

3.

Políticas Educacionais e a colcha de retalhos da formação de professores: o Programa Residência Pedagógica, a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum-Formação Inicial*

Fernanda de Souza Godim¹

Rafaela Cristina Johann²

Tema de intensos debates com o passar dos anos, o processo organizacional da formação de professores no Brasil tem sido disputado, haja vista a possibilidade, por meio dessa atividade, de mapear e nortear a formação das futuras gerações de trabalhadores.

Historicamente, essa disputa ocorre com maior ênfase, principalmente, a partir da década de 1990, com os reformistas neoliberais³, que acolhem como plano de fundo um papel ideológico e hegemônico que converte os interesses sociais em econômicos, isso, no sentido de legitimá-los junto aos pressupostos da sociedade capitalista. Com efeito, é por meio do planejamento de reformas econômicas com pautas conservadoras e desestabilizadoras das proposições democráticas que são evidenciadas as ligações políticas entre o liberalismo econômico e o livre mercado (FREITAS, 2018).

No espaço deste texto, ganha destaque a discussão em torno dos ditames que influenciam na tomada de decisões para a formação de professores na perspectiva do capital, haja vista que para a lógica

*DOI – 10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.71-94

¹ Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, servidora pública da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da região Oeste do Paraná – HISTEDOPR na UNIOESTE. E-mail: fernandasgodimp@gmail.com.

² Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, professora de educação infantil pela Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da região Oeste do Paraná – HISTEDOPR na UNIOESTE. E-mail: rafaelajohann@hotmail.com.

³ Os neoliberais veem o mercado como a base de se gerar lucro, riqueza. Defendem a ideia de se reformar as diversas áreas nas quais o Estado tem uma forte ação e responsabilidade, reduzindo os gastos públicos e, conseqüentemente, tirando do Estado aquilo que deveria ser fornecido e mantido por ele. Acompanham os acontecimentos históricos e sociais, adequando os seus interesses econômicos nos mais diversificados contextos (SOARES; SILVA, 2018, p. 30).

neoliberal a educação deve contribuir com as demandas do sistema econômico para fazer avançar, a passos largos, os interesses do mundo globalizado. Posto isto, a análise em torno da educação escolar, e mais precisamente em torno do trabalho docente, passa a ser orquestrada por organismos e setores ligados ao empresariado.

Não à toa que o Banco Mundial tem sido a ponta de lança para a formulação de documentos que orientam as políticas educacionais nos países em desenvolvimento, como ocorre no Brasil. A demanda por desenvolvimento econômico e alívio da pobreza são questões levantadas para justificar a participação dos Organismos Internacionais na formulação de políticas pensadas tanto para o âmbito das políticas sociais quanto para as educacionais. Cabe, aqui, indagar como é visto o papel do professor e a especificidade do seu trabalho diante dessas orientações que seguem, de todo modo, as prerrogativas da classe dominante.

Seguindo pelo plano da acumulação flexível⁴, a educação deve seguir alguns princípios que coadunam com as bases mercadológicas, a saber:

No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da “modernidade” em defesa da escola básica de qualidade. (FRI-GOTTO, 2010, p. 59).

Em linhas gerais, o neoliberalismo encontra na formação de professores a oportunidade de fazer avançar seus ideais sustentados por leis, documentos, políticas e programas que engendram o arranjo dessa modalidade. Destarte, carregados de intencionalidades, os projetos arquitetados para sanar os “problemas” na formação docente portam, em verdade, concepções que fragilizam a autonomia desses profissionais e que precarizam a educação como um todo.

À luz desse quadro, buscamos nesta produção discutir sobre a relação entre o Programa de Residência Pedagógica (PRP), a Base Nacional

⁴ Indica flexibilização da produção em prol do mercado. São, portanto, implicações que envolvem o mundo do trabalho submetido à lógica do capital. Para Harvey (2014), o regime de acumulação é “[...] a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução dos assalariados.” (HARVEY, 2014, p. 117).

Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) com propósito de identificar qual o impacto dessas articulações na formação docente e, conseqüentemente, na formação das novas gerações.

Para tanto, o estudo foi conduzido a partir da pesquisa bibliográfica e documental, sendo a análise norteada a partir dos princípios do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), que considera as contradições existentes na sociedade de classes e que manifesta uma concepção de mundo que se contrapõe com as proposições desiguais propagadas pelo capital. Partimos, portanto, dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que acolhe o método de modo fidedigno, tendo a contribuir, em grande medida, com o debate em torno da necessidade de uma transformação radical desta sociedade, para que, de fato, consigamos constituir um modo de ser e de existir digno a todos.

1. A articulação entre o Programa Residência Pedagógica e a Base Nacional Comum Curricular em questão

Pensadas a partir das bases da sociedade capitalista, as reformas educativas, buscando atender às demandas desse modelo social, têm desgastado a formação de professores ao salvaguardar os interesses neoliberais⁵.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) promulga, pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que se apresenta com o objetivo de melhorar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, reformular os estágios supervisionados, consolidar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a escola e moldar os currículos dos cursos de formação inicial de professores da educação básica, tendo como referência as orientações da BNCC.

Ressalta-se, a partir disso, que com o estudo pormenorizado sobre a materialização e os objetivos contidos nos editais 06/2018 e 02/2019 do PRP é possível visualizar uma aproximação das propostas de reformas para os currículos das IES definidas a partir da BNCC. Ademais, os estudos de Faria e Pereira indicam que:

⁵ Para saber mais, ver Gentili (1996), Gill (2002) e Laval (2019).

A residência pedagógica, de modo geral, toma emprestado alguns pressupostos da, ou simplesmente faz analogia à residência médica na formação complementar (pós-graduação) dos cursos de Medicina. No cenário educacional brasileiro, essa ideia também pôde ser encontrada no uso de expressões como residência educacional, residência docente e imersão docente, aplicando-se tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores. (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 334).

Faria e Pereira (2019) expressam preocupação diante da idealização feita sobre a proposta de uma residência relacionada à formação de professores, pois suas atribuições buscam promover a ampla valorização da formação prática dos futuros professores, conduzindo-os a uma vivência do processo formativo diretamente no ambiente escolar em que atuam ou atuarão. À vista disto, sob o viés do PRP, a prática na sala de aula emerge como fator indispensável para formação docente, e, sem embargo, o programa visa a auxiliar o licenciando na atuação como docente antes mesmo de concluída a sua formação integral.

A crítica realizada por Freitas ao programa vem afirmar que:

A Residência Pedagógica responde a essa concepção restrita de formação profissional e ao caráter “desejado” da formação inicial (e continuada), quando faz a defesa da formação do professor no lócus da escola, na perspectiva exclusiva do pleno domínio dos conhecimentos a serem ensinados, dimensão importante mas não exclusiva nem mesmo na formação continuada. Ou seja, o afastamento das atuais instituições formadoras, responsáveis até hoje pela formação continuada, evidencia a intenção do MEC de retomar a visão tecnicista e pragmática do trabalho pedagógico, reduzindo o professor a um prático. (FREITAS, 2018, p. 524).

Neste sentido, corroboramos com as afirmativas de Guedes (2019, p. 90), ao enfatizar que o PRP se apresenta como “[...] uma política impositiva, por não ter sido dialogada com as instituições formadoras, com os professores, com as escolas da educação básica, nem com as entidades científicas da educação.”.

Silva (2018, p. 316) assinala que o programa tem o propósito de depauperar “[...] o conceito da unidade teoria – prática a um conjunto de procedimentos – ‘aprender a fazer’, ‘como fazer’, ‘como aplicar técnica’.”. Diante disto, a autora afirma que não há a existência do

compromisso com a concepção sócio-histórica promotora de princípios emancipatórios.

Verifica-se, pois, que um dos maiores problemas em relação ao PRP tem sido a sua vinculação à BNCC, pois essa tem seus fundamentos alicerçados na pedagogia das competências⁶. A partir dessa corrente, a formação de professores é fragilizada – e soma-se a isso a redução da autonomia das universidades, que devem, com base na proposta por competências, formar os novos “treinadores” da educação escolar.

As dimensões mais polêmicas da BNCC são embutidas no documento a partir de 2016, quando ocorre o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff – do Partido dos Trabalhadores (PT) – dispendo ao cargo Michel Temer – do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). É por meio da nomeação de determinados agentes⁷ à pasta do Ministério da Educação (MEC) que o setor privado adentra com mais força nos debates sobre a construção da BNCC, fazendo ressurgir a pedagogia das competências enquanto núcleo conceitual.

Em síntese, a pedagogia das competências, nutrida pela tese do suíço Philippe Perrenoud⁸, vem sendo acolhida como fundamentação conceitual na construção de documentos normativos e orientadores voltados à educação escolar. Em seus escritos, Perrenoud (1999, p. 7) afirma que essa abordagem é posta como sendo “[...] uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos mas sem limitar-se a eles.”. Atentos ao que propõe a concepção pedagógica por competências, o que se verifica em seu cerne é a proposta de substituição das bases teóricas pelas bases práticas e utilitárias. Deste modo, esse modelo está fortemente relacionado à proposta de formar o professor a partir de uma perspectiva pragmática do processo de ensino e aprendizagem.

Posto isto, é importante destacar que a BNCC – enquanto referência obrigatória a ser considerada na construção dos currículos da educação básica – indica, para além de uma padronização curricular, a necessidade de alinhamento de algumas áreas que contemplam a educação.

⁶ Para saber mais, ver Duarte (2001) e Ramos (2006).

⁷ A exemplo de Maria Helena Guimarães, nomeada como Secretária Executiva do Ministério da Educação em 2016 e defensora das avaliações externas e integrante do Movimento pela Base – grupo composto por diversos representantes do setor privado que participaram ativamente da construção do documento desde as primeiras discussões, em 2014 (JOHANN, 2021).

⁸ Suas principais obras são: *Construir as competências desde a escola* (1999) e *Dez novas competências para ensinar* (2000).

Sendo assim, a base servirá, ainda, como uma “[...] orientação que confluirá para a organização do mercado privado das escolas superiores e de materiais didáticos, tecnologias e soluções digitais ligadas à produção da hegemonia burguesa pela via da escolarização.” (EVANGELISTA; FIEIRA; TITTON, 2019, n. p) – e nisso inclui-se a formação de professores e os processos avaliativos para que, de fato, os objetivos do documento sejam consolidados.

Perante o exposto, entendemos que o PRP é acionado para as licenciaturas para ser um mecanismo que prepara os sujeitos em formação para o trato com a BNCC. Cabe mencionar que a BNCC, ao ser formulada para atender em grande medida as demandas do setor econômico, coloca-se favorável às possibilidades de esvaziamento do currículo escolar diante dos conhecimentos sistematizados. Essa ação favorece a ênfase ao utilitarismo e ao pragmatismo, fazendo, assim, valer a defesa embutida na pedagogia das competências de Perrenoud. À vista disto, a BNCC caracteriza-se como um documento normativo que define quais competências e habilidades os alunos devem desenvolver durante sua trajetória acadêmica nas instituições de educação básica de todo o Brasil.

Estimando uma educação que forma sujeitos a partir de conhecimentos mínimos, a BNCC, enquanto documento normativo, define quais competências e habilidades os alunos devem desenvolver durante a jornada escolar. Para tanto, o documento tem seus fundamentos ancorados na pedagogia das competências, que:

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

A ponta de lança da BNCC é formar sujeitos adaptáveis e flexíveis para desenvolver ações no mercado de trabalho, com visão de mundo restrita (JOHANN, 2021). Logo, o PRP, bem como as demais propostas pensadas para atender às demandas do capital que interagem com a manutenção do *status quo*, também propõe esse parâmetro de formação aos futuros docentes, colocando em risco a autonomia desses

profissionais para favorecer a consolidação da posição ideológica dos dominantes.

Feitas essas observações, partimos do pressuposto de que o programa é formulado para controlar futuros professores e reduzir a sua concepção de mundo, haja vista que essa última se desenvolve a partir dos conhecimentos historicamente produzidos, socializados e objetivamente assimilados, inclusive, no âmbito da formação de professores, sendo esses conhecimentos indispensáveis para a compreensão das contradições existentes e das circunstâncias impostas à classe trabalhadora nesta sociedade.

Seguindo tais intenções, a BNCC tende a contemplar os interesses formativos para o mercado de trabalho. Essa atividade requer que a formação de professores também seja reconfigurada para que o alinhamento entre BNCC, cursos de capacitação de professores, avaliações, materiais didáticos, currículo e projetos pedagógicos, entre outros, seja de fato organizado a partir das especificidades do documento.

Por influência disso, para fazer avançar com as propostas de alinhamento, a BNC- Formação é formulada. Não à toa, indicada a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica são definidas. Ressalta-se, neste cenário, que o documento em questão tende a desfavorecer a luta por melhorias na formação dos alunos e professores, uma vez que tal dispositivo acolhe a BNCC como uma referência e também se consolida a partir de competências gerais aos docentes.

As aproximações entre competências no campo do trabalho em geral (trabalho produtivo) e as políticas da formação de professores trazem como consequência uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber-prático, em detrimento da articulação entre teoria e prática, seja pela ênfase no desempenho, tornando secundário o processo, essencial na composição de um percurso formativo sólido e abrangente. (SILVA, 2019, p. 133).

Esse conjunto de políticas que cerceiam o professor em formação precariza o trabalho escolar e força a conformação dos sujeitos a terem seu processo formativo pautado em competências e habilidades, dispondo para esses conhecimentos mínimos e limitando-os ao mero saber-fazer. Resgatamos de D'Ávila (2020, n. p) a afirmação que associa

esta nova orientação ao neoliberalismo no sentido de evidenciar que “[...] razão que lhe é subjacente é a de formação de uma mão de obra submissa e de baixo custo.”

Dada a necessidade desta discussão, no próximo item passaremos, considerando os limites desta produção⁹, a tratar da BNC-Formação.

2. BNC-Formação e a desconstrução da formação de professores

Anterior à aprovação da BNC-Formação (2019), a formação de professores era orientada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, conhecida como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), que foi revogada para contemplar a BNCC da educação básica ainda em processo de implementação. A nova diretriz BNC-Formação, também aprovada a partir de um movimento célere e na “[...] calada da noite [...]” (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, n. p), acolhe consigo a abordagem por competências e habilidades, culminando em um quadro generalizado de propostas de desmonte do trato com o saber sistematizado.

Taffarel (2019), resistente à BNC-Formação, debate sobre a matéria, afirmando que essa perpassa a ideologia dominante e firma valores, políticas e estratégias que favorecem a classe empresarial. Ademais, ressalta que o texto publicado pela Revista Folha de São Paulo, em 24 de novembro de 2019, pelo Dr. Mozart Neves Ramos¹⁰, oculta a visão idealista e alienante da proposta em questão, alimentada por demais conselheiros do CNE que possuem ligação direta com o setor empresarial, como apontado por Evangelista, Fiera e Titton (2019), ao verificarem que a presença de “[...] 19 Aparelhos Privados de Hegemonia estão presentes na Comissão do CNE.” (TAFFAREL, 2019, n. p).

⁹ Esta produção reserva-se a um limite de páginas, contudo, entendemos que o assunto não está esgotado. Diante disso, procuramos destacar e selecionar os principais pontos para a organização deste texto, buscando contribuir com as futuras produções.

¹⁰ “Ex-reitor da UFPE, atual membro do Conselho Nacional de Educação, Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna, relator do Parecer aprovado por unanimidade, no dia 7 de novembro de 2019, na reunião do Conselho Pleno CNE.” (TAFFAREL, 2019, n. p). Ver mais em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 20 mar 2021.

Destes, seis são associações representativas dos interesses das escolas privadas. Nestas Redes estão expressas relações sociais, relações de classe, a classe burguesa. São frações da burguesia que através do CNE e de seus principais conselheiros, buscam construir um consenso, consenso este que atualmente se alia com aqueles que pregam o ódio, a violência como política para manter a hegemonia capitalista no país. O CNE, que hoje tem um perfil composto por empresários da educação, priorizando o setor privado, e vem aprovando normativas que fortalecem a educação a distância, a formação aligeirada, o rebaixamento teórico na formação dos profissionais da educação (TAFFAREL, 2019, n. p).

O alinhamento entre o documento BNCC e a formação de professores já era algo anunciado no texto aprovado, haja vista que se apresenta como uma medida que “[...] integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais.” (BRASIL, 2018c, p. 8). Ademais, a matéria em questão anuncia que:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2018c, p. 21).

De acordo com Picoli (2020, p. 5), a educação pautada em competências e habilidades preocupa-se, expressivamente, em qualificar os sujeitos para o mundo competitivo e com “[...] um tipo de socialização limitada à adaptação, sem espaço para a subjetivação.”. Diante disto, a educação passa a ser o terreno fértil para a naturalização do capitalismo e dos seus efeitos alienantes e exploratórios.

A vinculação das Competências Gerais com os critérios de avaliação dos exames padronizados denuncia que a competência mais importante para os elaboradores da BNCC está omissa, pelo menos textualmente: a capacidade de competir, de obter bons resultados. A educação torna-se, então, um serviço prestado para melhorar a empregabilidade, uma tecnologia aplicável a um fim externo. [...] As bem-intencionadas

competências configuram-se como um canto da sereia. No fundo, a competência mais valorizada pela BNCC é a competência de competir em um mercado cada vez mais exigente e competente. (PICOLI, 2020, p. 6-7).

Nessa conjuntura, os encaminhamentos pedagógicos direcionam o professor à tarefa de executor de testes para os indicadores de qualidade. Isso se manifesta a partir da ampla referência que a própria BNCC faz das avaliações externas, coordenadas a partir das matrizes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (JOHANN, 2021). Para tanto, a padronização converte-se não apenas para a formação do aluno, mas, também, para a formação do professor que treinará esse aluno sob o viés das provas avaliativas. Há, portanto, “[...] todo um controle do trabalho docente, com a retirada da autonomia e autoria dos professores e professoras sobre seus trabalhos. Na proposta da BNCC-formação, é retirado o trabalho intelectual dos docentes e estes são transformados em tarefeiros.” (HAGE *et al.*, 2020, p. 172).

Em uma lógica gerencialista, essas avaliações, que deixam de ser diagnósticas e passam a ser punitivas, tendem a atender aos interesses mercadológicos. Isso ocorre porque seguem os princípios neoliberais de controle sobre o que se ensina e sobre o que se aprende nas escolas; assim, para seus efeitos, seus pressupostos advogam pela padronização no sentido de organizar esse controle sobre o trabalho docente, propiciando o espaço para negociações voltadas à formação dos novos trabalhadores. Não à toa que “A educação neoliberal, como *commodity*, exige que todos os esforços, desde as práticas pedagógicas até as políticas de organização e financiamento, devem estar direcionados, ao desenvolvimento do capital humano normalizado.” (PICOLI, 2020, p. 10, grifo do autor).

De acordo com nota emitida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a BNCC é um retrocesso planejado no interior do MEC. Seguindo intenções, a BNCC promove a centralização curricular com base na uniformidade, não levando em conta a realidade diversificada das escolas brasileiras e os elevados índices de desigualdade social no país; logo, em terreno fértil, favorece a disposição de privilégios aos empresários interessados em

padronizar a educação para atender aos objetivos do mercado (ANFOPE, 2017).

Vale destacar que os principais interessados na implantação da BNCC são grandes grupos editoriais, fundações, instituições de ensino, empresas de consultorias e organizações prestadoras de serviços educacionais¹¹. Essas instituições são financiadas por grandes bancos e grupos econômicos que orientam sistemas públicos e privados para o desenvolvimento de ações empreendedoras, fazendo, em grande medida, o uso de recursos públicos para a ampliação do escopo da publicidade cultural corporativa, tendo como referência a abordagem neoliberal (HAGE *et al.*, 2020).

Declaradamente, a BNCC relaciona conhecimentos a conceitos, procedimentos, valores e atitudes, transbordando a dimensão socioemocional articulada ao currículo e ao trabalho docente alicerçados nos pressupostos do empreendedorismo. Essa abordagem tem em vista focar na capacidade do aluno em enfrentar dificuldades, resolver problemas, em ser capaz de trabalhar em equipe, superar conflitos, enfim, de formar, assim, um sujeito resiliente, superador das adversidades cotidianas.

Com efeito, o formato organizacional da BNC-Formação, disposta a partir de competências, comporta três dimensões¹², a saber: “[...] a dimensão do conhecimento profissional, da prática profissional e do engajamento profissional, incluindo-se quatro competências específicas em cada uma destas três dimensões – e respectivas habilidades.” (LAVOURA; ALVES; JUNIOR, 2020, p. 567). Em linhas gerais:

Do ponto de vista da organização curricular cujos cursos devem se adequar, fica assim delimitada a formação: uma carga horária mínima de 3.200 horas, distribuída em três grupos distintos. O Grupo I, denominado de base comum de conhecimentos, com 800 horas, voltadas para os fundamentos da educação e suas articulações com sistemas e práticas educacionais. O Grupo II, delimitado como aprofundamento, com 1.600 horas, visando-se os objetivos específicos dos componentes curriculares, unidades temáticas e áreas de conhecimento, incluindo-se competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC - educação básica). E o Grupo III, denominado de

¹¹ Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Natura, Volkswagen, CENPEC, Itaú BBA, Unibanco, Bradesco, Santander, Victor Civita, Gerdau.

¹² Para saber mais, ver: Lavoura *et al.* (2020).

prática pedagógica, com 800 horas articuladas desde o primeiro ano de curso, sendo 400 horas para o estágio supervisionado e 400 horas para as práticas como componente curricular. (LAVOURA; ALVES; JUNIOR, 2020, p. 565-566).

Saviani (2020) pontua que a BNCC que está posta pelo MEC secundariza o objetivo da educação, que é o pleno desenvolvimento do indivíduo e o preparo para desempenho da cidadania garantidos pela Constituição Federal (1988) e constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96). À vista disto, o autor menciona que o desenvolvimento em suas máximas possibilidades aos sujeitos não pode ser alcançado com currículos pautados em competências, pois esses primam pela realização de tarefas mecânicas e comuns exigidas pela estrutura ocupacional, com foco nas questões de qualificação profissional.

Zank e Malanchen (2020, p. 146) discorrem que em uma formação baseada nas competências não há o compromisso com “[...] a formação integral dos indivíduos, sendo ofertado apenas o domínio de algumas competências próprias ao atendimento rápido das necessidades do mercado de trabalho e da reprodução da sociedade capitalista.”. Por esse ângulo, Lima e Sena (2020) destacam que a educação tem se distanciado do seu propósito de formação humana em decorrência das competências a serem firmadas como principal finalidade da educação.

As aproximações entre competências no campo do trabalho em geral (trabalho produtivo) e as políticas da formação de professores trazem como consequência uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber-prático, em detrimento da articulação entre teoria e prática, seja pela ênfase no desempenho, tornando secundário o processo, essencial na composição de um percurso formativo sólido e abrangente. (SILVA, 2019, p. 133).

Em síntese, o ponto alto dessa nova diretriz BNC-Formação, ao contemplar o trato com as competências e habilidades nos cursos e programas destinados à formação docente, apresenta, de modo frequente,

[...] a menção à BNCC da educação básica, com explícitas referências às competências e habilidades, aos indicadores de desempenho, à dimensão da prática no processo formativo e aos eixos estruturantes da própria BNCC, seja ela pela menção aos campos de experiências da educação infantil, seja pelos conteúdos, unidades temáticas e objetos de

conhecimento do ensino fundamental e médio. Além disso, afirma-se poder haver aproveitamento da formação e de experiências anteriores. (LAVOURA; ALVES; JUNIOR, 2020, p. 566).

A diretriz explica como dar-se-á a organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, devendo estar alinhados aos objetivos de aprendizagens prescritos na BNCC, tendo como alguns dos princípios norteadores, dispostos no art. 7º da CNE/CP nº 2/2019:

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um **conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática**, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado; [...]

IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de **desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho** no curso e para o futuro exercício da docência; [...]

VI - **fortalecimento da responsabilidade**, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional; [...]

VIII - **centralidade da prática** por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). (BRASIL, 2019, grifo nosso).

Seguindo estes encaminhamentos, o desmonte da formação de professores junto ao esvaziamento dos currículos escolares coloca em risco a função docente e a promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos. Lavoura, Alves e Junior (2020, p. 567) afirmam que essa diretriz vai de encontro ao “[...] rebaixamento e esvaziamento da formação política e pedagógica dos futuros professores.”. Diante disso, tal conjunto de políticas educacionais revela o tipo de professor que se almeja formar: aquele que seja capaz de solucionar problemas do dia a dia, que atenda às demandas avaliativas padronizadas e que domine os conteúdos organizados a partir da BNCC.

Evangelista, Fiera e Tilton apontam para algumas principais intencionalidades ocultas no documento da nova diretriz:

Quatro sentidos emergem como fundamentais: 1) elas são importantes para a formação da mentalidade do professor por meio de conteúdos, métodos de ensino e material didático em sentido amplo, incluídos aqueles destinados à modalidade EaD; 2) elas são importantes por materializarem a reforma curricular da Educação Básica (BNCC) nas licenciaturas, retornando ao chão da escola mediante o trabalho docente; 3) elas são importantes por constituírem – no nível superior e no básico – um vastíssimo mercado, cativo, de produtos educativos que vão de material didático à bolsa de estudos; 4) os três sentidos anteriores articulam-se organicamente ao quarto: elas são importantes porque concretizam na formação e no trabalho docente nervos centrais – ao lado de outros – para a formação da classe trabalhadora no Brasil. (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, n. p).

Tendo em vista os esforços da hegemonia dominante pela construção de projetos autoritários e antidemocráticos na sociedade de classes, tanto a BNCC quanto a própria BNC-Formação tendem a contribuir com o avanço das proposições de desmonte da educação, da formação de professores e da formação da classe trabalhadora em geral a partir da:

[...] imposição ideológico-prática dos ditames do capital com convencimento geral da sociedade para a adequação da lógica da barbárie, assim como, o esvaziamento da lógica da formação humana, o empobrecimento da formação geral de professores e estudantes. (LIMA; SENA, 2020, p. 18).

Cumpramos assinalar que a crise estrutural do capitalismo intensifica a projeção de medidas pensadas para contornar as consequências oriundas do avanço do capital, “[...] que incide, por meio de inúmeras mediações, na formação humana, já que a configuração de uma nova força de trabalho é necessária para dar sobrevida ao capital.” (LAVOURA; ALVES; JUNIOR, 2020, p. 555). Sendo assim, também é imprescindível considerar que as medidas adaptativas, como prevê a formação a partir da BNCC, tendem a intensificar processos alienantes para as novas gerações.

[...] a crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar a certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas as finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios de nossa vida

social, econômica e cultural. (MÉSZAROS, 2009, p. 17 *apud* LAVOURA; ALVES; JUNIOR, 2020, p. 556).

Diante disto, na sociedade capitalista, as visões idealistas seguem violando direitos e gerando confusões que direcionam as grandes massas a pensarem que o conhecimento deve reverberar no campo prático, devendo, ainda, contribuir para o emprego e para o avanço tecnológico com vistas a ampliar os horizontes do capital.

Posto isto, é importante sublinhar que a base contra-hegemônica contida na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no permite compreender como se originam as possibilidades de transformação e ressignificação do mundo em que se vive. Assim, fundamentados em uma concepção de mundo pela qual a PHC advoga, passaremos a apresentar no próximo item os princípios curriculares dessa abordagem que encaminha a formação do sujeito livre e emancipado.

3. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica a partir dos seus princípios curriculares

Analisar a educação e o processo de formação a partir do pensamento crítico, indo para além das formas mercantilistas realçadas na sociedade de classes, é uma possibilidade a partir da PHC.

O currículo, enquanto instrumento que direciona o trabalho pedagógico ao proporcionar aos indivíduos a compressão do que venha a ser a sociedade, o homem e a educação, torna oportuna a visualização das suas bases conceituais, ou seja, evidencia o modelo de formação que perpassa seu formato organizacional e mostra se esse instrumento está direcionado aos “[...] caminhos da emancipação dos indivíduos ou não.” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 13). Em sua essência, para contemplar a perspectiva da emancipação dos sujeitos em formação, a educação escolar deve estar comprometida com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Nesse cenário, a escola fundamenta-se pelas bases da libertação, haja vista que:

[...] para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber

sistematizado. Isso significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com a outra”. Com efeito, como já foi lembrado, para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa de escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado. (SAVIANI, 2016, p. 58 *apud* MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 13).

Sabendo, pois, que a educação é um meio indispensável para a instrumentalização da classe trabalhadora e para a transformação social, a PHC compreende que é fundamental que os trabalhadores tenham acesso ao que se tem de mais desenvolvido ao longo dos tempos enquanto produção humana. Logo, a educação enquanto produção imaterial faz parte de um conjunto que permite aos sujeitos envolvidos a ampliação da visão de mundo e do pensamento crítico.

É nesse sentido que Saviani (2013, p. 13) assevera que o trabalho educativo é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”. Por esse ângulo, é imprescindível ter a clareza de que promover possibilidades de assimilação da cultura produzida no desenrolar da trajetória humana é, antes de tudo, oportunizar aos sujeitos possibilidades para o seu desenvolvimento integral.

Sendo assim, a socialização dos conhecimentos sistematizados é um movimento essencial para o entendimento da concepção contra-hegemônica que rege a PHC, haja vista que o controle de acesso sobre essas produções, na sociedade capitalista, fica retido a uma minoria (dominantes), que se favorece das condições desiguais às quais a maioria (dominados) está submetida.

Oposta aos projetos de formação que estão empenhados em contribuir com o mundo do capital, a PHC não dialoga com o pragmatismo, o imediatismo e o utilitarismo, posicionando-se na contramão das concepções exploratórias e mantendo a resistência contra as políticas de desmonte da educação e dos serviços destinados aos trabalhadores.

Contudo, a negação do direito ao acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos confirma o rebaixamento do currículo para o processo de escolarização da classe trabalhadora. Na atualidade, esse é um grande desafio a ser enfrentado pela escola pública, uma vez que são nutridos, do ponto de vista organizacional curricular, os “conteúdos” a partir de competências e habilidades. Somam-se a isso os indicativos pautados em

mero saber-fazer, que, de modo pragmático, traduzem proposições que, simplesmente, tendem a ofertar um ensino remontado no esvaziamento dos conteúdos sistematizados, o que contribui para a formação alienada almejada pelos dominantes.

Para a PHC, o conhecimento não é um dispositivo que direciona o aluno ao conformismo, tampouco aos princípios alienantes da eficiência e da competitividade para uma sociedade meritocrática. É diante disto que a perspectiva materialista histórica e dialética é incorporada na construção do currículo a partir da PHC, pois entende-se que a defesa pelo conhecimento deve se somar à defesa da “[...] prática social coletiva de luta pela superação da sociedade de classes, isto é, pela superação da propriedade privada dos meios de produção, da divisão social do trabalho, em suma, de superação da alienação.” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 14).

É neste sentido que se faz necessário resistir dentro e fora da sala de aula, articulando com os colegas, secretarias de educação quando possível e com os próprios sindicatos e movimentos sociais, dialogando em busca de soluções que permitam a continuidade da autonomia do professor e do exercício de um trabalho voltado ao saber mais desenvolvido, capaz de produzir, de fato, em nossos alunos, as suas máximas capacidades.

4. Considerações Finais

Do ponto de vista da PHC, o PRP, com suas raízes na BNCC, contempla interesses de controle para a formação dos futuros professores, tornando-os meramente capazes de aplicar um currículo pronto e padronizado pautados nos escores avaliativos. O controle sobre a formação dos profissionais que formam novos profissionais para o mercado de trabalho nada mais é do que uma ambição da classe dominante para a perpetuação dos seus interesses. Com efeito, tal mecanismo faz com que os docentes percam gradativamente sua autonomia, atendendo aos anseios de grupos empresariais que primam pela consolidação da dominação ideológica nos indivíduos.

Sendo assim, o PRP foi criado para ser uma das vias de instrumento de aplicação da BNCC e, como alegoria, acolhe em seu cerne a fundamentação por competências. É, portanto, com esse tipo de instrução que o aluno será formado, e, como consequência, será

limitado, tanto ao aluno quanto ao professor, o saber-fazer, excluindo-se as possibilidades de promover o saber pensar.

O saber pensar na perspectiva da PHC não se caracteriza apenas como aparato de crítica. É por meio dos estímulos ofertados e da apropriação dos conhecimentos sistematizados pelos sujeitos que ocorre a promoção dessa especificidade, qualificada a partir da compreensão de mundo dos sujeitos. Posto isso, é imprescindível que o ambiente escolar proporcione aos alunos o acesso aos conhecimentos mais evoluídos, tão carentes na BNCC – e refletido no PRP e na BNC-Formação.

O projeto de formação de professores tem sido encaminhado por teorias tecnicistas que empobrecem a formação dos sujeitos, pois anseiam pelo trabalhador eficiente, obediente e adaptável. Isso torna evidente o projeto de sociedade e de indivíduo que se estima a partir da implantação da BNCC, do PRP e da BNC-Formação, projeto esse que estima por uma sociedade para reprodução do capital com sujeitos alienados.

Neste sentido, é urgente o fortalecimento da voz dos professores, das universidades públicas, dos coletivos de pesquisadores, dos intelectuais e dos movimentos sociais, entre outros representantes comprometidos com a educação pública de qualidade nos debates que engendram as políticas que regulamentam a educação no país, principalmente quando nos referimos à educação da classe trabalhadora.

Pensar na formação de professores deveria ser uma atividade a ser realizada com o intuito de propor ações que viabilizem a construção de políticas educacionais que subsidiem as carências do contexto escolar e não do mercado. Treinar o docente para atuar a partir de competências e habilidades é uma forma de colocar um ponto final em anos de luta, de dedicação e de discussão sobre a valorização do professor. Estes desgastes são reflexos de ditames hegemônicos, que compreendem padrões e normas que configuram na conformação dos sujeitos ao que lhes é imposto, colocando-os, automaticamente, diante de processos de fiscalização e de controle sobre aquilo que aplicam no exercício da função.

O que se verifica, portanto, é que, ao propor uma formação inicial aos professores pautada em uma abordagem técnica e instrumental, as “políticas de desgastes educacionais” vão tornando possível a consolidação de pressupostos práticos ao mesmo tempo em que deterioram os

pressupostos teóricos, tão indispensáveis para a ampliação da concepção de mundo dos indivíduos em formação.

Neste cenário, vão se costurando à formação dos professores todas as medidas que agregam ao empresariado, ao mesmo tempo em que se retalham as conquistas até então alcançadas, em uma desordem formativa que confunde e que busca a conformação dos docentes quanto à aceitação de dispositivos que desqualificam seu trabalho. Logo, com a contribuição de setores privados, empenhados em promover kits pedagógicos e manuais com planos de aulas alinhados a tais dispositivos, a educação vai sendo coberta com uma colcha de retalhos, que tende a deixar os seus professores desprotegidos.

No plano das políticas públicas, os embates diante da visão de mundo que se tem a partir da PHC caminham em direção à luta contra pautas de desmonte e da ideologia mercantilista. Por assim dizer, a instrumentalização da classe trabalhadora a partir do acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e atrelada ao trabalho de desenvolvimento do pensamento crítico é necessária. A educação deve ser assumida como princípio formativo para a transformação da realidade que perpassa a sociedade atual, a qual retrata um cenário desumano, injusto, explorador, desigual e alienante evidenciado a partir dos reflexos da ação do capital.

Referências

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: **Diário Oficial da União nº 41**, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018c.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

D'ÁVILA, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, Edição Especial. Belém, n. 8 jan./abr. 2020 p. 86-101. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082>. Acesso em: 19 set. 2021.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 18, p. 35-40, Set/Out/Nov/Dez, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda**, Raúl Zurita, nov. 2019. Disponível em: <https://universidade-aesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FARIA, J. B.; PEREIRA, J. E. D. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 24 abr. 2021.

FREITAS, H. C. L. de. 30 Anos da Constituição Avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49. Disponível em: <https://rl.art.br/arquivos/4002523.pdf>. Acesso em: 4 set. 2021.

GILL, L. **O neoliberalismo**. Montréal: Biblioteca Nacional do Quebec, 2002. Disponível em: <http://tonho.no-ip.com/Documents/O%20neoliberalismo-A5.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2020. [*S. L.*], v. 9, n. 1, p. 90–99, 2019.

GUEDES, M. Q. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, [*S. L.*], v. 9, n. 1, p. 90-99, maio, 2019. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/174>. Acesso em: 23 jul. 2021.

HAGE, S. A. M. CAMARGO, L. M.; GOMES, R. K.; FIGUEIRÊDO, A. M. BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades. *In*: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (orgs.). **Reformas educacionais:** avanço ou precarização da educação pública. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 142-178.

HARVEY, D. **A Condição Pós-moderna**. 14 ed. São Paulo: Loyola. 2014

JOHANN, R. C. **Base Nacional Comum Curricular:** uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. 2021. Dissertação (Programa de

Pós-Graduação em Ensino) – Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Marianan Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; JUNIOR, C. de L. S. Política de Formação de Professores e da Destruição das forças produtivas: BNC-Formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 553-577, mar. 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405>. Acesso em: 7 set. 2021.

LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. *In*: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (orgs.). **Reformas educacionais**: avanço ou precarização da educação pública. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 11-37.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-20, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 18 jan. 2022.

MORAIS, J. K. C. de; MOURA, D. H. Do taylorismo/fordismo à acumulação flexível: implicações do regime de acumulação para o mundo do trabalho. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 17, p. 62-72, jan./jul. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/19299/30254> Acesso em: 9 fev. 2022.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PICOLI, B. A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, [s. l.], v. 5, p. 1-23, abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15036>. Acesso em: 9 fev. 2022.

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

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MAL ANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SILVA, M. R. da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965>. Acesso em: 19 set. 2021.

SILVA, K. A. C. P. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, jul./out. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/192461/politicas_de_formacao_de_professores.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 jul. 2021.

SOARES, G. L.; SILVA, J. F. A Influência do Neoliberalismo na Educação: Reflexo na Formação Docente. **Professare**. Caçador, v. 7, n. 1, p.

26-40, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/1531>. Acesso em: 5 mar. 2020.

TAFFAREL, C. **Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**: Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. Salvador: ANFOPE, 2019. Disponível em: Acesso em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J.(org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 131-160.