

A política de formação de professores no Brasil: o trabalho docente nas teias do capital

The policy of teacher training in Brazil: teaching work in the web of capital

Isabel Maria Sabino de Farias

Julliano Cruz de Oliveira

Nara Lucia Gomes Lima

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Fortaleza-Brasil

Resumo

O texto aborda as recentes reformas educacionais ocorridas no Brasil no âmbito das políticas de formação de professores e seus impactos no trabalho docente. As políticas de formação docente não podem ser compreendidas apenas na esfera das legislações, normativas e regulamentos formulados pelo aparelho de Estado, sendo preciso compreendê-las no conjunto das relações sociais e das múltiplas determinações que influenciam suas formulações, a exemplo dos organismos multilaterais e das organizações da sociedade civil. Nesse sentido, problematiza-se a Resolução CNE/CP nº 2/2019, também conhecida como BNC-Formação, a partir da orientação de organismos multilaterais como Banco Mundial e Unesco e das agências privadas que se dedicam à formação de professores. Busca-se examinar os ideais que essas entidades defendem para a formação do professor e as reverberações no trabalho docente contemporâneo.

Palavras-chave: Reformas educacionais; Formação de professores; Organismos multilaterais; Trabalho docente.

Abstract

The text addresses recent educational reforms that have taken place in Brazil within the scope of teacher training policies and their impacts on teaching work. Teacher training policies cannot be understood only in the sphere of legislation, norms and regulations formulated by the State apparatus, it is necessary to understand them in the set of social relations and the multiple determinations that influence their formulations, such as multilateral organizations and civil society organizations. In this sense, Resolution CNE/CP nº 2/2019, also known as BNC-Formação, is problematized, based on the guidance of multilateral organizations such as the World Bank and UNESCO and private agencies dedicated to teacher training. The aim is to examine the ideals that these entities defend for teacher training and the reverberations in contemporary teaching work.

Keywords: Educational reforms; Teacher training; Multilateral organizations; Teaching work.

1- Introdução

A formação de professor encontra-se no âmago da agenda da política educativa mundial contemporânea, movimento que no Brasil está manifesto nas recentes reformas educacionais pela via curricular, atravessada por intensas e controversas disputas em torno do projeto educativo nacional (Hobold; Farias, 2021).

As análises registradas nesse escrito partem dessa evidência, assumindo como objetivo problematizar a Resolução CNE/CP nº 2/2019, também conhecida como BNC-Formação, a partir da orientação de organismos multilaterais como Banco Mundial e Unesco e das fundações privadas que se dedicam à formação de professores, examinando os ideais que essas entidades defendem para a formação do professor e as reverberações no trabalho docente contemporâneo. Considera-se que as políticas de formação docente não podem ser compreendidas apenas na esfera das legislações, normativas e regulamentos formulados pelo aparelho de Estado, sendo preciso compreendê-las no conjunto das relações sociais e das múltiplas determinações que influenciam suas formulações, a exemplo dos organismos multilaterais e das organizações da sociedade civil.

Faz-se imperativo problematizar as políticas de formação docente considerando o contexto da sociedade capitalista na qual elas são formuladas. Nossa abordagem não se limita a pensar apenas a partir do movimento econômico, pois ao nos referirmos ao capitalismo, contemplamos uma gama de esferas que moldam a ampla estrutura da nossa sociedade: abarca uma forma de pensar, uma estrutura operacional e uma perspectiva de mundo. É com essa lente que as reflexões ora anotadas sobre o assunto foram tecidas.

Um dos desafios na formação de professores refere-se ao acirramento do processo de regulação centralizada via Ministério da Educação (MEC), manifesto na intensificação das cobranças junto às Instituições de Ensino Superior (IES), visando o alinhamento do currículo de formação docente e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC- EB). Um marco da demanda de alinhamento curricular situa-se, em 2017, quando a BNCC foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação (CNE), determinando as competências gerais e específicas, habilidades e as aprendizagens essenciais que os alunos da Educação Básica deverão desenvolver durante a vida escolar.

É no quadro desse movimento, permeado pela disputa com outras perspectivas e projetos de educação e formação docente, que é promulgada a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP Nº 02, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituiu uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), consolidando, no plano normativo, os princípios e objetivos fundantes das reformas curriculares em curso no cenário internacional.

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 trouxe a exigência das Faculdades, Universidades e Institutos de Educação reestruturarem as Propostas Pedagógicas Curriculares (PPCs) dos cursos de Licenciatura, de maneira que estes pudessem atender às habilidades e competências do currículo da Educação Básica. Demanda, aliás, que gerou contundente reação das associações do campo da Educação e da formação de professoras e professores nos quatro anos subsequentes (ANPED, 2017, 2019; Dourado, 2017; Macedo, 2018; Aguiar; Dourado, 2018; Farias, 2019;), culminando, a partir das mudanças ocorridas na conjuntura política, notadamente após o fim do governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), na amplificação dos debates sobre a política de formação de professores no Brasil e, em 19/09/2022, no comunicado da suspensão dessa Resolução (Brasil. CNE, 2022).

Uma “meia vitória” certamente, pois, embora o comunicado emitido pelo CNE reconheça a “que a Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, redigida no âmbito da Comissão de Formação de Professores do CNE, perde seu objeto”, isso não significou, até a data da produção desse escrito, em sua revogação, intencionalidade explicitada naquele texto ao assim reafirmar: “[...] definimos avançar em torno de alterações ou aperfeiçoamentos de itens ou artigos da referida Resolução” (Brasil. CNE, 2022). Parece-nos, por conseguinte, pertinente continuarmos problematizando o assunto, uma vez que é clara a intenção de prosseguir na mesma direção.

Frente às disputas que buscam definir o projeto formativo dos professores que incidirá na formação dos estudantes, é possível inferir que a atual política de formação de professores está preocupada em unificar o currículo escolar e o de formação docente invés de resolver o problema da desigualdade social ou de promover de fato melhoria na qualidade do ensino público.

Assim, as reflexões que dão corpo a essa análise giram e se sustentam em torno da seguinte problemática: Quais tensionamentos explicitam o interesse dos organismos multilaterais pela formação de professores no Brasil? Por que o currículo tem sido alvo das

reformas educacionais? Qual a relação da formação de professores com a atual política de educação profissionalizante e o mercado de trabalho?

O estudo aqui apresentado foi motivado pela participação dos autores no Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade - EDUCAS, da Universidade Estadual do Ceará, o qual vem estudando a formação de professores, no que se refere às suas concepções, práticas e políticas.

Metodologicamente, trata-se de um estudo teórico, de caráter bibliográfico e documental, sustentado por uma abordagem qualitativa. O referencial teórico tem base sustentada nos estudos de Carlos Freitas, “*Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação (2012)*”; Shiroma, Moraes e Evangelista, “*Política Educacional (2007)*”; Gatti, “*Formação de professores: condições e problemas atuais (2009)*”; Pereira, Santos e Segundo “*Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate (2020)*”, entre outros autores importantes para o debate.

2- A política de formação de professores e o currículo no epicentro das reformas

No Brasil, historicamente, as reformulações legais que permeiam o campo da política nacional de formação de professores têm buscado de alguma forma atender as exigências dos organismos multilaterais, gerando consecutivamente ações governamentais na tentativa de melhorar a qualidade do ensino, ainda que com resistência dos atores envolvidos (IES e professores) que discordam da maneira como o Estado tem imposto essas reformas. Haja vista, que as recentes políticas de formação de professores têm colocado o currículo no epicentro da formação de professores, aquecendo cada vez mais o debate acerca da transmissão de saberes pelas instituições de ensino.

É fato, que nos últimos sete anos (2016-2023), notadamente a partir de 2016, o Brasil vivenciou uma tentativa de criar uma base de formação docente com intuito de unificar o currículo de formação do professor e alinhá-lo ao currículo da Educação Básica. Para Saviani (2016, p.8), esse fenômeno tem sinalizado para a criação de um novo tecnicismo baseado na política neoliberal de formação de professores, cujo enfoque técnico, valoriza a formação baseada em competências e habilidades.

Na mesma direção de Saviani, Bernardete Gatti (2009), analisa as políticas de formação de professores e conclui que os programas e ações governamentais direcionados para a formação de professores são submetidos às políticas e diretrizes de interesse

econômico-político. Desse modo, as políticas de formação de professores têm sofrido influência das reformas educacionais/ curriculares, que por sua vez tem favorecido a expansão do ensino profissionalizante, alterando, portanto, o perfil de formação e de qualificação docente para o trabalho. O aumento do número de tarefas e a complexidade tecnológica exigiu uma formação mais ampla e geral. Conseqüentemente, o professor passa a ter como função solucionar problemas decorrentes do contexto social e tendo de cumprir um número cada vez maior de exigências e competências.

O discurso das competências anuncia um novo tecnicismo baseado na política neoliberal de formação de professores, cujo enfoque técnico valoriza a formação baseada em competências e habilidades com intuito de fazer prevalecer às perspectivas econômicas da sociedade capitalista. Sobre isso, Rodrigues e Albino (2021), afirmam que no contexto de governo neoconservador, como é o caso do ex governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), “[...] o currículo toma a feição de uma espécie de janela do mundo, responsável por conduzir os interesses dos grupos que tentam estabelecer o que deve ou não ser aprendido e ensinado”.

As reformas educacionais intensificaram-se nas últimas décadas tendo em vista a influência dos organismos internacionais, a exemplo da Organização Mundial do Comércio (OMC), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nesse sentido,

[...] a reforma educacional no Brasil cumpre o ideário dos organismos internacionais que aparecem como a grande ação política de transformação social, focalizando o crescimento econômico e a ativação do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a política educacional expressa a lógica mercantil a ser consolidada pelas reformas em todos os níveis na educação brasileira que, no contexto de crise estrutural do capital, sancionam e monitoram, via Banco Mundial, uma severa agenda das reformas administrativas e educacionais na América Latina (Ribeiro et al., 2018, p. 54).

De tal modo que a educação brasileira, a partir da década de 1990, assume orientações de organismos internacionais, entre as quais destaca-se aquelas contidas no Relatório Jacques Delors (UNESCO, 2001), que tece considerações para eixos como currículo, financiamento e formação docente.

Nessa e noutras orientações observa-se que as reformas curriculares estão preocupadas em alinhar o currículo escolar com o currículo de formação docente ao invés de resolver os reais problemas de melhoria da qualidade do ensino público.

No Brasil, apesar de alguns avanços na política de formação de professores após a constituição de DCNs, que de alguma forma contribuíram para a expansão dos cursos de Licenciatura e para a formação de professores em nível superior, ainda temos dificuldades em definir e organizar os conteúdos necessários à formação profissional do professor. Por outro lado, a produção desses normativos também gerou e continua gerando tendência de alinhamento às suas orientações, resultando, sobretudo nesse último septênio, em forte movimento de regulação das IES e do seu currículo de formação docente à BNCC- Educação Básica.

Não é de hoje que os organismos multilaterais têm proposto reformas educacionais numa perspectiva de subordinar a educação ao setor econômico/mercado. Evidentemente, que por trás de tantas reformas existem interesses camuflados e é nessa perspectiva analítica que buscamos evidenciar e problematizar os tensionamentos que explicitam o interesse dos organismos multilaterais pela formação de professores no Brasil e as reverberações no trabalho docente contemporâneo.

3- As determinações dos organismos multilaterais para formação de professores no Brasil

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), a ideia dos organismos multilaterais é formar minimamente o cidadão para conviver bem na sociedade, de maneira que o Estado possa ter controle social da pobreza e dos níveis de delinquência que aterrorizam os países periféricos, principalmente os localizados no hemisfério Sul, onde constatou-se um índice elevado de pessoas analfabetas e com pouca escolarização.

Para Molina e Rodrigues (2020, p. 5) existe um interesse em alinhar educação e economia de modo a promover o chamado desenvolvimento dos países pobres. Utilizando-se de estratégias como a democratização do acesso à Educação Básica e a formação de professores em nível superior.

A pergunta que fazemos é, que tipo de desenvolvimento realmente existe por trás dessa ideia? Há que se considerar também que, além da UNESCO, existem interesses de outros organismos como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE.

O Banco Mundial representa um componente significativo no contexto da formação docente, constituindo uma das esferas das organizações multilaterais que desempenham um papel ativo na formulação e influência das ideias. É importante destacar que a relação

entre o Brasil e o Banco Mundial não se caracteriza por uma subordinação direta, na qual o Banco Mundial dita as políticas a serem implementadas no país. Pelo contrário, essa relação é marcada por um processo complexo de negociação de interesses, envolvendo diversos atores, tais como setores privatistas e forças do capital, tanto interna quanto externamente. Assim, quando um projeto financiado pelo Banco Mundial é implementado no Brasil, isso ocorre como resultado dessas negociações entre diferentes grupos de interesse, incluindo considerações financeiras, uma vez que muitos desses projetos dependem de financiamentos fornecidos pela referida instituição.

Por meio de seus documentos, ferramentas e catálogos o Banco Mundial tem adotado uma abordagem pragmática na promoção da educação, não apenas por meio de documentos e diretrizes, mas também através da estratégia de observação direta das práticas pedagógicas em sala de aula. Esta abordagem possibilita uma análise comparativa entre diferentes países, visando identificar aquelas práticas que têm demonstrado maior eficácia. A partir dessas análises, são elaborados manuais e catálogos de boas práticas, que servem como referência para educadores e formuladores de políticas no desenvolvimento e implementação de estratégias educacionais mais eficazes.

Esses modelos, portanto, são desterritorializados e desautorizados no sentido de que a autoria das aulas é retirada. Quando uma aula é considerada bem-sucedida, ela é removida de seu contexto original, do ambiente em que ocorreu, e do professor que a ministrou. Nesse processo, o professor é despojado de seu conhecimento e essa expertise é disseminada globalmente, desvinculando-a de sua origem local e individual.

O Banco Mundial baseia-se numa base teórica pragmática, priorizando práticas bem-sucedidas e comprovadas, avaliando sua validade e confiabilidade, levando em conta fatores como eficácia ao longo do tempo e qualidade das práticas de ensino, buscando identificar práticas promissoras para promoção na educação pública, porém essas práticas passam pela análise dos intelectuais orgânicos do Banco Mundial (Decker; Evangelista, 2019).

Trabalho recente, publicado por Pereira, Santos e Segundo (2020, p. 13), mostra a imersão da formação docente no ideário neoliberal sob a lógica do mercado, citando como exemplo o aumento dos cursos de licenciatura a distância como estratégia para qualificação e formação permanente dos professores. O problema é que a esfera privada é quem assume a formação docente à distância e tem ganhado cada vez mais espaço. Basta dizer que, o período correspondente aos anos de 2009 a 2012, registra aumento significativo da

matrícula em cursos de Licenciatura à Distância (EAD), com uma média ponderada de matrícula de 24% nas instituições públicas e de 76% nas instituições privadas (Pereira; Santos; Segundo, 2020 p. 13). Esse fenômeno indica a presença do empresariamento na formação de professores como mencionado abaixo.

[...] diversos grupos empresariais foram convidados a fazer proposições ao sistema educacional brasileiro; este agora passa a ser entendido como um empreendimento lucrativo e um campo fértil para investimentos. Para o Ministério da Educação, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação “inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando “melhoria dos indicadores educacionais” (BRASIL, 2010, p. 2). Entretanto, evidencia o fracasso das medidas estabelecidas pelo PNE (2001-2011), pois, antes que seu prazo se esgotasse, foi traçado um outro plano, que estreita ainda mais a relação entre o braço administrativo do Estado com os interesses do mercado: o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. (Pereira; Santos; Segundo, 2020 p. 13).

A formação de professores é percebida pelo empresariado como um negócio lucrativo de interesse privado, com oferta de formação aligeirada e fragmentada.

Nesse contexto, fica evidente que as determinações dos organismos multilaterais para a formação de professores no Brasil sugerem a subordinação da educação aos interesses do setor econômico/ mercado tendo como principal proposta a superação do analfabetismo, a universalização da Educação Básica e a melhoria da qualidade da educação através da formação de professores.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 55) destacam quatro pontos na agenda prevista pela UNESCO para a educação do século XXI: (1) a ideia de educação ao longo da vida; (2) responsabilidade da educação pelo desenvolvimento humano; (3) quatro pilares fundamentais para a educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos); (4) Ensino Médio vinculado ao mundo do trabalho.

Na mesma linha de proposta da UNESCO, o Banco Mundial prevê: (1) uma política educacional para contenção da pobreza; (2) formação do cidadão produtivo; (3) ênfase na Educação Profissional; (4) articulação com o setor privado; (5) avaliação externa como forma de controle.

Note, que a educação é uma das estratégias da UNESCO e do Banco Mundial para controle social, superação da pobreza e manutenção do capitalismo. Em outras palavras, esse modelo formativo de caráter acrítico, conservador e alienado, busca assegurar a ideologia dominante (Luckesi, 1994, p. 45), e tem determinado reformas educacionais com rebatimentos na política de formação de professores no Brasil.

A exigência da formação de professores em nível superior (LDB 9.394/96) contribuiu para a expansão da oferta dos cursos de Licenciatura que, em sua maioria, passou a ser ofertado pela rede privada de ensino. O que nos chama a atenção é que parte significativa do aluno de licenciatura tem origem na classe social pobre e visualizam na docência a oportunidade de ingresso no mundo do trabalho (Gatti, 2010).

A carência de professores em nível superior somada ao baixo custo na oferta de cursos à distância tem ampliado a quantidade de instituições privadas. O problema é o tempo de formação oferecido por essas instituições (inferior aos das Instituições de Ensino Superior públicas), que podem variar de 2 a 3 anos, e sua proposta curricular centrada na prática, no chamado fazer docente.

[...] A flexibilidade resultou numa oferta de ensino superior fragmentada pela disseminação de cursos à distância, semipresenciais, de curta duração, mais baratos, de qualidade duvidosa e voltados às aspirações imediatas dos prazos estabelecidos nos documentos legais [...]. (Pereira; Santos: Segundo, 2020 p. 14).

Quanto às fundações empresariais que atuam por dentro do aparelho de Estado na formulação das políticas educacionais, Costola e Borggi (2018) destacam alguns dos apoiadores da reforma curricular no Brasil citando os nomes da Cenpec, Fundação Lemann, Instituto Natura, Comunidade Educativa - CEDAC, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna e Instituto Inspirare, estes, que inclusive, fazem parte do Movimento Todos pela Educação. Outro ponto que os autores destacam é que essas instituições são provenientes do setor privado e ligadas ao mercado financeiro.

Essas instituições privadas desempenham um papel importante na sociedade civil. Também conhecidas como organizações da sociedade civil, incluem ONGs e outros grupos que exercem influência e poder, sendo consideradas aparelhos privados de hegemonia dentro da sociedade (Gramsci, 2001).

Gramsci (2001) argumenta que os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) consistem em uma rede de organizações de natureza privada, dirigidas e organizadas por intelectuais orgânicos, com o propósito de exercer controle direto ou indireto sobre a sociedade. Estas organizações, que também podem ser designadas como institutos, fundações, centros ou associações, servem como instrumentos para articular e promover os interesses da classe dominante, bem como para disseminar e consolidar a visão de mundo da burguesia. Embora os APHs possam abranger uma ampla gama de áreas de atuação, seu

principal objetivo é difundir e consolidar a hegemonia burguesa através da disseminação, elaboração, sistematização e intervenção nas esferas sociais.

Maria de Fátima Félix Rosar (2022) argumenta que a presença dos aparelhos privados de hegemonia está associada ao fenômeno da "deslocalização dos processos educativos". Atualmente, no Brasil, observa-se uma tendência de retirada do processo educacional da escola, seja por meio do ensino a distância (EaD), seja por meio de itinerários formativos ou trilhas de aprendizagem, nos quais os jovens buscam sua formação fora do ambiente escolar. Portanto, há uma prevalente tendência de deslocalização da educação. A autora sugere que esses aparelhos desempenham um papel importante nesse processo, pois operam a formação docente não apenas dentro das escolas, mas muitas vezes fora do contexto escolar tradicional.

Quanto à formação de professores, Luiz Carlos de Freitas (2012, p. 394), diz que "... uma visão pragmatista se instala cada vez mais nas agências formadoras do professor, restringindo sua formação aos aspectos práticos das metodologias". O objetivo da formação docente passa a ser o de treinar professores capazes de preparar profissionais para ingressarem no mercado de trabalho, contribuindo assim para o desenvolvimento do capital humano. Essa abordagem reflete uma retomada da teoria do capital humano, que foi proeminente nos anos 70 e é associada ao tecnicismo pedagógico. Luiz Carlos de Freitas descreve essa retomada como "neotecnicismo", evoluindo para a plataformização da educação.

Essas fundações privadas estão presentes nas secretarias de educação municipais e estaduais, vendendo seus "pacotes" e orientando a prática pedagógica dos professores. Alguns exemplos emblemáticos são a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Itaú e Fundação Unibanco.

O Todos Pela Educação (TPE) é um exemplo emblemático de um único aparelho privado de hegemonia, que possui sete parceiros dedicados à formação docente. Entre esses parceiros, destacam-se a Fundação Lemann, Natura, UNDIME, BNDES, a Base Profissão Docente (um movimento dentro da Fundação Lemann), Instituto Reúna, CAED da Universidade Federal de Juiz de Fora e FTD.

É importante notar que a Base Profissão Docente, em conjunto com o Movimento pela Base, estava envolvida na elaboração de um cronograma nacional para a implementação da BNCC e do novo ensino médio, ou seja, importantes setores da burguesia

estão investindo nessa reforma. Recentemente, houve uma hesitação por parte do novo Ministro da Educação, Senador Camilo Santana, em revogar o Novo Ensino Médio, com declarações de suspensão temporária seguidas pela abertura de consulta pública, demonstrando uma certa indecisão nesse processo. Além disso, entre os parceiros do TPE estão o BID, institutos norte-americanos e mantenedores, evidenciando a influência do TPE não apenas na formação docente, mas também na formulação de políticas educacionais no Brasil.

Ao problematizar sobre a atuação de empresas privadas, que através das suas fundações educacionais, se interessam pela educação e especialmente pela formação docente, percebe-se os tensionamentos e interesse mercadológico dos agentes em lucrar com a educação e a formação de professores. O interesse em formar professores dentro da lógica do capital, que é formar para o mercado de trabalho.

Em suma, concordamos com Mészáros (2005, p. 9), ao afirmar que a “educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida”. Tendo em vista, que a educação é uma prática social capaz de transformar a sociedade e as relações de poder através de um processo formativo baseado na conscientização, para além dos interesses do capitalismo.

4- Considerações finais

De volta à questão que moveu esta análise – quais tensionamentos explicitam o interesse dos organismos multilaterais pela formação de professores no Brasil? – no decurso desse texto buscamos problematizar a Resolução CNE/CP nº 2/2019 a partir da orientação dos organismos multilaterais e das fundações empresariais para a formação de professores no Brasil.

Frente às discussões levantadas, é possível inferir que a atual política de formação de professores tem como propósito unificar o currículo escolar e o da formação docente ao invés de atuar diretamente nas causas de fundo do problema da desigualdade social, tendo em vista promover, de fato, a melhoria na qualidade do ensino público.

Com efeito, parece-nos legítimo afirmar que a UNESCO, o Banco Mundial e as empresas privadas visualizam a educação como um meio lucrativo para geração e acúmulo de capital e riquezas. Esses organismos não discutem questões como aumento salarial do professor, redução da carga horária de trabalho, redução da quantidade de alunos por sala de aula, dentre outros com forte repercussão na qualidade do ensino e da aprendizagem discente. A preocupação é sempre com o currículo de formação, com o conhecimento que

será repassado para as gerações futuras. O problema é que o currículo vem sendo discutido numa perspectiva pragmática, acrítica, asséptica. Não se fala na formação conscientizadora, crítica e transformadora.

Nesse sentido, importa reafirmar que a formação não existe desvinculada do projeto sócio-político de um dado tempo e contexto, estando comprometida com determinados fins e valores sociais (Saviani, 1986; Farias; Castro; Veiga, 2021). A educação visa fundamentalmente o homem e o cerne da questão da formação, em especial da formação de professoras, vai ao encontro da decisão do tipo de ser humano que desejamos promover por meio da prática educativa, isto é, atravessa questões como: “que educação queremos? Que projeto social defendemos? Que ideias, crenças, valores e conhecimentos consideramos válidos? A disputa que hoje travamos no campo da formação de professoras e professores é sobre isso: formação para quê? (Farias, 2023).

Os esforços para alinhar a formação docente a currículos escolares homogeneizantes e prescritivos demonstra que as reformas educacionais têm falhado em resolver os problemas estruturais da educação brasileira. A expansão da oferta de cursos de licenciatura, especialmente na modalidade EaD, levanta preocupações sobre a qualidade e a adequação da formação oferecida, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais crítica e reflexiva na preparação dos professores.

A presença de fundações empresariais e aparelhos privados de hegemonia na formulação de políticas educacionais também é um ponto de preocupação, uma vez que essas instituições muitas vezes promovem uma abordagem alinhada aos interesses do mercado em detrimento dos interesses da comunidade educacional e da sociedade como um todo.

Diante desse cenário, é fundamental questionar e resistir a uma visão da educação voltada exclusivamente para as demandas do mercado, defendendo uma formação mais ampla, crítica e emancipatória para os professores. É necessário repensar o papel da educação na sociedade e buscar alternativas que promovam uma verdadeira transformação social através da educação, indo além das demandas imediatas do mercado de trabalho.

Referências

ANPED. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC.** Publicada em 20/10/17 na página institucional da entidade.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em: 09 fevereiro 2024.

ANPED. **Uma formação formatada**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referenciado_a_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p.8-22.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento Ministério da Educação. Acesso em janeiro de 2019. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB 9394/96. Edição atualizada até março de 2017. Acesso em janeiro de 2019. http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

COSTOLA, Andresa; BORGHI, Raquel. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do Movimento Todos pela Base Nacional Comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. 2018. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11889/7914>. Acesso em 05 fev. 2024.

DECKER, Aline.; EVANGELISTA, Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1–24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206>. Acesso em: 27 fev. 2024.

DELORS, Jacques. (Org). **Relatório UNESCO**. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Super/Downloads/109590por%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Super/Downloads/109590por%20(1).pdf). Acesso em 03 de julho de 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: O epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

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

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Que caminho seguir? Apontamentos sobre os objetivos educacionais no contexto da Educação Superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Rosana César de Arruda (Orgs.). **Por uma Didática da Educação Superior**. 1ª Ed. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2020, p. 79-100.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Formação de professores: da concepção ao sentido político. Trabalho apresentado na **41ª Reunião Nacional da ANPEd**. Sessão Especial. Manaus, 2023, 16p (mimeo).

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 fev. 2024.

GATTI, Bernadete. A Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 3, n. 113, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 fev. 2024.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v.3.

HOBOLD, Márcia Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias (Orgs.). Formação de Professores: projetos em disputa. Dossiê Temático. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.17, n.46, jul./set., 2021.

LUCKESI, Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é?. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p.28-33.

MOLINA, Adão; RODRIGUES, Adriana. A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2021. **Revista Cocar**. Belém - PA, v 15, n. 31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2719/1773>. Acesso em 25 fev. 2024.

MEZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PEREIRA, George Amaral. SANTOS, José Deribaldo. SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate. **Revista Cocar**. Belém - PA. v. 14, n. 28, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3129/1391>. Acesso em 25 fev. 2024.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RABELO, Josefa Jackeline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; CARMO, Francisca Maurilene do. Os novos currículos dos cursos de pedagogia: indicadores e tendências. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 25, n. 4, 2018. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10441/603>. Acesso em 25 fev. 2024.

RODRIGUES, Ana Cláudia Silva; ALBINO, Ângela Cristina Alves. Políticas curriculares em tempos negacionistas: atuações, enfrentamentos e desafios. **Revista Espaço do Currículo**. Volume 14. Nº 1. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/59121>. Acesso em 30 ago. 2021.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. A estratégia do estado capitalista no setor da educação no Brasil: deslocalizar os processos educativos. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-26, jul. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53629/32460>. Acesso em 27 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Federal Fluminense**, Ano 3, n. 4. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2007.

Sobre os autores

Isabel Maria Sabino de Farias

Professora associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculada Centro de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Pedagoga. Doutora em Educação Brasileira com Estágio Pós-doutoral pela Universidade de Brasília na área de currículo, avaliação e desenvolvimento profissional docente. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS-CNPq). Associada a ANFOPE e a ANPED, assumindo nesta última a vice coordenação nacional do GT 8 – Formação de Professores (2023-2025). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – 1D.

Email: isabel.sabino@uece.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>

Julliano Cruz de Oliveira

Mestre em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2018). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Ateneu (2009). Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2007). Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará, campus de Morada Nova. Atualmente é aluno de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Email: julliano.cruz@aluno.uece.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7486-3210>

Nara Lucia Gomes Lima

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2014). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2010). Professora dos cursos de Licenciatura da UAB/UECE. Atualmente é aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS-CNPq). Associada a ANPED, GT 8 – Formação de Professores. Email: nara.lima@uece.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9009-8181>

Recebido em: 29/07/2024

Aceito para publicação em: 28/09/2024