


Reconversão docente, formação neotecnista, expropriação cultural e didática empreendedora

Kátia Regina Rodrigues Lima
Patric Anderson Gomes da Silva
Emmanoel Lima Ferreira
Mauricio de Oliveira Paula

Kátia Regina Rodrigues Lima

Universidade Regional do Cariri,
URCA, Ceará, Brasil


E-mail: katia.lima@urca.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9132-9551>

Patric Anderson Gomes da Silva

Universidade Estadual do Ceará,
UECE, Brasil


E-mail: patricanderson16@icloud.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6285-1439>

Emmanoel Lima Ferreira

Universidade Regional do Cariri,
URCA, Ceará, Brasil

E-mail: emmanoel.lima@urca.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7375-8926>

Mauricio de Oliveira Paula

Universidade Estadual do Ceará,
UECE, Brasil

E-mail: portuguesmauricio50@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7174-9164>

Resumo

A atual política educacional brasileira expressa as orientações da intelligentsia burguesa, que define diretrizes de formação, concepção de docência e didática. Este estudo aborda o novo projeto de formação de professores. Com o aporte do materialismo histórico-dialético, analisamos as diretrizes do neoliberalismo à educação no contexto de metamorfose no universo laboral e seus rebatimentos na formação e trabalho docente. A pesquisa é bibliográfica e documental, realizada a partir da BNC-Formação (Resolução CNE/CP n.º 2/2019), BNC-Formação Continuada (Resolução CNE/CP n.º 1/2020), entre outros documentos-chave. O novo modelo produtivo requer um novo profissional e uma “formação” baseada em aprendizagens flexíveis. A Nova Gestão Pública aprofunda a precarização laboral e a mercantilização da educação, como recomenda o neoliberalismo. O capitalismo contemporâneo exige a reconversão docente, que submete o professor a uma racionalidade instrumental, transformando-o em mero executor de tarefas, e subordinado a metas preestabelecidas. E, paralelo a isso, desenvolve-se um processo de expropriação cultural dos discentes, que aniquila o desenvolvimento pleno das suas potencialidades e a promoção de sua liberdade, além de servir a uma política de lesa-pátria. O empreendedorismo dita uma nova pedagogia e didática, reduzindo esta a uma dimensão gerencial e técnica da sala de aula, focada em resultados de avaliações externas, sob a lógica da política de accountability e do controle ideológico do Estado.

Palavras-chave: Gerencialismo. Performatividade. Desprofissionalização.

Recebido em: 08/03/2024

Aprovado em: 11/06/2024



 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e98772>

<http://www.perspectiva.ufsc.br>

Abstract**Keywords:**

Gerencialismo.
Performatividad.
Desprofesionalización.

Teacher retraining, neo-technical training, cultural expropriation and entrepreneurial didactics

Current Brazilian educational policy expresses the orientations of the bourgeois intelligentsia, which defines training guidelines, the concept of teaching and didactics. This study looks at the new teacher training project. With the support of historical-dialectical materialism (HDM), we analyze the guidelines of neoliberalism for education in the context of metamorphosis in the world of work and its repercussions on teacher training and work. The research is bibliographical and documental, based on the BNC - Training (CNE/CP Resolution No. 2/2019), BNC - Continuing Training (CNE/CP Resolution No. 1/2020), among other key documents. The new production model requires new professionals and "training" based on flexible learning. The New Public Management (NPM) deepens job insecurity and the commodification of education, as recommended by neoliberalism. Contemporary capitalism requires the retraining of teachers, which subjects them to an instrumental rationality, transforming them into mere executors of tasks and subordinate to pre-established targets. At the same time, there is a process of cultural expropriation of students, which annihilates the full development of their potential and the promotion of their freedom, as well as serving a policy of lese majeste. Entrepreneurship dictates a new pedagogy and didactics, reducing the latter to a managerial and technical dimension of the classroom, focused on the results of external evaluations, under the logic of accountability policy and the ideological State control.

Resumen**Palabras clave:**

Gerencialismo.
Performatividad.
Desprofesionalización.

Reconversión docente, formación neotecnista, expropiación cultural y didáctica emprendedora

La actual política educacional brasileña expresa las orientaciones de la intelligentsia burguesa, que define directrices de formación, concepción de docencia y didáctica. Este estudio trata sobre el nuevo proyecto de formación de profesores. Mediante el materialismo histórico-dialéctico (MHD), analizamos las directrices del neoliberalismo a la educación en el contexto de metamorfosis en el universo laboral y sus rebatimientos en la formación y trabajo docente. La investigación es bibliográfica y documental, realizada a partir de la BNC-Formación (Resolución n° 2/2019), BNC-Formación Continuada (Resolución CNE/CP n° 1/2020), entre otros documentos-clave. El nuevo modelo productivo requiere un nuevo profesional y una "formación" basada en aprendizajes flexibles. La Nueva Gestión Pública (NGP) profundiza la precarización laboral y la mercantilización de la educación, como recomienda el neoliberalismo. El capitalismo contemporáneo exige la reconversión docente, que somete al profesor a una racionalidad instrumental, transformándolo en mero ejecutor de tareas y subordinado a metas preestablecidas. En paralelo, se desarrolla un proceso de expropiación cultural de los discentes, que destruye el desarrollo pleno de sus potencialidades y la promoción de su libertad, además de servir a una política de lesa patria. El emprendimiento dicta una nueva pedagogía y didáctica, reduciendo esta última a una dimensión gerencial y técnica en el aula, enfocada en resultados de evaluaciones externas, bajo la lógica de la política de accountability y del control ideológico del Estado.

Introdução

A formação é imprescindível para o exercício da docência. Essa afirmação parece óbvia, mas não é. A história da educação brasileira nos mostra que há concepções diferentes de formação, de didática e do papel do professor nos processos de ensinar e aprender. A atual política educacional brasileira expressa as orientações dos intelectuais coletivos do capital – Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e entidades representativas do empresariado, dentre outros – e define diretrizes de formação, de concepção de docência e didática.

Neste artigo abordamos elementos do redesenho educacional no capitalismo contemporâneo, com destaque para o processo de expropriação cultural, reconversão do professor e da didática. Para consecução deste objetivo utilizamos o método materialismo histórico-dialético (MHD), com o qual analisamos as recomendações neoliberais direcionadas à educação no contexto de metamorfoses no universo laboral e seus rebatimentos na formação e trabalho docente. A pesquisa de natureza bibliográfica e documental foi realizada a partir da BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019), BNC-Formação continuada (Resolução CNE/CP nº 1/2020), entre outros documentos-chave.

Na primeira seção, são apresentadas as orientações neoliberais para a educação. O segundo tópico aborda o fenômeno da reconversão docente, o projeto de “desprofissionalização” da profissão docente e a expropriação cultural em curso. A terceira parte versa sobre o processo de reconversão da didática em uma didática empreendedora.

As orientações neoliberais para a educação no contexto das mudanças do mundo do trabalho

A organização da produção capitalista, até os anos 1970¹, denominada de taylorismo-fordismo, tinha como ideia-força a apropriação por parte da gerência dos conhecimentos e saberes dos trabalhadores. Essa expropriação dos trabalhadores de seus saberes contribuía para o rebaixamento salarial, visando segurar a tendência da queda da taxa de lucro e o aumento da exploração (Pinto, 2007; Antunes; Pinto, 2017). A divisão do trabalho entre aqueles que pensam e os que executam era a mola mestra desse arranjo laboral, que requer a especialização funcional e um treinamento/adestramento, mas não uma formação intelectual. A bonificação ou premiação, recurso mais do que atual em nossas escolas, era uma tática de cooptação e engajamento do trabalhador nas atividades produtivas das empresas.

¹ Nessa década, houve muitas mudanças econômicas e políticas: em 1973 houve a crise do petróleo; em 1971, o presidente dos EUA Richard Nixon rompe com o acordo da Conferência de Bretton Woods e põe fim ao sistema monetário internacional definido nesta Conferência.

A reestruturação produtiva foi uma saída para a crise capitalista dos anos 1970. O novo regime de acumulação do capital – acumulação flexível² – foi incorporado mundialmente e com efeitos mais nefastos nas economias periféricas. No plano político-ideológico, corresponde à assunção das ideias neoliberais para legitimar as contrarreformas, isto é, a retirada de direitos conquistados, que foram implementadas com o protagonismo do Estado e de governos neoliberais: o ajuste fiscal, as privatizações, a precarização do trabalho em diversas esferas da sociedade (economia, educação, saúde, etc.), a retirada dos direitos dos trabalhadores, aumentando exponencialmente as desigualdades e a miséria no mundo, e a configuração de múltiplas formas de trabalho (autônomo, terceirização e intermitência, por exemplo).

Nesse contexto, ocorre uma precarização estrutural do trabalho com trabalhos atípicos, precarizados e “voluntários”; surgimento de falsas cooperativas; “o empreendedorismo”; e a degradação ainda maior do trabalho imigrante (Antunes, 2013). No capitalismo neoliberal, o processo de subordinação da economia de países dependentes, como o Brasil, é introduzido numa nova fase, cujos traços e contornos são a desnacionalização da economia e a desindustrialização precoce e concentrada nos segmentos de maior densidade tecnológica (Boito, 2020). Druck, Dutra e Silva (2019) salientam que os processos de desindustrialização e desnacionalização, de um país dependente e subordinado ao capital estrangeiro se fortalecem e ameaçam a soberania nacional, o que torna possível a promoção de retrocessos em seu desenvolvimento socioeconômico e político.

No contexto atual, o projeto político global-hegemônico com aspiração neoliberal, de acordo com Druck (2022), estabeleceu o rearranjo das relações de dependências entre países centrais e periféricos. Processo esse que se completou, acima de tudo, com a elaboração do Consenso de Washington (1989), universalmente difundido com o protagonismo da comunidade financeira internacional (Fundo Monetário Internacional-FMI, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento-BIRD, o Banco Mundial-BM, e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico-OCDE) para ajustar as economias dos países periféricos às exigências dos países centrais do capitalismo.

O processo de reestruturação produtiva, denominado acumulação flexível, apoiando-se na nova configuração do Estado, difundido de modo global como Nova Gestão Pública (NGP), metamorfoseou tanto as práticas produtivas como o modelo de gestão laboral. Essa mudança passou, então, a determinar o comportamento, os valores e os princípios de áreas sociais como a educação, com as características oriundas do setor privado. A educação é pensada sob a lógica flexível do novo modelo de acumulação capitalista. A mercantilização dos serviços públicos

² O processo de acumulação flexível iniciou-se nos países capitalistas centrais e foi exportado para os países periféricos, que o absorveram de forma desigual, em função do nível de resistência da classe trabalhadora de cada nação.

sinaliza “o avanço do capital sobre áreas de domínio estatal ou público na busca de soluções para as crises ou para novos patamares de acumulação”, conforme salienta Druck (2022, p. 71).

No campo pedagógico, emerge uma "nova" pedagogia – pedagogia da hegemonia – e em seu discurso está subjacente a ideia da flexibilização dos processos educativos alicerçados, segundo Kuenzer (2016), na defesa da reorganização curricular generalista como solução para as mazelas que rondam o sistema educacional. No que concerne à formação de professores, Evangelista e Triches (2012) apontam que a construção de uma agenda educacional globalizada, entre países e organizações multilaterais (OM), engendrou o fenômeno da universalização e da homogeneização de políticas educacionais, sobretudo em países dependentes, como é o caso do Brasil.

O projeto de formação de professores em curso, na América Latina e Caribe, expressa a nova pedagogia da hegemonia e suas concepções, com suporte na “Teoria do Capital Humano, da Pedagogia do Aprender a Aprender³, da responsabilização do professor, da reconversão docente e do gerencialismo” (Triches, 2017, p. 237). Essas concepções, na prática, buscam alargar o conceito de docente, que passa a assumir a concepção de “*superprofessor*”, sobretudo a partir da aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Evangelista; Triches, 2012).

O “*superdocente*” (reformulação do conceito de *superprofessor*) segundo Triches (2017) é caracterizado como o docente cuja formação profissional é ocupada por atribuições de atividades de ensino, gestão e pesquisa, as quais são alicerçadas por um conjunto de competências, atribuições, responsabilização e escassa formação teórica. O professor-instrumento das reformas educacionais deve ter um olhar investigativo, realizar pesquisas direcionadas à gestão dos problemas relacionados ao baixo desempenho dos estudantes, e utilizá-las como mecanismo de autoajuda, para suplantando lacunas na sua formação inicial.

Reconversão docente, formação neotecnicista e expropriação cultural

O fenômeno da reconversão

Para compreender o que Olinda Evangelista denomina em seus estudos como *reconversão docente* é necessário analisar, segundo Shiroma et al., (2017), este fenômeno como parte de um amplo processo de reconversão laboral.

O termo “reconversão”, na óptica econômica, busca ajustar (adaptar técnica e profissionalmente) a classe trabalhadora às condições estabelecidas pelas inovações tecnológicas do

³ Os estudos do professor Newton Duarte apontam que a denominada Pedagogia do Aprender a Aprender é composta por ideias fundamentadas no construtivismo, na pedagogia das competências, na pedagogia do professor reflexivo, na pedagogia dos projetos e na pedagogia da escola nova.

novo processo de produção do sistema capitalista. Esse fenômeno tem rebatimentos no campo da educação, que é considerada, pelos ideólogos burgueses, vetor estratégico para viabilizar a nova forma de exploração do capital sobre os trabalhadores. Por isso, aquela passa a ter como espinha dorsal as pedagogias ativas, o construtivismo, o neotecnicismo e a pedagogia das competências.

O ceticismo epistemológico pós-moderno e o pragmatismo neoliberal são considerados como parte do mesmo universo ideológico. O novo projeto hegemônico educacional visa adaptar os indivíduos à nova ordem social, econômica e ao novo paradigma de gestão pública. Essa nova ordem considera os alunos e os professores como objetos e instrumentos das reformas. O professor e o aluno, no contexto de aprendizagem flexível, assumem novas funções. E quais são essas funções? Kuenzer explica que:

[...] a forma de participação do **aluno** nessa proposta muda bastante: de espectador, **passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem**, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento. [...] **o professor passa a ser organizador de conteúdos e produtor de propostas de curso**, de abordagens inovadoras de aprendizagem, em parceria com especialistas em tecnologia; a **relação presencial passa ser substituída pela tutoria**, que acompanha a aprendizagem dos alunos (Kuenzer, 2016, p. 2) (Grifos nossos).

Essas são estratégias para introduzir mudanças na formação e no trabalho docente, que vão ao encontro do modelo de governança instituído pelo novo paradigma de gestão pública. Neste encadeamento, a reconversão docente é compreendida como parte do processo de readequação profissional, que busca transformar o professor em extensão endoplasmática do processo de valorização do capital.

Sob essa égide, a BNC-Formação (inicial e continuada), normatizada pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e CNE/CP nº 01/2020, consoante Simionato e Hobold (2022), são orientadas por documentos elaborados por organizações multilaterais e utilizadas para legalizar a nova pedagogia da hegemonia, que busca legitimar a adequação da educação às novas exigências promovidas pelas transformações no sistema capitalista, para responder às exigências do mercado com a proposta de aprendizagem flexível. Trata-se, conforme Kuenzer (2016), de uma nova forma de pedagogia – mercantilizada – que requer a formação de subjetividades flexíveis – pragmática, presentista e desarticulada.

Espera-se, a partir do alinhamento das políticas educacionais neoliberais aos interesses dos organismos internacionais, reformar a docência, para conformar e despolitizar os professores. Nesse sentido, Duarte (2010a) aponta a existência de uma linha de continuidade entre as pedagogias ativas, o construtivismo e a pedagogia das competências, cujos fundamentos teóricos defendem, sobretudo, que os professores sejam reconvertidos em formadores. Logo, o conhecimento tácito (conhecimento pessoal, não verbalizado e circunstancial) passa a ser supervalorizado no ambiente escolar (Duarte, 2010b), em detrimento do saber propedêutico.

As políticas neoliberais têm contribuído para que o campo de trabalho do professor se torne indefinido e gelatinoso (Shiroma et al., 2017). Com base nessa reflexão, são apresentadas, no **Quadro 1**, algumas distinções entre a concepção de professor e formador-tutor para a compreensão de como opera-se o processo de reconversão docente, que, por meio do gerenciamento e da ideia de performatividade, desmembra de modo factual a atividade de conceber e de executar.

Quadro 1 – Diferenças entre a concepção de professor *versus* formador-tutor

PROFESSOR	FORMADOR-TUTOR
Prioriza os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em sua forma.	Prioriza as habilidades e competências.
Concebe a aprendizagem como assimilação de conhecimento.	Concebe a aprendizagem como transformação da pessoa.
Adota postura de sábio que compartilha seu saber.	Adota postura de treinador (coach/líder) que orienta com firmeza uma autoformação.
Parte de um programa e projeto político pedagógico.	Parte das necessidades práticas e problemas encontrados (pragmatismo).
Autonomia no trabalho educativo.	Precária ou pseudoautonomia no trabalho educativo.
Formação amparada na didática, na política e no desenvolvimento dos conhecimentos específicos da área de formação e centrada na ligação orgânica entre a prática e a teoria.	Formação fragmentada e centrada na multifuncionalidade com conhecimentos desvinculados de sua formação.

Fonte – Elaborado pelos autores (2023).

Esse processo de reconversão docente está em sintonia com fenômenos como a intensificação e precarização do trabalho docente; o alargamento das funções docentes durante a jornada de trabalho; vínculos de emprego precários (terceirização, temporário, eventual, por exemplo) que se alinham ao desprestígio social e ao aviltamento salarial da profissão, além da submissão do professor a funções não vinculadas ao magistério, a horários que excedem sua carga horária e a campos de conhecimento que podem ou não estar em consonância com sua área de formação inicial ou continuada.

Isso posto, é possível afirmar que o alvo das reformas educacionais é o professor, pois este irá protagonizar a preparação dos jovens proletários (futuros trabalhadores) para o novo processo produtivo e para os novos modelos de produção, através de um currículo minimalista, pragmático, liofilizado, esvaziado de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, ao qual terá que se submeter.

Projeto de “desprofissionalização” da profissão docente

O processo de regulação da política de formação de professores no Brasil é tensionado por disputas políticas e interesses econômicos. Na atualidade, essa política está definida pela Resolução

CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BNC-Formação continuada), ambas alicerçadas na pedagogia das competências. E o que vem a ser competência? A definição de competência está apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seu Art. 3º:

Art. 3º No âmbito da BNCC, 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, 2017, p. 4).

A concepção de competências definida e defendida pela BNCC aponta que é necessário empenhar-se na formação pautada em “aprendizagens essenciais”, de modo que se promova, a partir dos segmentos da educação básica, o desenvolvimento de habilidades e competências no (futuro) professor e, conseqüentemente, nos alunos. Nesse contexto, a nova DCN institucionalizada pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2020, que detêm-se em definir a nova política de formação de professores, encontra-se alinhada com essa definição de competência e a concepção de formação é nucleada por ela, conforme expressam os Art. 3º e 4º da Resolução nº 02/2019.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das **competências gerais** estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes **competências gerais docentes**. Parágrafo único. **As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades** correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (Brasil, 2019, p. 2) (Grifos nossos).

Art. 4º **As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais**, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: **I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional** (Brasil, 2019, p. 2, grifos nossos).

Acrescenta-se, ainda, o Art. 4º da Resolução nº 01/2020, no qual se afirma que:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a **constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho** (Brasil, 2020, p. 2, grifos nossos).

É fundamental destacar que as ações educativas empreendidas no interior da escola, quando pautadas pelo cotidiano da sociedade capitalista, contribuem para o desenvolvimento de uma educação escolar alienada (Duarte, 2021a). Nesse sentido, o universo delineado e contornado pelo neoliberalismo, a pragmática das metas e a pragmática das competências formam um conjunto de práticas, tanto discursivas quanto comportamentais, que modificam a vida cotidiana laboral e não laboral, dando estrutura e funcionalidade (objetiva e subjetiva) ao modelo ideal de trabalho e de trabalhador “compatível” às emergências e exigências da sociabilidade moderna (Antunes; Praun, 2019).

O resultado dessas articulações, segundo Antunes e Praun (2019), configura-se em precarização ampliada e multiforme, cuja principal vítima é a classe trabalhadora, que fica

subordinada a trabalhos de baixa remuneração e alta rotatividade. Sob essa égide, a ideia de competência profissional subjacente à BNC-Formação está eivada de tecnicismo e controle do professor, desconsiderando conceitos como autonomia e criticidade. E a noção de conhecimento é ressemantizada, passando a significar informação (Simionato; Hobold, 2021).

No bojo da BNC-Formação, três dimensões estruturam o novo paradigma educacional, instaurado pela pragmática das metas e das competências, conforme é expresso no Art. 4º da Resolução nº 02/2019. São elas as competências do conhecimento profissional, competências da prática profissional e competências do engajamento profissional.

No **Quadro 2**, são ressaltadas as competências que o docente precisa desenvolver para realizar suas atividades profissionais no contexto da Educação 4.0, isto é, de uma nova forma de organização do trabalho no interior da escola e da necessidade de incorporação de novos saberes, tais como empreendedorismo e fluência digital, em consonância com um “mundo produtivo (em sentido amplo), estruturado a partir das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), que se desenvolvem de modo célere” (Antunes, 2020, p. 13).

Triches (2017) aponta que a ideia de reconversão (profissional e docente) e competência, articuladas ao universo laboral em função da reestruturação produtiva, estabelecem uma relação simbiótica que implica consequências no campo educacional. A dificuldade do professor para usar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), por exemplo, é utilizada como elemento para desqualificação do professor (Shiroma et al., 2017).

Quadro 2 – Competências de um docente de acordo com a BNC-Formação

Competências do conhecimento profissional	<ul style="list-style-type: none">● Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;● Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;● Reconhecer os contextos de vida dos estudantes;● Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais
Competências da prática profissional	<ul style="list-style-type: none">● Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;● Criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;● Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino;● Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.
Competências do engajamento profissional	<ul style="list-style-type: none">● Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;● Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;● Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos;● Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Fonte: Brasil (2019). Elaborado pelos autores.

Espera-se que, a partir do conjunto de competências, o professor desenvolva boa comunicação, criatividade, “pensamento crítico”, capacidade de lidar e manusear as tecnologias da informação e comunicação (TICs), empatia, liderança (coach), curadoria de conteúdo, capacidade

de inovação, colaboração e capacitação constante. Nesse cenário, forja-se tanto o aprofundamento da submissão e controle quanto a conformação dos professores às novas exigências e demandas, sustentada, substancialmente, em uma racionalidade de viés pragmático neoliberal. Para compreender como essa prática rebate de modo direto na práxis docente, Duarte (2010b) destaca que:

[...] o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (Duarte, 2010b, p. 38).

O tipo de formação subjacente (e expressa no **Quadro 2**) à BNC-Formação traz em seu bojo o esvaziamento teórico-político, o que contribui para a formação de um docente com identidade fragmentada e “*dócil, despolitizado e produtivo*” ao ponto de gerenciar funções e tarefas diversificadas de forma flexível e adaptável aos preceitos tanto do Estado como do mercado. Essa fragmentação também pode ser identificada por meio da desarticulação entre formação inicial (Resolução CNE/CP nº 02/2019) e formação continuada (Resolução CNE/CP nº 01/2020).

Resta claro que a política de formação de professores está eivada de neotecnismo, que redefine o papel do Estado, da escola e do professor. Preconiza a flexibilidade do processo de formação docente e desloca o seu controle para os resultados mediante a avaliação, em busca da eficiência e produtividade (Saviani, 2007). Para a consecução desse objetivo, faz-se necessário realizar a ‘captura’ da subjetividade dos docentes.

Essa formação nucleada por um saber técnico-instrumental, numa perspectiva neotecnista⁴, institucionaliza a mercadorização da educação e culmina no processo de reconversão docente. É esse o projeto de formação em curso na América Latina e Caribe. Portanto, é possível afirmar, em decorrência dessa compreensão, que a BNC-Formação se contrapõe à concepção materialista-histórica, que considera que o processo de formação de professores tem que conter em si o desenvolvimento de capacidade técnica e didático-pedagógica e os saberes específicos vinculados à formação docente, sobretudo articulados à composição da capacidade crítica e criativa e, ainda, à formação política.

⁴ O tecnicismo preconizava a racionalidade, a eficiência e a produtividade, com controle do processo, em consonância com a forma de organização taylorista-fordista de produção (Saviani, 2007).

Expropriação curricular e cultural

Outra consequência nefasta do projeto neoliberal para a educação é o esvaziamento curricular e a expropriação de direitos dos estudantes no tocante à sua formação cultural e ao desenvolvimento intelectual pleno.

O esvaziamento curricular impede os estudantes de enriquecer sua formação com o currículo clássico, com a ciência, a filosofia e as artes. No entendimento de Saviani e Duarte (2021) clássico é:

[...] **aquilo que resistiu ao tempo**, tendo uma **validade que extrapola o momento em que foi formulado**. Define-se, pois, pelas **noções de permanência e referência**. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (Saviani; Duarte, 2021, p. 33, grifos nossos).

Na mesma perspectiva, Duarte (2021a) enfatiza a relevância da arte, da ciência e da filosofia na formação humana:

A arte, a ciência e a filosofia sintetizam a experiência histórico-cultural constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais eles fazem sua história (Duarte, 2021a, p. 44, grifos nossos).

A expropriação cultural está consubstanciada na negação do acesso à cultura letrada (função social da escola democrática), fundamental no processo de libertação e emancipação humana, consoante destaca Saviani (2016, p. 58).

O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada consoante o princípio que enunciei em outro trabalho (SAVIANI, 2012a) segundo o qual, **para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam**. Portanto, **de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, 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**. Isto 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 da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado (Saviani, 2016, p. 58, grifos nossos).

Duarte (2021b) enfatiza que o desenvolvimento pleno das potencialidades dos discentes, bem como o enriquecimento de suas necessidades culturais, é central na discussão sobre a construção de currículos escolares democráticos.

A questão das possibilidades, no que se refere ao desenvolvimento dos indivíduos, apresenta-se numa relação dialética entre o indivíduo e as circunstâncias socioculturais, isto é, numa ininterrupta dinâmica entre subjetividade e objetividade. O trabalho educativo

precisa conhecer as possibilidades tanto do indivíduo aluno quanto da cultura humana que vem produzida e reproduzida ao longo da história, mas, como alerta Gramsci (1995), não basta conhecer essas possibilidades, é preciso saber utilizá-las e querer utilizá-las. O currículo escolar, nessa perspectiva, deve ser pensado como um processo de apropriação do conhecimento que explore as melhores potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos e, simultaneamente, as melhores potencialidades humanizadoras da cultura. Isso remete à questão do enriquecimento das necessidades dos alunos. (Duarte, 2021b, p. 93).

Currículos que buscam atender às práticas instrumentais, vinculadas à cotidianidade capitalista, ao pragmatismo, campo fértil para a disseminação do consumismo, do fetichismo e manipulação de consciências, empobrecem e inviabilizam o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos, pois ficam ausentes as riquezas culturais (Duarte, 2021b).

Outra questão imprescindível nessa análise diz respeito à relação entre currículo e promoção da liberdade. Numa perspectiva liberal, esta só existe na sociedade de mercado, livre das interferências do Estado. No campo educacional, é realizada a naturalização da sociedade capitalista, e o currículo por competências é centrado em competências mercadejáveis e em *projetos de vida* (Duarte, 2021b). A liberdade, tão decantada pelos neoliberais, é de fato restritiva e escamoteia que a sociedade é uma construção social resultante de escolhas. Uma concepção crítica de sociedade, educação, escola e currículo aponta no sentido oposto.

Portanto, permanecer no capitalismo ou construir outro tipo de sociedade deve ser entendido como uma escolha que, como todas as demais, traz consequências. Precisamos ensinar às novas gerações que os seres humanos são responsáveis, individual e coletivamente, pelas escolhas que fazem. O futuro da humanidade e da vida neste planeta não é uma fatura de cartão de crédito que vai acumulando dívidas que não sabemos se poderemos pagar (Duarte, 2021b, p. 98).

Assim, é lícito afirmar que “a experiência humana acumulada e sintetizada nas ciências, nas artes e na filosofia” (Duarte, 2021b, p. 99) é imprescindível para o exercício real da liberdade de escolha.

Didática empreendedora: do sonho ao pesadelo

No capitalismo contemporâneo, a especialização funcional do taylorismo-fordismo é “substituída” por uma “formação” geral nucleada pelos conhecimentos tácitos e aspectos comportamentais (adaptabilidade, proatividade, capacidade de assumir riscos, atuação em equipe, resiliência etc.). Vale destacar que essa “formação” geral e os aspectos comportamentais valorizados devem estar em sintonia com os valores e interesses das empresas. É uma formação na perspectiva economicista que reduz a formação aos aspectos do imediatismo, do consumo.

No âmbito político-ideológico e pedagógico, são apresentados no Relatório de Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir* (1998), os quatro pilares da nova educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. O quinto pilar da educação na perspectiva neoliberal e dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM) e

UNESCO, é o **aprender a empreender**. O empreendedorismo, há tempos, faz parte da agenda do Banco Mundial, porém de forma tímida. Contudo, a partir dos anos 2000, torna-se um elemento central nas orientações econômicas da instituição e também nas educacionais. Aprender a empreender requer o desenvolvimento da capacidade de sonhar e de engajamento para realização desse sonho.

A educação, na perspectiva empreendedora, é concebida a partir de uma relação direta entre educação e produtividade, entre educação e desenvolvimento, com suporte na Teoria do Capital Humano (TCH) defendida por Theodore Schultz, porém com alterações substantivas. A TCH é elaborada nos anos gloriosos do capitalismo, num contexto de pleno emprego, iniciativa do Estado e demandas coletivas. Enquanto que, a partir dos anos 1990, o foco é no capital humano individual para a empregabilidade, capacidade de fazer escolhas e competir pelos empregos disponíveis numa sociedade caracterizada pelo desemprego estrutural (Saviani, 2007).

Por isso, a educação com fulcro no engajamento dos jovens para elevação da produtividade e desenvolvimento. Daí a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais (*soft skills*) e domínio das tecnologias digitais destacada no documento do grupo BM, *Competências e Empregos: uma Agenda para a Juventude (Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas)*.

A mudança tecnológica e a crescente adoção de tecnologia no local de trabalho estão alterando o conjunto de competências que os empregadores procuram e o conteúdo das tarefas das ocupações brasileiras. No Brasil, assim como em outros países da América Latina e do Caribe, o nível de adoção de tecnologia digital nas empresas ainda é relativamente baixo (Dutz, Almeida e Packard, 2018). No entanto, este padrão está mudando – embora ainda lentamente – e acarretando modificações no que é necessário para ser viável e competitivo no mercado de trabalho. Evidências recentes do Brasil mostram que as empresas com mais altos níveis de adoção de tecnologia digital, e as primeiras expostas à internet, baseiam-se em menor medida em atividades de rotina e habilidades manuais (Almeida, Corseuil e Poole, 2017). Um número crescente de firmas procura colaboradores com competências cognitivas e analíticas de mais alto nível, tais como raciocínio matemático claro, capacidade de realizar com eficácia atividades não rotineiras, como interagir com computadores. As empresas brasileiras também estão fazendo relativamente mais uso de competências socioemocionais, que são competências mais interativas, baseadas na comunicação, tais como expressão oral e clareza ao falar (Banco Mundial, 2018, p. 8-9).

As competências cognitivas, técnicas e socioemocionais⁵ permutam o papel da escola, de socialização do conhecimento produzido historicamente pela humanidade para o desenvolvimento de competências que serão cobradas no mercado de trabalho.

⁵ Conforme o documento do BM (2018), as competências cognitivas são aquelas que costumam ser acadêmicas e incluem aspectos básicos: ler, contar e dizer as horas. São “aprendidas no ensino fundamental e desenvolvidas ao longo da vida” (Banco Mundial, 2018, p. 10). As competências socioemocionais dizem respeito às aprendizagens realizadas

O Brasil avançou significativamente na universalização do ensino fundamental e na promoção do acesso ao ensino médio, mas ainda persistem muitas preocupações com a qualidade da educação e a relevância das competências que os estudantes estão adquirindo. Dado que o jovem de hoje será amanhã, o trabalhador na faixa etária mais produtiva, a atenção deve voltar-se não apenas para as competências fundamentais desenvolvidas mais cedo na vida, mas também para a aprendizagem que ocorre “no emprego” e em programas de capacitação. O Quadro 1.1 ilustra a importância dos três tipos diferentes de competências – cognitivas, técnicas e socioemocionais – como ressalta o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2018 (Banco Mundial 2018b). Esses três tipos de competências podem ser adquiridos durante toda a vida, mas a primeira infância é o período ideal para aprender a maioria das competências, que podem ser rapidamente acumuladas e dar ao jovem um bom começo (Banco Mundial, 2018, p. 9).

O problema do desemprego estrutural é subsumido na discussão sobre competências e empregos no documento do BM (2018), que aponta que “a chave para elevar o potencial de produtividade do Brasil é aumentar seu capital humano e combiná-lo mais eficazmente com outros fatores produtivos” (Banco Mundial, 2018, p. 12). Os desempregados, dentre eles os jovens, são eufemisticamente denominados de desengajados economicamente.

O Capítulo 3 do relatório mostra que, segundo os mais recentes dados de pesquisa disponíveis, aproximadamente 23 por cento dos jovens (no Brasil, na faixa de 15-29 anos) não estão na escola, em treinamento ou trabalhando, e, assim, enfrentam a forma mais extrema **de desengajamento** (habitualmente chamados de nem-nems). No entanto, a aplicação do novo marco conceitual, traçado no Capítulo 2 do presente relatório, mostra que a proporção de jovens cujo engajamento é menos do que pleno pode chegar a 50 por cento. Este não precisa ser um fato alarmante ou paralisante. Neste caso, o relatório propõe que essa medida do desengajamento seja usada como motivação para que se tomem providências em matéria de política com muito cuidado, mais cedo e com mais contundência no intuito de manter **os jovens engajados**. (Banco Mundial, 2018, p. 14, grifos nossos).

Não havendo políticas de geração de empregos, resta aos indivíduos a capacidade de sonhar, o que deve ser estimulado e desenvolvido no interior das escolas. Assim, os “projetos de sociedade estão interditados, mas os indivíduos são livres para sonhar com uma vida de fartura e para lutar com unhas e dentes para vir a fazer parte do seleto grupo dos bem-sucedidos” (Duarte, 2021b, p. 98). Para tanto, emerge a pedagogia empreendedora.

Em um primeiro momento, o aluno desenvolve um sonho, um futuro onde deseja chegar, estar ou ser. Em um segundo momento, ele busca realizar o sonho e, para isso, se vê motivado a aprender o necessário a esse objetivo. O objeto da Pedagogia Empreendedora é estimular e preparar o aluno para sonhar e buscar a realização do sonho (Dolabela, 2017, posição 846).

O empreendedorismo é concebido em sentido *lato*. São empreendedores os pesquisadores que transformam conhecimento em riqueza; os microempreendedores que enfrentam tudo e todos; os profissionais do ensino, protagonistas da revolução educacional, que formam e se formam

durante as interações sociais e interpessoais e estruturas sociais. São destacadas como competências socioemocionais: comportamentos, atitudes e valores. Enquanto que as competências técnicas são referentes ao conhecimento e experiência para realizar tarefas. São desenvolvidas no ensino médio, escola técnica ou educação terciária (BM, 2018).

empreendedores (Dolabela, 2017, posição 482). Para compreender a real dimensão da desigualdade que impera no mercado e destrói o sonho de tantos empreendedores, vale a pena ver a série veiculada pela Netflix, cujo título é “*Batalha Bilionária: O Caso Google Earth*”.

A Pedagogia Empreendedora está em consonância com os quatro pilares da educação, retromencionados. A perspectiva dela tem matriz individualizante, pois é baseada na liberdade de escolha do indivíduo e em sua responsabilização.

A Pedagogia Empreendedora é uma estratégia destinada a dotar o indivíduo de graus crescentes de *liberdade para fazer sua escolha*. A criança, ao formular seu sonho e tentar transformá-lo em realidade, *assumirá o controle de todo o processo e suas consequências*, analisando a viabilidade do sonho e sua capacidade de gerar auto-realização. Ela *assume o controle e a responsabilidade*, em graus compatíveis com seu grau de maturidade, por meio de exercícios que a acompanham da pré-escola ao nível médio. (Dolabela, 2017, posição 1015, grifos nossos).

No documento do BM, *Competências e Empregos: uma Agenda para a Juventude (Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas)*, é destacado que o Brasil enfrenta uma “crise de aprendizagem”. Consoante o documento, “apesar de gastos generosos com educação e altos níveis de matrícula na escola, os jovens não estão adquirindo competências que os tornarão trabalhadores competitivos” (Banco Mundial, 2018, p. 17).

Em 2022, é publicado o Decreto n.º 11.079, de 23 de maio de 2022, que institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, e é definido que “por meio da qual a União, em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará estratégias, programas e ações para a recuperação das aprendizagens e o enfrentamento da evasão e do abandono escolar na educação básica”. (Brasil, 2022, p. 1).

O Art. 4º apresenta as diretrizes dessa política. A primeira delas é a “I - adaptação curricular para priorização *das habilidades e das competências*, com a definição de marcos de aprendizagem para cada ano escolar” (Brasil, 2022, p. 2, grifos nossos).

A lógica das competências e a visão dos profissionais do ensino como empreendedores vai de encontro a uma compreensão crítica de didática que, consoante Franco e Pimenta (2016), tem:

[...] como foco a produção de atividade intelectual no aluno e pelo aluno, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem. Algo que se paute numa pedagogia do sujeito, do diálogo, cuja aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos (Franco; Pimenta, 2016, p. 541).

Numa perspectiva crítica, a educação é compreendida com base no desenvolvimento histórico, conforme destaca Saviani em sua obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2013). A escola “diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento

espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado [...]. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência” (Saviani, 2013, p. 14).

Desse entendimento, deriva o papel da escola “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2013, p. 14). É a partir dessa perspectiva que as “atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, definidas por Saviani como Currículo, precisam ser organizadas. Um currículo que promova o pleno desenvolvimento das potencialidades dos educandos e a liberdade “que vai sendo conquistada à medida que os seres humanos lidam com as determinações existentes produzindo meios materiais e simbólicos que empregam para alcançar objetivos” (Duarte, 2021b, p. 98).

A didática crítica tem como pressupostos os elementos retromencionados, uma visão histórica e dialética da educação e dos processos de ensinar e aprender, e a catarse como categoria. Catarse entendida como “momento no qual ocorre a ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social” (Duarte, 2021c, p. 286). Vale ressaltar que:

Põem-se, assim, em relevo as relações entre conteúdo e forma, meio e fins. Mais do que isso, trata-se da recusa à dissociação entre os conteúdos escolares e as formas pelas quais eles são trabalhados, bem como da recusa à dissociação entre os fins ético-políticos da educação e os meios empregados para se atingirem esses fins. Em outras palavras, as clássicas perguntas o que ensinar?, como ensinar?, por que ensinar?, a quem ensinar? precisam ser respondidas como parte interconectadas de uma mesma perspectiva pedagógica, política, científica e filosófica (Duarte, 2021c, 287).

Em sentido oposto, na lógica empreendedora, a didática é, assim como o próprio professor, submetida a um processo de reconversão e concebida como uma técnica de gestão empresarial da sala de aula em busca de resultados que são cobrados do professor sob o manto da gestão por resultados, que supostamente objetiva a qualidade da educação, ancorada numa pseudomeritocracia.

A didática passa a atender não à multidimensionalidade dos processos de ensinar e aprender, mas a uma agenda globalmente estruturada, termo usado pelo professor Roger Dale da University of Bristol, orientada pelos princípios da gestão empresarial, ideia de responsabilização das instituições e dos docentes (*accountability*), avaliação e ranqueamento de desempenho.

A cultura da performatividade é disseminada, e mediante monitoramento dos resultados dos estudantes nas avaliações externas (nacionais, estaduais e municipais), é realizado o controle, que tem como culminância a premiação, a exemplo da bonificação em detrimento de aumento salarial ou do pagamento de um salário digno para a categoria do magistério, ou a punição. O sucesso na gestão do microempreendimento implica a capacidade de apresentar resultados satisfatórios nos exames padronizados que integram a política de *accountability*.

A disposição intelectual afetiva do professor, expressão usada por Giovanni Alves na obra *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*, é capturada

e subordinada à lógica empreendedora. O professor é reconvertido num prático, mero executor de atividades preestabelecidas de forma heterônoma, e a didática transforma-se numa técnica que desumaniza, nega a criatividade e autonomia dos docentes. E o sonho, tão proclamado pelo discurso empreendedor, transforma-se no pesadelo de quem, cotidianamente, é impedido de realizar uma práxis humanizadora.

Considerações finais

O regime de acumulação flexível requer um novo tipo de profissional, a partir de uma “formação” baseada em aprendizagens flexíveis. A Nova Gestão Pública, o aprofundamento da precarização laboral e a mercantilização da educação atendem aos preceitos neoliberais dos organismos internacionais.

Sob a égide do capitalismo contemporâneo, no campo educacional, ocorre um processo de reconversão docente, que submete o professor a uma racionalidade instrumental, transformando-o em mero executor de tarefas, tendo como horizonte o alcance de metas preestabelecidas. Em consonância com a reconversão docente, está em curso um processo de expropriação cultural dos discentes que fere de morte o desenvolvimento pleno das potencialidades e a promoção de sua liberdade, além de servir a uma política de lesa-pátria.

Emerge, nesse processo e na esteira do empreendedorismo, uma perspectiva de pedagogia e didática empreendedora. Didática reduzida a uma dimensão gerencial e técnica da sala de aula em busca de resultados em avaliações externas, sob a lógica da política de *accountability* e do controle ideológico do Estado.

Referências

- ALVES, Giovanni. (Org.). *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. *A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências*. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- ANTUNES, RICARDO. *Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0*. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. (Org.). *A Fábrica da Educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.
- ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. **A aposta nos escombros: reforma trabalhista e previdenciária: a dupla face de um mesmo projeto**. *Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano*, Campinas, v. 2, n. 1, p. 56-81, 2019.

- BANCO MUNDIAL. *Competências e Empregos: Uma agenda para a Juventude*. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas, Washington DC, 2018.
- BOITO, Armando. *Imperialismo e dependência*. Recuperado em: a terra é redonda. 2020. Disponível: <https://aterraeredonda.com.br/o-papel-da-burguesia-no-golpe-de-2016/>. Acesso em: 05 jul. 2023.
- BRASIL. *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. Brasília, 2017.
- BRASIL. *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). Brasil, 2019.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasil, 2020.
- BRASIL. *Decreto n.º 11.079, de 23 de maio de 2022*. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Brasília, 201º da Independência e 134º da República, 2022.
- DELORS, Jacques. *et al.* (Org.) *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.
- DOLABELA, Fernando. (Org.). *Pedagogia empreendedora*. 2. ed. São Paulo, Editora de Cultura, 2017. Edição do Kindle.
- DRUCK, Graça. **Reforma administrativa**: a “reforma trabalhista” dos servidores públicos. *Revista Brasileira de Administração Política*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 69–84, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rebap/article/view/51726>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- DRUCK, Graça.; DUTRA, Renata.; SILVA, Selma Cristina. **A contrarreforma neoliberal e a terceirização**: a precarização como regra. *Caderno CRH*, v. 32, n. 86, p. 289–306, mai. 2019. DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v32i86.30518>
- DUARTE, Newton. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schöll não entendeu Luria)*. In: DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. (Orgs.). *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: autores associados, 2010a.
- DUARTE, Newton. *O debate contemporâneo das teorias pedagógicas*. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books .
- DUARTE, Newton. (Org.). *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2021a.
- DUARTE, Newton. *O currículo em tempos de obscurantismo beligerante*. In: SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton. (Orgs.). *Conhecimento Escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. 1. ed. Campinas, São Paulo: autores associados, 2021b.
- DUARTE, Newton. *A catarse na didática da Pedagogia Histórico-Crítica*. In: SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton. (Orgs.). *Conhecimento Escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. 1. ed. Campinas, São Paulo: autores associados, 2021c.

EVANGELISTA, Olinda.; TRICHES, J. **Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor**. *Educ. Rev.*, v. 45, n. 2012, p. 185-198. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300013>

FRANCO, Maria Amélia Santoro.; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática multidimensional**: por uma sistematização conceitual. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. abr./jun. 2016, p. 539-553, 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: **A aprendizagem flexibilizada**. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região*, v. 20, n. 2, p. 13-36, 20 mar. 2016.

PINTO, Geraldo Augusto. (Org.). *A organização do trabalho no século 20*: taylorismo, fordismo e Toyotismo. 1 ed. São. Paulo Expressão Popular, 2007. 80 p.

SAVIANI, Dermeval. (Org.). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: São Paulo. Autores associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-revista de educação*, n. 4, 9 ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. In: Conhecimento Escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton. (Orgs.). 1. ed. Campinas, São Paulo: autores associados, 2021.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores**: padronizar para controlar?. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. DOI: [10.22481/praxisedu.v17i46.8917](https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8917)

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. **A formação de professores, a hegemonia discursiva e resistências possíveis**. Seminário nacional de formação dos profissionais da educação, v. 1 n. 3, 2022. *Anais Seminário nacional de formação dos profissionais da educação*. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda.; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. 1. ed. Araraquara [SP]: Junqueira&Marin, 2017.

TRICHES, Jocemara. **Formação docente em cursos de pedagogia**: questões em torno da agenda do capital. In: EVANGELISTA, Olinda.; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. 1. ed. Araraquara [SP]: Junqueira&Marin, 2017.