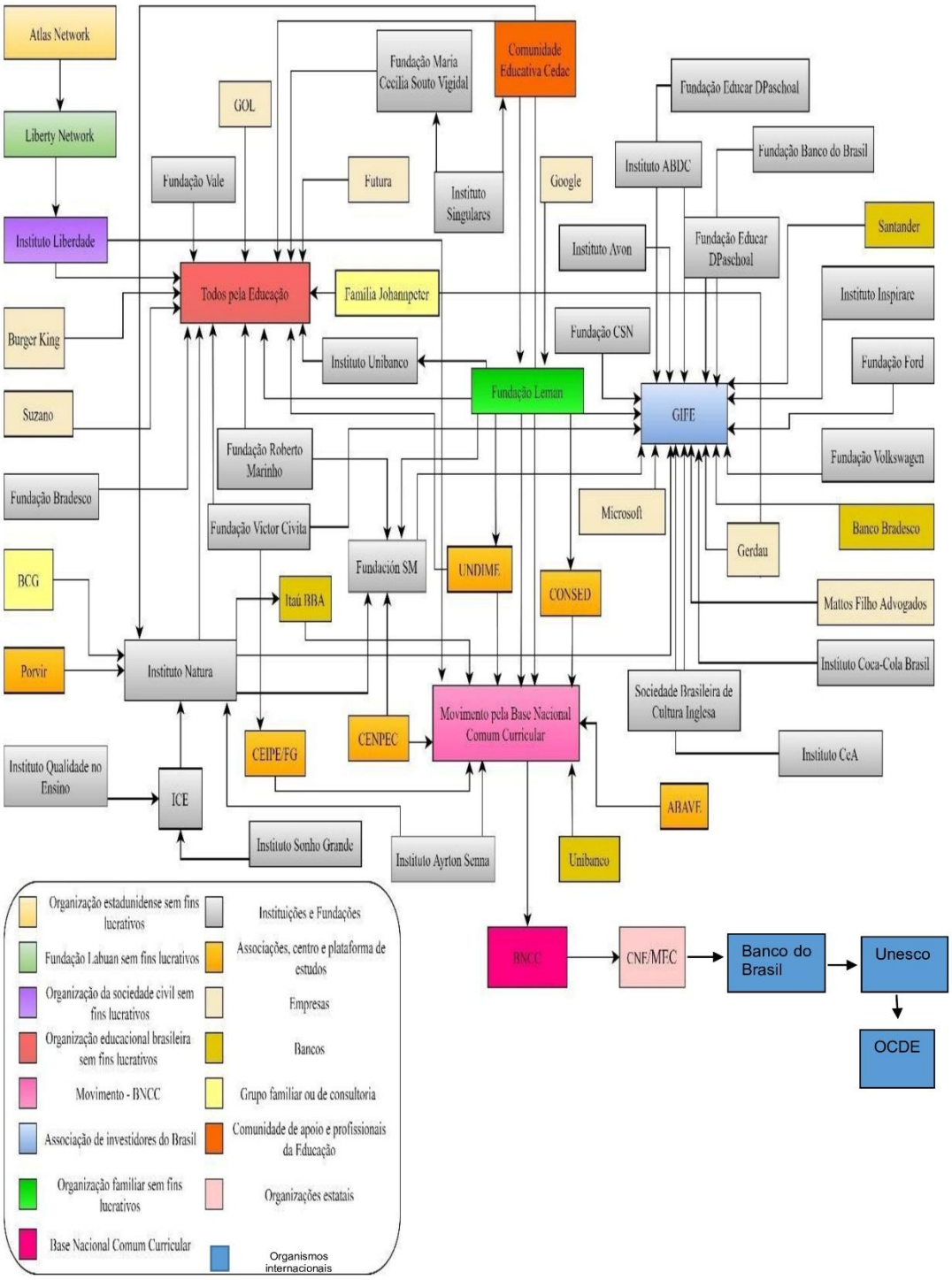
Na leitura das versões da BNC-Formação, atentamos para a influência de modelos estrangeiros, pois parte dos estudos referenciados no documento foi produzida nos Estados Unidos, na Austrália e por organismos internacionais, como já mencionamos neste estudo. No entanto, não encontramos pesquisas de instituições públicas brasileiras no documento – fenômeno que demonstra o descaso pelas pesquisas produzidas por pesquisadores brasileiros – e a adoção de modelos estrangeiros de estudos produzidos por entidades internacionais e privadas. Em outras palavras, as diretrizes para a formação de professores de 2019 e 2020 adotam um modelo de governança global, incorporando conhecimentos científicos e técnicos de uma cultura estrangeira, que traz consigo interesses de entidades privadas.

A atuação do MPBNC, juntamente com outras entidades, como o MEC, o Conselho Nacional de Educação e organismos internacionais, compõe a rede que denominamos Rede Política Empresarial, conectada a uma lógica de governança global, de caráter prioritariamente empresarial, materializada em políticas educacionais como a BNC-Formação. É preciso considerar, ainda, que a Rede MPBNC, os organismos internacionais, as instituições ligadas ao governo e entidades privadas, entre outras, compõem uma rede política integrada, em que cada instituição tem funções específicas e imprime à política educacional características empresariais.

Apresentamos algumas instituições que fazem parte – direta ou indiretamente – das políticas de formação de professores, de forma geral, e dos professores pedagogos, em particular, das quais selecionamos as principais. Utilizamos como critério a atuação delas nas esferas nacional e internacional. Não foi possível mostrar a lista completa de associações e mantenedores, já que o número de atuantes é superior a cem. No entanto, nossa intenção é exibir o máximo possível dessas relações existentes:

.

Figura 15 – Rede Política Empresarial: principais influenciadores



Fonte: elaborada pela autora a partir de Sena, Albino e Rodrigues (2021).

.

A Rede Política Empresarial possui mantenedores e apoiadores da educação – uma cadeia diversificada de participantes, *think tanks*, organizações, institutos e pesquisadores que produzem e definem conhecimentos sobre temas diversos, econômicos, científicos e políticos –, além de outros grupos com interesses diversos, como redes de televisão, fundações, bancos e empresas. De acordo com Ball (2014), essas instituições vendem e produzem “pacotes prontos” para a educação e participam da elaboração de políticas públicas direcionadas à formação, cuja atuação se baseia na performatividade, no gerencialismo e na privatização.

Observamos que várias redes estão inseridas na Rede Política Empresarial, como a Atlas Economic Research Foundation (organização sem fins lucrativos, conhecida como Atlas Network/Rede Atlas), que possui alta influência global, com mais de 484 parcerias em mais de 92 países. É uma rede que influencia e conduz a política no Brasil, e seus interesses perpassam governos e correntes ideológicas. Utiliza atores e organizações-chave que compartilham suas preocupações com problemas educacionais, estabelecendo conexões expansivas que se aproximam por suas perspectivas neoliberais no âmbito educacional (Ball, 2022).

Ball (2022) destaca a Liberty Network (Rede de Liberdade), também caracterizada como uma rede sem fins lucrativos que reúne pesquisadores, acadêmicos e intelectuais, disseminando conhecimentos. Fazem parte dessa rede membros brasileiros como o Instituto Millenium, o Instituto Liberal, o Instituto Liberdade, o Instituto Atlântico, o Instituto Mises e o Instituto de Estudos Empresariais. O autor pontua que a Rede Liberdade integra uma rede internacional de relações para a difusão de conhecimento e de informação, chamada de “neoliberalismo de tamanho único”, que vem modificando o pensamento de governos nacionais, as ideias, os discursos e as percepções dos problemas sociais no Brasil, incluindo a educação.

Temos, na sequência, o Movimento Todos Pela Educação, que possui conexões com diversas empresas brasileiras, como o Grupo Gerdau, os bancos Itaú, Bradesco e Santander, a rede DPaschoal, o Instituto Liberdade, a Fundação Vale, a Gol, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Victor Civita, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, dentre outros parceiros que aparecem na [página da web] (Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/). Concomitantemente, temos o MPBNC, formado por um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores

.

que atuam nas políticas de educação no Brasil, com foco em conhecimentos e habilidades. Destacamos algumas organizações ligadas ao MPBNC: a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), o Instituto Inspirare, a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), a Fundação Lemann, a Comunidade Educativa CEDAC, o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE/FGV), o Itaú BBA, o Unibanco e o Instituto Ayrton Senna (Sena; Albino; Rodrigues, 2021).

Destacamos o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), que transita entre as organizações de maior influência nacional e internacional, caracterizado como associação de investidores sociais do Brasil, com mais de 161 associados – dentre eles, a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e o Movimento Todos Pela Educação. Evidenciamos também o Instituto Ayrton Senna, que, juntamente com outras instituições, se denomina organização não governamental, sem fins lucrativos, com o objetivo de contribuir com as oportunidades de desenvolvimento das potencialidades de crianças e jovens brasileiros, em nome de uma “educação de qualidade”, cujas ações se concretizam em escolas de alguns estados brasileiros, com destaque para a educação integral. Ressaltamos que a palavra qualidade possui valor polissêmico: o que é educação de qualidade para grupos empresariais e econômicos? E para a população trabalhadora?

De um lado, o significado de qualidade na educação é aferido pela proficiência dos estudantes em testes de larga escala, em função da objetividade com que os resultados escolares são divulgados e discutidos. Assim, os testes de larga escala dão legitimidade e poder para os articuladores das políticas educacionais, em uma perspectiva economicista de qualidade, fortemente associada à eficiência e à produtividade. Ao buscar um modelo de qualidade no espaço escolar sob uma gestão empresarial, objetiva-se uma escola eficiente e produtiva, priorizando a formação do trabalhador capaz de se adaptar a uma sociabilidade submetida às condições impostas pelo capital. Por outro lado, consideramos que a educação de qualidade compreende a educação no sentido do processo de transformação histórica, assumindo um compromisso com a transformação social em defesa dos interesses da classe trabalhadora, garantindo a apropriação do conhecimento científico

.

produzido e acumulado. É fundamental pensar a qualidade na educação de forma mais ampla e complexa – uma qualidade socialmente referenciada –, levando em consideração determinantes como fatores econômicos, socioculturais, financiamento público adequado e compromisso dos gestores com a formação docente.

A qualidade socialmente referenciada não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas, mas, sim, à busca pela formação ampla dos sujeitos, a qual deve atingir variados aspectos do ser social, não se restringindo ao que pode ser avaliado pelos testes em larga escala e que só se consolida a partir do trabalho integrado entre os diferentes atores envolvidos (escola, comunidade, Estado), na intenção de construir uma sociedade menos excludente e desigual (Bertagna; Almeida, 2024).

Seguindo com as instituições que fazem parte da Rede Política Empresarial, temos a Fundação SM, que também tem o objetivo de melhorar a qualidade da educação, marcando presença em países como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, México, Peru, Porto Rico e República Dominicana. Possui alguns pilares principais: fomentar a leitura e a produção literária; apoiar a pesquisa educacional e projetos socioeducativos; e promover a formação e a valorização dos professores, por meio de projetos na escola, formações continuadas para professores e encontros de leitura, entre outros. Seus principais parceiros são a UNDIME, o Instituto Natura, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Comunidade Educativa CEDAC, o CENPEC, a Fundação Victor Civita, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Rodrigo Mendes, o Itaú Social, o Movimento por um Brasil Literário, o Oi Futuro etc.

A Fundação Lemann é outra instituição que tem influenciado a elaboração e a efetivação das políticas educacionais brasileiras, direcionando suas iniciativas ao campo educacional e aplicando princípios do investimento privado na educação. Está presente na maioria das reuniões do MEC, apresentando relatórios internacionais e sugestões técnicas. Um dos principais parceiros da fundação é o Google, com a criação de aulas digitais, vídeos e materiais para ajudar professores a tornar suas aulas mais ricas em aprendizagem (Tarlau; Moeller, 2020).

Além das instituições destacadas, as redes de governança que fazem parte da Rede Política Empresarial reúnem organismos internacionais, governos nacionais,

.

outras organizações não governamentais, *think tanks* e grupos de interesse, consultores, empreendedores sociais e corporações transnacionais, que se alinham em teias de relações, “ampliando sua possibilidade de impacto e influência, conferindo autoridade e legitimidade a questões globais, ainda que com interesses políticos e econômicos não explícitos” (Shiroma, 2016, p. 88).

Shiroma (2016) alerta para o fato de essas redes de governança objetivarem a produção de um consenso, a homogeneização do projeto social do qual fazem parte, com protagonistas empresariais considerados intelectuais orgânicos do capital. É importante destacar que essas redes políticas estabelecem relações que podem ser duradouras ou fugazes; as parcerias podem ocorrer de forma esporádica e interdependente, dependendo dos projetos e dos interesses estabelecidos.

Embora seja possível identificar a existência de uma ampla articulação entre diferentes instituições que compõem a chamada rede política empresarial, é importante reconhecer que essa rede não é homogênea nem totalmente coesa. As organizações que a integram apresentam interesses, estratégias e graus de atuação distintos, o que gera tensões e disputas internas na definição das agendas educacionais. Enquanto algumas fundações e institutos priorizam a produção de pesquisas, a formulação de diagnósticos e a incidência política na elaboração de políticas públicas, outras atuam diretamente na oferta de soluções educacionais, como plataformas digitais, materiais didáticos, programas de formação e consultorias de gestão. Há também diferenças entre organismos internacionais, empresas de tecnologia, fundações filantrópicas e think tanks no que diz respeito às estratégias de influência sobre o Estado e sobre os sistemas de ensino. Essas divergências não anulam a existência de uma agenda convergente em torno da ampliação da presença do setor privado na educação pública, mas revelam que a rede opera por meio de negociações, disputas e reacomodações internas, configurando um campo heterogêneo de atores que compartilham determinadas diretrizes gerais, ainda que apresentem interesses específicos e formas distintas de intervenção nas políticas educacionais.

Ao denominarmos “Rede Política Empresarial”, podemos questionar por que colocar todas as instituições sob um mesmo patamar – o empresarial. Embora essas instituições tenham naturezas diversas (bancos, organismos internacionais, redes de

.

televisão, empresas multinacionais, governos, organizações não governamentais etc.), todas se alinham em um projeto neoliberal de educação, que expressa a tendência organizativa do empresariado no método de funcionamento, elaboração e produção das políticas educacionais de formação docente a partir das relações em redes políticas.

Hobold (2023) destaca que a participação e a vinculação dos membros em entidades privatistas e empresariais vislumbram uma concepção de formação de professores que toma como base as competências e habilidades da formação dos estudantes da Educação Básica – a adoção de uma pedagogia das competências a partir das exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países. Para a autora, essa concepção de formação é “formatada”, destitui o docente de seu processo criativo e de sua função social com o processo educacional, que deveria ser centrado na práxis, em que as práticas docentes estivessem voltadas ao desenvolvimento intelectual, crítico e emancipatório dos estudantes da Educação Básica.

Nesse sentido, essas concepções pragmáticas de formação visam naturalizar as dinâmicas do capital e são materializadas pelos aparelhos privados de hegemonia e seus intelectuais orgânicos, contribuindo para o controle e a regulação do trabalho educativo. Observamos que o interesse das organizações privadas na direção da formação docente é um movimento em redes, em constante reconfiguração, em prol de uma formação na qual o professor é um eterno aprendiz a serviço do capital.

Evangelista (2020) esclarece que o capital possui a necessidade de espraiar uma formação dócil a partir de uma estratégia organizativa para formar sua hegemonia, pois a participação do empresariado cresce exponencialmente nas licenciaturas na modalidade presencial e, principalmente, na modalidade EaD, cujo ensino cresceu 993%, majoritariamente na esfera privada. A autora pontua que, nesse contexto de reconfiguração docente, evidencia-se o alinhamento do discurso político-midiático, somado às ferramentas de plataformas tecnológicas difundidas, que se tornam um imperativo do capital – o que não só transforma o aluno em um trabalhador funcional, mas também o professor, que se torna um mediador de recursos tecnológicos, um técnico, com informações e pautas não críticas.

Assim, ao utilizarmos o conceito de redes como método analítico, buscamos

.

compreender a essência e a aparência das redes políticas e as relações que estabelecem na efetivação das políticas de formação docente. A partir dos textos legais, o real é observado diretamente em sua aparência e indiretamente em sua essência, de modo que podemos entender e desvelar os processos existentes e distinguir o que é aparente daquilo que é essencial. Nesse sentido, as políticas de formação de professores fazem parte de uma totalidade social, marcada por interesses econômicos, políticos e ideológicos, dentro de uma lógica global do sistema orgânico do capital. Por isso, olhar as políticas de formação implica o desvelamento dos conflitos, interesses e relações que estão por detrás dos textos legais, superando uma investigação puramente descritiva dos fatos.

Na articulação discursiva de demandas pela qualidade da educação, assume centralidade a qualificação dos professores por meio do desenvolvimento de competências profissionais. A articulação da Rede Política Empresarial (RPE) na elaboração e construção das diretrizes de formação de professores encontra-se orientada pelos valores neoliberais, que reafirmam os preceitos de uma sociedade capitalista. Na aparência, defende-se um discurso de democratização da escola e de melhoria da qualidade da educação, por meio da mensuração de resultados como mecanismo de controle de qualidade, baseado em princípios do campo empresarial. Na lógica da RPE, comparação, competição e responsabilização são essenciais para a melhoria da qualidade do ensino, pois a atuação das redes políticas e das instituições do Terceiro Setor que as constituem levaria à melhoria da administração pública. Mediante esse discurso, adentra na política educacional o fenômeno da privatização, com a mobilização de agentes que buscam controlar a política educacional com um projeto mercantil de educação, com princípios e técnicas de gestão de tipo empresarial. Na essência, a organização do empresariado, por meio de redes, viabiliza uma cultura meritocrática e individualista, em que redes políticas se conectam a um conjunto maior de redes que colaboram entre si, com objetivos comuns, desconsiderando os professores e o real contexto escolar.

De forma contrária, a Rede Política Educacional defende uma formação emancipatória; uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores (formação, carreira e condições de trabalho); e uma concepção formativa da docência que articula, indissociavelmente, teoria e

.

prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação. A Rede Política Educacional é, na essência, a base para uma sustentação democrática da formação de professores; demonstra a mobilização e a força dos profissionais da educação e estudantes de Pedagogia que se unem em prol da construção de políticas de formação que preparem os professores mediante uma formação ampla e sólida.

A partir da análise empírica e teórica das políticas de formação docente no Brasil, é possível identificar a atuação de duas grandes redes com projetos educacionais distintos e, por vezes, antagônicos. A Rede Política Educacional mobiliza uma concepção de formação fundamentada nos princípios da educação pública, crítica e emancipatória, comprometida com os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia e com a formação de professores como sujeitos históricos. Assim, a formação de pedagogos é concebida como processo complexo, que envolve o domínio de saberes pedagógicos, fundamentos teóricos, análise de políticas públicas e práticas escolares situadas. Essa rede defende a formação do pedagogo como intelectual orgânico, na acepção gramsciana, capaz de atuar criticamente nas lutas sociais e educacionais. A docência é compreendida como um campo de práxis, e não como mera aplicação de métodos. Essa concepção sustenta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio formativo, contrapondo-se às propostas de formação por competências e à fragmentação curricular.

Em contrapartida, a Rede Política Empresarial articula um projeto formativo centrado na lógica da gestão, da eficiência e da performatividade, propondo soluções tecnocráticas para os desafios educacionais. Essas redes disputam a hegemonia sobre os sentidos da formação de pedagogos, evidenciando que a política educacional é um campo em permanente tensão entre projetos societários diversos e desiguais. A formação docente é tratada como questão técnica e de gestão, sendo frequentemente delegada a plataformas digitais, cursos modulares e parcerias público-privadas. Essa rede não apenas propõe conteúdos e metodologias, mas também financia avaliações, indicadores de desempenho e intervenções em larga escala, como no caso da BNC-Formação, cuja elaboração contou com forte presença de consultorias e representantes ligados a esse campo empresarial.

.

O modelo de professor idealizado por essa rede é o de um profissional pragmático, adaptável e eficiente, responsável por garantir o “sucesso do aluno”, muitas vezes responsabilizado individualmente por resultados de aprendizagem que desconsideram as desigualdades sociais e estruturais. Essas redes não apenas representam coletivos de interesses distintos, mas operam como blocos históricos em disputa hegemônica, mobilizando estratégias, saberes e estruturas para influenciar a formação de professores e pedagogos no Brasil. Enquanto a Rede Política Educacional valoriza a formação crítica e humanista, sustentada por fundamentos teóricos sólidos e uma perspectiva emancipadora da educação, a Rede Política Empresarial promove uma concepção tecnicista e pragmática.

A atuação dessas redes pode ser compreendida, à luz de Stephen Ball (2011), como parte de um novo modo de fazer política educacional, no qual as fronteiras entre o público e o privado tornam-se porosas e diferentes atores constroem coalizões e parcerias para influenciar decisões estatais. No entanto, tais disputas não ocorrem em terreno neutro: estão inseridas no que Antonio Gramsci (1999) denominou Estado ampliado, ou seja, um campo de luta pela hegemonia, em que o consenso é construído por meio de instituições como a escola, a universidade, a mídia e os aparatos normativos do Estado.

Nesse contexto, a formação de professores se converte em um território estratégico de disputa hegemônica, onde se confrontam diferentes projetos de sociedade. A Rede Política Empresarial busca consolidar a hegemonia neoliberal por meio de uma pedagogia instrumental, voltada à adaptação dos sujeitos à ordem vigente. Já a Rede Política Educacional atua na contramão, reivindicando a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social. Essa disputa expressa não apenas diferentes concepções de docência, mas também modelos antagônicos de educação, de Estado e de futuro.

De forma resumida, as organizações que compõem as redes políticas Educacional e Empresarial:

.

Figura 16 – Redes Políticas Educacional e Empresarial



Fonte: elaborada pela autora (2025).

A figura apresenta as redes de influência na formulação de políticas educacionais: **Rede Política Empresarial**, composta por fundações e institutos privados, empresas e setor financeiro, organismos internacionais e governos/secretarias parceiras; e a **Rede Política Educacional**, formada por universidades públicas e grupos de pesquisa, sindicatos e movimentos sociais, organismos públicos de controle social, além de intelectuais públicos e educadores. Essa rede representa uma perspectiva mais crítica e democrática da educação.

A seguir, fazemos um quadro-síntese da formação de pedagogos como um terreno de disputa entre essas duas redes:

Quadro 28 – Rede Política Educacional e Rede Política Empresarial: disputas

Aspecto	**Rede Política Educacional**	**Rede Política Empresarial**
Papel do pedagogo	Intelectual crítico, mediador cultural, agente de transformação social.	Técnico aplicador de métodos, gestor de resultados, solucionador de problemas
Conteúdo formativo	Formação interdisciplinar (História, filosofia, sociologia, didáticas, gestão), formação	Competências, habilidades, desempenho, gestão de sala de aula.

.

	humanística, práxis pedagógica.	
Metodologia	Pesquisa, extensão, experiências reflexivas, interdisciplinaridade.	Cursos rápidos, EaD, tutoriais, plataformas adaptativas.
Sentido da educação	Emancipação, cidadania, justiça social.	Empregabilidade, produtividade, inovação técnica.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Essas redes não apenas representam coletivos de interesses distintos, mas operam como blocos históricos em disputa hegemônica, mobilizando estratégias, saberes e estruturas para influenciar a formação dos professores e pedagogos brasileiros. As redes políticas educacionais – especialmente aquelas com forte presença empresarial – não são estruturas homogêneas ou estáticas. Pelo contrário, caracterizam-se por uma composição dinâmica e fluida, na qual atores transitam entre diferentes esferas, e alianças são constantemente reconfiguradas conforme interesses e contextos específicos.

Tal heterogeneidade se manifesta na presença de sujeitos que, inicialmente vinculados a redes educacionais tradicionais, passam a integrar redes empresariais, e vice-versa. Esses atores, muitas vezes denominados *boundary spanners* (indivíduos-ponte), desempenham papel crucial ao conectar diferentes setores e facilitar a circulação de ideias, recursos e práticas entre eles. No contexto educacional, esses indivíduos podem ser gestores públicos, acadêmicos ou membros de organizações da sociedade civil que, ao se envolverem com iniciativas empresariais, contribuem para a disseminação de uma lógica de mercado na formulação e implementação de políticas educacionais.

No interior do que se convenciona denominar rede política empresarial, é importante reconhecer que não se trata de um bloco homogêneo ou plenamente coeso. Conforme indicam os estudos de Stephen J. Ball sobre redes de políticas, esses arranjos são formados por múltiplos atores que se articulam em torno de determinadas agendas, mas que também expressam interesses diferenciados e, por vezes, tensionados entre si. Assim, no interior dessa rede, coexistem fundações e institutos privados com agendas distintas, ainda que compartilhem princípios gerais

.

como a defesa da padronização curricular, da avaliação por resultados e da gestão educacional orientada por evidências.

Além disso, diferentes setores econômicos vinculados ao campo educacional disputam espaço e influência nesse ambiente. Empresas do mercado editorial, organizações que desenvolvem plataformas digitais e tecnologias educacionais, instituições voltadas à avaliação em larga escala e grupos que oferecem programas de formação continuada de professores mobilizam interesses específicos, muitas vezes relacionados à expansão de seus próprios produtos e serviços educacionais. Pesquisas de Adrião e Peroni (2020) demonstram que essa diversidade de agentes contribui para intensificar processos de privatização e mercantilização da educação pública, sobretudo por meio da oferta de sistemas educacionais, materiais didáticos e soluções tecnológicas para redes públicas de ensino.

Nesse contexto, também emergem tensões entre a racionalidade financeira e a racionalidade pedagógica instrumental que orienta muitas dessas propostas. Enquanto determinados atores priorizam estratégias de expansão de mercados e maximização de resultados econômicos, outros buscam legitimar suas ações por meio de discursos pedagógicos centrados em inovação, eficiência e melhoria da aprendizagem. Tais nuances evidenciam que o projeto mercadológico que incide sobre a educação não é monolítico, mas resulta de processos de negociação, acomodação e disputas internas, configurando um campo dinâmico de interesses que se reorganizam continuamente nas redes de governança educacional descritas por Ball.

A análise das redes de políticas educacionais também evidencia a presença de atores híbridos e zonas de interseção entre diferentes campos institucionais. Conforme destaca Ball (2020), as políticas contemporâneas são produzidas em ambientes de governança em rede, nos quais sujeitos, instituições e organizações transitam entre múltiplos espaços de atuação. Nesse cenário, não é incomum observar intelectuais que circulam simultaneamente entre universidades públicas, fundações privadas, organismos internacionais e instâncias governamentais, participando tanto da produção acadêmica quanto da formulação e implementação de políticas educacionais.

.

Essa dinâmica também se manifesta quando pesquisadores vinculados a perspectivas críticas participam de comissões oficiais, grupos de trabalho ou processos de consulta pública, contribuindo para a elaboração de diretrizes e pareceres no interior do próprio Estado. Tais participações podem expressar tanto estratégias de incidência política quanto processos de mediação entre projetos distintos de educação. Ao mesmo tempo, em determinadas conjunturas, é possível identificar consensos mínimos ou convergências pontuais entre blocos que, em princípio, ocupam posições antagônicas, especialmente em torno de temas específicos da agenda educacional, como currículo, avaliação ou formação docente.

Essa complexidade reforça a compreensão de que as redes políticas não operam apenas por oposição frontal entre campos claramente delimitados, mas também por meio de articulações híbridas, negociações e rearranjos institucionais. Nesse sentido, a leitura inspirada em Antonio Gramsci contribui para compreender que os processos de construção da hegemonia se realizam não apenas pela imposição direta de um projeto dominante, mas também por meio de concessões, sínteses provisórias e rearticulações entre diferentes forças sociais, que buscam produzir consensos e legitimar determinadas direções políticas no interior da sociedade civil e do Estado.

As redes políticas Educacional e Empresarial não podem ser compreendidas como blocos homogêneos ou estáticos. Pelo contrário, trata-se de estruturas dinâmicas, marcadas por composições heterogêneas e por um constante processo de reconfiguração. Em determinados contextos históricos e políticos, sujeitos tradicionalmente vinculados à Rede Política Educacional – orientada por princípios formativos críticos, teóricos e públicos – passam a ocupar posições e a adotar discursos alinhados à lógica da Rede Política Empresarial – centrada em resultados, competências e soluções de mercado.

Essa transição não implica, necessariamente, ruptura total com valores anteriores, mas pode representar reposicionamento estratégico, ideológico ou institucional, evidenciando que as fronteiras entre as redes são porosas e negociáveis. Assim, as redes se compõem e se decompõem a partir das disputas, alianças e rearticulações entre sujeitos, instituições e projetos de sociedade. Destarte, é mais adequado compreender essas redes como campos de força em disputa, com múltiplos

.

vetores e tensões internas, do que como agrupamentos fixos de atores com interesses completamente coesos. Essa abordagem permite captar a complexidade dos processos políticos na educação e reconhecer a mobilidade dos sujeitos entre diferentes lógicas de atuação.

A partir da articulação entre Stephen Ball e Antonio Gramsci, é possível compreender as redes políticas – tanto empresariais quanto educacionais – como expressões de um bloco histórico. No referencial gramsciano, o bloco histórico representa a articulação entre estrutura, superestrutura, sujeitos e ideologias, operando como uma forma de organização da hegemonia. Nesse sentido, o conceito de bloco histórico permite entender que a política educacional não é produto apenas de decisões técnicas ou administrativas, mas de disputas entre projetos sociais distintos, que se materializam nas alianças entre grupos diversos – empresariais, acadêmicos, estatais e civis – organizados em torno de certas visões de mundo.

Ball (2022) contribui para essa leitura ao evidenciar que as redes políticas são configurações heterogêneas de atores e interesses, que ultrapassam os limites tradicionais do Estado e articulam o público e o privado, o global e o local. Ao serem analisadas como componentes de um bloco histórico, essas redes deixam de ser vistas apenas como arranjos instrumentais e passam a ser compreendidas como mecanismos de produção e manutenção da hegemonia. Elas operam tanto na formulação quanto na implementação das políticas, difundindo consensos, mobilizando recursos e naturalizando determinadas formas de pensar a educação.

Portanto, as redes políticas se constituem em instrumentos de direção intelectual e moral, na medida em que buscam conformar práticas, subjetividades e discursos de forma coerente com um projeto societário. Essa perspectiva dialética permite analisar não apenas os atores envolvidos, mas os projetos históricos que disputam a condução da política educacional. As redes não são fechadas nem fixas: há mobilidade entre elas e, em certos contextos, alianças pontuais podem ocorrer. Sujeitos ou instituições podem transitar, aderir parcialmente a agendas ou atuar de forma ambígua entre os dois campos.

Além das disputas e reacomodações no interior da chamada rede política empresarial, é importante reconhecer que o campo educacional brasileiro é atravessado por tensões que também se manifestam entre atores identificados com

.

perspectivas progressistas. Diferentes entidades acadêmicas, movimentos educacionais, associações científicas e organizações da sociedade civil apresentam concepções distintas acerca do papel do Estado, da regulação das políticas educacionais e das estratégias de enfrentamento aos processos de privatização da educação pública. Em alguns momentos, essas divergências produzem fragmentações e dificuldades de articulação política no campo progressista, especialmente diante da elevada capacidade de mobilização, financiamento e incidência das redes empresariais nas agendas educacionais. Conforme argumenta Stephen J. Ball, as políticas educacionais contemporâneas são produzidas em contextos complexos de governança em rede, nos quais múltiplos atores – governos, fundações privadas, organismos internacionais, empresas e organizações da sociedade civil – disputam sentidos e direções para a educação, constituindo um campo marcado por negociações, alianças circunstanciais e conflitos.

Nesse cenário, observa-se também a presença de atores híbridos, que transitam entre diferentes agendas e espaços institucionais, participando tanto de iniciativas vinculadas à defesa da educação pública quanto de projetos articulados com fundações privadas, organismos internacionais ou programas de inovação educacional. Essa circulação entre campos distintos evidencia que as fronteiras entre público e privado, bem como entre projetos educacionais aparentemente antagônicos, nem sempre são rígidas. Em determinadas conjunturas, observam-se inclusive convergências pontuais entre atores com orientações políticas distintas, sobretudo em torno de temas como inovação pedagógica, uso de tecnologias educacionais, avaliação em larga escala ou modelos de formação docente baseados em competências. Como destacam Theresa Adrião e Vera Maria Vidal Peroni, os processos recentes de reconfiguração das políticas educacionais no Brasil têm sido marcados pela constituição de redes que articulam atores públicos e privados, produzindo novas formas de governança e de incidência política que complexificam as fronteiras entre Estado, mercado e sociedade civil. Assim, a análise das redes políticas exige considerar não apenas os interesses empresariais mais evidentes, mas também as disputas internas, as ambiguidades e as convergências estratégicas que atravessam o campo educacional contemporâneo.

.

5.4 Resolução CNE/CP nº 4, de 2024: a continuidade dos embates das Redes Políticas Educacional e Empresarial

Iniciamos esta subseção trazendo a Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024, que, no Artigo 23, revoga:

> I - a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015;
> II - a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; e
> III - a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.
> Art. 24. Esta Resolução entra em vigor na data de 1º de julho de 2024 (Brasil, 2024).

Na data de 6 de dezembro de 2023, o Conselho Nacional de Educação abriu Consulta Pública sobre a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), esclarecendo tratar-se de tradição do Conselho realizar consultas públicas sobre matérias de alta relevância:

> [...] a Comissão Bicameral que trata da Formação Inicial e Continuada de Professores e Gestores da Educação disponibiliza, em Consulta Pública destinada a colher contribuições, documento que propõe Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), a partir de 6 de dezembro de 2023. O CNE receberá documentos com contribuições fundamentadas e circunstanciadas, por meio eletrônico em formato texto, os quais deverão ser encaminhados para o endereço cneformacao@mec.gov.br, até o dia 30/1/2024 (Brasília, 2023).

O projeto de resolução apresentou um texto de referência — as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica — definindo fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento e nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação superior (IES) ofertantes.

Em 8 de dezembro de 2023, o Fórum Nacional de Educação (FNE) publicou

.

nota pública de repúdio à Minuta do CNE de “novas Diretrizes para a Formação de Profissionais do Magistério”, posicionando-se contrariamente a diversos aspectos:

Quadro 29 – Nota pública em repúdio à Minuta do CNE das “novas” Diretrizes para a Formação de Profissionais do Magistério

Evidências de equívocos em relação aos princípios e concepções no campo da formação de professores	A minuta apresentada reverbera ter por base a Resolução CNE/CP nº 2/2015, porém, ao recortar artigos da referida Resolução, desidrata-a e, efetivamente, altera sua natureza, concepção e abrangência. A mencionada minuta retoma, inexplicavelmente, o Decreto nº 3.276/1999 que recupera os Institutos Superiores de Formação e o Curso Normal Superior que são extremamente questionados pelos educadores. A Minuta em tela recupera concepções da Resolução CNE/CP nº 2/2019, suprime partes essenciais da Resolução CNE/CP nº 2/2015 reduzindo o escopo da minuta à formação inicial dos profissionais do magistério da escolar básica. A minuta não explicita o que se entende por BCN e a empobrece quando a equipara à Base Nacional Comum (BNC), estando, portanto, muito mais próxima daquilo que já se conhece da versão curricular (BNCC) tão criticada por todas as entidades do campo da educação.
Processos autocentrados sem diálogo e sem a participação das entidades	Fica, portanto, mais uma vez evidenciado que aquele Conselho propõe uma minuta de gabinete, ignorando o FNE, do qual é parte, sem promover uma transparente interlocução com as entidades e com o que o GT de Formação do MEC já acumulara de conhecimentos sobre o tema, incluindo as deliberações convergentes deste GT pactuadas sobre a matéria, a saber: revogação das Resoluções CNE CP nº 2/2019 e CNE CP nº 1/2020, com a consequente retomada da materialização da Resolução CNE CP nº 2/2015.
Equívocos e Retrocessos	A referida proposta reduz a formação dos profissionais do magistério à educação escolar básica, negligenciando, inclusive, as especificidades da educação infantil, entre outras possibilidades de atuação destes profissionais. A Minuta retira, entre outros, os considerados iniciais da Resolução nº 2/2015 e, com isso, empobrece o sentido que configura e orienta sua proposição e implementação como um documento, construído coletivamente, articulado e sintonizado com as políticas educacionais brasileiras. A Minuta retoma a proposta de organização da formação por Núcleos, porém, não é a mesma proposta da Resolução CNE/CP nº 2/2015, quando assume um viés mais pragmático e

.

	acrítico para a formação docente. Nesta direção, reedita a lógica restritiva da BNCC, dicotomiza a relação conteúdo e metodologia, didática e prática de ensino, além de excluir questões atinentes à ética, estética e ludicidade e secundarizar a pesquisa como processo formativo.
Proposições que geram desarticulações	A minuta da nova Resolução está restrita à formação inicial. Assim, naturaliza a fragmentação dos processos formativos, ao mesmo tempo em que possibilita o rompimento da concepção de formação, articulada à princípios, orientações e dinâmica curricular e formativa, presente na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que, por sua vez, propõe uma articulação orgânica entre formação inicial e continuada; A minuta faz sinalizações pontuais sobre a Educação a Distância que não equacionam o cenário complexo em que se encontra esta modalidade, em especial na formação de professores.
Ausência do debate sobre a valorização dos/as profissionais da educação e respeito às diferenças e diversidades	A minuta, ao retirar a discussão da formação continuada articulada à formação inicial, retira, ainda, todo o capítulo em torno da Valorização dos/as Profissionais da Educação. Assim, ao não contemplar a articulação orgânica da formação inicial e continuada, como também as condições dignas de trabalho, plano de carreira e piso nacional salarial profissional, suas diretrizes e perspectivas pedagógicas, a minuta distancia-se da concepção de formação basilar da Resolução CNE/CP nº 2/2015; faz a adoção de tratamento excludente ao Curso de Pedagogia em relação às demais licenciaturas.
Movimentos de sobreposição da prática em detrimento à teoria	Na tentativa de amalgamar as duas Resoluções, desconfigurou-se a articulação entre teoria e prática contida na Resolução CNE/CP nº 2/2015 e reorientou os eixos reduzindo o seu escopo e dimensões formativas. A Minuta substitui, portanto, a articulação teoria e prática propondo, de forma reducionista, a associação entre teorias e práticas pedagógicas, inclusive, de forma restrita aos estágios supervisionados e à "capacitação" em serviço.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Fórum Nacional de Educação (2023).

O Fórum ressalta que a deliberação sobre a retomada da Resolução CNE/CP nº 2/2015 compõe os esforços do GT de Formação de Professores instituído pelo MEC como uma das ações mais importantes da Política de Formação de Professores. Assinala que demanda ao CNE a garantia das condições objetivas para a proposição de políticas orgânicas de Estado em sintonia com a Resolução CNE/CP nº 2/2015

.

para a formação inicial e continuada de professores da educação básica atendendo a pleito da sociedade.

Desconsiderando os posicionamentos contrários, em 04/01/2024, tivemos a publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024, que definiu 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). Fixa-se a data de 20 de março de 2024 para a implantação por parte das Instituições de Educação Superior (IES), das diretrizes.

O Fórum (2023) critica o processo adotado pelo CNE, de apresentar uma minuta de gabinete sem diálogo, com o FNE e com o GT Formação do MEC, e não coaduna com o "esforço atual do governo eleito de retomar um Estado Democrático, e a reconstrução da educação pública do país e, consequentemente, a formação dos profissionais de educação" (Fórum Nacional de Educação, 2023, p. 4).

Além disso, o FNE ressalta que a maioria das instituições de formação de professores já tinham feito seus Projetos Institucionais e Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas pautadas na Resolução CNE/CP nº 2/2015. As experiências desses projetos precisam ser acompanhadas, avaliadas, e não desconsideradas e desqualificadas, em nome de uma nova resolução que se for efetivada

> [...] será um grande equívoco político-pedagógico e, certamente, implicará em desgaste desnecessário ao CNE, prejuízos enormes às instituições de ensino superior, e, também, desgastes ao governo do campo democrático-popular comprometido com a retomada de políticas públicas de Estado em contraposição aos retrocessos impostos ao país, nos últimos 06 (seis) anos (Fórum Nacional de Educação, 2023).

Por fim, o Fórum demanda ao CNE e ao MEC a garantia das condições objetivas para a proposição de políticas orgânicas de Estado, em sintonia com a retomada da Resolução CNE/ CP nº 2/2015, para a formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Nesse processo de mobilização das entidades educacionais, ocorreram mobilizações por meio de *lives* contrárias à aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024:

.

Quadro 30 – *Lives* contrárias à aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024

Live	Objetivo	Data	Entidades
Live I: SUPERLIVE – Análise do Parecer CNE CP 04/24 Formação Inicial	Pela retomada da Res. 02/2015, revogação da 02/2019 e não aprovação do Parecer CNE CP 04/2024!	02/05/2024	ANFOPE com as entidades científicas da área da educação: Anpae, Anped e Forundir
Live II: Posicionamentos frente a homologação pelo MEC do parecer 04/2024	Discutir o posicionamento frente a homologação pelo MEC do parecer 04/24. O posicionamento do MEC que desconsiderou o movimento pela revogação das resoluções 02/2019 e 01/2020 que também demandava a imediata retomada da resolução 02/2015.	03/06/2024	Anfope e as entidades do campo Educacional

Fonte: elaborado pela autora.

No dia 2 de maio de 2024, aconteceu a SUPERLIVE – Análise do Parecer CNE CP 04/24 Formação Inicial, através do canal da ANFOPE com as entidades científicas da área da educação representadas pelos professores: a presidenta da ANFOPE, professora Suzane Gonçalves, a presidenta da ANPEd, professora Míriam Fábia Alves, a presidenta do FORUMDIR, professora Lueli Duarte, e o professor Luiz Dourado, presidente da ANPAE, para fazer uma análise do Parecer CNE CP 04/24 – Formação Inicial.

.

Figura 17 – SUPERLIVE: Análise do Parecer CNE CP 04/2024 – Formação Inicial



Fonte: https://www.anfope.org.br/superlive-analise-do-parecer-cne-cp-04-24-formacao-inicial/

Durante a *live*, o professor Luiz Fernando Dourado (ANPAE) reiterou que o Parecer 04/2024 não traduz um processo dialógico, não foi consensuado, nem pactuado. Ao contrário disso, as entidades educativas compartilham espaços para discussão, possuem grupos de trabalho que participaram do Fórum Nacional de Educação que convergem no sentido da defesa e da retomada da Resolução CP nº 2/ 2015, por se tratar de uma demanda absolutamente legítima. O professor afirma que a aprovação do Parecer 02/2024 não teve uma participação ampliada, por isso pode ser chamado de parecer de gaveta, porque não provém de discussão ampla, tampouco de uma audiência pública para discutir o movimento.

Luiz Fernando Dourado expõe que o Parecer 2024 possui uma concepção formativa que não coaduna com os esforços do campo da educação, que preconizam

.

uma concepção articulada com a valorização dos profissionais, a partir da articulação entre formação inicial e formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho. O Parecer anuncia uma pedagogia das competências e a ideia centrada na aprendizagem de uma centralização curricular, um padrão cognitivista centrado no fazer, no conhecimento prático, na ênfase da aprendizagem de habilidades. Embora o parecer esteja revestido com algumas vinculações com as produções da educação, ele fragmenta a formação inicial da formação continuada. O autor chama de bricolagem a composição do Parecer 2024, pois ele apresenta um pouco de cada resolução, existe parte da Resolução CP nº 02/2015 e um diálogo com a Resolução nº 02/2019, que não contribui para uma formação de qualidade. Para vislumbrar melhor essas composições das últimas resoluções, elaboramos um quadro com os principais fundamentos:

Quadro 31 – Comparativo entre as Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024

Aspecto	Resolução CNE/CP nº 2 (2015)	Resolução CNE/CP nº 2/2019	Resolução CNE/CP nº 4/2024
Concepção de Formação	Formação docente com base na teoria crítica, interdisciplinaridade, práxis e compromisso social.	Formação por competências, atrelada à BNCC, com foco nos resultados de aprendizagem.	Formação com estrutura em 4 núcleos, tentativa de equilíbrio entre teoria e prática, mas ainda centrada na BNCC.
Base Curricular	Referência em uma formação ampla e autônoma, sem vinculação direta à BNCC.	BNCC como eixo estruturante, voltada à formação tecnicista e à padronização.	Mantém a BNCC como base curricular, com certa flexibilidade, mas ainda com centralidade.
Estágio Supervisionado	400h no final da formação, articulado ao projeto pedagógico e à realidade das escolas.	400h, também com forte vínculo à BNCC e centrado no desenvolvimento de competências.	400h ao longo do curso, desde o início, o que pode comprometer a maturidade para vivências mais complexas.
Educação a Distância (EaD)	Pouco presente. Valorização do ensino	Flexibilização do EaD, com aumento da carga remota,	Impõe mínimo de 50% presencial, mas entidades

.

	presencial e da interação formativa.	inclusive para licenciaturas.	veem risco de expansão da EaD.
Participação das Entidades	Construída com ampla participação democrática (ANFOPE, ANPEd, universidades, sindicatos).	Elaborada sem ampla consulta pública, criticada por entidades como ANPEd, CNTE, UNDIME, ANFOPE.	Consulta rápida e limitada, também criticada por entidades por falta de diálogo e rapidez no processo.
Foco Político-Pedagógico	Formação do professor como intelectual crítico, pesquisador e agente de transformação social.	Formação voltada ao mercado, baseada em produtividade, desempenho e competências técnicas.	Discurso de integração, mas com permanência de lógica tecnicista e instrumental da formação.
Protagonismo das Universidades	Centrais na formulação e implementação da política de formação docente.	Marginalizadas no processo. A formação passa a atender às diretrizes centralizadas e mercadológicas.	Pouco protagonismo; decisões majoritárias vieram do CNE/MEC, pouca escuta das IES públicas.
Aspectos específicos do Curso de Pedagogia	Formação ampla e crítica do pedagogo, voltada à atuação como intelectual crítico, com currículo interdisciplinar e estágios articulados à realidade escolar.	Formação técnica e por competências, alinhada à BNCC, com perfil de profissional gestor, empreendedor e adaptado às demandas do mercado.	Estruturado em núcleos com estágio distribuído, buscando equilíbrio entre teoria e prática, mas ainda com forte influência tecnicista e mercadológica; risco de fragmentação da formação crítica.

Fonte: elaborado pela autora a partir da leitura da Resoluções de 2015, 2019 e 2024.

Mediante o quadro, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 estabelece uma concepção de formação docente baseada na teoria crítica, na interdisciplinaridade e no compromisso social. Nessa perspectiva, o professor é compreendido como um sujeito ativo, reflexivo e transformador da realidade, com forte base teórica e vínculo com a prática social. Já a Resolução nº 2/2019 rompe com essa tradição ao adotar uma visão tecnicista, priorizando competências, habilidades e desempenho,

.

alinhando a formação docente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Resolução nº 4/2024 busca um equilíbrio entre teoria e prática, estruturando a formação em quatro núcleos, mas mantém a BNCC como referência principal, preservando traços da lógica empresarial introduzida em 2019. A Resolução está ordenada pela matriz das competências e habilidades para a formação de professores, de caráter pragmatista e utilitário, sem articulação entre formação inicial, formação continuada e trabalho docente, esvaziada de uma formação crítica da educação e da sociedade. Impõe um modelo de formação baseado na BNCC que tenta padronizar e estreitar os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. A concepção formativa que embasa a Resolução CNE/CP nº 4/2024 se articula com um projeto de privatização da educação, de sua mercantilização e da apropriação do fundo público, distanciando-se de uma formação crítica, contextualizada e presencial.

No que se refere à base curricular, a Resolução de 2015 valoriza a diversidade e a autonomia dos cursos de licenciatura, evitando uma padronização nacional. Em contrapartida, tanto a Resolução de 2019 quanto a de 2024 centralizam a BNCC como referência para a formação, o que compromete a pluralidade pedagógica e a autonomia das instituições. Essa centralização é uma das principais críticas das entidades educacionais, que defendem uma formação pautada na realidade local e nas necessidades sociais.

O estágio supervisionado também sofreu alterações significativas. Em 2015, ele era concebido como culminância do processo formativo, com ênfase na articulação entre teoria, prática e pesquisa. A partir de 2019, o estágio foi vinculado à lógica de desempenho e, em 2024, passou a ser distribuído ao longo do curso, desde o primeiro semestre. Embora essa mudança pareça favorecer a integração precoce com a escola, especialistas alertam que pode resultar em uma experiência superficial, vivida antes da consolidação de uma base teórica sólida.

Outro ponto de destaque é a ampliação da Educação a Distância (EaD). A Resolução de 2015 defendia a predominância do ensino presencial como condição para uma formação de qualidade. Já a Resolução de 2019 flexibilizou a EaD de forma preocupante, especialmente nas licenciaturas. A Resolução de 2024 tenta conter esse avanço ao exigir pelo menos 50% de carga horária presencial, mas ainda assim é

.

vista com cautela pelas entidades, que denunciam a mercantilização da formação docente.

O processo de elaboração das resoluções também revela mudanças no campo democrático. A Resolução de 2015 foi construída com ampla participação de universidades, movimentos sociais e entidades representativas. Em contraste, as resoluções de 2019 e 2024 foram elaboradas com pouca escuta pública, de forma rápida e centralizada, o que compromete sua legitimidade e efetividade.

Em relação ao foco político-pedagógico, a Resolução de 2015 concebia o professor como intelectual crítico, com papel fundamental na transformação social. Essa concepção foi abandonada nas resoluções posteriores, que passaram a valorizar a eficiência, o desempenho e a gestão de resultados. Apesar de um discurso conciliador, a Resolução de 2024 ainda reproduz a lógica tecnicista que vem sendo criticada desde 2019.

Finalmente, o protagonismo das universidades públicas na formulação das políticas de formação docente foi reduzido. Em 2015, elas exerceram papel central. Já nas resoluções de 2019 e 2024, as Instituições de Educação Superior (IES) foram pouco ou nada ouvidas, e suas contribuições acabaram negligenciadas. Tal exclusão enfraquece o vínculo entre pesquisa, formação e prática pedagógica.

As propostas apresentadas por entidades como ANFOPE, ANPEd e CNTE seguem na contramão dessas reformas tecnicistas. Elas defendem uma formação baseada na pesquisa, na práxis e na autonomia docente, valorizando o estágio crítico nas escolas públicas, a presencialidade e a formulação democrática das diretrizes. Essas entidades sustentam que formar professores não é apenas treinar competências, mas, sim, formar sujeitos capazes de pensar, agir e transformar a sociedade por meio da educação.

O Curso de Pedagogia, conforme delineado nas Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024, apresenta transformações substanciais em sua concepção, estrutura e finalidade formativa. A Resolução nº 2/2015 caracteriza-se por uma proposta de formação ampla e crítica, orientada à constituição do pedagogo enquanto intelectual autônomo, capacitado para atuar em múltiplos espaços educativos, fundamentado em uma perspectiva interdisciplinar e em um compromisso social. Nessa diretriz, o currículo privilegia a integração entre teoria e prática, com a

.

realização do estágio supervisionado concentrada ao final do curso, assegurando a maturidade acadêmica e a preparação prática necessárias ao exercício profissional.

Em contraposição, a Resolução nº 2/2019 reconfigura o Curso de Pedagogia a partir de preceitos neoliberais que norteiam as políticas educacionais contemporâneas, impondo um rigoroso alinhamento à BNCC e orientando a formação por competências técnicas e gerenciais. Tal concepção reduz o espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão social, configurando o pedagogo como um profissional empreendedor, gestor e adaptado às demandas do mercado educacional. A Resolução nº 4/2024, por sua vez, busca estabelecer um equilíbrio entre teoria e prática mediante a estruturação do curso em quatro núcleos e a distribuição das 400 horas de estágio ao longo da formação.

Contudo, mantém a centralidade da BNCC e a lógica tecnicista, potencialmente fragilizando a construção da identidade crítica do pedagogo, ao fragmentar as experiências formativas e perpetuar a influência dos interesses mercadológicos. Desse modo, essas mudanças refletem a disputa por projetos educacionais e sociais antagônicos, que tensionam o campo da formação docente no Brasil: de um lado, a perspectiva emancipatória e crítica; de outro, a orientação técnico-instrumental alinhada ao mercado.

Dourado (2024) chama atenção para a Resolução de 2015, que traz um capítulo específico sobre a valorização dos professores, entendendo que não é possível dissociar um projeto formativo da valorização. No Parecer de 2024, a valorização é subsumida, e temos a perda da prática como componente curricular – uma discussão histórica das entidades educacionais –, o que representa a negação de um percurso histórico de lutas. Depreende-se, assim, um parecer com visão absolutamente reducionista, que não contribui para uma formação crítica e sólida, mas caminha para uma perspectiva de padronização.

A professora Lueli Nogueira Duarte e Silva, presidente do FORUMDIR, declarou que a organização de lives permite entrarmos em contato com pessoas dos mais diferentes espaços, lugares e territórios do país e viabiliza a repactuação das lutas em defesa da retomada da Resolução de 2015 e da revogação das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, assim como a defesa da não homologação das novas diretrizes curriculares de 2024. Para a pesquisadora, a live surgiu a partir de dois

.

eventos anteriores, que aconteceram em Goiânia, reunindo anfopianas(os) (ANFOPEs de todas as regiões do Brasil) e outras entidades educacionais, nos quais se discutiu o PNE como política de Estado, trazendo elementos como a defesa da formação de professores.

Míriam Fábia, representante da ANPEd, participou da live trazendo aspectos específicos para entender a formação inicial de professores no Brasil, sem deixar de lado a formação continuada e a valorização das professoras e dos professores. No Parecer, há o item “Mudança de perfil dos licenciandos”, que afirma:

> ▪ As famílias dos estudantes de licenciatura têm baixo nível geral de escolarização; ▪ Os estudantes de licenciatura tornam-se sensivelmente mais velhos; ▪ Com exceção dos cursos superiores de Pedagogia, a proporção de homens aumenta no cômputo geral das licenciaturas enquanto a de mulheres diminui; ▪ Aumento do número de licenciandos(as) que se declaram negros, sendo superior a 50%; e ▪ Acentua-se a tendência de inflexão dos estudantes da docência para as faixas de renda mais baixa. Não há uma diferença significativa no que se refere ao perfil socioeconômico dos estudantes de licenciatura; entretanto, entre os estudantes do curso superior de Pedagogia estão os maiores percentuais daqueles que apresentam a menor renda familiar (Brasil, 2024).

O documento traça o perfil dos estudantes de licenciatura de Pedagogia, que advêm de famílias de baixa renda e são mais velhos. Míriam Fábia reflete que, mediante esses dados, é preciso pensar em um curso de licenciatura que tenha uma formação sólida do ponto de vista da teoria e da prática – debate bastante antigo do curso de Pedagogia – e que é contemplado na diretriz que traz elementos fundamentais, seja na formação teórica, seja na relação teoria-prática como componente curricular. Além disso, a autora ressalta que a diretriz de 2024 trata apenas da formação inicial, sem ser acompanhada de um projeto de formação continuada, o que silencia o problema gravíssimo da valorização dos professores, que deveria ocorrer por meio de uma carreira sólida.

A professora Suzane Gonçalves, presidente da ANFOPE, participou da live questionando como uma proposta como a do Parecer CNE/CP nº 4/2024 – Formação Inicial foi apoiada pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação sem atender às lutas das entidades educacionais e de todas as instituições formadoras que lutam pela retomada da Resolução de 2015. A professora destaca

.

cinco aspectos que merecem atenção no Parecer de 2024 e que, se homologado, pode ser considerado uma diretriz de retrocesso, uma bricolagem, como mencionado por Luiz Fernando Dourado.

Dentre os pontos de retrocesso está a retomada pelo Conselho Nacional de Educação do Decreto nº 3.276/1999, que dispõe sobre a formação, em nível superior, de professores que atuam na Educação Básica, pois criava a figura de Institutos Superiores e estabelecia que a formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais se daria exclusivamente em cursos normais superiores. O CNE recupera esse decreto no Parecer de 2024, como dispositivo legal orientador da proposta de formação de professores. A professora questiona: qual a intenção da retomada desse decreto? Rebaixar a formação de professoras(es) da Educação Infantil e Anos Iniciais para uma formação em curso normal superior? Extinguir o curso de Pedagogia? São questões para reflexão e debate.

Outro ponto destacado pela presidente da ANFOPE é a extinção das práticas pedagógicas como componente curricular, proposta desconectada da história de luta e de construção da formação de professores no país. Desde a primeira resolução (2002, pós-LDB), as práticas pedagógicas aparecem como componente curricular, porque, antes, tínhamos um modelo pautado no esquema *3+1* (três anos de bacharelado e um de didática), no qual não existia unidade entre teoria e prática – a prática era apartada das questões teóricas. Nessa direção, avançou-se ao conceber a prática pedagógica como componente curricular, articulada a planejamento, currículo, metodologia e infância, trazendo, ao longo da formação, o cotidiano dessas práticas de forma indissociável com a teoria. Embora o texto apresente a importância de teoria e prática, desconsidera as práticas pedagógicas:

> É essencial que os programas de formação inicial promovam uma conexão sólida entre teoria e prática. Os estudantes devem ser incentivados a refletir sobre suas práticas e a aplicar os conhecimentos teóricos em contextos reais de ensino, o que pode ocorrer por meio de diários reflexivos, registros de aulas, análises de casos de ensino e outras estratégias que promovam a autorreflexão e a tomada de consciência do próprio percurso formativo do(a) licenciando(a) (Brasil, 2024, p. 16).

A questão da valorização profissional é outro aspecto mencionado, assim como

.

a ausência da formação continuada. Suzane Gonçalves afirma tratar-se de incoerência: se pretendemos formar professores que se dediquem à carreira profissional, quais aspectos legais asseguram essa valorização? Não há como pensar em valorização sem pensar na tríade trabalho-formação-carreira. Dados do Censo da Educação Superior e do Censo da Educação Básica apontam um apagão docente, decorrente da precarização das condições de trabalho e de carreira pouco atrativa, o que esvazia os cursos de licenciatura, tornando necessária uma sólida formação inicial e continuada, com condições de trabalho, carreira e remuneração adequadas.

A questão da Base Comum Nacional é outro ponto: trata-se de luta histórica cunhada pela ANFOPE, que defende princípios que respeitem a autonomia de cada instituição formadora. No entanto, a base comum curricular atual não guarda relação com o que foi historicamente pensado pela ANFOPE, porque separa formação inicial de continuada e não apresenta os princípios defendidos pela entidade.

Por fim, Suzane Gonçalves aponta o último aspecto, relativo à concepção de extensão apresentada no documento. As práticas pedagógicas desaparecem, mas se estabelecem 320 horas para a extensão universitária (curricularização da extensão), descritas como práticas vinculadas a componentes curriculares. Tal formulação contrapõe-se à Resolução CNE/CES nº 7/2018, que estabelece diretrizes para a extensão na educação superior (indicada no PNE 2014-2024: 10% da carga horária dos cursos de graduação devem contemplar extensão universitária). O Parecer de 2018 dispõe que o estudante pode realizar atividades de extensão em outras áreas, não apenas na de sua formação. Além disso, o documento reconhece a autonomia institucional para definir formas de desenvolvimento da extensão, inclusive em espaços não escolares. No Parecer de 2024, desaparece essa possibilidade, pois a extensão é restrita ao espaço escolar, reduzindo a interdisciplinaridade e a articulação territorial.

Finalizando a *live*, os representantes mencionados, que integram a Rede Política Educacional, reiteram a defesa da retomada da Resolução de 2015 e da não homologação de 2024, priorizando a luta por um projeto de formação inicial e continuada e de valorização dos professores brasileiros.

Apesar de toda a mobilização das entidades educacionais, alguns dias após a *live*, em 27 de maio, o Ministério da Educação (MEC) aprovou a Resolução do

.

Conselho Nacional de Educação (CNE) com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior dos profissionais do magistério da Educação Básica.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) designou a Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiras(os) da Câmara de Educação Superior (CES) e da Câmara de Educação Básica (CEB), da qual fazem parte: Amábile Aparecida Pacios (CEB/CNE), como Presidenta; Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE) e Márcia Teixeira Sebastiani (CEB/CNE), como Relatoras(es); Anderson Luiz Bezerra da Silveira (CES/CNE), Elizabeth Regina Nunes Guedes (CES/CNE), Fernando Cesar Capovilla (CEB/CNE), Henrique Sartori de Almeida Prado (CES/CNE), Ilona Maria Lustosa Becskeházy Ferrão de Sousa (CEB/CNE), José Barroso Filho (CES/CNE), Leila Soares de Souza Perussolo (CEB/CNE), Mauro Luiz Rabelo (CES/CNE), Paulo Fossatti (CES/CNE), Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE), Valseni José Pereira Braga (CEB/CNE), Walter Eustáquio Ribeiro (CEB/CNE) e Wiliam Ferreira da Cunha (CEB/CNE), como membros, para formular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

No dia 3 de junho, o Ministério da Educação, por meio do CNE, publicou a Resolução CNE/CP nº 4/2024, estabelecendo que os cursos de licenciatura terão no mínimo 4 anos e 3.200 horas de carga horária, das quais 1.600 devem ser realizadas de forma presencial. A distribuição fica assim:

> 880 horas para formação geral, que abrange conhecimentos sobre o fenômeno educativo e a educação escolar, comuns a todas as licenciaturas e que podem ser ofertadas de modo presencial ou remoto;
> 1.600 horas para os conhecimentos específicos, que correspondem aos conteúdos das áreas de atuação profissional, dos quais ao menos 880 horas devem ser realizadas de forma presencial, nos casos de cursos ofertados em modalidade a distância;
> 320 horas de atividades acadêmicas de extensão, que devem ser ofertadas, necessariamente, de forma presencial;
> 400 horas de estágio supervisionado, que também serão, obrigatoriamente, realizadas em modalidade presencial (Brasil, 2024).

A Resolução traz orientações para os cursos de licenciatura e para cursos de formação pedagógica voltados a não licenciados, que devem seguir com, no mínimo,

.

50% de atividades presenciais.

A homologação da Resolução nº 4/2024 provocou perplexidade nas entidades educacionais. A ANFOPE, por exemplo, desde 2023 representou o Fórum Nacional de Educação no GT Formação Inicial de Professores criado pelo MEC (Portaria nº 587, de 28 de março de 2023). O trabalho desse GT indicou a necessidade de revogação das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020 e a retomada da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Além disso, participou de diversas reuniões com diretores e coordenadores do MEC e com conselheiros do CNE, na busca de um diálogo prometido e não efetivado.

Esse movimento de resistência da ANFOPE e de diversas entidades educacionais evidencia um processo de busca de diálogo e participação na elaboração e construção das diretrizes de formação de professores. No entanto, a posição do CNE em divulgar a nova proposta de Resolução (contida no Parecer CNE/CP nº 4/2024) sem audiências públicas para escuta e debate com a sociedade civil causou insatisfação. Embora tenha havido consulta pública entre dezembro de 2023 e 30 de janeiro de 2024, como já destacado, o chamamento eletrônico (06/12/2023 a 30/01/2024) teve o prazo prorrogado para 01/03/2024, após mobilização da ANFOPE e de entidades parceiras.

O texto de referência submetido à consulta pública foi diferente do texto apresentado no Parecer CNE/CP nº 4/2024, com organização de cargas horárias distinta. Mesmo identificando essa diferença, o Parecer não explicita quais elementos foram apropriados pelo CNE via “consulta pública” (ANFOPE, 2024). Diante do descompasso, a ANFOPE publicou a *Nota sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024*, que denuncia pontos importantes:

Quadro 32: Anfope – Análise do Parecer CNE/CP n° 4/2024

Discurso de atualização e consenso
O Parecer argumenta a necessidade de uma “nova” Resolução referenciada na emergência de um consenso nacional: formação mais coerente, contextualizada, situada e com mais tempo, o que implica, no mínimo, na oferta de cursos de 4 (quatro) anos. Sem o estabelecimento de um consenso, torna-se praticamente impossível superar a visão estereotipada da docência como “missão” ou “vocação” e fortalecê-la como uma profissão respeitada e essencial para o desenvolvimento nacional. Logo, é urgente que, a partir de um consenso nacional em torno da

.

formação inicial. (Parecer CNE/CP n. 4/2024, grifos nossos). O Projeto de Resolução que acompanha o Parecer CNE/CP n. 4/2024 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 improviso, que se perde num emaranhado de elementos conceituais, referenciados em pesquisadores/as proeminentes do país. No Parecer e no Projeto de Resolução, os conceitos e orientações para a formação inicial parecem ser uma junção de propostas e intervenções que sinalizam para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios formativos na proposta de uma educação que seja humanizadora e emancipatória.
Extinção de 400 horas de prática pedagógica como componente curricular Na comparação entre o "Texto de referência" (divulgado na Consulta) e o Parecer, há a extinção das "400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do curso. Entende-se como prática como componente curricular todas as atividades em que o(a) licenciado(a) irá associar o conhecimento sobre um determinado objeto de ensino com o conhecimento pedagógico, ou seja, como se aprende e como se ensina esse conteúdo" (Texto de Referência, 2023).
Ausência da valorização profissional Não há, no Projeto de Resolução, uma forma objetiva de valorização profissional. O documento deveria contemplar a valorização profissional, de forma a indicar a necessidade de se garantir: condições de formação inicial e continuada de professores/as; planos de carreira, para viabilizar o ingresso no magistério por concurso público e a respectiva progressão na carreira profissional; o piso salarial nacional, no sentido de se efetivar salários justos e dignos para o/a profissional da educação; e as condições adequadas para o trabalho docente. É preciso que o documento evidencie uma política que, de fato, valorize o/a profissional da educação, a partir da tríade - trabalho, formação e carreira.
Inexistência da formação continuada O Parecer ressalta a "unidade compreensiva" (Saviani, 2007), mas na construção do documento não se articula formação inicial, continuada e trabalho docente. O Projeto de Resolução apresenta uma estrutura desarticulada como existia na Resolução CNE/CP n. 2/2015, uma vez que não apresenta diretriz para a formação continuada dos/as profissionais do magistério, divorcia-se assim, a formação inicial e a formação continuada.
Simplificação do Sistema Nacional de Educação O Projeto de Resolução ressalta o regime de colaboração com os entes federados, mas sem incorporar a proposta de um Sistema Nacional de Educação. Embora haja a discussão no Parecer (p. 6-7), a fundamentação e condução da política pública com um SNE não é fundamentada na proposta da Resolução.
Indefinição da base comum nacional A base comum nacional para a Formação de Professores proposta pelo Parecer do CNE, via Projeto de Resolução, não tem relação com a histórica proposição da base comum nacional da Anfope, que se constitui em um conjunto de princípios, elaborados na origem do movimento, que atuam como orientadores da organização curricular e devem impregnar o percurso formativo de todos os cursos de licenciaturas desenhados pelas IES em suas particularidades. Reafirmada

.

historicamente a cada Encontro Nacional, é fundamentada em uma concepção sócio-histórica da educação, de caráter emancipador, cujos princípios explicitados em documentos nacionais não convergem com a proposta apresentada no Parecer.
Absenteísmo sobre os Cursos EaD Quanto à formação na modalidade EaD, custeada ou não por financiamento público, não é discutido o modelo de massificação do ensino, a mercantilização da oferta ou as condições de organização pedagógica que cada curso de formação de professores/as requer. Optou-se pelo indicativo da modalidade de oferta como uma alternativa para o oferecimento de cursos de formação de professores/as, vista pelo Estado e por grupos de especialistas da área educacional como uma maneira viável e eficiente de promover
Retrato de uma formação conteudista Reafirma-se a linguagem de “Núcleo I - Estudos de Formação Geral (EFG)”, com a carga horária similar exposta na Resolução CNE/CP nº 2/2019, 880 horas, com ênfase para o “Núcleo II - Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional”, com 1600 horas, tempo igual ao da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e com 200 horas a mais do que o “Texto de Referência”
Retrocesso na concepção de extensão O Parecer define a carga horária de “atividades acadêmicas de extensão” em um Núcleo III, referenciado na Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, porém, contraditoriamente, define que esse Núcleo envolve “a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um(a) professor(a) formador(a) da IES”. Desta forma, entendemos que o Parecer limita a extensão ao centrar apenas na escola.
O determinismo social utilizado como aporte O Parecer traz em suas análises a mudança histórica no perfil social de estudantes de licenciatura, ao dizer que “pouca atenção tem sido dada às características dos estudantes que ingressam nesses cursos”. O Parecer afirma que “acentua-se a tendência de inflexão dos estudantes da docência para as faixas de renda mais baixa”. Seguem fazendo considerações sobre a condição dessas pessoas e as dificuldades de acesso pleno ao mundo da cultura e da informação, deixando a compreensão da estreita relação da qualidade da formação de professoras/es e o exíguo intelectualismo de quem ocupa os assentos dos cursos de licenciatura ou dos postos de trabalho docente.

Fonte: Anfope (2024).

No dia 3 de junho, a ANFOPE e diversas entidades educacionais se reuniram na live *“Posicionamentos frente à homologação pelo MEC do Parecer 04/2024”*. Participaram Edênia Amaral (ABRATEC), Alexandra Garcia (ABdC) e Malvina Tuttman (ANFOPE).

A professora Edênia Amaral esclareceu que, embora a ABRATEC não seja associação especializada nos estudos da formação de professores em geral, representa pesquisadores em educação e ciências e apresentou seus

.

posicionamentos frente ao Parecer nº 4/2024. Para a pesquisadora, há hibridização da linguagem que confunde o leitor; o conceito de competência aparece de forma ambígua, com pontos de concordância e de discordância, tensões e contradições, sem que o documento defina a concepção adotada.

A professora Alexandra Garcia afirmou que o discurso da Resolução é estrategicamente articulado para dar visibilidade ao campo de formação de professores e às discussões acumuladas há mais de três décadas. Destacou que o documento afirma basear-se em autores conhecidos do campo e reconhecer significativa produção científica no período; reconhece a docência como atividade pública, que implica autonomia e responsabilidade; a prática profissional como lugar de formação e de produção de saberes; e a importância da articulação entre formação inicial e continuada.

Entretanto, apesar dessas afirmações, o Parecer sustenta que os avanços não se traduziram em resultados de aprendizagem dos estudantes. Para Alexandra, surge a contradição: reconhece-se a produção científica, mas se ressignifica o problema nos resultados, desconsiderando políticas sociais, valorização docente e condições de trabalho das escolas públicas. Se as condições não são adequadas, o documento omite que é preciso investimento de Estado – que deveria estar sendo garantido desde a redemocratização e a LDB. Em suma, reafirma os avanços de 2015 como marco de organicidade da política de formação e elenca princípios não considerados em 2024: formação teórica integrada e interdisciplinar; unidade teoria-prática; pesquisa como produção de conhecimento e como formação. A ABdC posiciona-se contrária à homologação do Parecer de 2024 e insiste na abertura de diálogo com as entidades, defendendo a retomada de 2015 e a indissociabilidade entre formação inicial e continuada – abandonadas em 2019 (BNC-Formação) e reiteradas em 2024.

Por fim, a professora Malvina Tuttman encerrou a live afirmando que a homologação do Parecer de 2024 desconsiderou um movimento democrático de discussão pela valorização profissional, pelo direito à formação continuada de qualidade e por condições para o exercício da profissão. Ao assinar as novas diretrizes sem ouvir as análises das entidades, o MEC desprestigiou a formação continuada sólida, articulada à teoria e à prática, e a um projeto consistente de valorização. Tuttman finalizou defendendo a retomada do processo dialógico, por meio de ações

.

coletivas (como as próprias lives), enquanto movimento de resistência.

De acordo com a ANDES-SN (2024), os principais elementos de crítica à Resolução CNE/CP nº 4/2024 são:

Quadro 33 – Críticas à Resolução CNE/CP nº 4/2024

O primeiro aspecto se relaciona à falta de diálogo do governo/MEC desde a revogação da Resolução CNE/CP Nº 2/2015 e a implantação da Resolução CNE/CP Nº 2/2019 (BNC-Formação), desconsiderando as elaborações das entidades da educação, entidades científicas e de formação de professores/as, mas, em direção contrária, privilegiando os agrupamentos do mercado na definição das novas diretrizes. A Resolução CNE/CP Nº 4/2024 apresenta, aparentemente, características da Resolução CNE/CP Nº 2/2015, introduzindo no texto expressões como relação teoria e prática, valorização de profissionais de educação, articulação entre formação inicial e continuada, dentre outros temas, e referência a autores/as que, historicamente, se alinham às elaborações do campo progressista, mas que constitui "bricolagem" de concepções distintas e opostas, mantendo, na essência, a concepção de uma pedagogia das pedagogias, ao não romper com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o fundamento da formação de professores/as. Alguns elementos são ilustrativos dessa visão presente na Resolução. O estágio curricular supervisionado que é tratado no Núcleo IV, constituído por 400 (quatrocentas) horas, deve ter suas horas distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso (Art. 13, § 5º, inciso V), expressando uma concepção pragmatista e utilitária de estágio, esvaziada de fundamentação teórica, uma vez que as 400h diluídas ao longo dos 4 anos se resumem a 50h a cada semestre. A reflexividade é esvaziada na vontade e no esgotamento do fazer. Além disso, as 400h de prática pedagógica como componente curricular, que compreende a relação teoria-prática ao longo da formação pedagógica para além do momento do estágio supervisionado, que estava

.

presente na Resolução CNE/CP Nº 2/2015, são extintas da atual resolução. Há, ainda, privilégio das chamadas práticas de excelência em sala de aula; das situações reais de sala de aula; dos contextos reais de ensino, os quais podem ocorrer por meio de diários reflexivos, registros de aulas, análises de casos de ensino e outras estratégias que promovam a autorreflexão e a tomada de consciência do próprio percurso formativo do(a) licenciando(a), ou seja, uma reflexão sobre a prática desprovida de teoria.

Outro aspecto importante é a ausência da valorização profissional, citada no Art. 3º, inciso III, mas sem explicitar como se daria essa valorização ou o que a constitui, diferentemente do texto da Constituição Federal de 1988, no Art. 206, inciso V que explicita os elementos que corroboram para a valorização, ou, ainda, conforme constava na Resolução CNE/CP Nº 2/2015. Assim também ocorre com a desarticulação entre a formação continuada, a formação inicial e o trabalho docente.

O ensino à distância (EaD) ocupa um lugar de destaque na Resolução ao permitir que cursos à distância, destinados à formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica, sejam tratados com os mesmos critérios e o mesmo peso que os cursos presenciais no Artigo 9º. Assim também no Art. 11, § 3º, deixa aberta a porta para a potencialização do ensino à distância nos cursos de licenciatura ao definir que a formação inicial será ofertada, preferencialmente, de forma presencial. O oferecimento do EaD para a formação de professores/as é visto como uma maneira viável e eficiente de promover formação inicial para uma grande quantidade de professores/as, no menor tempo possível e ao menor custo, compreendido numa relação custo-benefício vantajosa.

As atividades de extensão que tratam o Núcleo III envolvem a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um/a professor/a formador/a da IES, revelando uma visão limitada de extensão que se restringe ao âmbito escolar. Além disso, as 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico e Culturais que estavam presentes

.

na Resolução CNE/CP Nº 2/2015 são extintas. Nas Disposições Transitórias da Resolução CNE/CP Nº 4/2024, em seu Art. 20, ficou estipulada a competência ao INEP para elaborar o novo formato avaliativo do ENADE para os cursos de formação de professores/as. De maneira açodada foi elaborado o ENADE das Licenciaturas e já se encontra em fase de implementação, sem discussão, transformando o estágio em espaço de avaliação do ENADE, numa perspectiva pragmatista e utilitária da chamada “prática” da docência.

Fonte: Andes (2024).

A concepção que embasa a Resolução CNE/CP nº 4/2024 se contrapõe à concepção defendida historicamente pelo Andes, da defesa de uma educação “pública e gratuita, em seus diferentes níveis e modalidades”, pois é um direito inalienável da população brasileira, e não um serviço ou uma mercadoria – e que o ensino deve ter um caráter formador e crítico, ser presencial, para construir, na integração com a pesquisa e a extensão, a autonomia do pensar e do fazer no exercício profissional e na ação social (Andes, 2024).

Apresentamos um quadro-síntese com abordagem crítica da Resolução da 2024:

Quadro 34 – Resolução CNE/CP nº 4/2024 – Diretrizes para Formação de Professores

Aspecto	Descrição da Resolução 2024	Críticas das Entidades Educacionais
Concepção de Formação	Formação dividida em 4 núcleos: Estudos Integradores, Aprofundamento, Práticas Pedagógicas e Estudos Complementares. Integra teoria e prática desde o início	Visão fragmentada e pragmática; enfraquece a articulação entre formação inicial, continuada e o trabalho docente crítico e reflexivo.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Mantida como referência central para o currículo da formação docente.	Padroniza o ensino, desconsidera a diversidade e a autonomia pedagógica das instituições; reduz a complexidade da formação profissional docente.
Estágio Supervisionado	Mínimo de 400 horas, iniciando-se desde o primeiro semestre.	Dilui a experiência prática; compromete a maturidade dos estudantes para vivenciar o estágio de forma crítica e

.

		integrada à formação teórica.
Educação a Distância (EaD)	Exige no mínimo 50% da carga horária presencial.	Apesar da exigência, há preocupação com a ampliação da EaD em detrimento da qualidade e da interação formativa essencial nos cursos de licenciatura.
Processo de Elaboração	Houve consulta pública por tempo limitado, sem audiências amplas.	Ausência de diálogo democrático e transparência; participação insuficiente da comunidade acadêmica e das entidades representativas como ANFOPE, ANPEd, CNTE, dentre outras.
Papel das Universidades	Menor protagonismo das universidades públicas na construção das diretrizes.	Universidades, historicamente centrais na formação docente, foram relegadas a um papel secundário na formulação das políticas.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A análise do Quadro sobre a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que trata das Diretrizes para a Formação de Professores, revela uma série de tensões entre o texto normativo e as posições das entidades educacionais comprometidas com uma formação crítica e democrática. A estruturação da formação docente em quatro núcleos aparenta buscar integração entre teoria e prática desde o início, mas, segundo as críticas, acaba promovendo uma abordagem fragmentada e pragmática, desarticulando os diferentes momentos da formação (inicial, continuada e prática profissional). A manutenção da BNCC como referência central do currículo é outro ponto de forte contestação, pois reforça uma lógica padronizadora que ignora a diversidade regional, cultural e institucional do país, além de comprometer a autonomia pedagógica das instituições formadoras.

O estágio supervisionado, apesar de antecipado para o primeiro semestre e com carga horária mínima definida, é criticado por entidades, como ANFOPE, ANPEd e CNTE, por comprometer o amadurecimento formativo dos estudantes, tratando a experiência prática de maneira descontextualizada da formação teórica. A questão da Educação a Distância (EaD) também é alvo de preocupações: embora a resolução exija 50% de carga horária presencial, teme-se que isso abra margem para a ampliação da EaD em detrimento da qualidade, da interação e da vivência pedagógica concreta, elementos indispensáveis à formação docente.

.

Outro ponto sensível é o processo de elaboração da resolução, considerado pouco democrático pelas entidades, com consultas públicas limitadas e ausência de debates amplos com a comunidade acadêmica. Isso reflete um esvaziamento do debate público e uma condução centralizadora da política educacional. Por fim, a redução do protagonismo das universidades públicas na definição das diretrizes representa um enfraquecimento das instituições historicamente responsáveis pela formação de professores no Brasil. A crítica, portanto, aponta para uma diretriz que, embora apresentada como inovadora, alinha-se a uma racionalidade tecnocrática e empresarial, distanciando-se de uma concepção de formação docente crítica, emancipadora e comprometida com a realidade educacional brasileira.

As entidades educacionais, de forma contrária, preconizam as seguintes propostas de formação:

Quadro 35 – Propostas das Entidades Educacionais (ANFOPE, ANPEd, CNTE, UNDIME etc.) para uma Formação Crítica

Proposta	Objetivo
Garantir uma formação com base na pesquisa, práxis e autonomia pedagógica	Valorizar o professor como intelectual transformador, não apenas executor de políticas.
Rejeição à centralidade da BNCC na formação inicial	Evitar a padronização tecnicista da formação e garantir pluralidade curricular.
Defesa de estágios articulados com a prática social e a realidade das escolas públicas	Formar professores com consciência crítica e compromisso com as transformações sociais.
Valorização da formação presencial e combate à precarização via EaD	Garantir qualidade formativa, interação e experiências reais de ensino.
Processo de formulação democrático e participativo com envolvimento das universidades públicas	Reafirmar o papel da universidade na formação docente e na elaboração de políticas educacionais.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O quadro apresentado sintetiza as principais propostas de entidades educacionais como ANFOPE, ANPEd, CNTE e UNDIME em defesa de uma formação docente crítica e comprometida com a transformação social. As diretrizes apontam para a valorização do professor como sujeito ativo, intelectual e autônomo, cuja formação deve se alicerçar na pesquisa, na práxis e no diálogo com a realidade concreta das escolas públicas. As entidades rejeitam a centralidade da BNCC na

.

formação inicial, denunciando sua tendência à padronização tecnicista e à limitação da pluralidade curricular. Além disso, defendem estágios supervisionados que articulem teoria e prática a partir das demandas sociais e escolares, reforçando o compromisso ético-político da docência. A crítica à expansão indiscriminada da EaD também aparece como preocupação central, associada à precarização da formação e à perda da dimensão interativa e experiencial do ensino presencial. Por fim, destaca-se a defesa de um processo democrático de formulação de políticas, com protagonismo das universidades públicas, reafirmando seu papel histórico na produção do conhecimento e na formação de professores. Essas propostas, em conjunto, expressam uma concepção de formação que se contrapõe à lógica empresarial e tecnocrática, reafirmando o caráter emancipador da educação.

Em 2025, as entidades ANPAE, ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR e CEDES publicaram um documento conjunto propondo emendas ao PL 2614/2024. Esse documento defende que o PNE se baseie nos princípios democráticos estabelecidos na CONAE 2024[34], incluindo propostas de emendas modificativas, aditivas e supressivas para fortalecer sua execução. Os principais pontos abordados no documento foram:

[34] Princípios Democráticos da CONAE 2024
Gestão democrática e participativa: assegura a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar na gestão das instituições educacionais, promovendo a autonomia e a corresponsabilidade na tomada de decisões.
Inclusão e equidade: busca garantir o acesso, permanência e sucesso escolar de todos os estudantes, respeitando e valorizando a diversidade cultural, étnica, social e de gênero.
Qualidade social da educação: entende a qualidade como a capacidade da educação de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas realidades e contextos, e não apenas o desempenho em avaliações padronizadas.
Valorização dos profissionais da educação: reconhece a importância dos profissionais da educação para a efetivação de uma educação de qualidade, garantindo condições adequadas de trabalho, formação continuada e remuneração justa.
Financiamento público e gestão transparente: defende a destinação de recursos públicos suficientes e estáveis para a educação, com gestão transparente e controle social, assegurando a efetiva implementação das políticas educacionais.
Avaliação emancipatória e diagnóstica: propõe uma avaliação que seja contínua, formativa e voltada para a melhoria dos processos educativos, respeitando as especificidades de cada contexto e evitando classificações e ranqueamentos.
Participação social e controle social: enfatiza a importância da participação da sociedade na formulação, implementação e monitoramento das políticas educacionais, por meio de espaços como conselhos e fóruns de educação.
Esses princípios estão detalhados no Documento Referência da CONAE 2024, aprovado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) e publicado pelo Ministério da Educação (MEC). O documento serve como base para as discussões das conferências estaduais e municipais de educação, realizadas de outubro a dezembro de 2023, e orienta a elaboração do PNE 2024-2034.

.

- princípios democráticos da CONAE 2024: o documento destaca a importância de incorporar os princípios democráticos estabelecidos na CONAE 2024 no PNE, visando garantir uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada;

- propostas de emendas: as entidades apresentaram emendas modificativas, aditivas e supressivas ao PL 2614/2024, com o objetivo de aprimorar e fortalecer a execução do PNE, alinhando-o aos princípios da CONAE 2024;

- fortalecimento da execução do PNE: as emendas propostas buscam garantir que o PNE seja efetivamente implementado, com recursos adequados, mecanismos de monitoramento e avaliação, e participação social no processo.

No que se refere à formação docente, as emendas enfatizam: fortalecer a formação inicial e continuada (crítica, emancipadora e contextualizada); valorizar profissionalmente os educadores (remuneração justa, condições adequadas de trabalho e reconhecimento social do magistério); integrar teoria e prática (estágios supervisionados e parcerias com instituições educacionais); e incentivar a pesquisa e a inovação pedagógica. Tais proposições refletem o compromisso das entidades com educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada, em consonância com a CONAE 2024 (ANPAE; ANFOPE; ANPEd; FORUMDIR; CEDES, 2025; anpae.org.br; legis.senado.leg.br).

A partir da atuação conjunta dessas organizações na elaboração e no debate das políticas educacionais, considera-se que o impacto das redes na formação docente não é apenas estrutural, mas ideológico, como já alertava Gramsci ao discutir a disputa pela direção cultural e a formação da consciência. Nesse sentido, a Rede Política Educacional representa projeto contra-hegemônico, comprometido com a formação de sujeitos críticos e transformadores, capazes de atuar na sociedade como intelectuais orgânicos, isto é, profissionais cuja prática pedagógica está enraizada nas lutas sociais e na construção de uma nova ordem cultural. Em contraste, a Rede Política Empresarial está articulada à hegemonia neoliberal, buscando formar docentes adaptados a uma lógica gerencial, funcionalista e tecnicista.

Como argumenta Stephen Ball (2022, p. 34), essa rede representa a “reconfiguração da política educacional” a partir de um mercado de soluções, no qual as decisões sobre formação deixam de ser coletivas e públicas, passando a ser

.

pautadas por interesses privados e métricas de desempenho. Assim, a disputa entre essas redes evidencia não apenas diferentes concepções de formação docente, mas projetos antagônicos de educação e de sociedade. Trata-se, portanto, de uma luta por hegemonia no campo educacional, em que se confrontam a racionalidade emancipadora da educação pública e democrática e a racionalidade instrumental do capital.

Aliás, para Stephen Ball (2001; 2012), ocorre a emergência de uma “nova política educacional”, composta por redes heterogêneas entre governos, fundações empresariais, ONGs, organismos multilaterais e consultorias, que produzem políticas, discursos e soluções com forte apelo gerencial e tecnocrático. Essa configuração alinha-se diretamente à Rede Política Empresarial, que redefine a formação docente a partir de critérios de eficiência, desempenho, competências e padronização curricular, como se evidencia na centralidade da BNCC e na expansão da EaD. Para Ball, essa rede transforma o professor em “entregador de resultados”, despolitizando sua prática e deslocando sua formação para modelos cada vez mais rápidos, instrumentais e descontextualizados da realidade escolar.

Em contraste, a Rede Política Educacional, sustentada por setores, cursos e pesquisadores de universidades públicas, movimentos sociais e entidades educacionais, constitui força de resistência à racionalidade neoliberal. Essa rede luta pela valorização da formação crítica, pautada na pesquisa e na práxis, e pela compreensão do professor como sujeito histórico e transformador – perspectiva próxima à ideia de “intelectual público” que Ball (2022) também reivindica como alternativa ao estreitamento tecnocrático da profissão docente. A partir desse confronto, a formação de professores revela-se como espaço de disputa entre projetos antagônicos: de um lado, a formação como mercadoria e treinamento funcional; de outro, a formação como direito e compromisso social.

Compreender essas redes e seus interesses é fundamental para desnaturalizar políticas educacionais dominantes e recolocar, no centro do debate, o papel da educação na justiça social, na equidade e na democracia. Assim, reafirma-se que a formação docente é, antes de tudo, um ato político e que cabe aos educadores e instituições decidir a qual projeto coletivo desejam servir.

.

Destarte, a análise das resoluções que orientam a formação de professores no Brasil pode ser aprofundada quando se adota uma perspectiva comparativa e discursiva dos textos normativos. Nesse sentido, compreender as políticas educacionais como textos e como discursos permite identificar não apenas mudanças institucionais, mas também transformações nos sentidos atribuídos à formação docente. Como argumenta Ball (2022), as políticas educacionais não devem ser compreendidas apenas como instrumentos administrativos, mas como textos atravessados por disputas, interpretações e recontextualizações. Essa perspectiva possibilita observar como determinados conceitos ganham centralidade, enquanto outros são deslocados ou silenciados ao longo das diferentes versões das diretrizes.

A análise das resoluções de 2015, 2019 e das atualizações mais recentes permite identificar mudanças importantes na organização discursiva da política de formação docente. A resolução de 2015 enfatizava uma concepção de formação articulada à universidade, fundamentada na reflexão crítica, na integração entre teoria e prática e na compreensão da educação como prática social. Já a resolução de 2019 introduz uma reconfiguração significativa ao organizar a formação a partir de competências docentes e ao estabelecer maior alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular. Nas versões posteriores, observa-se a consolidação dessa orientação, com ampliação de mecanismos de regulação curricular e maior centralidade de termos relacionados a desempenho, qualidade e resultados educacionais.

Essas mudanças podem ser interpretadas à luz da noção de hegemonia desenvolvida por Antonio Gramsci. Para o autor, a disputa política ocorre também no plano da produção de sentidos, isto é, na forma como determinados conceitos passam a organizar o discurso público e as políticas institucionais. No campo educacional, a hegemonia se expressa na definição do que significa qualidade da educação, formação docente e profissionalização do magistério. Assim, alterações aparentemente técnicas nos textos normativos podem representar mudanças mais profundas no projeto de formação docente defendido pelas políticas educacionais.

Do ponto de vista metodológico, a investigação dos documentos normativos nos possibilita identificar determinados vocabulários políticos e como esses vocabulários produzem efeitos de sentido sobre o papel do professor, da universidade

.

e da própria educação. A presença recorrente de termos como competência, desempenho, alinhamento curricular e evidências, por exemplo, pode indicar a incorporação de uma racionalidade gerencial nas políticas educacionais, fenômeno amplamente discutido por autores críticos como Michael Apple.

A partir dessa perspectiva, torna-se possível identificar três movimentos discursivos importantes nas políticas de formação docente: permanências, deslocamentos semânticos e emergências discursivas. Algumas categorias permanecem ao longo das diferentes resoluções, como a referência à prática pedagógica e à profissionalização docente. No entanto, essas categorias frequentemente sofrem deslocamentos de sentido. A prática, por exemplo, deixa de ser concebida apenas como espaço de reflexão articulada à teoria e passa a ser apresentada como componente curricular regulado e orientado por competências específicas. Ao mesmo tempo, emergem novas categorias que passam a organizar o discurso das políticas, como alinhamento à BNCC, desempenho docente e aprendizagem mensurável.

Nesse processo, também se observam ausências politicamente significativas. Conceitos associados à formação crítica, à autonomia docente e à função social da educação aparecem com menor centralidade em documentos mais recentes. Essa transformação no vocabulário das políticas pode indicar uma mudança no horizonte formativo proposto para os professores, deslocando a ênfase de uma formação intelectual e crítica para uma formação mais orientada por padrões de desempenho e resultados educacionais.

A sistematização dessas diferenças pode ser apresentada em um quadro comparativo que evidencia as principais transformações entre as resoluções analisadas.

.

Quadro 36 – Quadro comparativo das resoluções de formação de professores (2015, 2019, 2024)

Dimensão de análise	Resolução de 2015	Resolução de 2019	Atualizações recentes (2024)	Interpretação crítica
Concepção de formação docente	Formação integrada, crítica e articulada entre universidade e escola	Formação orientada por competências docentes	Manutenção e aprofundamento da lógica por competências	Deslocamento de uma concepção formativa crítica para uma lógica performativa
Centralidade conceitual	Formação humana integral e reflexão pedagógica	Competências e habilidades docentes	Padronização curricular e alinhamento nacional	Reconfiguração semântica da formação docente
Relação com a BNCC	Não estruturada diretamente pela BNCC	Forte alinhamento à BNCC	Consolidação do alinhamento curricular	Subordinação da formação docente ao currículo escolar
Papel da prática	Integração teoria e prática	Ênfase em prática como componente curricular	Ampliação da prática regulada	Redefinição do conceito de prática pedagógica
Papel da universidade	Espaço central de produção de conhecimento pedagógico	Maior direcionamento normativo da formação	Ampliação da regulação institucional	Redução relativa da autonomia universitária
Organização curricular	Flexível e contextualizada	Estrutura baseada em competências	Maior padronização curricular	Fortalecimento de uma racionalidade gerencial
Finalidade da educação	Formação humana e compromisso social	Desenvolvimento de competências para o ensino	Ênfase em qualidade e resultados educacionais	Mudança no horizonte formativo

Fonte: elaboração própria, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2015, Resolução CNE/CP nº 2/2019, Resolução CNE/CP nº 1/2020 e Resolução CNE/CP nº 4/2024.

A utilização de um quadro comparativo como esse permite evidenciar empiricamente os deslocamentos discursivos presentes nas políticas educacionais. Ao mapear conceitos recorrentes, categorias organizadoras e ausências significativas nos textos normativos, torna-se possível compreender como as políticas de formação docente são reconfiguradas ao longo do tempo. Essa abordagem demonstra que as transformações nas diretrizes não se limitam a aspectos administrativos, mas

.

envolvem disputas mais amplas sobre o significado da formação docente e sobre o papel da educação na sociedade.

Em síntese, nesta seção buscou-se analisar o processo de disputas políticas e conceituais que permeiam a definição das diretrizes para a formação de professores no Brasil, evidenciando a atuação de diferentes redes políticas que disputam a orientação das políticas educacionais. Inicialmente, destacou-se a atuação de uma rede política educacional com perspectiva crítica, composta por entidades acadêmicas, associações científicas, movimentos educacionais e organizações vinculadas às universidades públicas, que historicamente têm participado da elaboração e da defesa de políticas de formação docente orientadas pela valorização da profissão, pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão e pela autonomia universitária. Essas entidades têm se posicionado de forma crítica às reformas educacionais orientadas por lógicas de mercado e têm defendido concepções de formação fundamentadas em uma perspectiva democrática e socialmente comprometida com a escola pública. Nesse sentido, tais disputas podem ser compreendidas, à luz da perspectiva de Antonio Gramsci, como parte de um processo mais amplo de disputa pela hegemonia no interior da sociedade civil, no qual diferentes grupos sociais buscam influenciar a direção intelectual e moral das políticas educacionais.

Na sequência, analisou-se a atuação da chamada rede política empresarial, composta por fundações empresariais, institutos privados, organizações do terceiro setor e organismos internacionais, que vêm ampliando sua presença na formulação e na implementação de políticas educacionais. Conforme argumenta Stephen J. Ball, esse processo ocorre no interior de formas contemporâneas de governança em rede, nas quais atores não estatais passam a participar ativamente da produção das políticas públicas. No contexto brasileiro, evidencia-se que essa presença se relaciona à ampliação de diferentes modalidades de privatização da educação pública, expressas na produção de currículos, na oferta de materiais didáticos, plataformas digitais, sistemas de ensino e programas de formação docente. No campo da formação de professores, tais atores têm defendido modelos formativos alinhados à pedagogia das competências, à padronização curricular e à centralidade da Base Nacional Comum Curricular, reforçando uma perspectiva mais instrumental e

.

gerencial da docência.

Por fim, analisou-se o processo de elaboração e aprovação da Resolução CNE/CP nº 4/2024, evidenciando que seu percurso foi marcado por intensos debates, posicionamentos públicos, mobilizações institucionais e disputas entre diferentes atores do campo educacional. A resolução expressa, portanto, o resultado provisório dessas correlações de forças, incorporando elementos resultantes das pressões e negociações estabelecidas entre diferentes redes políticas. Nesse sentido, mais do que representar um ponto de consenso, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 evidencia a permanência de um campo de disputas em torno das diretrizes da formação de professores no Brasil, no qual diferentes projetos educacionais continuam tensionando os rumos da política educacional e da formação docente no país.

.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a promulgação da LDB, a formação dos professores foi objeto de diversas diretrizes. De acordo com Brasil (2002), a Resolução CNE/CP nº 1/2002 definiu que a formação seria realizada em processo autônomo, com colegiados e direção próprios (CF, art. 7º, incisos I e II). Foram extintos os bacharelados em Pedagogia e as formações na modalidade 3+1 vigentes entre 1939 e 1969, na qual a formação do licenciado era feita no último ano, após três anos na área específica. Na resolução de 2002, a "competência" aparece como concepção nuclear na organização curricular, assumindo a prática reflexiva resumida pela ação–reflexão–ação, atribuindo à formação um caráter pragmático que, mais tarde, vai se acentuando nas resoluções subsequentes.

No que se refere à formação do pedagogo, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, cujo foco passa a ser a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no curso normal do Ensino Médio e em cursos de Educação Profissional; antes, consistia no curso de bacharelado que preparava para a organização do trabalho pedagógico escolar, no nível superior e na educação profissional (Brasil, 2006).

Após muitos anos de debate, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi homologada, construída por intensos debates, com a ativa participação das entidades educacionais. Essa resolução traz aspectos importantes, como a valorização do professor; a necessidade de sólida formação teórica, interdisciplinar e em práticas pedagógicas; a participação em projetos de pesquisa e extensão; a articulação com a educação básica; a formação fundada nas dimensões sociopolíticas, éticas e estéticas, no respeito à diversidade e na dimensão socioambiental; e o desenvolvimento da capacidade comunicativa (Kuenzer, 2024).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 propõe novas diretrizes para a formação inicial de professores para a educação básica e estabelece a BNC-Formação, articulada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa resolução foi caracterizada pela falta de debate público, diferentemente da Resolução nº 2/2015. Não houve discussão ampla com a comunidade acadêmica, mas recebeu apoio de entidades privadas e do

.

Conselho de Secretários de Educação. Nessa resolução, a concepção de competência volta com força como eixo da formação de professores, articulada ao desempenho e sempre em consonância com as competências da BNCC.

Em 2024, tem-se a nova proposta de diretrizes apresentada pela Comissão Bicameral do CNE, no Parecer CNE/CP nº 4/2024. Kuenzer (2024) afirma que, quando o MEC apresentou os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade 2021), em março de 2023, o desempenho dos licenciados foi considerado insatisfatório; por isso, vislumbrou-se a necessidade de rever as diretrizes de formação. Entrementes, nessa necessidade de revisão das diretrizes observa-se a culpabilização do professor pelos resultados obtidos, desconsiderando aspectos que envolvem a educação, entre eles as condições de trabalho docente.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 não foi submetida a uma discussão pública; apenas abriu espaço para contribuições no período de 6 de dezembro de 2023 a 30 de janeiro de 2024, com prorrogação até 1º de março de 2024. Nesse intervalo, entidades acadêmicas e sindicais enviaram críticas e sugestões, com cartas de repúdio às diretrizes propostas, por desconsiderarem dimensões da profissionalização docente: formação, valorização, carreira, condições de trabalho e educação continuada. A diretriz sustenta um discurso hegemônico de formação por competências, ajustado às transformações do mundo globalizado.

Ao apresentarmos a Rede Política Educacional e a Rede Política Empresarial, embora ambas tenham em comum a elaboração de políticas para a formação docente, os direcionamentos e as propostas seguem caminhos distintos. De um lado, estão narrativas de “soluções” empresariais e empreendedoras para a formação de professores, centradas em interesses de mercado e no desenvolvimento de competências e habilidades; de outro, a defesa de sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional.

Cada vez mais, a formação dos professores pedagogos – e dos professores em geral – tem sido defendida como eixo estratégico para a melhoria da educação e para o sucesso das reformas empreendidas, sobretudo no âmbito da educação básica. Por outro lado, a atuação de diversos grupos e sujeitos reunidos em redes

.

distintas vem produzindo propostas para a formação docente em diferentes tempos e espaços, cada qual com perspectivas próprias, em defesa de suas ideias e de seus projetos.

Ao analisarmos as influências de diferentes grupos que atuam nas políticas de formação de professores, encontramos possibilidades variadas. Não apresentamos todos os sujeitos e grupos que exercem influência na formação docente – a amplitude é muito grande e envolve setores de múltiplas entidades representativas da sociedade civil e de movimentos sociais organizados. Detivemo-nos em alguns grupos principais para refletir sobre a multiplicidade de contextos em que se produzem as políticas de formação no Brasil, fazendo circular ideias e propostas difundidas nacional e globalmente. Por isso, consideramos importante destacar o papel das redes políticas na elaboração das políticas de formação, para melhor compreendermos as articulações em torno dos discursos que se intensificam nos textos legais mais recentes.

Tendo em vista as discussões aqui empreendidas e as contradições que atravessam as políticas de educação em curso para a formação de professores, consideramos importante questionar, refletir e denunciar políticas que inserem no processo formativo diretrizes curriculares que atendem ao setor mercadológico, a uma Rede Empresarial que integra um movimento de produção hegemônica que invade os espaços educacionais, rebaixa a qualificação profissional e busca produzir força de trabalho submetida a padrões de controle e às demandas de mercado, diminuindo o conhecimento científico e distanciando-se de uma educação prática transformadora. Tais delineamentos podem acarretar desprofissionalização docente por meio de discursos que desarticulam teoria e prática, priorizam a técnica em detrimento da unidade e da interação entre elas.

Evidencia-se um processo de fragmentação docente, que enfatiza a formação por competências específicas e rompe com a autonomia e a historicidade dos sujeitos, relativizando a diversidade regional, os contextos de inserção social e a pluralidade cultural que envolvem os processos de ensino-aprendizagem em todo o território brasileiro.

A compreensão e o enfrentamento do modelo empresarial de formação docente proposto pelas recentes diretrizes (principalmente pelas Resoluções de 2019

.

e 2024), problematizadas e criticadas neste estudo, denunciam uma perspectiva de retrocesso e antagonismo presente nas políticas curriculares de formação. Ao mesmo tempo, lançamos um olhar para a história de lutas, contribuições e debates que perpassam a construção e elaboração dessas políticas.

Compreendemos as redes políticas, conforme Stephen Ball, como manifestações concretas do Estado ampliado gramsciano, na medida em que operam na sociedade civil e se engajam na disputa pela hegemonia nas políticas de formação docente. Ao atuarem na definição de sentidos, currículos e finalidades da formação dos pedagogos, essas redes não apenas influenciam decisões estatais, mas produzem consensos que visam consolidar um projeto societário – no contexto atual, neoliberal – articulado a interesses privados e empresariais.

Ao analisar as políticas de formação de pedagogos no contexto contemporâneo, é possível identificar a atuação de múltiplos atores que, para além das estruturas estatais formais, exercem influência direta na definição de diretrizes, currículos e finalidades formativas. Essa configuração pode ser compreendida a partir da noção de redes políticas proposta por Stephen Ball, segundo a qual as políticas educacionais resultam da interação entre sujeitos e instituições diversas – empresas, fundações, organismos internacionais, universidades, governos, entre outros – que compartilham ou disputam projetos de sociedade.

Essa atuação manifesta-se, por exemplo, na formulação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), cuja elaboração envolveu, além do Ministério da Educação (MEC), consultores vinculados a fundações privadas e organizações da sociedade civil com forte alinhamento à lógica da performatividade e da responsabilização docente. Fundações como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Todos Pela Educação, o Movimento pela Base e o Instituto Natura participaram ativamente da construção de diagnósticos, da produção de dados e da formulação de propostas incorporadas às diretrizes nacionais, muitas vezes sem amplo debate democrático com universidades públicas e movimentos docentes.

Essa dinâmica de formulação “em rede” se aproxima da noção de Estado ampliado elaborada por Antonio Gramsci, para quem o Estado se compõe não apenas de aparelhos coercitivos (governo, leis, polícia), mas também da sociedade civil, que

.

atua na construção do consenso e da hegemonia. Nesse sentido, as redes políticas não são externas ao Estado: atuam no interior do Estado ampliado, operando em universidades, conselhos, ONGs e instâncias de deliberação pública, produzindo sentidos hegemônicos sobre a formação docente.

A partir dessa articulação teórica, compreende-se que a disputa pelas políticas de formação de professores envolve mais do que embates técnico-pedagógicos: trata-se de disputa hegemônica sobre o papel social do professor, o que deve ensinar, como deve ser formado e com quais finalidades. A lógica neoliberal presente na BNC-Formação e na diretriz de 2024 – com ênfase na formação por competências, em práticas imediatistas e na conformação de um professor “pronto para o mercado” – representa uma hegemonia em construção, sustentada por redes políticas articuladas na sociedade civil e legitimadas por mecanismos estatais.

Assim, pensar a formação de pedagogos à luz das contribuições de Ball e Gramsci permite desnaturalizar o discurso técnico das reformas, evidenciando que tais políticas são instrumentos de reprodução (ou de contestação) da hegemonia vigente. A universidade, nesse cenário, permanece como espaço estratégico, tensionado entre seu papel contra-hegemônico e as pressões de adaptação às diretrizes de redes políticas cada vez mais influentes.

A migração de sujeitos entre redes não é meramente individual ou moral; é política, estrutural e profundamente vinculada às disputas de hegemonia que atravessam o campo educacional. Compreender essa mobilidade requer ir além das intenções pessoais, analisando como os projetos de educação em disputa se reorganizam e disputam legitimidade por meio dos próprios sujeitos que os constroem. Em última instância, esse movimento revela o quanto a “guerra de posição” gramsciana está em curso também no interior da universidade, das políticas públicas e das subjetividades.

O enfrentamento à Rede Política Empresarial pode (e deve) ser feito pelo conhecimento, não apenas no sentido técnico, mas de forma crítica, coletiva e politicamente situada. A universidade, os centros de pesquisa e os movimentos sociais têm papel central na produção de análises críticas sobre as políticas educacionais defendidas por essa rede. Ao demonstrar, por exemplo, os limites das reformas baseadas em resultados, meritocracia e lógica de mercado, o campo

.

educacional pode desnaturalizar esses discursos e apresentar alternativas ancoradas no direito à educação.

A formação docente, inicial e continuada, é frente estratégica de resistência. Quando pautada por perspectiva crítica, essa formação capacita os profissionais da educação. O enfrentamento se fortalece com a articulação entre diferentes atores comprometidos com a educação pública (universidades, sindicatos, coletivos de educadores, associações científicas, conselhos de educação, dentre outros). Essas alianças podem construir contranarrativas públicas e disputar os sentidos da educação na mídia, na legislação e nos fóruns de decisão.

É fundamental atuar dentro das instâncias públicas (conselhos, fóruns de educação, comissões legislativas, conferências e secretarias) para influenciar a elaboração das políticas e impedir que apenas a lógica empresarial predomine. Conhecimento também é ação: é necessário mobilizar comunidades escolares, estudantes e famílias para participação ativa na construção do projeto pedagógico, na gestão da escola e nas lutas por financiamento e valorização da educação pública.

Ao investigar os contornos das políticas educacionais no Brasil contemporâneo, foi necessário compreender os múltiplos arranjos que sustentam as transformações do setor. A noção de redes políticas, conforme desenvolvida por Stephen Ball, ofereceu uma lente analítica para entender fluxos, atores e influências que atravessam o campo da política educacional, rompendo com a visão tradicional centrada exclusivamente no Estado como formulador único das políticas públicas.

Essas redes políticas são constituídas por diferentes agentes – públicos e privados – que operam na formulação, circulação e implementação de políticas educacionais. Fundos de investimento, organizações da sociedade civil, organismos multilaterais, fundações empresariais, consultorias, universidades e gestores públicos articulam-se de modo estratégico, disputando narrativas, legitimidade e espaço no campo educacional.

Para aprofundar a análise sobre os sentidos dessas articulações, propomos nesta tese uma aproximação com o conceito gramsciano de bloco histórico, entendido como a unidade dialética entre estrutura econômica, superestrutura político-ideológica e mecanismos de construção da hegemonia. Em Gramsci, o bloco histórico forma-se a partir da articulação entre sociedade civil – espaço de produção e disputa ideológica

.

– e sociedade política – que compreende o aparato coercitivo do Estado. Essa relação é atravessada por práticas pedagógicas, culturais e discursivas que moldam o “senso comum” e constroem consensos em torno de determinados projetos de sociedade.

Ao trazer esse arcabouço teórico para o campo educacional, podemos compreender as redes políticas como expressões concretas de blocos históricos em disputa. A chamada Rede Política Empresarial, por exemplo, opera a partir de um projeto educacional alinhado aos preceitos do gerencialismo, da accountability, da eficiência e da formação por competências. Trata-se de rede que busca hegemonia ao promover reformas curriculares, modelos de avaliação em larga escala e formas de gestão inspiradas no setor privado, procurando estabelecer nova “normatividade” para a educação pública. Essa rede empresarial se infiltra tanto na sociedade civil (por meio de *think tanks*, ONGs e formações para professores) quanto na sociedade política (influenciando marcos legais, ocupando cargos estratégicos no Ministério da Educação, formulando propostas para conselhos e comissões públicas). Nessa perspectiva, compreendemos a Rede Política Empresarial como parte de novo bloco histórico em construção, baseado na hegemonia do capital e na subordinação da educação às lógicas de mercado.

Em contrapartida, a Rede Política Educacional de orientação crítica se estrutura como resistência e contraponto. Ela articula universidades públicas, movimentos sociais, sindicatos, pesquisadores e educadores comprometidos com uma concepção emancipadora da educação. Nesse bloco histórico alternativo, a educação é compreendida como prática social e direito humano, comprometida com a formação crítica, a justiça social e a transformação das desigualdades.

A análise dialética entre essas redes, portanto, não pode ser feita de forma estanque, mas como parte de movimento maior de disputa por hegemonia, em que diferentes blocos históricos se confrontam, articulando forças sociais, intelectuais e institucionais para afirmar seus projetos de sociedade e de educação. A partir de Gramsci, compreende-se que a hegemonia não se impõe apenas por coerção, mas sobretudo pela construção do consenso ativo, mobilizando estratégias educativas, culturais e comunicacionais.

Assim, ao integrar os aportes de Gramsci e Ball, propomos leitura crítica das redes políticas na educação como ferramentas de construção e disputa hegemônica,

.

capazes de moldar subjetividades, direcionar políticas públicas e influenciar os rumos da formação humana. Reconhecer essa dinâmica é essencial para análise crítica do presente e para a construção de alternativas que reafirmem o papel social da escola pública como espaço de formação democrática, plural e emancipadora.

No que diz respeito às transformações nos modos de produção de conhecimento, a ascensão de um modelo baseado em resultados, evidências e métricas de impacto também contribui para esse deslocamento. A lógica da performatividade (Ball, 2001) reconfigura critérios de validação científica e acadêmica, favorecendo pesquisas com aplicação direta em políticas públicas alinhadas a interesses empresariais. O pesquisador crítico que deseja “intervir na realidade” pode ser seduzido por espaços em que sua produção é imediatamente incorporada a projetos ou programas, mesmo que isso ocorra sob lógica gerencial.

Outro fator importante é a ambivalência discursiva presente em muitos conceitos mobilizados pela Rede Política Empresarial – “direito à aprendizagem”, “inovação”, “equidade”, “qualidade”. Esses termos permitem que sujeitos de formações teóricas críticas operem dentro da rede empresarial acreditando contribuir para transformação social positiva. Há, portanto, processo de reinterpretação ou ressignificação ideológica, em que práticas potencialmente excludentes são revestidas de linguagem progressista.

A mobilidade entre redes também expressa dilemas subjetivos e projetos pessoais dos sujeitos. Nem sempre se trata de “abandono” da crítica, mas de movimento tático, contraditório ou mesmo estratégico. Em alguns casos, acredita-se “fazer a diferença por dentro”; em outros, a adesão é mais pragmática ou marcada por desilusão com a política institucional ou com a lentidão das transformações educacionais conduzidas pela Rede Política Educacional.

A dualidade entre público e privado no campo educacional revela-se também na experiência do próprio sujeito, que vive contradição interna ao ser atravessado por discursos, valores e práticas oriundos tanto do projeto social público quanto do privado. No caso da formação do pedagogo, essa contradição manifesta-se na tensão entre a identidade do educador como agente crítico, comprometido com a transformação social e a justiça – ideal associado à esfera pública – e a pressão para conformar-se a um perfil técnico, gestor, orientado pela lógica privada do mercado, da

.

eficiência e da produtividade.

Essa sobreposição de sentidos reflete a lógica da sociedade administrada, em que o controle se torna mais difuso, sutil e capilar, alcançando não apenas as instituições, mas os próprios sujeitos em sua formação e subjetividade. No contexto da formação docente, o controle se manifesta na normatização dos currículos, na imposição de práticas de responsabilização (*accountability*) e na avaliação constante, que buscam moldar o pedagogo segundo padrões pré-definidos e orientados por interesses empresariais e governamentais.

Assim, o professor pedagogo é objeto e agente dessa disputa: ao mesmo tempo que pode resistir e exercer papel contra-hegemônico, está inserido em teia complexa de influências que condicionam sua atuação e sua identidade profissional. O domínio sobre a formação do pedagogo torna-se, portanto, estratégia fundamental para manutenção – ou contestação – das hegemonias educacionais, uma vez que controlar o processo formativo é controlar a reprodução de valores e práticas que sustentam o projeto social dominante.

Essa contradição no sujeito evidencia a necessidade de formação que não se limite a transmitir técnicas e conteúdos, mas que promova o desenvolvimento de consciência crítica capaz de reconhecer, problematizar e enfrentar mecanismos sutis de controle e adaptação. É urgente construir espaços formativos que permitam ao pedagogo navegar e tensionar essa dualidade, fortalecendo sua capacidade de agir politicamente em defesa de educação pública, democrática e emancipatória.

Entendemos que, a partir do conhecimento produzido neste trabalho, é necessário avançar nas discussões aqui iniciadas: novas reflexões precisam emergir sobre a formação, em suas várias dimensões, num cenário de permanentes mudanças, pois há muitos aspectos a serem aprofundados, problematizações e questionamentos a serem respondidos.

Certamente, assumir a existência de duas grandes redes políticas que interferem na política educacional parece simplificar as múltiplas influências presentes nas políticas educacionais brasileiras – há muitas redes dentro das redes. No entanto, ao conceber a Rede Política Educacional e a Rede Política Empresarial, propusemo-nos a demonstrar dois grandes projetos antagônicos, disputas concorrenciais de ideias e de formação humana, que coexistem na sequência histórica de legislações

.

direcionadas à política de formação docente.

Ao nos debruçarmos sobre esses diferentes projetos de formação, defendemos uma formação pautada em princípios éticos e científicos, que propicie crescimento e amadurecimento pessoal, profissional e social; que torne o indivíduo capaz de atuar de forma comprometida com sua formação e função social e consciente de seu papel enquanto sujeito historicamente constituído. Somos contrários às determinações de uma agenda global de manutenção do capitalismo, que passou a conduzir e dominar discursos e debates a respeito da formação de professores da educação básica, favoráveis às orientações de grupos empresariais.

Embora esta pesquisa tenha sido exaustiva, ela não se esgota aqui; inaugura caminhos para aprofundamentos teóricos futuros, tanto acerca das políticas de formação docente ainda em desenvolvimento quanto sobre possíveis diálogos entre autores de diferentes bases teóricas. Por exemplo, é possível explorar interfaces entre Gramsci e Ball, analisando temas como hegemonia e performatividade na educação básica, o papel dos intelectuais orgânicos em contextos contemporâneos, bem como questões relacionadas ao empresariamento, à responsabilização (*accountability*) e às disputas hegemônicas em meio às redes políticas na educação. Dessa forma, este estudo convida a novas investigações e debates sobre essas temáticas.

.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In:* AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectiva. [Livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2019. p. 49-54.

AGUIAR, M. A. S. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. *In:* FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

AGUIAR, M. A. S. O movimento dos educadores e sua valorização profissional: o que há de novo em anos recentes? **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 249-262, maio/ago. 2009.

AGUIAR, M. A. S. ANFOPE e as lutas dos educadores pela escola pública na década de 1980: uma visão dessa história a partir da CONARCFE. **Formação em Movimento**, v. 1, n. 1, p. 32-56, jan./jun. 2019.

AGUIAR, M. A. S.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H. C. L.; SILVA, M. S. P.; PINO, I. R. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/sckL7kBHbJtY3VnqMNTFVQf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: mar. 2023.

AGUIAR, M. A. S. Valorização dos profissionais da educação: PNE e diretrizes para a formação. *In:* RONCA, A. C. C.; ALVES, L. R. (org.). **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação**: educar para a equidade. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In:* SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDES – SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Site institucional**. Disponível em: https://www.andes.org.br/. Acesso em: mar. 2023.

ANDRADE, M. C. **A Base Nacional Comum e o Novo Ensino Médio**: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro. 2020. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro.

ANDRADE, S. I. As companhias do mercado da educação superior no Brasil: suas decisões estratégicas no período de 2007 a 2021. **Educação & Sociedade**, v. 44, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/RD9bmmQV9sgJKpK3DYKr8Rf/. Acesso em: 3 jun. 2025.

.

ANDRADE, M. C. P.; MOTTA, V. C. O empresariamento da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 1-27, 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/54290/32432. Acesso em: 20 mar. 2024.

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Estatuto**. Belo Horizonte, 1990.

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento final do XIX Encontro Nacional da ANFOPE**. 2018. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf. Acesso em: mar. 2024.

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica** (Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020). 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/06/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf. Acesso em: jul. 2024.

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE** (1–5 fev. 2021). Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf. Acesso em: mar. 2024.

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento orientador do XXI Encontro Nacional da ANFOPE**: “Por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação”. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.anfope.org.br/. Acesso em: 19 ago. 2023.

ANFOPE. **Manifesto da Frente Nacional Revoga BNC-Formação**: pela retomada da Resolução CNE/CP 02/2015. **Formação de Professores**, v. 5, n. 10, 2023. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/10/MANIFESTO-Frente-Nacional-Revoga-BNC-atual-10out.pdf. Acesso em: jul. 2024.

ANPAE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Nossa história**. Disponível em: https://anpae.org.br/website/. Acesso em: mar. 2023.

ANPED *et al.* Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada. **Educação em Foco**, v. 28, fluxo contínuo, 2023, e28013. Rio de Janeiro: ANPEd, 2020. Disponível em:

.

https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Histórico**. Disponível em: https://anped.org.br/historico/. Acesso em: mar. 2023.

ANTUNES, R. L. C. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APPLE, M. W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2006.

AZEVEDO, F. *et al.* Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvii-xliii, 2002.

BALL, S. J. **Políticas educacionais**: textos, leitores e vozes. São Paulo: Cortez, 2001.

BALL, S. J. **Políticas educacionais**: mudanças e reformas. Porto: Porto Editora, 2001.

BALL, S. J. Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. *In:* BALL, S. J. (org.). **The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education**. London: Routledge, 2004.

BALL, S. **Reformar escolas/reformar professores** e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2005.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S.; YODELL, D. **Privatización encubierta en la educación pública**. **Internacional de la Educación**, Bruxelas, 2007. Disponível em: http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf. Acesso em: 9 dez. 2023.

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

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**: equidade e desenvolvimento 2006. Washington, DC, 2006.

BANCO MUNDIAL. **Diversos caminhos para o sucesso educacional**: boas

.

práticas e desempenho dos alunos na Prova Brasil – identificando casos bem-sucedidos nas redes municipais de ensino. Brasília: MEC, 2008.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil**: próximos passos. Sumário executivo. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1390/atingindo-uma-educacao-de-nivel-mundial-no-brasil-proximos-passos---sumario-executivo/. Acesso em: set. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento – estratégia 2020 para a educação. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/pt/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf. Acesso em: 7 jun. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe. Washington, DC, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil, v. 1. [*S.l.*]: Banco Mundial, 2017.

BANCO MUNDIAL. **Competências e empregos**: uma agenda para a juventude – síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Washington, DC, 2018.

BARROSO, J. Utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 987-1007, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NyvzrSgN9zBFwsjMrmFjqsG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: set. 2023.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038. Acesso em: 30 jan. 2024.

BEDIN, G. A. **A Idade Média e o nascimento do Estado Moderno**: aspectos históricos e teóricos. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

BERTOLDO, E. **Trabalho, educação e crise do capital**: a privação do público. *In:* JIMENEZ, S.; OLIVEIRA, J.; SANTOS, D. (org.). **Marxismo, educação e luta de classes**: teses e conferências do II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana. Fortaleza: EdUECE/IMO/SINTSEF, 2008. p. 97-107.

BERTAGNA, R. H.; ALMEIDA, L. C. A “qualidade empresarial” e a “qualidade social” na reforma educacional: causas, consequências e disputas. Entrevista: Luiz Carlos de Freitas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 3, p. 1-15, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n3a2024-75234. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/75234. Acesso em: 8

.

jan. 2025.

BISSOLLI DA SILVA, C. S. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 2003.

BOLLMANN, M. G.; AGUIAR, L. C. LDB – projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 407-428, 2016. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703/705. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 251, de 14 de novembro de 1962a**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962b**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 12 de maio de 1969**. Estabelece os conteúdos e a duração do curso de graduação em Pedagogia. *In:* SCHUCH, V. F. (org.). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério**. 4. ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 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: maio 2023.

BRASIL. **A formação de recursos humanos para a área da educação**: documento II – C.E.A.E. Brasília: MEC, 1978.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Institui diretrizes operacionais para a

.

educação básica nas escolas do campo. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Projeto de Resolução**: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC/CNE, 17 mar. 2005 (Mimeo).

BRASIL. **Parecer CNE/CP 3/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 21 fev. 2006. Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 9 jul. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2015, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 22, 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2019, p. 142.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 14, de 10 de julho de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 out. 2020, p. 57.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 6 de maio de 2022**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 maio 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 2 de janeiro de 2024**. Altera o art. 27 da Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao/30000-uncategorised/91191-resolucoes-cp-2024. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

.

BRZEZINSKI, I. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 27, n. 96, p. 633-1074, 2006.

BRZEZINSKI, I. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, jul. 2011.

CAETANO, M. R. Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 118-136, 2019. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46916/751375149019. Acesso em: jan. 2024.

CAETANO, M. R. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Textura**, v. 22, n. 50, 2020.

CAETANO, M. R.; MENDES, V. R. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-17, 2020.

CAETANO, M. R.; PERONI, V. M. V. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo – projetos em disputa. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 1-26, 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53469/32448. Acesso em: 22 mar. 2023.

CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. C. B.; SANTOS, S. V. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação e Formação**, v. 6, n. 2, e4406, 2021. Epub 20 abr. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2448-35832021000200054&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: jun. 2024.

CARVALHO, C. H. A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 761-776, set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/13.pdf. Acesso em: 4 ago. 2023.

CARVALHO, M. C. A. O regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 202-215, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178267920210003002 02&script=sci_abstract. Acesso em: mar. 2024.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. S. P. **Administração escolar**: a trajetória da ANPAE na década de 1960. Rio de Janeiro: DP&A Editora/Biblioteca ANPAE, 2004.

CÉSAR VARGAS, N.; MARQUES, R. M. Concepção de educação de think tanks liberais no Brasil e governamentabilidade neoliberal. **Pesquisa & Debate: Revista do Programa de Pós-Graduação em Economia Política**, v. 33, n. 2(60), p. 33-67,

.

2022. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/59993/41012. Acesso em: jan. 2024.

CINTRA, P. C. S.; COSTA, R. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e208996575, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/6575-Article-105803-1-10-20200816%20(1).pdf. Acesso em: ago. 2024.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA (CEEP). **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Brasília: MEC/Sesu, 1999. Disponível em: http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/diretrizes99.doc. Acesso em: 16 abr. 2023.

CONARCFE – COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. **Documento final do IV Encontro Nacional da CONARCFE**. Belo Horizonte, 1989.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (CBE). **Reformulação dos cursos de formação do educador**. 1984. Disponível em: https://formacaoprofessor.com/wp-content/uploads/2017/10/cnsbpc-841.pdf. Acesso em: mar. 2023.

CONSED; UNESCO. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília, DF: UNESCO, 2007.

COSTA, C. C. D.; GONÇALVES, S. R. V. O processo de construção da BNC-Formação a partir de seu contexto de influência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 14, n. 29, p. 13-24, 2022. DOI: 10.31639/rbpfp.v14i29.566. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/566. Acesso em: 19 nov. 2023.

CROSSO, C.; MAGALHÃES, G. M. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 17-33, mar. 2016. DOI: 10.1590/ES0101-73302016157622. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NyvzrSgN9zBFwsjMrmFjqsG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 jun. 2023.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A (de)formação de professores na Base Nacional Comum Curricular. *In:* UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. S. (org.). **Diálogos críticos, volume 2**: reformas educacionais – avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, p. 1-14,

.

set./dez. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/2468-11126-1-PB.pdf. Acesso em: jun. 2024.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DALE, R. **Poder, política e políticas educacionais**. Universidade Federal de Santa Catarina, 29 de outubro de 2014. Conferência de encerramento do X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Florianópolis, 2014.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2017.

DA ROSA, L. O.; FERREIRA, V. S. A rede do Movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p. 115-130, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.4025/tpe.v21i2.45391. Acesso em: abr. 2024.

D’ÁVILA, J. B.; LIMA, M. F. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, n. 82, maio/ago. 2020.

DERRIDA, J. **Margens da filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.

DICKSON, P. **Think tanks**. Nova Iorque: Ballantine Books, 1972.

DOURADO, L. F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. *In:* FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 181–194.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299–324, abr./jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: mar. 2024.

DREIFUSS, R. **1964**: a conquista do Estado. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

DURLI, Z. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**: concepções em disputa. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

DURLI, Z.; BAZZO, V. L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia:

.

concepções em disputa. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 3, n. 2, p. 201–226, out. 2008.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. *In:* LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Kelps, 2013. p. 13–46.

EVANGELISTA, O. **Plataformização e educação**: o ensino remoto nas universidades. YouTube, 11 nov. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VJkM_l5oAtk. Acesso em: 23 jul. 2024.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 10, n. 15, 2012. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865. Acesso em: mar. 2024.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Apresentação: organizações multilaterais, redes de governança e políticas educacionais. **Roteiro**, v. 44, n. 3, p. 1–6, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.23373. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23373. Acesso em: 5 set. 2024.

FARIAS, A. M. Estado ampliado e o empresariamento da educação pública. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, 2022 (maio-agosto). Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53532. Acesso em: jun. 2024.

FARIAS, L. T. de. Formação de Professores: entre Influências e Vozes Docentes. *In:* ANAIS PRINCIPAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 29., 2021, Cuiabá. **Anais**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021.

FARIA, C. G. M. de. **A Privatização da Política Educacional Brasileira**: o papel do Movimento pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de Estado. Curitiba, 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná.

FERREIRA, L. G.; CORTELA, B. S. C. Diretrizes para a formação de professores: análise comparativa entre os documentos de 2015 e 2019. **Revista Espaço do Currículo**, v. 17, n. 1, 2023. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/diretrizes-para-a-formao-de-professores.pdf. Acesso em: abr. 2023.

FONSECA, M. **Das Políticas Públicas de Inclusão Escolar à atuação do Profissional de Apoio/Monitor**. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

FORUNDIR — FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTROS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Site institucional**. Disponível em: https://forumdir.wordpress.com/. Acesso em: mar. 2023.

.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Nota pública em repúdio à Minuta do CNE de "novas" Diretrizes para a Formação de Profissionais do Magistério**. Brasília, 2023. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/notas/nota_publica_FNE_repudio_a_minuta_novas_diretrizes_fp_05012024.pdf. Acesso em: ago. 2024.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, 23(80), p. 136–167, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: mar. 2024.

FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Retratos da Escola**, 8(15), p. 427–446, 2015. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451. Acesso em: jan. 2024.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desvalorização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379–404, 2012.

FREITAS, L. C. A Base Nacional Comum e a desconstrução do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 41, e021402, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/esci/a/ZKbmMGnZGMpZfs4yYhZBMCd/?lang=pt. Acesso em: 15 maio 2025.

FREITAS, L. C. **"USA: reformas derrubam formação de professores."** 2015. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2015/08/23/usa-reformas-derrubam-formacao-de-professores/. Acesso em: 5 jun. 2015.

FRIGOTTO, G. "Os delírios da razão". *In:* GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77–108.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?=S0101-73302003000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jan. 2013.

GIDDENS, A. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIDDENS, A. Introdução. *In:* GIDDENS, A. (org.). **O debate global sobre a Terceira**

.

Via. São Paulo: UNESP, 2007. p. 17-49.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, v. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Ed. e trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, v. 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**, v. 2. Org. e trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GONÇALVES, S. R. V.; CARVALHO, I. A. S. Os desafios da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, 2017.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

HOBOLD, M. Concepção de formação de professores na RESOLUÇÃO 02/2019 DO CP/CNE: resistências propositivas. **Formação em Movimento**, v. 5, especial, n. 10, p. 48-69, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufrrj.br/index.php/formov/article/view/669/673. Acesso em: jun. 2024.

HOSTINS, R. C. L.; ROCHADEL, O. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr. 2019.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2023.

INSTITUTO AURORA. **“Golpe de 1964 foi um golpe civil-empresarial-militar”**. 2025. Disponível em: https://institutoaurora.org/golpe-civil-empresarial-militar-golpe-de-1964/. Acesso em: 2025.

KASSIS, R. N. **A formação docente nas instituições de ensino superior**

.

privadas: tensões enfrentadas por professores e alunos nos cursos de Pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, 2021.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In:* SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SAFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005. p. 77-96.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Anais**… XI ANPED Sul – Reunião Científica Regional, Curitiba/PR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-eTrabalho.pdf. Acesso em: jun. 2024.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEÃO, V. P. **A influência das diretrizes curriculares nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da educação básica em nível superior**. Tese (Doutorado) – UFMG, 2009.

LEHER, R. A educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. *In:* **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico (2003-2010). Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-411.

LEHER, R. Uma etapa crucial da contrarreforma. Disponível em: https://diplomatique.org.br/uma-etapa-crucial-da-contrarreforma/. Acesso em: 3 jan. 2024.

LEHER, R. Movimentos sociais, democracia e educação. *In:* FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 187–211.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é a pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In:* PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: mar. 2024.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, abr. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015. Acesso em: mar. 2024.

MARTINS, A. S. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, A. S. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política à educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, 2015. Disponível em: bpinheiro1,+2216-5691-1-PB+FORMULA%C3%87%C3%95ES+DA+CLASSE+291-313(1).pdf. Acesso em: 3 ago. 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MAZZUCATO, M. **O Estado empreendedor**: desmascarando o mito do setor público vs. setor privado. São Paulo: Portfolio Penguin, 2014.

MEC – REDE DE EVIDÊNCIAS (AEVI). **Rede de Evidências — página institucional**. 2020. Disponível em: https://evidencias.mec.gov.br/rede-de-evidencias/. Acesso em: 2 jul. 2024.

MEC – AEVI. **Quem somos**. 2020. Disponível em: https://evidencias.mec.gov.br/quem-somos/. Acesso em: 2 jul. 2024.

MEC. **Edital de chamamento – Consulta Pública sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial** (licenciaturas, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura). Brasília, 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/253531-edital-de-chamamento-formacao-de-professores-2/file. Acesso em: ago. 2024.

MEDEIROS, E. A.; ARAÚJO, O. H. A.; SANTOS, J. M. C. T. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 561–588, 2021.

MELLO, M. P. Capitalismo neoliberal de terceira via e as políticas de esportes: a pedagogia da hegemonia em campo. **Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Brasília-DF, 2013.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOCARZEL, M. M. V. A financeirização da educação privada nas páginas de revista: discursos publicitários sobre a universidade brasileira. **Educação & Sociedade**, 40, 2019, p. 1-19.

MOVIMENTO COLABORA EDUCAÇÃO (MCE). **Site institucional**. Disponível em: http://movimentocolabora.org.br/. Acesso em: 20 jul. 2024.

.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum**. 2015. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Necessidade-e-construcao-Base-Nacional-Comum.pdf. Acesso em: ago. 2024.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MBNC). **O movimento**. 2016. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/. Acesso em: 11 nov. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC**. 2019. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. MOVIMENTO PELA BASE – **Nossa missão**. 2019. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#:~:text=A%20BNCC%20determina%20os%20direitos,e%20escolas%20p%C3%BAblicas%20do%20pa%C3%ADs. Acesso em: 2 abr. 2024.

NAGEL, J. S. de O.; ENS, R. T. Políticas educacionais e a formação de professores no Brasil. **Revue Éducatio**, n. 10, 2020. Disponível em: https://revue-educatio.eu/wp-content/uploads/2020/10/E-2.2P-Romilda-Teodora.pdf. Acesso em: jan. 2024.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. São Paulo: Xamã, 2005.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

OCDE. **Programme for International Student Assessment (PISA) – Results from PISA 2018 – Brazil**. 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf. Acesso em: 4 ago. 2023.

OECD. **Ferramenta Compare seu país da OCDE**. 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/trade/topics/digital-trade/. Acesso em: 19 abr. 2023.

OLIVEIRA, D. A.; FONSECA, M. O Banco Mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. *In:* HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (org.). **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina: UEL, 2001. p. 41-68.

OLIVEIRA, D. A. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro.

.

Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2020. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/oliveira.html. Acesso em: 28 jan. 2024.

OLIVEIRA, L. A.; BRASILEIRO, T. S. A. As (novas) DCNs para o curso de licenciatura em pedagogia: limitações à promoção da educação para a sustentabilidade. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 9, p. 1-28, jan. 2022.

PAULA, A. P. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, v. 46, p. 10-22, 2006. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/37005. Acesso em: jan. 2024.

PERONI, V. M. V. *et al.* Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo – projetos em disputa. **Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53469/32448. Acesso em: abr. 2024.

PERONI, V. M. V.; LUMERTZ, J. S. A produção de conhecimento e formação de professores no processo de construção da democracia. **Imagens da Educação**, v. 11, n. 2, p. 212-232, 2021. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/54446/751375152433. Acesso em: dez. 2024.

PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1991.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A.; SEVERO, J. L. R. L. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/tXrLcgJxZPSV4n47WPzgpxq/. Acesso em: jan. 2024.

PINHEIRO, A. C. **Pensando os think tanks**: uma revisão da produção acadêmica brasileira. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Sociologia e Ciências Políticas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PORTELINHA, Â. M. S.; SBARDELOTTO, V. S. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (Res. 2/2015): princípios e concepções. **Temas & Matizes**, v. 11, n. 21, p. 39-49, 2017.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. **Nueva gramática del neoliberalismo**: itinerarios

.

teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, 2008.

POPKEWITZ, T. S. **Policy, knowledge and power in education**: international perspectives. Madison: University of Wisconsin Press, 1994.

REIS, G. A educação deve estar na fronteira da resistência democrática no país. Disponível em: https://www.sinprominas.org.br/a-educacao-deve-estar-na-fronteira-da-resistencia-democratica-no-pais/. Acesso em: nov. 2024.

REZENDE, F. S.; SIMIÃO, L. K. R. O papel do professor como disseminador da nova pedagogia para a hegemonia. **Tecnia**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 31-48, jan./jul. 2017. Disponível em: https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/issue/view/v2n1. Acesso em: 19 set. 2023.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/J4LqqtJBmwML9cR4dg8p65L/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: ago. 2023.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, e35617, p. 1-39, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617/28754. Acesso em: ago. 2024.

ROCHA, C. Direitas em rede: think tanks de direita na América Latina. *In:* JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2015.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O documento “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 1-39, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205. Acesso em: jun. 2024.

RUFATO, G. B. **A formação empreendedora nos anos iniciais do ensino fundamental**: contextos, concepções e críticas. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidade e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, p. 28-43, 14 out. 2011.

SANTOS, W. B. dos; LIMONTA, S. V. Perspectivas do Banco Mundial para a

.

formação de professores no Brasil: análise crítica. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 24, n. 47, p. 176-194, set./dez. 2014.

SANTOS, D. de S.; ZAN, D. D. P. e. O sistema de ensino australiano: um olhar sobre as desigualdades educacionais. **Educação em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/FtMVKWNV9vZGtPBMCLbktbK/. Acesso em: ago. 2023.

SARAIVA, A. M. A.; SOUZA, J. F. A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020. Disponível em: http://www.aesufope.com.br/PDF/saraiva-souza.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

SAVAGE, G. C. Who's steering the ship? National curriculum reform and the re-shaping of Australian federalism. **Journal of Education Policy**, v. 31, n. 6, p. 833-850, 2016. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2016.1202452. Acesso em: 11 abr. 2023.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In:* FERREIRA, N. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-38.

SAVIANI, D. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação**, São Paulo – USP, v. 14, n. 28, p. 113-124, maio/ago. 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/X8mRntWTvx8Xq3QkGphMrZx/. Acesso em: fev. 2024.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SÉGALA, K. de F. **A atuação do movimento "Todos pela Educação" na educação básica brasileira**: do empresariamento ao controle ideológico. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

SENA, A. K. C.; ALBINO, A. C. A.; RODRIGUES, A. C. da S. Redes políticas que influenciaram a elaboração da BNCC para o ensino médio: naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57809. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57809. Acesso em: 12 set.

.

2024.

SILVA, A. F. da. **Formação de professores para a educação básica no Brasil**: projetos em disputa (1987–2001). 388 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, T. T. da; GENTILI, P. **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13–32, 2011. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668. Acesso em: dez. 2024.

SILVA, A. F. da; ALBINO, A. C. A. **BNCC e BNC da formação de professores**: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/966-Texto%20do%20Artigo-2729-3214-10-20190805.pdf. Acesso em: abr. 2024.

SILVA, L. de J. da. **A formação inicial do pedagogo frente às novas diretrizes curriculares nacionais**. Brasília, 2022.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. *In:* VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2007. p. 47-63.

SHEIBE, L.; DURLI, Z. A implantação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia no contexto de expansão do ensino superior. *In:* PARENTE, C. M. D.; PARENTE, J. M. (org.). **Pedagogia em ação**: ensino, pesquisa e extensão na formação dos profissionais da educação. São Cristóvão: UFS, 2011. p. 39–63.

SHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, abr. 2007.

SHIROMA, E. Redes de políticas públicas e governança da educação: pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década. Relatório de pesquisa. Florianópolis: UFSC, 2016.

.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 2.

SOKOLOWSKI, M. T. História do curso de pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, v. 20, n. 1, p. 81-97, jan./jun. 2013.

SOLL, J. Como os *think tanks* se tornaram motores da propaganda real. **Tablet Magazine**, 2017.

SOUSA, M. P. de. **Formação docente em contexto neoliberal**: projetos e disputas nas políticas educacionais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57809/33146. Acesso em: ago. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. PAIC: regime de colaboração como caminho para uma educação de qualidade. **Jornal O Estadão**, 2017. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/9379/todos-pela-educacao-lanca-nova-estrategia-de-mobilizacao/. Acesso em: 2 set. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Relatório de atividades do Todos Pela Educação**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-quefazemos/#bloco_359. Acesso em: 10 maio 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação na pandemia**: ensino a distância dá importante solução emergencial, mas resposta à altura exige plano para volta às aulas. São Paulo: Todos Pela Educação, 9 maio 2020. Disponível em: https://bit.ly/2V3M7Hp. Acesso em: 20 jun. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Relatório de atividades do Todos Pela Educação 2023**. São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-quefazemos/#bloco_359. Acesso em: 10 maio 2024.

TONUCCI, F. **Frato: 40 anos com olhos de criança**. Trad. M. C. S. Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TORRIGLIA, P. L. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: tópicos e objetivos de

.

aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2016.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: UNESCO, 16 abr. 2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/news/comissao–futuros–da–educacao–da–unesco–apela–ao–planejamento–antecipado–o–aumento–das. Acesso em: 4 jun. 2024.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Trad. W. Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ZANARDINI, I. M. S. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ZIENTARSKI, C.; FREIRE, P. da A.; LIMA, M. A. A formação de professores em serviço: políticas de alinhamento aos organismos internacionais e à lógica neoliberal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2160-2174, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i4.8545. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8545. Acesso em: 4 jul. 2023.

.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Entidades Educacionais da Rede Política Educacional

Entidades Nacionais Fundadoras

- MONAPE - Movimento Nacional pela defesa da formação de professores curso de Pedagogia
- FNPE - Fórum Nacional Popular de Educação
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos profissionais da educação
- ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização
- ABdC – Associação Brasileira de Currículo
- ABEH – Associação Brasileira de Ensino de História
- ABECS - Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
- ABPEE - Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
- ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
- ANDIPE - Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino
- ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educa
- ANPOF – Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia
- ANPUH Brasil – Associação Nacional de História
- Campanha Nacional pelo Direito à Educação
- CBDCH – Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas na Educação Básica
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- ExNEPE – Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia
- FAEB - Federação de Arte/Educadores do Brasil
- FONEC – Fórum Nacional de Educação no Campo
- FORPARFOR - Fórum dos coordenadores institucionais do PARFOR
- FORPIBID - Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica
- Fórum Renova ANDES – movimento nacional
- FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação
- SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática
- SBEnBio - Associação Brasileira de Ensino de Biologia
- SBEnQ - Sociedade Brasileira de Ensino de Química
- SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

Entidades Nacionais, Movimentos e Redes

- Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM
- Associação Brasileira de Hispanistas - ABH
- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos - ABGLT
- Associação de Professores de Filosofia, Filósofos do Brasil - APROFFIB5
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia - ANPEGE
- Coletivo Andes de Luta e pela Base - ALB
- Confederação Nacional das Associações de Moradores - CONAM
- Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares - CONTAG
- Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil
- Laboratório Brasileiro de oralidade, formação e ensino - LABOR - UFJF, UPE, ISD, UENP
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)
- Movimento Fica Espanhol Brasil
- Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
- Rede Brasileira de Educação Ambiental–REBEA
- Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos-Rebelde
- Rede Brasileira por Instituições Educativas socialmente justas e campos, aldeias e cidades que educam –REDHUMANI
- Rede de Mulheres Ambientalistas da América Latina-Elo Brasil
- Rede de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar
- Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública -REDAP20
- Rede Escola Pública Universidade–REPU
- Rede Internacional Café com Paulo Freire
- União Brasileira de Mulheres –UBM
- União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil -UNEFAB

.

Fóruns

- Fórum Catarinense de Alfabetização - FCA
- Fórum Cearense de Educação do Campo, Indígena, Quilombola, das Águas e semiárido
- Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará
- Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo
- Fórum de Educação Infantil do Pará- FEIPA
- Fórum de Pedagogia do Estado do Rio de Janeiro - FOPERJ
- Fórum Distrital de Educação – FDE
- Fórum do Norte da Educação Física Brasileira
- Fórum em Defesa dos Cursos de Pedagogia de Rondônia.
- Fórum Estadual da Bahia em defesa da Pedagogia
- Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro - FEARJ
- Fórum Estadual de Educação da Bahia – FEEBA
- Fórum Estadual de Educação da Paraíba – FEEPB
- Fórum Estadual de Educação de Goiás – FEEGO
- Fórum Estadual de Educação de São Paulo - FEESP
- Fórum Estadual de Educação do Maranhão – FEEMA
- Fórum Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul - FEEMS
- Fórum Estadual de Educação do Pará - FEEPA
- Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro – FEERJ
- Fórum Estadual de Educação do Rio Grande do Norte – FEERN
- Fórum Estadual de Mobilização e defesa do curso de Pedagogia de Goiás
- Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia do Rio de Janeiro.
- Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais - FEPEMG
- Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo – FEPEC/Alagoas
- Fórum Estadual Popular de Educação de Santa Catarina- FEPE-SC
- Fórum Goiano de Educação Infantil – FGOEI
- Fórum Metropolitano de Educação do Campo, das águas e das florestas - FOMECAF - Belém - PA
- Fórum Mineiro em Defesa da Formação de Professoras e Professores
- Fórum Municipal de Educação do Rio de Janeiro
- Fórum Paraense de Educação do Campo
- Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia/PR – FORPED
- Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil
- Fórum Municipal de Educação de Belém - FMEB
- de História – Seção Goiás

Associações e executivas regionais, estaduais e municipais

- ANPUH-MG Associação Nacional de História - Seção Minas Gerais
- ANPUH-SP - Associação Nacional de História - Seção São Paulo
- ANPUH-PA - Associação Nacional de História - Seção Pará
- ANPUH-RJ - Associação Nacional de História - Seção fluminense
- ANPUH-RS - Associação Nacional de História - Seção Rio Grande do Sul
- AESUFOPE - Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do ensino do Rio Grande do Sul
- AAEAP - Associação dos Arte-Educadores do Amapá
- ASSERS - Associação dos Supervisores de Educação do Rio Grande do Sul
- FESAAEMG - Federação Sindical dos Auxiliares de Administração Escolar no Estado de Minas Gerais
- APP - Sindicato das/os Trabalhadoras/es em Educação Pública do Paraná
- APUBHUFMG+ - Sindicato dos Professores de Universidades Federais de BeloHorizonte, Montes Claros e Ouro Branco
- SEPE RJ - Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro

.

ANFOPES

- ANFOPE - Acre
- ANFOPE - Alagoas
- ANFOPE - Amapá
- ANFOPE - Amazonas
- ANFOPE - Bahia
- ANFOPE - Ceará
- ANFOPE - Distrito Federal
- ANFOPE - Goiás
- ANFOPE - Maranhão
- ANFOPE - Mato Grosso do Sul
- ANFOPE - Minas Gerais
- ANFOPE - Pará
- ANFOPE - Paraíba
- ANFOPE - Paraná
- ANFOPE - Pernambuco
- ANFOPE -Rio de Janeiro
- ANFOPE - Rio Grande do Sul
- ANFOPE - Santa Catarina
- ANFOPE - São Paulo
- ANFOPE - Sergipe
- ANFOPE - Tocantins
- ANPAE-PB - Sessão estadual da Paraíba
- ANPUH-GO - Associação Nacional de História –Seção Goiás
- ANPUH-MG - Associação Nacional de História -Seção Minas Gerais

Associações e Centros

- Associação de Geógrafos Brasileiros - Seção Fortaleza
- Associação de Geógrafos Brasileiros- AGB/PoA Seção Local Porto Alegre RS
- Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB/Seção Local Aracaju/SE
- Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB/Seção Local Caicó - Rio Grande do Norte
- REDE ESTRADO – Espírito Santo
- SBEnQ-Rio Grande do Sul - RS
- Coordenadoria Regional de Educação de Chapecó - SC
- Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Ciência, Tecnologia, Esporte e Lazer de Arraial do Cabo - RJ
- Centro de Apoio a mães e pais de portadores de eficiência - CAMPE Fortaleza - Ceará
- Centro de Estudos Aplicados ao Desenvolvimento Regional - CDR-CEAD-UDESC
- Centro de Estudos e Pesquisa em Didática de Goiás - CEPED
- Comitê Capixaba da Campanha Nacional pelo Direito a Educação – Espírito Santo
- Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo - COMECES
- Comitê Estadual em Defesa da Escola Pública de Roraima
- Comitê Estadual pela Revogação do Novo Ensino Médio – Mato Grosso do Sul
- Comitê Territorial de Educação Integral do Rio Grande do Norte
- Grupo de Estudos em Educação e Meio Ambiente do Rio de Janeiro - GEEMA
- Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR Rede nacional
- Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação da ANPUH-SP
- GT Formação de Educadores na Linguística Aplicada da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística - GTFELA/ANPOLL
- Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão. Pela Regulamentação do Trabalho MNCR Núcleos/ Salvador-BA
- Rede de Educação Ambiental do Rio de Janeiro
- Rede de Educação do Semiárido Brasileiro-RESAB - Paraíba
- Rede de Ensino, Pesquisa e Extensão da Educação Profissional e Tecnológica Pública da Bahia – REDEEPT
- Rede de Pesquisa Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Nexos Centro-Oeste/Norte
- Rede de Pesquisa Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Nexos Nordeste;
- Rede de Pesquisa Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Nexos Sudeste
- Rede de Pesquisa Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Nexos Sul
- Rede interinstitucional de Formação e Práticas Docentes - RIPEFOR
- Setorial de Educação do PT/RJ
- Unidade Popular - Paraná

.

Centros Academicos

- Centro Acadêmico de Pedagogia Fabiany Cássia Tavares da Silva – UFMS
- Centro Acadêmico Paulo Freire – CAPF/FACED/UFC
- Centro Acadêmico de Enfermagem da Universidade Federal de Rondônia - UNIR/PVH
- Centro Acadêmico de Geografia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR/PVH
- Centro Acadêmico de História gestão Txai Suruí da Universidade Federal de Rondônia - UNIR/PVH
- Centro Acadêmico de Jornalismo Mirian Penha Franco da Universidade Federal de Rondônia - UNIR/PVH
- Centro Acadêmico de Matemática – CAMAT/FEBF/FEBF
- Centro Acadêmico de Pedagogia Anita Garibaldi da UFFS - Laranjeiras do Sul - PR
- Centro Acadêmico de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ – CAPED/FFP/UERJ
- Centro Acadêmico de Pedagogia da PUC-RIO – CAPED/PUC-RIO
- Centro Acadêmico de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras -UFLA
- Centro Acadêmico de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- Centro Acadêmico de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar Patronos do Esperançar - UFRRJ
- Centro Acadêmico de Pedagogia Fabiany Cássia Tavares da Silva – UFMS
- Centro Acadêmico de Pedagogia gestão Avante Juventude - UEM/PR
- Centro Acadêmico de Pedagogia Professor Renato Natan da Universidade Federal de Rondônia – UNIR
- Centro Acadêmico de Psicologia gestão Ignácio Martin Baró da Universidade Federal de Rondônia - UNIR
- Centro Acadêmico Henrique Souza Filho – Curso de Pedagogia – CAPED/FEBF/UERJ
- Centro Acadêmico José Leite Lopes- Curso de Física da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
- Centro Acadêmico Maria Eduarda – CAME Pedagogia UFRJ
- Centro Acadêmico Paulo Freire – Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ
- Centro Acadêmico Paulo Freire da Universidade Federal do Ceará - CAPF/FACED/UFC
- Centro Acadêmico Pedagogia do Oprimido da Universidade de Brasília - UnB
- Centro Acadêmico Resistência Pedagógica do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação da UFRRJ
- Centro Acadêmico Sueli do Nascimento – Curso de Geografia – CAGEO/FEBF/UERJ
- Centro Estudantil da Pedagogia da USP Ribeirão Preto - CEPED/USP Ribeirão Preto SP

Sessões Sindicais e coletivos

- Associação de Docentes da UFF - ADUFF Sessão Sindical do ANDES-SN
- Associação dos Docentes da UFRRJ - ADUR Sessão Sindical do ANDES-SN
- Associação dos Docentes da UNIR - ADUNIR Seção Sindical do ANDES-SN.
- Centro Acadêmico de Pedagogia Fabiany Cássia Tavares da Silva – UFMS
- Centro Acadêmico Paulo Freire – CAPF/FACED/UFC
- Coletivo ELA - Educação Liberdade para Aprender - São Gonçalo-RJ
- Sindicato de Professores do Município do Rio de Janeiro e Região – SINPRO-Rio
- Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte, Montes
- Claros e Ouro Branco – APUBHUFMG+
- Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Aperibé RJ
- Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro - SEPE Japeri-RJ
- Associação de Pós-Graduandas e Pós-Graduandos da UFMG – APG/UFMG
- Diretório Acadêmico de Pedagogia Anísio Teixeira - UFF/GRAGOATÁ
- Diretório Acadêmico Maria Tereza Scotton da Universidade Federal Fluminense - UFF/Santo Antônio de Pádua RJ
- Diretório Acadêmico Walkiria Afonso Costa, Gestão Esperançar a FaE, Transformar a Educação – DAFaE/UFMG
- Diretório Central dos Estudantes da Universidade Estadual de Maringá - DCE/UEM
- Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal de Rondônia - DCE/UNIR
- Diretório Central Estudantil Romana Barros da Universidade Federal do Semi-Árido UFERSA- RN
- Executiva Estadual de Estudantes de Pedagogia de São Paulo - EEEPe-SP
- Executiva Fluminense de Estudantes de Pedagogia - ExFEPe
- Executiva Mineira de Estudantes de Pedagogia - ExMEPe
- Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia do Estado do Pará - ExNEPe Pará
- Executiva Paranaense de Estudantes de Pedagogia – ExPEPe
- Executiva Rondoniense de Estudantes de Pedagogia - ExROEPe
- Centro de Direitos Humanos e Memória Popular de Foz do Iguaçu
- Centro de Estudos Bíblicos – CEBI/Espírito Santo
- Coletivo ELA - Educação Liberdade para Aprender - São Gonçalo-RJ
- Espaço Transformando- -Espaço Cultural - Santa Catarina - SC
- Movimento KIZOMBA Capixaba - ES
- Núcleo Educação Manoel Congo e Mariana Crioula - RJ
- Rede de Educadores Ambientais da Baixada de Jacarepaguá - RJ
- Rede de Educadores Ambientais do Grande Méier -RJ

.

Instituições, Programas de Pós-Graduação e Grupos de pesquisa

- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes - GEPEFERS/UFC
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática - GEM/UFSCar-São Carlos SP
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo - Gespedic/UNESPAR
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências e Biologia – ConecTAR/UFOP MG
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Humana e Inclusão - GEPeFHI/UFAC
- Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Gênero - GEPHEG/UEFS
- Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil - Histedbr-DF
- Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil - Histedbr-UFSCar-So
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Humanidades: Arte Filosofia, História e Educação - GEPH/UFRRJ
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Curriculares – GEPPC/UFPB
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas públicas e formação de profissionais da Educação – GEPPFOR/UFV MG
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania - PÓLIS/UFU
- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Pedagogia Histórico-crítica - GEPPHC do IFPR
- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo da Educação Básica – GECEB/UFPA/Campus Castanhal
- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação básica e Superior - GEPDEBS-UFU
- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial e Direito Escolar - GEPEEDE/FAE/UFMG
- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência - EDDocência/Unilab
- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores – Gefop/Iced/UFPA
- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Ensino de Ciências e
- Educação Ambiental - ECiEA/Unesp (FCLAr) e Unicamp (FE)
- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores na Amazônia Paraense - Formazon/Ufopa
- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores Pedagogos - GEPFAPe/UnB
- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias – GEPLI/UFU
- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas - GTEPP/Cefet-RJ
- Grupo de Estudos e Pesquisas LEPEF-EdSaLa - UFAC
- Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE/UFSC
- Grupo de Estudos em Cognição e Educação Científica - GECEC/UFF
- Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação - UFF
- Grupo de Estudos em Educação Ambiental Desde El Sur - GEASur/UNIRIO
- Grupo de Estudos em Educação Ludocientífica - Interinstitucional- GEEL/UERJ
- Grupo de Estudos em Educação Superior - GEES/UFS
- Grupo de Estudos Filosofia- História, Indivíduos, Memória e Cultura na Amazônia Fhimca - Iced/UFPA
- Grupo de Estudos Narrativos em Educação do Instituto Federal Sul-rio-grandense - GENE/IFSUL
- Grupo de Estudos Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – PPEJAT – FFP/UERJ
- Grupo de Estudos Religião, Educação e Gênero - REDUGE/UFJF
- Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita – GEALE/UFPel
- Grupo de Estudos sobre Ensino, Linguagens e Cognição – GELINC/UEMG
- Grupo de Estudos sobre Numeramento - GEN/UFMG
- Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho - Gepeto/UFSC
- Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Políticas Educacionais, Formação de Professores e Democracia - GRUPEFOR/UERJ
- Grupo de Extensão EducAção - IQSC/USP.
- Grupo de Pesquisa "Educação Superior, Formação e trabalho docente" – Gesfort/Unioeste
- Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE/UFMT/UFR
- Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Relações Étnico-raciais – ALMEFRE/FFP/UERJ
- Grupo de Pesquisa Aprendizados ao longo da vida – UERJ
- Grupo de pesquisa BAKULO: Educação, Diversidade e Educação. UFF/INFES
- Grupo de Pesquisa Ciência e Educação Lúdica da UFF
- Grupo de Pesquisa Conjunturas de Pesquisas e Estudos em Educação de Jovens e Adultos- CONPEEJA/UNEB Irecê Ba
- Grupo de Pesquisa Contexto Escolar e Processo de ensino aprendizagem: ações e interações – CONTEPEA/UNIOESTE
- Grupo de Pesquisa Contexto Escolar e Processos identitários de Professores e Alunos da Educação Básica – CEPId/PUC-SP

.

Instituições, Programas de Pós-Graduação e Grupos de pesquisa

- A Ponte: interligando a educação básica e o ensino superior no Ensino de Ciências e Biologia - UFSC
- Brinquedoteca Universitária Larissa Alderighi - UDESC
- CASULO - Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia – UFSC
- Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Viçosa – UFV
- Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos - CEPF-UFU
- Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação – COLEMARX/UFRJ
- Coletivo de Pesquisa e Extensão Educação Ambiental com Professores da Educação Básica - EAPEB/UFRJ
- Grupo Colaborativo em Matemática - Grucomat/USF - SP
- Grupo de Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação – DICITE/UFSCf
- Grupo de Estudo e Pesquisa da Educação do Campo, das Águas e da Floresta nas Amazônias – GECAFA - UFAC
- Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do campo – GEPEC/FACED/UFBA
- Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – LEPEL/FACED/UFBA
- Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Física e Tecnologia – GEPEFT/UDESC
- Grupo de Estudo e Pesquisa em Leitura, Escrita e Alfabetização na Amazônia - LEIAA/Iced/UFPA
- Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar - GEPPEGE/Unifesp
- Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização – Gepfica/UFSM
- Grupo de Estudo em Gênero, Sexualidade e Sexo em Educação – GSS/FacEd/UFMG
- Grupo de Estudo em Pedagogia Histórico-Crítica no meio do mundo – UNIFAP -AP
- Grupo de Estudo e Pesquisa Gestão Escolar Política e Subjetividade – GEPSUB/UFF RJ
- Grupo de Estudos Decoloniais - GED/UFRRJ
- Grupo de Estudos do Sentido – GESTO/UFNT - TO
- Grupo de Estudos dos Clássicos Contemporâneos em Educação – GECCE/UFV MG
- Grupo de Estudos e Observatório Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica - GEODDIP/Unifesp
- Grupo de Estudos e Pesquisa Currículos, Conhecimentos e formação de professores - CCFP-UFF
- Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Letramento por Atos de Leitura Triangulada-GEP-Alfaletri – UFMA
- Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica/GEPAPHC da UEMA, Campus Caxias,
- Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação docente - UFC
- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade – Gepeads/UFRRJ
- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/Exclusão - GEIX/FURG
- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática Escolar – GEPEME/UFGD
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação - Gepehpe – UNESPAR - Campus de Paranavaí
- Grupo de Estudos e Pesquisa em Interculturalidade na Educação em Ciências – UFTM
- Grupo de Estudos e Pesquisa em Música – GRUMIS/UFRN
- Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula - GEPSA/UFMG
- Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural – GIFORDIC/FFP/UERJ
- Grupo de Estudos e Pesquisas das TICs em Educação Matemática – Gepeticem/UFRRJ
- Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos educacionais das/para/com minorias sociais – GEPCE/Minorias - UFPA
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Abordagens e Metodologias de Ensino de Ciências - Gepamec/UFVJM
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo - GEPAC/UNIRIO
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional – GEPAE/UFU
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Crianças, Infâncias e Educação Infantil - IPÊ - Iced/UFPA
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente - GEPEDI/UFU
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores – UFC
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas - DIDAKTIKÉ - FE/UFG
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental - GEA/UFJF
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - GEPEC/Unicamp
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – GEPEJA/UNICAMP
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos - GEPEGAI – UFOP
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem - Gepel/UFAC
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade - GEPEED/UFRRJ

.

Instituições, Programas de Pós-Graduação e Grupos de pesquisa

- Pedagogia da Alternância - UFRRJ
- Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias - GEIDI/DED/UFLA
- Grupo de Pesquisa em Educação e In/Exclusão – GEIX/UFRGS
- Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias – GPEH/UEL
- Grupo de Pesquisa em Educação Profissional do IFSP, Campus São Roque - GPEP-IFSP/SRQ
- Grupo de Pesquisa em Educação, História e Interculturalidade – GPEHI/UFS
- Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia - GRUPEVD/UFFS
- Grupo de Pesquisa em Filosofia e Ensino - CEFET/RJ
- Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - GT da Região Oeste do Paraná - HISTEDOPR
- Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR/UNIR
- Grupo de Pesquisa em Linguagem e Cognição em Sala de Aula de Ciências – UFMG
- Grupo de Pesquisa em Política Educacional e Trabalho - Gepeto/UFSC
- Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação - GRUPPE/UFF
- Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cultural – GPMC/UFRRJ
- Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Didática e Educação Matemática – TRI-VÉRTICE - FFP/UERJ
- Grupo de Pesquisa Formação de Professores, linguagens e justiça social - PROFJUS - FFP/UERJ
- Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas - FFP/UERJ
- Grupo de Pesquisa Formação e Ação de Professores de Ciências e de Educadores Ambientais - UNESP
- Grupo de Pesquisa Formação e Profissão docente – FOPROFI/UFOP
- Grupo de Pesquisa Formação Política de Professoras e Professores – GPForPP/UFSCar
- Grupo de Pesquisa Gestão Escolar e Políticas Públicas - GEPP / UNIG
- Grupo de Pesquisa Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas - GPIEPP/UNISANTOS – CNPq
- Grupo de Pesquisa Música e Escola – PPGMUS/UFRGS/CNPq
- Grupo de Pesquisa Organização, Memórias e Práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica - IFPE/CNPq
- Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva e Saúde mental e coletiva- PEPITAS/UNIFAP
- Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas, Currículos e Espaços de Formação- PPCEF/ UNIG
- Grupo de Pesquisa História Popular do Nordeste - CNPq/UFS
- Grupo de Pesquisa História, Política e Gestão Educacional - HPGED/UNIFAP
- Grupo de Pesquisa Infância, cidadania e formação docente - Coletivo Ciranda - UDESC
- Grupo de Pesquisa Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas – SP
- Grupo de Pesquisa Investigação - Universidade Federal de Rondonópolis - UFR
- Grupo de Pesquisa Leituras e Investigações sobre Questões de Ensino de Ciências e Sociedade – LIQUENS/UERJ
- Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais – UFJF
- Grupo de Pesquisa Oficinas de Formação Inventiva de professores – OFIP/FFP/UERJ
- Grupo de Pesquisa Mandacaru: Educação e Filosofia do Instituto Federal de São Paulo - IFSP - Campus Registro
- Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Docência - PODOC/UFF
- Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional – PpeGE- Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC BA
- Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores – UNESC
- Grupo de Pesquisa Problemática ambiental urbana – UNICAMP
- Grupo de Pesquisa Questão Agrária e Juventude Rural: Trabalho, Educação e Cultura Camponesa – Juratec/UFFS
- Grupo de Pesquisa Redes Indígenas: povos indígenas e redes educativas - UEA
- Grupo de Pesquisa Sertania e Educação - UFRN
- Grupo de Pesquisa sobre Profissão, Formação e Exercício Docente – PROFEX/PUC-Rio
- Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação – GPTeFE/UFSCAR
- Grupo de Pesquisa Trabalho e Práxis da Universidade Federal do Espírito Santo
- Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Docência – GTED/FURG
- Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem - UFPA
- Grupo de Pesquisa LEtramento 'NUmérique' da Fluminense para o Francês como Língua Estrangeira – LENUFFLE/UFF
- Grupo de Pesquisa Mídia-Educação e Comunicação Educacional - COMUNIC/UFSC
- Grupo de Pesquisa NuPEB: políticas, estéticas e diferenças - UNIPLAC
- Grupo de Pesquisa Práticas de linguagem, trabalho e formação docente - UFF
- Grupo de Pesquisa Processos na Formação e Profissionalidade Docente – Formatio/UNIFAL

ANEXO

ANEXO A – Produções científicas

Quadro 1 – Das produções científicas sobre a formação docente e os projetos em disputa

Produções científicas	RESUMO
Tese: Silva, Andréia Ferreira da. **Formação de professores para a educação básica no Brasil**: projetos em disputa (1987-2001) Niterói, RJ: [s. n.], 2004. p. 392 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2004	A partir da análise do processo de discussão das políticas educacionais desde a elaboração da Constituição de 1988 até o ano de 2001, o presente estudo avaliou como se deu o confronto destes dois projetos societais na definição das políticas para a formação de professores no país.
Tese: DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**: concepções em disputa. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007	O tema mais geral desta investigação situa-se no campo da formação de professores, dedicando-se ao estudo do processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP). Tem como objetivo central analisar as concepções que estiveram em disputa, identificando a articulação do conteúdo da proposta de formação do pedagogo aprovada pela resolução MEC/CNE no 1, de 15 de maio de 2006, com as políticas de formação de professores construídas na década de 1990, focalizando especialmente o projeto de formação dos educadores construído e representado pela ANFOPE e entidades parceiras.
Dissertação: SOUSA, Maraiane Pinto de. **Formação docente em contexto neoliberal**: projetos e disputas nas políticas educacionais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2021.	O direcionamento deste trabalho pretendeu discutir como questão central: como a formação inicial de professores se configurou dentro das políticas educacionais após a aprovação da BNCC?

.

Quadro 2 – Resultados das pesquisas encontradas de acordo com os descritores formação de professores

FARIAS, Marcela Clarissa Damasceno Rangel de. **A docência em fio**: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC. Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2021	Resumo: Este estudo procurou compreender a produção da docência no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de outros documentos relacionados a ela, tendo em vista os processos de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização docentes, categorias analíticas resultantes da pesquisa. Os objetivos do estudo foram: compreender a BNCC no contexto da racionalidade neoliberal em sua interface com a educação; compreender o contexto contemporâneo e seus efeitos no trabalho docente; mapear, analisar e produzir as categorias de análise e tecer a trama analítica, de modo a entender como a docência é produzida no contexto da BNCC e de outros documentos selecionados como corpus empírico nos sites do Movimento pela Base Nacional Comum e do Movimento Todos pela Educação
BARBOSA, Daniele de Oliveira Moreira. **AVANÇOS E RETROCESSOS EM DIRETRIZES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022.	Resumo: A presente pesquisa visa à análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos anos de 2002, 2015, 2019 e da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica - BNC-Formação, mediante nosso arcabouço teórico. As metodologias de investigação utilizadas são de estudo bibliográfico (OLIVEIRA, 2008), uma vez que nosso alicerce teórico está fundamentado em fontes científicas sobre o neoliberalismo e a formação docente crítica; de análise documental (CELLARD, 2008; GIL, 2002), pois examina documentos que não esgotaram as possibilidades de investigações; de natureza qualitativa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) e exploratória (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) com características interpretativistas (MOITA LOPES, 1994), já que considera as visões e vivências do pesquisador, sobre um determinado fato.

Quadro 3 – Resultados das pesquisas encontradas de acordo com os descritores políticas educacionais e a formação dos professores pedagogos

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. **Formação de professores nos cursos de pedagogia no Brasil: as repercussões das políticas educacionais pós 1990**.	Resumo: Propomo-nos, nesta dissertação, analisar as repercussões das políticas educacionais nos cursos de Pedagogia pós 1990, buscando entender os discursos que

.

Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.	ficaram implícitos pelos órgãos oficiais da educação, influenciados por organismos internacionais e que proporcionaram a introdução de novos espaços de formação de professores paralelos à universidade pública. Tentamos sistematizar nosso problema de pesquisa por meio de duas questões que se complementam, buscando entender em que medida a formação de professores em cursos de Pedagogia tem vinculações com políticas nacionais e internacionais destinadas à educação em geral e à formação docente em específico e de que maneira está relacionada a processos e políticas que resultaram em ampla e profunda reforma da educação no Brasil a partir da década de 1990.
REIS, Reinildes Maria de Carvalho dos. **O PERFIL DO PEDAGOGO EM FORMAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM GOIÂNIA**. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.	Resumo: O objetivo deste trabalho é mostrar um estudo sobre o perfil do pedagogo em formação nos cursos de Pedagogia oferecidos nas instituições de Ensino Superior IES UCG, UFG, PADRÃO, ALFA e FARA em Goiânia. O estudo desenvolvido é uma abordagem crítica, orientada pela pesquisa qualitativa, subsidiada pelas pesquisas bibliográfica e documental. Os procedimentos de pesquisa adotados para o alcance dos objetivos propostos, elaborou-se um aporte teórico para referendar as discussões e análises que enfocaram o perfil do pedagogo em formação nas IES. A pesquisa documental consistiu dos estudos em projetos pedagógicos, matrizes curriculares, ementas de disciplinas e o histórico dos cursos de Pedagogia selecionados. Observou-se que apesar da autonomia referendada nos documentos legais, ela parece, ainda não ser exercida por algumas das IES, que adotam em sua proposta curricular os mesmos interesses políticos neoliberais que foram prescritos, por exemplo, no Parecer CNE n° 9 de 8 de maio de 2001, por outro lado, tem-se aquelas que preferem exercer sua autonomia, e se compromete com o perfil de um pedagogo autônomo, crítico e criativo, no verdadeiro sentido dessas expressões.
SCHNEIDER, Mara Cristina. **Certificação de professores**: contradições de uma política. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2009. FERREIRA, Marcos Felipe. O curso de pedagogia: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social. 2014. xix, 158 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) –	Resumo: Nesta pesquisa procuro analisar a política de certificação de professores e suas implicações sobre os professores, a categoria e a carreira docente. Discuto as determinações dessa política a fim de compreender os interesses que fundamentaram sua elaboração. Analiso o contexto econômico e político no qual ela se insere. A certificação de competências é uma proposta que emerge do setor produtivo e

.

Universidade de Brasília, Brasília, 2014.	visa certificar os conhecimentos e habilidades adquiridas pelo trabalhador no contexto formal e não-formal de ensino. A certificação de professores é recomendada pelo Banco Mundial (BM) como uma das mais eficazes ferramentas de promoção da qualidade do ensino. As articulações de organismos multilaterais, governos, setor privado em torno da educação brasileira desafiam a explicar a lógica norteadora dessa política.
FERREIRA, Marcos Felipe. **O curso de pedagogia**: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social. 2014. xix, 158 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.	Resumo: Nesta pesquisa procuro analisar a política de certificação de professores e suas implicações sobre os professores, a categoria e a carreira docente. Discuto as determinações dessa política a fim de compreender os interesses que fundamentaram sua elaboração. Analiso o contexto econômico e político no qual ela se insere. A certificação de competências é uma proposta que emerge do setor produtivo e visa certificar os conhecimentos e habilidades adquiridas pelo trabalhador no contexto formal e não-formal de ensino. A certificação de professores é recomendada pelo Banco Mundial (BM) como uma das mais eficazes ferramentas de promoção da qualidade do ensino. As articulações de organismos multilaterais, governos, setor privado em torno da educação brasileira desafiam a explicar a lógica norteadora dessa política. Resumo: Compreende-se a importância da área de educação como meio de emancipação da sociedade e das políticas públicas elaboradas com esse fim. A Pedagogia, como área profissional cujo principal objeto de trabalho é a educação, formação do indivíduo para a vida, recebe do Poder Público ações resultantes das políticas públicas que visam, dentre outras coisas, o aperfeiçoamento na formação para a carreira docente. Nessa visão, o professor formado em Pedagogia é, em última análise, o produto de um esforço também proporcionado pelas políticas públicas de educação. Nesse contexto, surgem algumas questões, dentre as quais: o que leva os estudantes ao curso de Pedagogia? Procurando responder essas questões, o trabalho de pesquisa em questão faz um breve apanhado histórico sobre o curso, expõe alguns dos seus desafios e mostra um comparativo de dados com cursos de mesma relevância numérica no contexto da educação superior no Brasil. Além disso, identifica a atratividade da carreira docente
BEZERRA, Adriana Mamede de Carvalho**. A Formação de professores no Brasil**: um	Resumo: Trata-se de uma investigação relativa à política de formação inicial e

.

estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2002-2015). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 2017.	continuada de professores da Educação Básica no Brasil, orientada pelas Resoluções CNE/CP nº 001/2002 e 002/2002, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica; além das Resoluções CNE/CP nº 001/2006 e CNE/CP nº 002/2015 que tratam, respectivamente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e, da definição de novas diretrizes, para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. A metodologia adotada foi embasada em pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. O estudo discutiu a formação inicial e continuada do professor e priorizou a Base Comum Nacional como princípio orientador da formação. Partindo do desenho de um novo projeto político de formação de professores, são apontados avanços na legislação da política de formação desses profissionais, redimensionando o seu perfil a partir da concepção de docência, a qual inclui o exercício articulado nos processos de ensino e aprendizagem e na organização e gestão da Educação Básica.
SANTOS, Maria Rosangela dos. **Formação continuada de professores na Tríplice Fronteira**: Argentina, Brasil e Paraguai. Dissertação de Mestrado em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), 2017.	Resumo: nossa proposta pretende compreender a formação continuada de professores na Tríplice Fronteira e como essa formação acontece, qual sua relação com as políticas educacionais, com o conhecimento produzido pela academia e a interação dos professores nos processos formativos e toma como cenário os contextos de Puerto Iguazú – província de Misiones, Argentina –, em Foz do Iguaçu –Paraná, Brasil –, e Ciudaddel Este – Alto Paraná, Paraguai –sob o ponto de vista intercultural. Neste sentido tem o intuito de contribuir para um diagnóstico de necessidades desta formação continuada.
PEREIRA, Taisa Carla. **A Relação entre o Estado, Organismos Internacionais e Instituições Privadas na proposição de Políticas Educacionais**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.	Resumo: A presente pesquisa trata das parcerias público-privadas resultantes da relação entre o Estado brasileiro e as Instituições privadas. Com base na pesquisa documental e bibliográfica nossa pesquisa está sistematizada em três capítulos: No primeiro capítulo, objetivamos compreender o contexto político, histórico e econômico em que foi produzida essa relação. No segundo capítulo problematizamos a materialização dessa relação percebida nas diferentes formas de parcerias público-privadas e de como essas parcerias estão sendo recomendadas pelos organismos internacionais como um novo tipo de gestão a ser difundido. Também nesse capítulo apresentamos a postura de permissividade e

.

	convocação feita pelo poder público à iniciativa privada por meio dos Editais de Chamamento Público. No último capítulo da dissertação trazemos evidências que comprovam a existência da relação entre o Estado Brasileiro e as instituições privadas principalmente no campo da Formação de Professores.
FERREIRA, Paloma Domingues. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E NA ARGENTINA**: UM ESTUDO COMPARADO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO. Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati – PR, 2020.	Resumo: A Pesquisa teve como objetivo analisar comparativamente as políticas de formação continuada de professores da Educação Básica para o contexto educacional inclusivo no Brasil e na Argentina. Os dados foram analisados a partir da perspectiva da educação comparada, conforme Aguilar (2013) e Bereday (1972). A opção por procedimentos da educação comparada nos permitiu compreender um sistema educacional estrangeiro em comparação com o nosso sistema brasileiro. Pela análise de dados foi possível identificar que em ambos os países, dentro de suas particularidades, há uma tendência comum referenciada nas orientações dos organismos internacionais, no que diz respeito às políticas de formação continuada de professores da Educação Básica para o contexto educacional inclusivo.
SOUSA, Maraiane Pinto de. **Formação docente em contexto neoliberal**: projetos e disputas nas políticas educacionais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, Brasil, 2021.	Resumo: A discussão que levantamos em torno da Base é a sua confluência com a formação de professores(as), dado o aspecto prático desses profissionais e alguns questionamentos foram colocados como imperativos quanto aos desafios que essa política tenciona, dado o processo de construção de um novo currículo e seus agentes envolvidos como o setor privado, organizações internacionais, instituições e organizações sociais e OCDE. O direcionamento deste trabalho pretendeu discutir como questão central: como a formação inicial de professores se configurou dentro das políticas educacionais após a aprovação da BNCC? Para tanto, o objetivo geral dessa dissertação foi analisar a formação inicial de professores e sua reformulação após a BNCC. Em sentido metodológico, tomamos como base a contribuição de Gonsalves (2011), Richardson (2017), Santos (2010), Michel (2015) e Cellard (2008), que caracterizam a pesquisa como qualitativa e bibliográfica, somando também à análise documental. Para fornecer sustentação utilizamos o Ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992, 1994).
GUIRADO, Vanessa Zinderski. **Políticas**	Resumo: Nesse sentido, a pesquisa de

.

públicas educacionais e de formação de professores: atores, articulações e influências. Tese. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2022.	doutorado tem o objetivo geral de analisar as políticas públicas de formação de professores no Brasil, a partir do olhar das influências exercidas pelos articuladores internacionais e nacionais nas políticas públicas educacionais, assim, buscando a investigar como ocorre o discurso de atores específicos, de que forma eles repercutem na produção de documentos e no desenvolvimento prático das ações, no contexto das políticas públicas educacionais e de formação de professores, bem como, quais são as motivações presentes nas orientações do Banco Mundial, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no âmbito internacional, e da Fundação Lemann e Todos Pela Educação (TPE), no nacional. O referencial teórico-metodológico utilizado para as análises segue a Abordagem do Ciclo de Políticas (policycycle approach), desenvolvida por Stephen Ball e colaboradores (Ball, Bowe e Gold, 1992; Ball e Bowe,1992, 1998; Ball, 1994, 1998, 2001, 2004, 2018) e, também, a Teoria da Atuação Política (policyenactment) elaborada por Ball, Maguire e Braun (2012, 2016)

Quadro 4 – Resultados das pesquisas encontradas de acordo com os descritores: movimento empresarial e a formação de professores

VIEGAS, Elis Regina dos Santos**. O Mercado da formação continuada de professores no Brasil**: a presença do empresariamento social privado. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.	Resumo: O objetivo desta tese é identificar e analisar as ações de formação continuada de professores ofertadas nas redes municipais públicas brasileiras por instituições privadas. Apresenta-se como opção metodológica baseada na abordagem qualitativa de característica documental, a investigação sobre dados e informações de bases oficiais públicas e privadas que fornecessem evidências sobre o objeto de pesquisa a partir da sistemática da unidade de conteúdo. Parte-se, portanto, de uma base analítica que direciona o olhar para a compreensão do quanto as mutações político-econômicas e ideológicas têm influenciado a formação continuada docente. A análise aqui delineada parte da premissa que o caminho para compreensão das razões de constituição do atual cenário de fomento das relações público-privadas, não estão localizadas a princípio na política, mas sim na troca de mercadorias.
AVILA, Sueli de Fátima Ourique de. **Mercantilização do ensino superior**: as	Resumo: O presente estudo tem como proposta investigar as mais recentes

.

consequências das mudanças produtivas para os docentes de ensino superior. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.	configurações do trabalho docente no ensino superior brasileiro, nos setores públicos e privados, e sua conexão com as condições mais amplas da acumulação capitalista, ou seja, a totalidade das relações capitalistas de produção. O Trabalho questiona o novo papel que o Estado capitalista adota, em função da mundialização do capital, e as consequências daí advindas para o trabalho e a formação docente neste momento em que as transformações ocorridas no campo da produção colocam como exigência a criação de um novo tipo de sujeito e trabalhador. O estudo propõe-se também à análise da privatização do ensino superior no Brasil. Apresenta um breve histórico sobre a educação superior no Brasil, dando ênfase às medidas legais que impulsionaram a expansão do setor privado/mercantil. Nesse percurso, aborda o conteúdo mercantil da reforma educacional do governo Lula da Silva, contextualiza as políticas de privatização do sistema de educação superior, apresentando o quadro de crescimento das instituições privadas/mercantis e a privatização
SILVA, Maria Emília Pereira da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior**: entre o público e o mercantil. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.	Resumo: A tese dirige seu foco de análise para o trabalho docente no Ensino Superior no Brasil, face ao atual contexto das relações sociais de produção sob a égide do capital financeiro, suas implicações no campo produtivo e desdobramentos nas políticas neoliberais no país. O estudo parte de duas premissas fundamentais à compreensão da mutação do processo de trabalho docente: trabalho simples e trabalho assalariado. Examina, com base no materialismo histórico, a metamorfose da força de trabalho docente em mercadoria e apreende uma tendência à simplificação desse trabalho, com implicações no salário, condições de trabalho e qualificação do professor. São reflexos de diferentes formas de combinação público/privado, que estão levando à crescente privatização da educação superior e, portanto, ao aumento do trabalho docente produtivo para o capital. A pesquisa empírica realizada nas licenciaturas de duas universidades, uma pública e uma privada, permitiu observar a intensificação do trabalho docente de forma extensiva e intensiva.

.

Quadro 5 – Resultados das pesquisas encontradas de acordo com os descritores: redes políticas na educação

Martins, Erika Moreira. **Empresariamento da educação básica na América Latina**: redes empresariais prol educação. Campinas, SP: [s.n.], 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.	Resumo: O objetivo da pesquisa é investigar a mobilização – o conjunto de propostas, iniciativas, e ações – de grupos empresariais prol educação na América Latina, a partir do estudo da REDUCA (Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação). Como resultado da pesquisa temos que a reorganização empresarial, no espaço de incidência na política educativa, deve ser entendida como parte de um projeto hegemônico que afirma seu interesse geral na acumulação, mas que, igualmente, alavanca os interesses particulares das forças subordinadas.
Faria, Camila Grassi Mendes de. **A Privatização da Política Educacional Brasileira**: O Papel do Movimento Pela Base Nacional Comum na Ampliação do Modelo de Governança De Estado. Curitiba, 2022. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná.	Resumo: O estudo se estrutura em torno de dois objetivos principais. O primeiro consiste em analisar o papel atribuído à rede do MPBNC na produção de valores, normas e técnicas que vêm compondo o atual modelo de governança da política educacional brasileira. O segundo se destina a mapear possíveis elementos de privatização da política e da educação básica brasileira a partir da atuação da rede. Como resultados deste estudo, foi possível mensurar que a atuação da rede analisada e suas instituições no processo de produção, implementação, monitoramento, avaliação e validação das políticas educacionais vêm conduzindo a ampliação do modelo de governança de Estado e, por meio deste, ao processo de privatização da política educacional brasileira.

.