

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ALESSANDRA FONSECA FARIAS

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E NA
ARGENTINA: CONCEPÇÕES EM DISPUTA NO SÉCULO XXI**



Dourados-MS
2025

ALESSANDRA FONSECA FARIAS

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E NA
ARGENTINA: CONCEPÇÕES EM DISPUTA NO SÉCULO XXI**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação na Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”.

Pesquisa subsidiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Orientador: Prof. Dr. Fabio Perboni.

Área de concentração: Política educacional.

Dourados-MS
2025

ALESSANDRA FONSECA FARIAS

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E NA
ARGENTINA: CONCEPÇÕES EM DISPUTA NO SÉCULO XXI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do
título de Doutora em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Fabio Perboni.

Linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Data da defesa: 18 de novembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fabio Perboni
Orientador PPGEdu/UFGD

Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi
Membro Titular Externo PPGE/Unoeste

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Membro Titular Externo PPGD/UFOP

Prof.^a Dr.^a Andréia Nunes Militão
Membro Titular Interno PPGEdu/UFGD

Prof.^a Dr.^a Kellcia Rezende Souza
Membro Titular Interno PPGEdu/UFGD

Ao verdadeiro amor que a vida me apresentou,
que, junto comigo, plantou a semente dos
nossos sonhos e com quem quero (para sempre)
colher os frutos dos nossos esforços. A você,
Felipe.

AGRADECIMENTOS

Durante o longo e trabalhoso processo de doutoramento, passei por momentos de extrema dor e de extrema felicidade, altos e baixos entre conquistas e perdas, mudanças ora aguardadas ora forçadas, provando que viver é um eterno “rasgar-se e remendar-se”, como escreveu Guimarães Rosa. Ao longo desse período, pude contar com o apoio e o carinho de pessoas e instituições sem as quais não seria possível a finalização da pesquisa. Com o propósito de demonstrar minha gratidão, deixo meus sinceros agradecimentos:

À Capes, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por subsidiar a pesquisa e por ser uma das agências de fomento preocupadas em se alinhar às demandas sociais que comprometem os trabalhadores do campo da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD e aos profissionais que o compõem, pela oportunidade que me foi dada para seguir construindo minha carreira acadêmica e meu processo formativo.

Ao querido Professor Fabio Perboni por me orientar quando eu, afastada há cinco anos da academia, decidi retomar meu sonho profissional. Obrigada pela empatia, trocas e ensinamentos.

Aos colegas dos grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Gestão e Política Educacional (GEPGE), Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF) e Pesquisa em Rede CNPq A educação básica em países do Mercosul. Obrigada pelas parcerias e pelo fortalecimento da minha formação.

Aos professores que compuseram participar da banca: Professor Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, professor que, desde a graduação em Pedagogia na UNESP de Presidente Prudente-SP, vem contribuindo em meu processo formativo e sendo uma fonte de inspiração; Prof. José Rubens Lima Jardimino, a quem admiro muito como pesquisador; Prof. Kellcia Rezende Souza, uma referência de pesquisa e de pessoa, e Prof. Andréia Nunes Militão, um exemplo acadêmico e companheira de vivências e aprofundamentos teóricos. Muito obrigada pela colaboração na construção deste trabalho e pelas conexões estabelecidas.

À minha família e familiares: Felipe da Silva Barros, a quem, afortunadamente, posso chamar de companheiro, meu maior incentivador e minha base; aos nossos filhos, Francisco Fonseca Barros e Alice Fonseca Barros, nossa alegria e motivação para seguir acreditando na vida e na construção de uma sociedade mais justa; à minha mãe, Marilda Henrique da Fonseca Farias, meu modelo e meu abrigo; à minha irmã, Andressa Aparecida Fonseca Farias, por acreditar em mim e ser leveza nos momentos difíceis; à minha irmã e ao meu sobrinho, Aline

Fonseca Farias e Samuel Farias Gaspar, pelo carinho; aos meus sogros, Vera Nice da Silva Barros e Marco Antônio Barros, pelo apoio; à Dona Alvina da Silva que tristemente nos deixou, mas que sempre fortalecia nossos sonhos, igualmente ao tio Mauro Henrique da Fonseca, que partiu inesperadamente e nos deixou uma lição de pureza no coração; às minhas tias Marina da Fonseca Farias e Marta Fonseca de Moura; à prima Jeniffer Moura Rodrigues e à sua linda família; à tia Ângela Maria da Silva, aos cunhados Natália da Silva Barros e Valdeci Albuquerque Junior. Obrigada por me acolherem, acreditarem em mim e somarem na minha jornada.

Aos amigos que tanto a UNESP quanto a UFGD e a UEMS me deram, que em muito contribuíram, sobretudo, no período de mudança de Presidente Prudente-SP para Dourados-MS, em especial à Brenda Maria Alves Cordeiro, cuja amizade começou *online* durante as aulas na época da pandemia e se solidificou em cada gesto de apoio e carinho; a nossa “eterna vizinha”, Gleisiane Estevão Xavier, que nos acolheu e integrou em um momento delicado e segue sendo uma das pessoas de maior confiança; à Odalys Ynerarity Castro, uma amiga acadêmica que se tornou amiga pessoal, uma exemplar educadora e pessoa; a tantos e tantas aos quais tenho enorme gratidão, que acompanharam minha trajetória, Giovana de Souza Scolari Francisco, Franciele Aparecida Valadão, Eliete e Paulo Margutti, Tamires Santos, Raquel Sales Vicente, Alana Paula Oliveira, Waneuza Soares Eulálio, Luciana Araújo Figueiredo, Aline Urbano, Jaiane Gonçalves, Juliana Grasiéli Bueno Mota, Brenda Stelys, Delfin Sanchez Sanchez, Karoline Sena, Odete Silva, Solayne Freitas, Sandra Regina Oliveira. Muito obrigada.

A todos e todas, meu muito obrigada!

"O pensamento crítico é o cerne do aprendizado e do anseio por saber e compreender o funcionamento da vida."

bell hooks

*"A cidade não para
A cidade só cresce
O de cima sobe
E o de baixo desce
A cidade não para
A cidade só cresce
O de cima sobe
E o de baixo desce"*

Chico Science

"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda."

Paulo Freire

*"Entre eles, considero a enorme realidade
O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos
dadas [...]
O tempo é a minha matéria, do tempo presente,
os homens presentes
A vida presente."*

Carlos Drummond de Andrade

FARIAS, Alessandra Fonseca. **Política de Formação de Professores no Brasil e na Argentina: concepções em disputa no século XXI**. 2025. 247f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2025.

RESUMO

A presente tese, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), vinculada à linha de pesquisa “Políticas e gestão da educação”, teve por objetivo analisar as concepções que embasam a política de formação de professores da educação básica no Brasil e na Argentina. Dentre as escolhas metodológicas adotadas para a realização desta investigação, definiu-se como uma pesquisa dialética marxista quanto às bases epistemológicas, qualitativa quanto à abordagem do problema e documental e bibliográfica quanto aos procedimentos. O recorte temporal considerado para contextualizar as análises foi a promulgação das leis gerais de educação vigentes nos dois países investigados – a Ley Federal de Educación (Argentina, 1993) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Já o foco do período de análise se concentrou no cenário das primeiras décadas do século XXI, sendo o objeto de estudo as concepções que embasam as políticas que direcionam a formação de professores nos contextos brasileiro e argentino. A escolha pela delimitação se fundamenta na trajetória similar de redemocratização, reformas e de conquistas ligadas à política e leis educacionais dos dois países investigados. Em que pesem as diferenças patrimoniais, populacionais e de nível de desenvolvimento econômico, observa-se o processo de reestruturação dos Estados Nacionais no final do século XX, que se acentuou na esfera latino-americana e gerou importantes impactos tanto sobre a configuração das políticas educacionais quanto sobre a formatação da escolarização e seus modelos de oferta. É nesse ensejo que Brasil e Argentina promulgam leis que reconfiguraram a área educacional tendo, entre outras medidas, a ampliação da obrigatoriedade de escolarização. As análises dos normativos selecionados se deram pelas categorias totalidade e contradição, centrais no método do materialismo histórico-dialético, que conduziram as reflexões de como as políticas de formação docente podem servir à reprodução das relações capitalistas ou, em contrapartida, abrir espaços para resistências em um campo de disputa. Buscou-se avançar na direção de uma crítica que trata dos interesses materiais e da luta de classes projetada no campo da política de formação de professores, assim como se objetivou ir além da aparência dos textos legais e demonstrar como e porque as concepções neoliberais se materializam nas políticas brasileira e argentina, revelando a dinâmica profunda do debate pela educação no capitalismo periférico. Portanto, a tese central desta pesquisa se confirma: as políticas de formação de professores no Brasil e na Argentina, no século XXI, são efetivamente palco de concepções em disputa, uma vez que a polarização não é meramente teórica, mas se materializa concretamente nos marcos legais e nas orientações políticas dos respectivos países.

Palavras-chave: Política educacional; Formação inicial de professores; Concepções da política educacional.

FARIAS, Alessandra Fonseca. **Teacher Education Policy in Brazil and Argentina: Conceptions in Dispute in the 21st Century.** 2025. 247f. Doctoral Thesis – Faculty of Education, Federal University of Grande Dourados, Dourados-MS, 2025.

ABSTRACT

This thesis, developed within the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Grande Dourados (UFGD), linked to the research line "Education Policies and Management," aimed to analyze the conceptions that underpin the policy of teacher education in basic education in Brazil and Argentina. Among the methodological choices adopted for this investigation, it was defined as a Marxist dialectical research in terms of epistemological bases, qualitative in terms of the approach to the problem, and documentary and bibliographic in terms of procedures. The temporal framework considered to contextualize the analyses was the promulgation of the general education laws in force in the two countries investigated – the Ley Federal de Educación (Argentina, 1993) and the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brazil, 1996). The focus of the analysis period was concentrated on the scenario of the first decades of the 21st century, with the object of study being the conceptions that underpin the policies that guide teacher education in the Brazilian and Argentinian contexts. The choice of delimitation is based on the similar trajectory of redemocratization, reforms, and achievements related to educational policies and laws in the two countries investigated. Despite differences in assets, population, and level of economic development, the process of restructuring of nation-states at the end of the 20th century is observed, which intensified in the Latin American sphere and generated significant impacts on both the configuration of educational policies and the format of schooling and its delivery models. It is in this context that Brazil and Argentina enacted laws that reconfigured the educational field, including, among other measures, the expansion of compulsory schooling. The analyses of the selected regulations were conducted using the categories of totality and contradiction, central to the method of historical-dialectical materialism, which guided reflections on how teacher education policies can serve the reproduction of capitalist relations or, conversely, open spaces for resistance in a field of dispute. This research sought to advance a critique that addresses the material interests and class struggle projected onto the field of teacher education policy. It also aimed to go beyond the surface of legal texts and demonstrate how and why neoliberal conceptions materialize in Brazilian and Argentinian policies, revealing the profound dynamics of the debate on education in peripheral capitalism. Therefore, the central thesis of this research is confirmed: teacher education policies in Brazil and Argentina in the 21st century are effectively a stage for competing conceptions, since the polarization is not merely theoretical but is concretely materialized in the legal frameworks and political orientations of the respective countries.

Keywords: Educational policy; Initial teacher education; Conceptions of educational policy.

FARIAS, Alessandra Fonseca. **Política de formación docente en Brasil y Argentina: concepciones contrapuestas en el siglo XXI.** 2025. 247 págs. Tesis doctoral – Facultad de Educación, Universidad Federal de Grande Dourados, Dourados-MS, 2025.

RESUMEN

Esta tesis, desarrollada en el marco del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD), vinculada a la línea de investigación "Políticas y Gestión Educativa", tuvo como objetivo analizar las concepciones que sustentan las políticas de formación docente en educación básica en Brasil y Argentina. Entre las opciones metodológicas adoptadas para esta investigación, se definió como una investigación dialéctica marxista en cuanto a sus bases epistemológicas, cualitativa en cuanto al abordaje del problema, y documental y bibliográfica en cuanto a los procedimientos. El marco temporal considerado para contextualizar los análisis fue la promulgación de las leyes generales de educación vigentes en los dos países investigados: la Ley Federal de Educación (Argentina, 1993) y la Ley de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). El período de análisis se centró en el escenario de las primeras décadas del siglo XXI, siendo el objeto de estudio las concepciones que sustentan las políticas que orientan la formación docente en los contextos brasileño y argentino. La elección de la delimitación se basa en la trayectoria similar de redemocratización, reformas y logros relacionados con las políticas y leyes educativas en los dos países investigados. A pesar de las diferencias en activos, población y nivel de desarrollo económico, se observa el proceso de reestructuración de los Estados-nación a finales del siglo XX, que se intensificó en el ámbito latinoamericano y generó impactos significativos tanto en la configuración de las políticas educativas como en el formato de la escolarización y sus modelos de impartición. Es en este contexto que Brasil y Argentina promulgaron leyes que reconfiguraron el campo educativo, incluyendo, entre otras medidas, la expansión de la escolarización obligatoria. Los análisis de las regulaciones seleccionadas se realizaron utilizando las categorías de totalidad y contradicción, centrales en el método del materialismo histórico-dialéctico, que guiaron las reflexiones sobre cómo las políticas de formación docente pueden contribuir a la reproducción de las relaciones capitalistas o, por el contrario, abrir espacios de resistencia en un campo de disputa. Esta investigación buscó proponer una crítica que aborde los intereses materiales y la lucha de clases proyectados sobre el campo de las políticas de formación docente. También se buscó trascender la superficie de los textos legales y demostrar cómo y por qué las concepciones neoliberales se materializan en las políticas brasileñas y argentinas, revelando la profunda dinámica del debate sobre la educación en el capitalismo periférico. Por lo tanto, se confirma la tesis central de esta investigación: las políticas de formación docente en Brasil y Argentina en el siglo XXI son, en efecto, un escenario para concepciones contrapuestas, ya que la polarización no es meramente teórica, sino que se materializa concretamente en los marcos legales y las orientaciones políticas de los respectivos países.

Palabras clave: Política educativa; Formación inicial del profesorado; Concepciones de política educativa.

FARIAS, Alessandra Fonseca. **Politiques de formation des enseignants au Brésil et en Argentine: conceptions concurrentes au XXIe siècle.** 2025. 247 p. Thèse de doctorat – Faculté d'éducation, Université Fédérale de Grande Dourados, Dourados-MS, 2025.

RESUMÉ

Cette thèse, réalisée dans le cadre du programme de troisième cycle en sciences de l'éducation de l'Université fédérale de Grande Dourados (UFGD), et rattachée à l'axe de recherche « Politiques et gestion de l'éducation », visait à analyser les conceptions sous-jacentes à la politique de formation des enseignants dans l'enseignement fondamental au Brésil et en Argentine. Parmi les choix méthodologiques adoptés, cette recherche se définit comme une recherche dialectique marxiste quant à ses fondements épistémologiques, qualitative quant à son approche du problème, et documentaire et bibliographique quant à sa démarche. Le cadre temporel retenu pour contextualiser les analyses est la promulgation des lois générales sur l'éducation en vigueur dans les deux pays étudiés : la Ley Federal de Educación (Argentine, 1993) et la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brésil, 1996). L'analyse s'est concentrée sur les premières décennies du XXIe siècle, l'objet d'étude étant les conceptions sous-jacentes aux politiques de formation des enseignants au Brésil et en Argentine. Ce choix de délimitation repose sur la trajectoire similaire de redémocratisation, de réformes et de réalisations en matière de politiques et de législations éducatives dans les deux pays étudiés. Malgré des différences de ressources, de population et de niveau de développement économique, on observe un processus de restructuration des États-nations à la fin du XXe siècle, qui s'est intensifié en Amérique latine et a eu des répercussions importantes sur la configuration des politiques éducatives, ainsi que sur le format et les modalités de l'enseignement. C'est dans ce contexte que le Brésil et l'Argentine ont promulgué des lois qui ont remodelé le système éducatif, notamment par l'extension de la scolarité obligatoire. L'analyse des réglementations sélectionnées a été menée selon les catégories de totalité et de contradiction, centrales dans la méthode du matérialisme historico-dialectique. Cette analyse a orienté la réflexion sur la manière dont les politiques de formation des enseignants peuvent servir la reproduction des rapports capitalistes ou, à l'inverse, ouvrir des espaces de résistance dans un contexte de contestation. Cette recherche visait à développer une critique des intérêts matériels et de la lutte des classes projetés sur le champ des politiques de formation des enseignants. Elle ambitionnait également d'aller au-delà de la simple lecture des textes juridiques et de démontrer comment et pourquoi les conceptions néolibérales se matérialisent dans les politiques brésiliennes et argentines, révélant ainsi la dynamique profonde du débat sur l'éducation dans le capitalisme périphérique. Dès lors, la thèse centrale de cette recherche est confirmée : les politiques de formation des enseignants au Brésil et en Argentine au XXIe siècle constituent de fait un terrain d'affrontement pour des conceptions concurrentes, la polarisation n'étant pas seulement théorique mais se matérialisant concrètement dans les cadres juridiques et les orientations politiques des pays concernés.

Mots-clés: Politique éducative; Formation initiale des enseignants; Conceptions de la politique éducative.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
AID	Aparelho Ideológico do Estado
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Comissão Permanente
CTERA	Confederação dos Trabalhadores da Educação da República Argentina
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DNU	Decreto de Necessidade e Urgência
EC	Emenda Constitucional
EaD	Educação a distância
EAD	Ensino a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FAED	Faculdade de Educação
FE	Formação Específica
FG	Formação Geral
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FPP	Formação em Prática Profissional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INDEC	Instituto Nacional de Estatística e Censos
INFoD	Instituto Nacional de Formación Docente
IPC	Índice de Preços ao Consumidor
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

ISFD	Institutos Superiores de Formação Docente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEN	Lei de Educação Nacional
LES	Lei Nacional de Educação Superior
LFE	Lei Federal de Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MESP	Movimento Escola Sem Partido
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
SEM	Setor Educacional do Mercosul
Parfor	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Sealf	Secretaria de Alfabetização
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
ONU	Organização das Nações Unidas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIRENA	Serviço de Radiodifusão Educativa Nacional
SNE	Sistema Nacional de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO Universidade Estadual do Centro-Oeste

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultado da busca bibliográfica.....	23
Quadro 2: Quadro metodológico de referência.....	29
Quadro 3: Leis de educação e de formação de professores do Brasil e da Argentina analisadas.....	32
Quadro 4: Situação atual da formação de professores no Brasil	129
Quadro 5: Situação atual da formação de professores na Argentina.....	184
Quadro 6: Nível de formação dos professores dos anos iniciais no Brasil (2023).....	209
Quadro 7: Flexibilização da formação docente no Brasil e na Argentina.....	213

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Etapas dialéticas para a realização das análises da pesquisa.....	33
Figura 2: Países da América Latina.....	67
Figura 3: Conjuntura da educação brasileira.....	134
Figura 4: Marco regulatório e estrutura do sistema nacional de educação brasileira.....	135
Figura 5: Conjuntura da educação argentina.....	182
Figura 6: Marco regulatório e estrutura do sistema nacional de educação argentina.....	183

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA.....	35
2.1 Pressupostos sobre a epistemologia da educação.....	35
2.2 Epistemologia materialista histórico-dialética de Marx.....	39
2.3 Políticas públicas como campo investigativo.....	51
3 PROJETOS DE EDUCAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DISPUTA.....	60
3.1 A tendência neoliberal.....	61
3.1.1 Reformas educacionais na América Latina.....	66
3.1.2 Propostas neoliberais para a educação.....	76
3.1.3 O neoliberalismo nos contextos brasileiro e argentino.....	83
3.1.4 A Formação de Professores na América Latina.....	90
3.2 A tendência emancipatória.....	93
3.2.1 A educação unitária de Antônio Gramsci.....	100
3.2.2 A educação dialógica de Paulo Freire.....	106
3.2.3 Propostas emancipatórias para a educação.....	111
3.3 Tendências da política de formação de professores.....	117
4 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	124
4.1 A Formação de professores no Brasil.....	124
4.2 Análise dos normativos brasileiros.....	135
4.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/1996.....	136
4.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais.....	160
4.2.3 Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 13.005/2014.....	168
4.2.4 Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica – Decreto n.º 8.752/2016.....	171
4.2.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Resolução CNE/CP n.º 2/2017....	173
5 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ARGENTINA.....	180
5.1 Formação de professores na Argentina.....	180
5.2 Análise dos normativos argentinos.....	186
5.2.1 Lei Federal de Educação – Lei n.º 24.195/1993.....	186

5.2.2 Lei da Educação Superior – Lei n.º 24.521/1995.....	189
5.2.3 Lei Nacional de Educação – Lei n.º 26.206/2006.....	191
5.2.4 Programa Nacional de Formação Docente “Formar” - 2016.....	195
5.2.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial – Resolução CFE 476/2024.....	198
6 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL E NA ARGENTINA.....	201
6.1 Concepções de formação de professores no Brasil.....	201
6.2 Concepções de formação de professores na Argentina.....	204
6.3 Políticas de formação docente em disputa: uma leitura materialista histórico-dialética das concepções no Brasil e na Argentina.....	208
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	224
REFERÊNCIAS.....	230

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa “Políticas e gestão da educação¹”, do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Também integra a pesquisa em rede denominada A educação básica em países do Mercosul, que se dedica a investigar diferentes políticas educacionais desenvolvidas em países membros do bloco econômico do Mercado Comum do Sul (Mercosul), e está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF). Trata-se de uma investigação subsidiada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de 2022 a 2025.

Dando continuidade a uma das temáticas abordadas na dissertação de mestrado, que sumariamente se dedicou à formação inicial de professores dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no estado de São Paulo, segue-se pesquisando a formação inicial docente. Assim, no doutoramento, propõe-se a analisar, a partir de um enfoque dialético, as concepções que embasam as políticas que direcionam a formação de professores no Brasil e na Argentina. A escolha pela delimitação está fundamentada na trajetória similar de redemocratização, reformas e conquistas ligadas à política e leis educacionais dos dois países que formam o *locus* desta pesquisa.

Analisando Brasil e Argentina, constatam-se muitas similaridades históricas. A começar pelo passado colonial que marca a América Latina como um todo, acompanhada dos processos de escravidão, produção latifundiária de monoculturas exportadoras, presença da Igreja Católica, além dos processos políticos pós-independência que guardam similitudes com alternância entre períodos autoritários e avanços democráticos.

Em que pesem as diferenças patrimoniais, populacionais e de nível de desenvolvimento econômico, observa-se, por exemplo, o processo que caracterizou a década de 1990 com a reestruturação dos Estados nacionais. Essa era de reformas se acentuou na esfera latino-americana e gerou importantes impactos tanto sobre a configuração das políticas educacionais quanto sobre a formatação da escolarização e seus modelos de oferta.

Para Brahim (2016), os sistemas educacionais sofreram profundas transformações inculcadas nas políticas educacionais instituídas pelas reformas de Estado nos países da

¹ A obra “A UFGD na memória científica contribuições do Programa de Pós-graduação em Educação” (Real; Marques, 2020) enfatiza a história e importância do grupo de pesquisa Política e gestão da educação.

América Latina. Porém, é nesse contexto que Brasil e Argentina promulgam leis que reconfiguraram a área educacional tendo, entre outras medidas, a ampliação da obrigatoriedade de escolarização. Nesse sentido,

El carácter de obligatoriedad de un servicio educativo, establecido a partir de la mayoría de las leyes de educación, constituye uno de los elementos claves en el proceso de consolidación de la ampliación de la cobertura de dicho servicio y plantea un claro desafío que compromete severamente la responsabilidad del Estado como garantía de los derechos y de las condiciones de posibilidad de tal servicio educativo (Siteal; Iipe-Unesco Buenos Aires; Oei, 2009, p. 141).

Com a promulgação da Lei Federal de Educação (LFE), Lei n.º 24.195/1993, a Argentina estabelece a obrigatoriedade do ensino a partir dos cinco anos de idade, totalizando dez anos de escolarização obrigatória. O Brasil, três anos mais tarde, promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, constituindo a obrigatoriedade do ensino fundamental com duração mínima de oito anos. Nos dois contextos, há a oferta gratuita do ensino básico, disposta nas supracitadas leis como dever de cada federação. Posteriormente, os dois países ampliam a obrigatoriedade da educação, no Brasil com a Emenda Constitucional (EC) n.º 59/2009 (Brasil, 2009), que instituiu a obrigatoriedade com 14 anos de duração, e a Argentina, de 13 anos (Argentina, 2006).

Por se tratar de regiões fronteiriças, ao analisá-las, volta-se, primeiramente, para o contexto mais amplo, aqui marcado pela globalização que se acentuou após a Segunda Guerra Mundial e promoveu a criação de acordos internacionais. Tal cenário possibilitou a abertura do comércio e das fronteiras para capitais e produtos em diferentes pontos do mundo. Os acordos estabelecidos deram origem aos chamados blocos econômicos que, basicamente, procuram gerar vantagens competitivas de mercado para seus membros.

Na visão de Real (2018, p. 171), sobre a promoção da globalização e da internacionalização na educação, “fluxos de pessoas, valores, cultura, conhecimentos, enfim, educação, rompendo as tradicionais fronteiras regionais, pode levar à competição ou à cooperação”. A autora contribui na compreensão da concomitância do processo de rompimento das barreiras econômicas e políticas entre países fronteiriços, com o intercâmbio também da diversidade cultural e linguística inerentes às nações. Desse modo, ao passo que se intercambiam atividades de mercado, há também a troca de aspectos culturais e educacionais, que são intrínsecos às relações humanas e que acabam por influenciar a condução das políticas em regiões fronteiriças (Real, 2018).

Observa-se que o contexto latino-americano de impacto na educação, ocasionado pelas reformas educacionais implementadas em decorrência da reforma do Estado, se compatibiliza com o período de criação do Mercosul, no ano de 1991. Historicamente, a participação dos países latino-americanos por meio da assinatura do Tratado de Assunção passou a promover a cooperação e a integração social, política e econômica, inicialmente entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, com a livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre eles. E a decisão conjunta desses países sobre alinhar o funcionamento geral de seus Estados a um mecanismo de integração regional exigiu adaptações na harmonização do arcabouço legal dos Estados Membros resultando, conseqüentemente, em ajustes em seus sistemas educacionais.

Nesse sentido, para além da dimensão econômica, o Mercosul reconheceu a educação como um elemento crucial no processo de integração e fundou o Setor Educacional do Mercosul (SEM), cujo principal objetivo era fortalecer a temática da formação de professores, bem como da ampliação da produção de conhecimentos científicos na área. Desde então, o SEM atua por meio da criação de Planos de Ação com a finalidade de direcionar as políticas educacionais dos países membros. O primeiro plano foi assinado em 1992 para vigorar até 1994, mas foi prorrogado por mais três anos, conforme decisão da Comissão de Ministros da Educação, e propunha a formação de uma consciência social favorável ao processo de integração regional, a capacitação de recursos humanos e a harmonização dos sistemas educativos dos países (Souza, 2017).

Em sua organização, o SEM apresenta três funções primordiais coordenadas pelas instâncias orgânicas, por sua vez divididas em: 1) políticas – com a definição de objetivos estratégicos, 2) técnicas – estabelecendo áreas e linhas de ação, e de 3) execução – responsáveis pela elaboração e execução de projetos. Também a formação docente foi incorporada ao plano de ações do SEM, que a considera um ponto fundamental em todo e qualquer processo de desenvolvimento de políticas educacionais na região (Mercosul, 2011).

Para Bobato (2015), a preocupação central do SEM é assegurar uma educação genuinamente qualitativa para os países envolvidos, por isso representa um espaço fundamental para a deliberação e avanço das políticas educacionais, visando fomentar a integração e o progresso educacional tanto dos países membros do Mercosul quanto dos países associados. Assim, a criação do Mercosul não apenas consolidou a parceria bilateral entre Brasil e Argentina, como também concretizou uma antiga aspiração compartilhada por países latino-americanos indo além dessa relação específica.

Entretanto, considerando, por exemplo, a garantia do direito à educação, Souza (2017) afirma que ainda que se tenha articulado um espaço prioritário e específico para a educação nos planos de trabalho do Mercosul, houve barreiras na implantação de políticas educacionais que refletissem a efetivação do direito à educação ora conquistado, e afirma:

[...] embora se defenda o direito à educação enquanto uma das perspectivas de aprofundamento da integração, não ocorre a articulação e uniformidade do ordenamento jurídico dos países membros do Mercosul que assegure uma ampla proteção ao direito à educação (Souza, 2017, p. 29).

No decorrer dos anos, sobre o trabalho do SEM, Souza (2017, p. 26) avalia que os planos “sinalizaram o reconhecimento da essencialidade da educação de qualidade, na medida em que a sociedade global acentua o papel central da educação no processo de desenvolvimento econômico”.

Destarte, como forma de conhecer as produções acadêmicas relacionadas ao tema, realizou-se a etapa de busca bibliográfica que, de acordo com Alves-Mazzoti (2006), vai além de uma exigência formalista e burocrática da academia, sendo essencial para o processo de definição do objeto de pesquisa. Para a autora, revisões de literatura devem ser baseadas preferencialmente em teses e dissertações, de forma a não refletir atraso na apresentação do estado do conhecimento de uma determinada área.

Segundo essa perspectiva, buscou-se fazer da busca bibliográfica uma etapa estruturante do percurso investigativo, de forma a ampliar o conhecimento do que já foi produzido na área e a delinear os caminhos para responder aos objetivos e chegar aos resultados. Apresenta-se, então, uma síntese dos resultados da busca no site de catálogos de teses e dissertações da Capes e, concomitantemente, no site Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bancos de dados com milhões de pesquisas finalizadas disponíveis. Foram utilizados, como descritores e operador booleano, os termos “Política de Formação de Professores AND Brasil e Argentina”.

No primeiro repositório, catálogo da Capes, a busca encontrou 54 trabalhos entre teses e dissertações defendidas de 2012 a 2020. Já no segundo, BDTD, foram localizadas 65 pesquisas finalizadas no mesmo período. Após leitura minuciosa dos títulos, foram selecionados os trabalhos que mais se aproximavam do objeto de estudo desta investigação, permanecendo quatro pesquisas, das quais realizou-se a leitura para compreender o objeto de estudo, os objetivos, os procedimentos metodológicos adotados e os resultados alcançados. Compuseram, portanto, os resultados da busca bibliográfica sistemática quatro trabalhos,

organizados e apresentados por ordem cronológica de defesa no Quadro 1; nele, é possível verificar as informações classificadas em colunas, especificando-se o tipo do trabalho, o título, o nome do autor, o ano de defesa, o Programa ao que está vinculado e a Universidade de origem.

Quadro 1: Resultado da busca bibliográfica

Tipo	Título	Autor	Ano	Programa	Universidade
Tese	Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)	Janayna Alves BREJO	2012	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Dissertação	Políticas de Formação Inicial de Professores para os Primeiros Anos no Brasil e na Argentina: um estudo comparado	Francine Cordeiro BOBATO	2015	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
Dissertação	Políticas para Formação de Professores Alfabetizadores: um estudo comparado entre o Brasil e a Argentina	Franciele Ximene Picolli FERRARI	2018	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Dissertação	Formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil e na Argentina: um estudo comparado de políticas de formação em contexto educacional inclusivo	Paloma Domingues FERREIRA	2020	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Fonte: Elaborada pela autora com base nos resultados da busca no catálogo da Capes e da BDTD (2021-2023).

Como análise do resultado, evidencia-se das pesquisas: o período de publicação de 2012 a 2020; a relação com Programas de Pós-Graduação da área de Educação e o fator de gênero das pesquisadoras. O eixo integrador que perpassa pelos quatro trabalhos, sinalizados pelo resultado da busca bibliográfica, é a política de formação de professores, que aparece ora voltada à formação inicial ora à formação continuada. Observa-se ainda que, em todos os trabalhos, está presente o estudo comparado como procedimento metodológico de pesquisa.

De forma breve, apresentam-se os objetivos das investigações, elencando-se três principais conclusões de cada um, as quais serviram de pressupostos para esta pesquisa por se tratar de comparações já estabelecidas de políticas educacionais brasileiras e argentinas. Após a síntese, apresentam-se possíveis contribuições que uma análise crítica ancorada no método materialista histórico-dialético trariam para fortalecer o cerne de seus resultados.

A tese de Brejo (2012) apresenta um Estudo Comparativo das Políticas Nacionais de Formação de Professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina, no período de 1990 a

2010. Seu objeto de estudo são as políticas nacionais de formação inicial e continuada de professores para a educação infantil implementadas no Brasil e na Argentina, por isso analisou-se comparativamente o discurso oficial presente nestas políticas, na tentativa de compreender como foram elaboradas e aplicadas. Nos resultados, a pesquisadora relaciona as análises das políticas com os parâmetros do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), e conclui que 1) Ambos os países apresentaram pontuações similares no Pisa, embora a realidade dos sistemas educacionais dos dois países tenha tido pontos de partida diferentes e ritmos de desenvolvimento distintos; 2) As dificuldades apresentadas no Pisa (2006 e 2009) pelos estudantes brasileiros e argentinos podem ter relação com o acesso e frequência às instituições de educação infantil; 3) Que a Argentina oferece curso de formação específico para habilitar os futuros professores para lecionar no nível inicial, e que publicou propostas curriculares específicas para a educação da primeira infância, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para formação do docente, o que propicia obter melhores resultados em comparação ao Brasil.

Uma análise crítica da tese de Brejo (2012) permite expressar que a pesquisa fornece, sem dúvida, um mapa detalhado do terreno de luta, elemento essencial para uma análise dialética, contendo um recorte temporal significativo, um objeto cheio de contradições e uma comparação internacional relevante. O trabalho cumpre a importante função de sistematizar e comparar as políticas, denunciando assimetrias e influências. No entanto, uma análise dialética poderia explicar a teoria da dinâmica dessa luta – seus sujeitos, suas condições materiais e seus limites estruturais – para compreender não apenas o que foi, mas para onde apontam as contradições e possibilidades de superação.

A dissertação de Bobato (2015) teve como objetivo comparar as políticas de formação inicial de professores para a atuação nos primeiros anos no Brasil e na Argentina. A autora destaca o método de educação comparada e afirma que tal opção foi válida por oferecer um rico campo para compreensão, com consistência e profundidade, de um sistema educacional forâneo em confronto com o nosso, nos livrando de cairmos no etnocentrismo, na idiosincrasia e oportunizando uma abordagem crítica. O estudo revelou que: 1) Brasil e Argentina vivenciam a universalização da educação básica e concebem a docência como um diferencial na qualidade do processo educativo; 2) Na Argentina, o curso voltado para a formação do professor dos primeiros anos é específico, pois o licenciando opta por ser professor dessa faixa escolar; 3) As leis argentinas são mais específicas e claras ao tratar da

formação de professores, enquanto os documentos brasileiros mostram-se conflitantes e paradoxais, possibilitando manobras interpretativas da legislação.

Ao analisar criticamente a tese de Bobato (2015), de acordo com seu objeto e abordagem, tem-se base material necessária para uma investigação dialética, pois parte das políticas, das leis e das diretrizes no campo da formação docente. Contudo, precisaria ir além da descrição e da comparação das políticas para mergulhar nas relações sociais e contradições materiais que as engendram para uma análise dialética, abordando temáticas como a história dos professores como sujeitos coletivos que não apenas recebem políticas, mas as contestam e ressignificam através de sua práxis. A tese em questão diz o que aconteceu no plano formal das políticas, e uma análise dialética consideraria o porquê de ter ocorrido dessa forma, com quais limites e em benefício de quais interesses – mesmo quando aparentemente beneficia os trabalhadores –, apontando sempre as contradições que abrem espaço para a superação do *status quo*.

O trabalho de Ferrari (2018) buscou analisar a configuração das políticas públicas educacionais de formação de professores alfabetizadores implementadas nos últimos tempos no Brasil e na Argentina e as possíveis contribuições que elas trazem ao setor educacional público de cada país. Trata-se de uma pesquisa teórico-documental cujo método de pesquisa é os estudos comparados. Destacam-se as conclusões: 1) Na década de 1990, os dois países apresentaram semelhanças com relação ao número de leis educacionais promulgadas e no que tange às grandes modificações que essas ocasionaram para o campo da educação inicial; 2) A LDB do Brasil em 1996 não estabeleceu a formação obrigatória para os professores, embora tenha priorizado a formação do professor em nível superior, contudo ainda permitiu que tal formação ocorresse em nível médio, na modalidade normal. Já a LFE, de 1993, da Argentina, estabeleceu a obrigatoriedade de ensino, e deixou claro que a formação desse profissional deve acontecer em nível superior; 3) Brasil e Argentina concebem a formação inicial de professores por um viés de adequação das exigências impostas pela sociedade global, mas ainda é necessário repensar as políticas brasileiras para formação de professores no que tange à sua estrutura, à sua organização e ao seu currículo.

De um ponto de vista crítico, considera-se que a dissertação de Ferrari (2018), pelo seu objeto e abordagem, oferece aportes iniciais para uma investigação dialética, já que as legislações compõem a "tese" e a "antítese" no campo específico da alfabetização. Todavia, para uma análise dialética, precisaria ponderar as relações sociais e contradições materiais que as compõem, uma vez que se debruça sobre as propostas de ambos os países para a formação

de alfabetizadores. Com uma análise dialética, seria discutido o porquê de essas propostas surgirem naquela configuração e naquele momento histórico, e explicitaria a serviço de que projeto de sociedade elas estavam, e como a realidade concreta do trabalho docente nega, diariamente, suas promessas, gerando novas contradições e possibilidades de luta.

A pesquisa de Ferreira (2020) objetivou analisar comparativamente as políticas de formação continuada de professores da Educação Básica para o contexto educacional inclusivo no Brasil e na Argentina. Pela análise de dados identificou-se que: 1) Em ambos os países, dentro de suas particularidades, há uma tendência comum referenciada nas orientações dos organismos internacionais, no que diz respeito às políticas de formação continuada de professores da Educação Básica para o contexto educacional inclusivo; 2) No que se refere ao conceito de inclusão aplicado no Brasil, os documentos que trazem a questão da formação para contexto inclusivo consideram especialmente os alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais inseridos nas turmas comuns regulares; enquanto na Argentina, a questão da inclusão surge como resposta à desigualdade; 3) O Brasil apresenta uma gama maior de documentos e programas em relação à Argentina, mas nenhum dos dois países possui um documento e nem programa que contemple os professores especializados para o trabalho com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Uma análise crítica da pesquisa de Ferreira (2020) evidencia que o objeto "formação continuada para a inclusão" é, em si, um concentrado de contradições do capitalismo contemporâneo. A dissertação revela como os contextos brasileiro e argentino provém a política de formação continuada no âmbito da inclusão, porém, uma perspectiva dialética analisaria mais a fundo, buscando explicar com que função social essas políticas foram criadas, sobre quais condições materiais elas tentam atuar e como a ação organizada dos trabalhadores da educação pode ser a única força capaz de negar a inclusão superficial e realizar uma inclusão transformadora.

A leitura da tese e das três dissertações que compõem o resultado da busca bibliográfica colaborou com o conhecimento do que já foi produzido no campo da política de formação de professores comparando Brasil e Argentina. Inclusive, encontrou-se uma lacuna por não haver trabalhos que direcionam as reflexões à identificação das tendências das políticas como aqui se propõe. Daí a importância da revisão sobre as possibilidades de análises das pesquisas que serviram de base para esta investigação segundo o método materialista histórico-dialético, processo que se constituiu como um primeiro olhar crítico em direção às pesquisas que comparam Brasil e Argentina quanto à sua política de formação de

professores e apontou caminhos para a construção do percurso metodológico. Defende-se, portanto, a pertinência da análise das concepções que embasam a política de formação de professores, etapa obrigatória nos dois países investigados, utilizando-se de outro método que não a educação comparada.

Diante disso, a investigação em tela tem como principal questionamento a forma como as políticas de formação de professores se organizam nos contextos brasileiro e argentino, dado o caráter indissociável entre o direito à educação e as formas de organização do Estado para atendê-lo. Acredita-se que esta análise revela como Brasil e Argentina estabelecem a formação profissional do docente para a atuação na educação básica e qual modelo educacional incide sobre as respectivas leis. Considera-se pertinente refletir sobre as relações políticas de formação de professores dos dois países, tendo em conta que são os dois maiores países da América Latina, para responder à seguinte questão-problema: Quais concepções embasam a política de formação dos professores da educação básica no Brasil e na Argentina no século XXI?

Desse modo, propôs-se o seguinte objetivo geral: analisar as concepções que embasam a política de formação de professores da educação básica no Brasil e na Argentina. Entre os objetivos específicos, delimitou-se: investigar concepções de educação e de formação de professores na América Latina no século XXI; analisar as leis educacionais gerais e as específicas de formação de professores dos contextos brasileiro e argentino; e apresentar reflexões sobre as concepções das políticas educacionais de formação inicial de professores do Brasil e da Argentina.

O recorte temporal considerado para contextualizar as análises é o ano de promulgação das leis gerais de educação vigentes nos dois países investigados – LFE (Argentina, 1993) e LDB (Brasil, 1996), que compatibiliza com a era das Reformas de 1990 e, ainda, com a criação do Mercosul, 1991. O foco do período de análise se concentra no cenário das primeiras décadas do século XXI. A principal motivação para o delineamento do tema da pesquisa está na preocupação com a formação do professor para a realidade da escola pública, dada a trajetória pessoal de mais de dez anos de atuação na docência do magistério básico e do trabalho como pesquisadora da área de políticas educacionais relacionada à formação de professores. Além disso, acredita-se ser de extrema relevância analisar a trajetória brasileira em relação a de um país fronteiriço, a fim de analisar num contexto mais amplo se as concepções de educação que embasam as políticas de formação de professores estão em consonância ao se considerar a conjuntura do Mercosul.

Dentre as escolhas metodológicas adotadas para a realização desta investigação, trata-se de uma pesquisa dialética marxista quanto às bases epistemológicas, qualitativa quanto à abordagem do problema e documental e bibliográfica quanto aos procedimentos. Com a finalidade de organizar os passos dados rumo a cada objetivo, apresenta-se o Quadro 2, que exhibe no cabeçalho linear o título e a questão-problema da investigação e, respectivamente, o objetivo geral. Em seguida, organizados por colunas, estão as questões-problema que deram origem a cada um dos objetivos específicos, as categorias e indicadores a eles relacionados, a fonte e os instrumentos metodológicos escolhidos para a análise dos dados.

Quadro 2: Quadro metodológico de referência da pesquisa

Título da pesquisa: Política de Formação de Professores no Brasil e na Argentina: Concepções em disputa no século XXI				
Questão-problema da pesquisa: Quais concepções embasam a política de formação dos professores da educação básica no Brasil e na Argentina no século XXI?				
Objetivo geral: Analisar as concepções que embasam a política de formação de professores da educação básica no Brasil e na Argentina.				
Questões-problema	Objetivos específicos	Categoria/ Indicadores	Fonte	Instrumentos/ Procedimento de análise
<ul style="list-style-type: none"> - Quais concepções de educação são identificadas? - Para a formação de professores, quais tendências são identificadas como base? - Os modelos de educação/formação docente na América Latina seguem quais vertentes no contexto desse século? 	Investigar concepções de educação e de formação de professores na América Latina no século XXI	Concepções de educação; Tendências de formação de professores; Modelos educativos/formativos da América Latina.	Bibliografia acerca das concepções de educação e de formação de professores; Bibliografia acerca do histórico da formação de professores da América Latina.	Análise documental e revisão bibliográfica de autores compatíveis com o método materialista histórico-dialético.
<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as leis que definem a formação de professores nos dois países? - Quais são as semelhanças e as diferenças da formação de professores do Brasil e da Argentina? - Qual método de análise poderá identificar as concepções que embasam as políticas? 	Analisar as leis educacionais gerais e as específicas de formação de professores dos contextos brasileiro e argentino	Organização da formação docente; Formação de professores da educação básica; Método de análise materialista histórico-dialético de Marx.	Leis educacionais oficiais do Brasil; Leis educacionais oficiais da Argentina; Bibliografia sobre materialismo histórico-dialético de Marx.	Análise documental das legislações e de pesquisadores brasileiros e argentinos que analisam as políticas de formação de professores em ambos os países.
<ul style="list-style-type: none"> - Quais os apontamentos mais relevantes que resultam das análises? - Qual método de exposição dos resultados será mais eficiente para tecer as conclusões? - Quais concepções de educação foram identificadas nas leis de formação de professores dos dois países analisados? 	Apresentar reflexões sobre as concepções das políticas educacionais de formação inicial de professores do Brasil e da Argentina	Aspectos sócio-históricos do Brasil; Aspectos sócio-históricos da Argentina; Concepções da política de formação de professores.	Pesquisas que comparam Brasil e Argentina no campo da política de formação de professores; Bibliografia de análise das leis de formação de professores no Brasil e na Argentina.	Análise documental e revisão bibliográfica de autores compatíveis com o método materialista histórico-dialético.

Fonte: Elaborado pela autora com base no alinhamento com o orientador, 2022.

Para explicitar a abordagem qualitativa do problema da pesquisa, recorre-se a Oliveira (2008), que define como metodologia de pesquisa um processo iniciado na escolha de um determinado tema para pesquisar até a análise dos dados, que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos. Ao se referir sobre a criação do método dialético, destaca que Hegel e Marx dão um grande passo quanto aos seus princípios ao afirmar que “tudo no universo interage”, e que “tudo se relaciona, tudo se transforma, mudança qualitativa e luta dos contrários” (Oliveira, 2008, p. 59).

Assim, a opção pelo método de pesquisa qualitativa se dá pelo fato de envolver uma profunda reflexão e análise da realidade, num contexto em que o ser humano é essencialmente criador da história e pesquisador insaciável da realidade em que vive (Oliveira, 2008). Essa abordagem se utiliza de métodos e técnicas específicas para alcançar uma compreensão minuciosa do objeto de estudo, considerando seu contexto histórico e/ou sua estruturação, o que corrobora com a base materialista histórico-dialética marxista adotada.

A opção por uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade. Ou, mais precisamente, na abordagem qualitativa, o pesquisador(a) deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica, visto que (...) esse tipo de postura se fundamenta no novo paradigma da ciência contemporânea, oposto ao antigo paradigma, que preconizava a verdade absoluta das coisas” (Oliveira, 2008, p. 68).

A análise documental se dá por meio de análises dialéticas os documentos foram lidos de forma imanente, buscando compreender primeiramente seu conteúdo explícito. Em seguida, realiza-se análises críticas que confrontaram o discurso oficial com o contexto histórico de produção, identificando contradições entre a defesa de uma ‘formação crítica’ e a implementação de mecanismos de avaliação padronizados. Percebe-se que a contextualização de cada normativo analisado garante sua leitura em sua especificidade histórica, evitando generalizações abstratas, enquanto a crítica da ideologia desvela os interesses materiais e de classe subjacentes aos textos legais.

Verifica-se que a produção de documentos sobre a reforma educacional dos anos 1990 estimulou pesquisadores da Educação a analisar seu conteúdo e os processos de sua difusão, e esse monitoramento de publicações sobre política educacional evidenciou mudanças significativas no discurso das instituições (Shiroma; Campos; Garcia, 2005). Mais

especificamente, no contexto da União Europeia, em 1995, iniciou-se um alerta sobre a importância das palavras contidas nas leis. Desde então, a literatura de pesquisas comparativas evidencia a tendência de homogeneização das políticas educacionais em escala global (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Ainda de acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), também entre pesquisadores brasileiros foi crescente o uso de documentos e relatórios nacionais e internacionais, não como mera reprodução, mas como forma de compreender, a partir de modelos estrangeiros, a natureza das reformas recomendadas aos então chamados “países emergentes”. E afirmam:

Colabora para a construção dessa “hegemonia discursiva” a disseminação massiva de documentos oficiais. Considerados uma “mina de ouro” por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 429).

Para as autoras supracitadas, a difusão do “vocabulário da reforma” atua como estratégia de legitimação ao colonizar o discurso educacional e impor-se como exigência da modernidade, uma vez que o documento é passível de múltiplas interpretações. Por esse motivo, o documento deve ser trabalhado criticamente pelo pesquisador, que precisa definir, ainda que provisoriamente, o recorte temporal e espacial da investigação.

No mesmo sentido, Orlandi (1999) ressalta que a análise de discurso requer constante mediação teórica, pois o discurso articula a relação entre sujeito, sentido, língua e história. E destaca que a dimensão ideológica é constitutiva de todo discurso: “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (Orlandi, 2001, p. 47).

Ao voltar para a aplicação do discurso na análise de políticas, Orlandi (1999) observa que documentos de políticas públicas de organismos internacionais frequentemente utilizam um discurso fundador que reinterpreta o passado e cria uma memória seletiva, dando a impressão de novidade e legitimando certas formas de enunciação; a análise crítica desses documentos visa desfazer tais efeitos.

Também nas contribuições de Evangelista (2012, p. 8), “[...] todos os documentos são importantes, em graus diferenciados, e expressam determinações históricas que estão no cerne do corpus documental” e, por isso, exigem análise crítica que desconstrua e reconstrua suas dimensões, considerando sua natureza, confiabilidade e sentidos atribuídos.

Evangelista (2012) compreende os documentos como construções sociais impregnadas de valores, discursos e intencionalidades, resultantes de análises e proposições que refletem e, ao mesmo tempo, constituem o contexto histórico em que são produzidos. Segundo a autora, a constituição de um corpus documental é um processo gradual, mas imprescindível como base empírica para o desenvolvimento da pesquisa. Ainda para Evangelista (2012), documentos oficiais provenientes do Estado, de organismos multilaterais e de intelectuais a eles vinculados não se limitam a indicar diretrizes educacionais, mas também articulam interesses, projetam políticas e produzem intervenções sociais. “Em síntese, expressam vida, conflitos, litígios, interesses, projetos políticos – história. Na efervescência dessas determinações se encontram pesquisador, documento e teoria” (Evangelista, 2012, p. 05).

Nessa perspectiva, descreve-se no Quadro 3 os normativos a serem analisados, tendo em vista que a proposta foi contemplar cinco leis de cada país, desde as mais amplas até as específicas do campo da formação de professores da educação básica.

Quadro 3: Leis de educação e de formação de professores do Brasil e da Argentina analisadas

	Leis brasileiras	Leis argentinas
1	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/1996	Lei Federal de Educação – Lei n.º 24.195/1993
2	Diretrizes Curriculares Nacionais	Lei da Educação Superior – Lei n.º 24.521/1995
3	Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 13.005/2014	Lei Nacional de Educação – Lei n.º 26.206/2006
4	Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica – Decreto n.º 8.752/2016	Programa Nacional de Formação Docente “Formar” – 2016
5	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) – Resolução CNE/CP n.º 2/2019	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial – Resolução CFE 476/2024

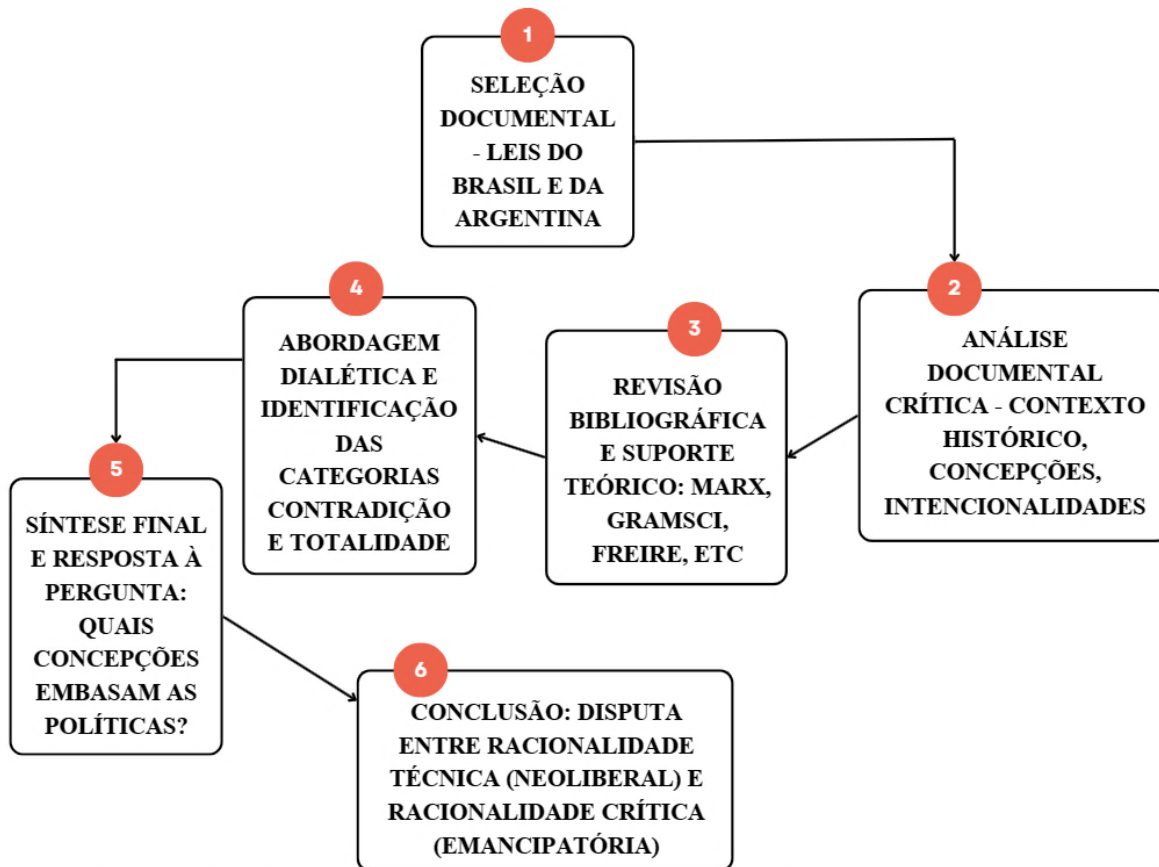
Fonte: Elaborado pela autora com base no alinhamento com o orientador, 2024.

É então embasada nos escritos de Orlandi (1999 e 2001), Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista (2012) toda a análise em direção aos normativos elencados, de forma a contemplar seu movimento histórico de constituição, a concepção que os ilumina e o contexto de implementação em cada país.

Uma vez definidas e explicitadas as escolhas metodológicas desta investigação, organiza-se um roteiro contendo sete etapas, denominadas dialéticas, com o objetivo de

direcionar as ações. Cada etapa constitui os passos fundamentais para a construção de uma pesquisa, mas já ancoradas epistêmica e metodologicamente nas bases apresentadas.

Figura 1: Etapas dialéticas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base no alinhamento com o orientador, 2021-2025.

A realização das etapas 2 e 3 permite isolar categorias centrais, como ‘racionalidade técnica’ e ‘emancipação’, depois rearticuladas na etapa 4, numa síntese dialética que as reinsere na totalidade social considerando fatores econômicos - como ajustes neoliberais -, políticos – como o papel do Mercosul – e ideológicos, por exemplo, a influência de organismos multilaterais. No decorrer das análises da etapa 5, a mediação teórica com categorias marxistas, sobretudo totalidade e contradição, possibilita interpretar os documentos para além da sua superfície discursiva, revelando-se, na etapa 6, como as políticas de formação docente podem servir à reprodução das relações capitalistas ou, em contrapartida, abrir espaços para resistências em um campo de disputa.

Acredita-se que as políticas de formação de professores no Brasil e na Argentina, no século XXI, são palco de concepções em disputa, num contexto em que a polarização – aqui

marcada pelas tendências neoliberal e emancipatória, de racionalidade técnica e racionalidade crítica, respectivamente – se materializa nos marcos legais e nas orientações políticas dos respectivos países.

Ao se considerar tudo o que foi apresentado nesta seção introdutória, desde a apresentação do tema, a questão da pesquisa, os objetivos propostos e os percursos metodológicos, organiza-se o trabalho em sete seções. A segunda seção se dedica a posicionar as bases epistemológicas da pesquisa, além de apresentar o materialismo histórico-dialético de Marx e as categorias totalidade e contradição como fundamentos para as análises e discussões, dentro de uma investigação centrada nas políticas públicas educacionais e de formação de professores.

Na terceira seção, adentra-se à discussão das tendências de educação – concepções neoliberal e emancipatória, polaridades que inculcam nas políticas sua teoria e perspectivas. Reflete-se sobre a era das reformas educacionais da década de 1990 na América Latina, bem como sua influência na educação brasileira e argentina. Finaliza-se com a reflexão da educação e da formação de professores em disputa, abordando a temática da formação de professores por meio dos conceitos de racionalidade técnica e racionalidade crítica.

As seções 4 e 5 contemplam, respectivamente, a apresentação histórica de constituição dos normativos analisados na pesquisa, primeiro do Brasil e em seguida da Argentina, trazendo um panorama da política de formação de professores nos dois contextos pela análise de suas leis mais gerais e específicas, confrontando com o pensamento de diversos pesquisadores da área.

Na seção 6, que é potencialmente a parte mais desafiadora da tese, apresenta-se a aplicação do método materialista histórico-dialético, e busca-se avançar na direção de uma crítica que trata dos interesses materiais e da luta de classes projetada no campo da política de formação de professores. Também objetiva-se ir além da aparência dos textos legais e demonstrar como e porque as concepções neoliberais se materializam nas políticas do Brasil e da Argentina, revelando a dinâmica profunda da disputa pela educação no capitalismo periférico.

Por fim, nas considerações finais, há uma tentativa de resposta à questão-problema da pesquisa, assim como aos objetivos, concluindo o que se observou dos resultados das análises e enfatizando a tese da tese.

2 BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA

Nesta seção, explora-se algumas das finalidades da educação ao longo da história, apresentadas por autores da área da filosofia – Vilanou (2001), Bombassaro (2009), Casagrande (2010) e Diez *et al* (2016) – e situam-se questões-chave que envolvem a epistemologia da educação, com base na síntese de Dalarosa (2008).

Afirma-se a opção epistemológica da investigação pelo Materialismo Histórico Dialético (MHD) de Marx (2007, 2017 e 2020). Para tal, apoia-se nos estudos de Lenin (1920 e 2010), Ianni (1984), Yamauti (2006), Marx e Engels (2007 e 2020), Bittar e Ferreira Jr (2009), Netto (2011, 2012 e 2016) e Codato (2016).

E, finalizando a seção, discutem-se as diferentes visões de Estado envoltas das políticas públicas com as contribuições de Carnoy (1988), Coutinho (1992), Palumbo (1994), Azevedo (1997), Bobbio (1998), Gramsci (2000a e 2000b), Afonso (2001), Dantas Junior (2005) e Harvey (2005).

2.1 Pressupostos sobre a epistemologia da educação

O que hoje conhecemos como Pedagogia, começou a ser pensado essencialmente como o processo de formação integral do indivíduo para sua atividade cidadã, permitindo-lhe a plena participação nas decisões da *polis* (sua cidade, seu território e sua política). Na Grécia Antiga, esse processo educacional visava à constituição das pessoas para além do sentido técnico ou utilitário, em uma perspectiva ética, estética e política, a chamada *Paideia*. Ainda que restrito a determinadas classes e estratos da sociedade, esse conceito central da cultura grega buscava desenvolver o indivíduo em todas as suas dimensões – física, intelectual e moral –, com o objetivo de prepará-lo para a vida em comunidade, promovendo tanto o autoconhecimento quanto a sua efetiva participação no debate público sobre os rumos da sociedade com os seus iguais (Diez *et al*, 2016).

No decorrer da idade média, no ápice da ideologia cristã, com as mesmas limitações de acesso, a educação distinguiu-se da cultura grega, embora tenha preservado alguns de seus aspectos. Como observa Vilanou (2001), a educação grega baseada na *kalokagathia* (harmonia entre beleza e bondade) focava na autossuficiência do sábio, enquanto a educação cristã enfatizava a transcendência e a fé, especialmente através de conceitos como o pecado original e a ressurreição. Apesar da visão religiosa de que a formação humana depende da

ajuda divina, pode-se perceber que a ideia de educação, ainda no medievo, se pautava em formar indivíduos para o papel social essencial de seu povo, já que nesse período Estado e Igreja estavam intrinsecamente relacionados.

Com o passar do tempo, a modernidade introduz uma visão secularizada da educação, com autores como Herder e Humboldt, propondo um neohumanismo centrado na *Bildung* – formação originada na Alemanha que tinha por objetivo final a realização da humanidade plena. Assim, a formação deixa de ser apenas uma jornada espiritual e passa a refletir o desenvolvimento individual e coletivo da humanidade como um todo. De acordo com Diez *et al* (2016, p. 24), em uma educação calcada na ideia de *Bildung*, “[...] o homem passa a ser o responsável pela construção de si mesmo, autor e criador de si, da sociedade e de uma nova ordem moral, política e econômica”. Aqui o alvo da educação não é mais reconhecido como “determinado pela natureza, nem pelo fundamento teológico, mas sim pelas suas próprias ações”.

É por isso que “o sentido da educação iluminista enquanto formação humana se deixa compreender melhor por meio de uma reconstrução conceitual que vincula a *Bildung* àquelas importantes experiências pedagógicas: a *Paideia* e a *Humanitas*” (Bombassaro, 2009, p. 196). Aqui o conceito *Humanitas* se refere ao ideal da educação romana que, segundo narra Diez *et al* (2016, p. 22), “buscava a dimensão prática da vida humana, fazendo a educação a tarefa de formar o cidadão virtuoso, como ser moral, político e literário”.

A compreensão destes três conceitos se faz importante para demarcar com mais substância a perda ocidental da ideia de educação enquanto cultivo da autonomia social, decaindo em uma concepção educacional reduzida ao mero processo de treino de técnicas para a inserção na lógica do trabalho. A visão de Casagrande (2010) corrobora nessa perspectiva quando diz que

A releitura dos conceitos de *Paideia*, *Bildung* e *Humanitas* indica que o processo formativo, no modo como foi colocado em prática nos diversos contextos sócio-históricos específicos, possuía como intenção principal desenvolver o ser humano. Tratava-se de processos de humanização que, além do ensino de matérias e disciplinas específicas, agregavam as dimensões ético social, estética e autobiográfica. Em suma, um ideal de educação integral, guardadas as diferenças históricas e sociais entre esses conceitos. Neste sentido, atribuiu-se à educação, ao longo do tempo, um triplo processo: humanização, socialização e subjetivação. A humanização implicava em adentrar num mundo humano já configurado, tornar-se homem – ser humano – num determinado contexto. A socialização pressupunha que o neófito participasse da herança social, aprendendo uma cultura e os valores já construídos na história da comunidade à qual passava a pertencer. Finalmente, o processo de subjetivação ou singularização

permitia que o indivíduo se diferenciasse, configurasse uma identidade e uma autobiografia (Casagrande, 2010, p. 228).

Já com o advento da revolução industrial, ascensão da burguesia e consolidação do capitalismo em substituição ao feudalismo, o ideal humanista de educação foi progressivamente trocado por um modelo de ensino que prioriza a formação de trabalhadores ao invés de formá-los como cidadãos. É então que, a partir do final do século XVIII, com a Revolução Industrial, o capitalismo se consolida como o sistema econômico dominante, promovendo uma profunda transformação nas relações sociais e de trabalho. Essa nova ordem econômica demandava uma força de trabalho qualificada, disciplinada e especializada, que fosse capaz de operar as novas máquinas e os processos industriais; conseqüentemente, a educação foi reformulada para responder a essas exigências.

Nesse contexto, à medida que a educação se torna um direito universal e se estende às classes sociais mais baixas, sua orientação se desloca para uma formação unicamente técnica, voltada para o mercado de trabalho. Esse movimento distanciou a educação de seu ideal humanista clássico, representado pelas noções de *Paideia* (educação integral grega), *Humanitas* (formação ética e cultural romana) e *Bildung* (autodesenvolvimento alemão). Ao focar no desenvolvimento de habilidades utilitárias e na preparação para funções específicas e alienadas, a educação passa a negligenciar a formação integral do ser humano, comprometendo o desenvolvimento crítico, ético e cultural que esses ideais buscavam promover.

A educação, que em sua origem grega almejava a excelência e a virtude (*areté*), transforma-se em um mecanismo de reprodução das relações de produção, formando indivíduos para ocupar funções produtivas no sistema capitalista, em detrimento de seu desenvolvimento integral e de cidadania. Daí que o processo educacional, antes intencionado para a construção de uma consciência crítica e emancipadora do cidadão, passa a ser instrumentalizado para atender às demandas do mercado dentro da sociedade capitalista. É a partir dessa conjectura que se constata a concepção burguesa de educação, porém, desenvolve-se também o outro viés, o da educação revolucionária.

Dada a reflexão acerca das diferentes finalidades dos processos educativos no decorrer da história, postula-se uma breve constituição histórica do que é a epistemologia e como tem se definido no campo da educação. De acordo com Dalarosa (2008), a ontologia enquanto pressuposto do conhecimento é analisada para se firmar o estudo da epistemologia. Para esse autor, a epistemologia é uma teoria do conhecimento científico que “busca a

explicação dos fundamentos, dos princípios e dos métodos da ciência” e, assim, “tem como objeto de estudo o conhecimento científico e não as particularidades estudadas pela própria ciência” (Dalarosa, 2008, p. 344).

Na história da Filosofia, são postos o idealismo e o materialismo, pois na ontologia idealista tudo parte da ideia, sendo a principal tese que é a ideia que explica a matéria; já para a ontologia materialista, o ponto de partida é a matéria e o homem é um ser pensante, ao contrário do que postula o idealismo (Dalarosa, 2008). O autor explica que a gnosiologia se dá pelo método e a lógica – procedimento de condução do pensamento, podendo haver mais de uma lógica. E explicita que esse processamento do conhecimento pode ocorrer pela lógica formal, que parte do princípio da não contradição, ou pela lógica dialética, essa que parte do princípio da contradição (Dalarosa, 2008).

Immanuel Kant tem papel central na definição da epistemologia que, condicionada pela concepção positivista, passa a separar filosofia e ciência, de modo a se vincular à realidade material. A essa etapa constata-se que não há somente uma, mas várias epistemologias das quais Dalarosa (2008) destaca: a metafísica, o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético:

- a. A Metafísica consiste no pressuposto de que há uma essência universal que determina o conhecimento, a verdade. A realidade só pode ser conhecida se submetida a princípios universais. O método a ser utilizado é o dedutivo. A parte somente pode ser explicada se deduzida de um a priori universal. O pressuposto é, neste caso, idealista.
- b. O Positivismo é a concepção de ciência que se fundamenta na análise dos fenômenos partindo das leis da natureza, físicas. Parte do particular, da matéria entendida como algo dado. A concepção positivista de ciência advoga a necessidade da neutralidade, da busca da verdade a partir da experiência. A verdade está na natureza e cabe ao homem conhecer as leis desta para poder intervir. Segundo esse paradigma, é com esses mesmos princípios que se deve estudar a sociedade. Na relação sujeito objeto, ou cognoscente cognoscível, há a determinação do objeto. O conhecimento é a expressão racional e neutra daquilo que o objeto representa.
- c. A Fenomenologia, partindo do a priori idealista, tem como método a hermenêutica, ou seja, a interpretação que o sujeito confere à realidade. Na relação sujeito-objeto há a determinação do sujeito. O conhecimento da realidade se dá pelo significado (interpretação) que o sujeito atribui ao objeto. A Fenomenologia corresponde à vertente idealista da crítica ao positivismo. Nesta concepção, destacam-se pensadores como Russel, Ficht, Schelling, Sartre, entre outros.
- d. O Materialismo Histórico-dialético, tal como foi exposto por Karl Marx e Friedrich Engels, consiste no princípio de que conhecer a realidade só é possível se partirmos da matéria (história), analisada a partir do devir, ou seja, da lógica dialética. O método parte do princípio da contradição, ou seja, da não identidade. A realidade não se apresenta estática e acabada. Tampouco os fenômenos possuem em si mesmos a clareza da verdade. As categorias centrais de análise são: a contradição e a totalidade. Estas não significam um “a priori” estático, universal. Significam, além da soma das partes, que o concreto é concreto pensado. O

conhecimento se dá pela análise teórica do real elaborada ao nível do conceito o qual explicita as múltiplas determinações do real. O concreto constitui-se na explicação do contexto histórico e suas contradições. Por isso, para o materialismo histórico, o concreto não é sinônimo de empírico. É empírico e abstrato ao mesmo tempo. É concreto pensado (Dalarosa, 2008, p. 345).

Ambas as concepções pedagógicas difundem a ideia de que a escola deve educar para o mercado de trabalho, de que só se educa para a cidadania quando se prepara para o emprego, ficando a qualidade da escola e da educação reféns do sucesso profissional dos egressos, regulado pelo mercado (Dalarosa, 2008). O autor se posiciona contrariamente a essa concepção burguesa de educação, pois defende que “a educação de qualidade é aquela que forma o homem integralmente para sua emancipação e não para a sua inserção no mercado antropofágico do capital” (Dalarosa, 2008, p. 348). Com isso, considera que a epistemologia, a educação e a prática docente não são produtos de qualquer neutralidade, mas produções humanas e históricas, comprometidas politicamente, com ou sem consciência disso.

Em consonância com a visão apresentada, esta pesquisa situa-se na epistemologia materialista histórico-dialética marxista, dentro da área da educação, e buscou realizar as análises pelo *lócus* das categorias totalidade e contradição, centrais para Marx.

À medida que vai se percebendo um movimento em relação à finalidade da educação ao longo da história, intenta-se analisar as concepções de educação presentes nas atuais políticas de formação de professores dos anos iniciais, com recorte de contextualização para a promulgação das leis gerais de educação de Brasil e Argentina no período pós-reforma da década de 1990.

2.2 Epistemologia materialista histórico-dialética de Marx

A obra de Karl Marx é considerada um marco na cultura ocidental devido à sua significação teórica e relevância universal pelo impacto sócio-histórico. Marx estabeleceu as bases de uma teoria da sociedade burguesa, centrada numa ontologia social baseada no trabalho, que continua a ser o foco de debates sobre a natureza, a estrutura e a dinâmica da sociedade contemporânea. Em *O Capital*, critica vigorosamente o capitalismo, revelando-o como um sistema de exploração enraizado historicamente em interesses obscuros, baseando-se na mais-valia – tempo de trabalho não remunerado do trabalhador. Ele enfatiza que a realidade capitalista não pode ser considerada como um processo natural, mas como uma

construção ideológica sustentada por relações de poder e produção, que se impuseram como ideologia dominante.

Sua pesquisa foi direcionada em apoio à ação revolucionária dos trabalhadores, cujo objetivo era alcançar a emancipação humana e a superação da ordem social dominada pelo capital (Netto, 2012). Não é à toa que a proposta de método científico de Marx seja tão incompreendida e criticada, já que sua teoria social se vincula a um projeto revolucionário de sociedade, estando o viés político intrincado à sua concepção teórico-metodológica. A teoria marxista incidiu sobre a visão estabelecida até então, gerando inclusive ataques aos adeptos: “ninguém teve seus direitos civis ou políticos limitados por ser durkheimiano ou weberiano - mas milhares de homens e mulheres, cientistas sociais ou não, foram perseguidos, presos, torturados, desterrados e até mesmo assassinados por serem marxistas” (Netto, 2011, p. 10).

Como embasamento na epistemologia, compreende-se que a metodologia materialista dialética marxista representa um método analítico que não busca apenas interpretar a realidade, mas que propõe sua transformação. Na tese 11 da obra *A Ideologia Alemã*, Marx critica a abordagem dos filósofos anteriores que se limitavam a interpretar o mundo sem tentar modificá-lo, tratando a realidade social como algo estático, passível de ser observado e descrito como fatos naturais. Esse ponto ressalta a necessidade de um método de estudo que permita uma compreensão mais profunda e dinâmica da realidade social, acompanhando suas transformações e contradições históricas.

Considera-se que Marx logrou diversas descobertas revolucionárias nos campos da História, Economia Política, lógica, e ainda Ciências Sociais e Filosofia. A integridade de seus trabalhos estabelece interpretações de como o “[...] modo capitalista de produção mercantiliza as relações, as pessoas e as coisas, em âmbito nacional e mundial, ao mesmo tempo em que desenvolve suas contradições” (Ianni, 1984, p. 7).

Entretanto, é importante observar que o autor poucas vezes se deteve explicitamente sobre a questão do método, sendo sua obra mais focada na crítica da economia política e na exposição das contradições internas do capitalismo. Não publicou nenhum texto especificamente dedicado ao método de pesquisa tomado em si mesmo como algo autônomo à teoria ou à própria investigação. Pode-se dizer que “[...] o espírito do legado de Marx consiste na "análise concreta de uma situação concreta” (Netto, 2011, p. 27).

Nesse sentido, embora Marx tenha esboçado os fundamentos do Materialismo Histórico Dialético (MHD) em seus escritos sobre o desenvolvimento histórico e os modos de produção, ele não os sistematizou completamente. Após sua morte, vários pensadores

marxistas buscaram interpretar e sistematizar suas ideias criando um corpo teórico mais coeso e abrangente do que viria a ser conhecido como método MHD ou método de Marx, amplamente utilizado para estudo e análise da realidade. Há uma associação predominante do Materialismo Histórico Dialético com Marx, mesmo sendo uma construção conjunta com Friedrich Engels. Neste trabalho, reconhece-se a contribuição de Engels, porém, devido à profundidade de análise de Marx, o impacto de suas principais obras, a forma como Engels promoveu o trabalho de Marx e a tradição marxista subsequente, segue-se nessa mesma linha.

Acredita-se que, por meio do MHD, é possível realizar uma leitura das relações sociais e das transformações históricas desde a perspectiva da classe trabalhadora; por conseguinte, essa é uma opção epistemológica na presente pesquisa. Portanto, aborda-se a relação entre a epistemologia materialista histórico-dialética e o desenvolvimento do conhecimento científico.

“O materialismo dialético e o materialismo histórico são dois elementos principais e conjugados do mesmo processo teórico-prático de reflexão sobre o capitalismo” (Ianni, 1984, p.8), dos quais é possível extrair discussões fundamentais para dimensionar o esforço feito nesta pesquisa. Busca-se, na sequência, discorrer com mais fôlego sobre os conceitos de materialismo, dialética, historicidade, *práxis*, e por fim, a categoria da totalidade.

Desde as primeiras formulações teórico-metodológicas de Marx, encontram-se densas reflexões materialistas. Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels estabelecem uma ruptura com o idealismo hegeliano, pois consideram que o idealismo sugere que as ideias ou a consciência determinam a realidade material (Marx; Engels, 2007). Enquanto em Hegel o conflito entre opostos se resolve numa síntese ideal, em Marx e Engels ele se realiza historicamente, no interior das relações sociais de produção, que são contraditórias porque articulam interesses antagônicos de classes.

Marx e Engels afirmam que “[...] a produção das ideias, das representações e da consciência está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real” (Marx; Engels, 2007, p. 19). Assim, os autores retomam e superam a dialética hegeliana ao materializá-la, deslocando a contradição do plano das ideias para o da realidade objetiva, sob uma perspectiva em que a contradição não é algo a ser resolvido pela conciliação teórica, mas superado por meio da prática social revolucionária, que transforma as condições materiais da existência.

Essa premissa central do MHD “[...] coloca as condições materiais de existência e as relações sociais de produção como ponto de partida para a análise das formações sociais”

(Netto, 2011, p. 43). Ou seja, a realidade material é a base sobre a qual se erguem todas as manifestações sociais, culturais e ideológicas. Nessa perspectiva, a teoria de Marx destaca a importância dos pressupostos reais em suas análises sociais. Tais pressupostos são fundamentados nos indivíduos reais e suas interações com as condições materiais de vida, sejam elas preexistentes ou criadas por sua própria ação.

A essência da concepção materialista da história revela-se na discussão sobre o ser social e a consciência social. Aqui, se destaca a ideia de que “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2020, p. 54). Em vista disso, as condições materiais e econômicas da sociedade são as que moldam a consciência humana e não o contrário. A consciência é vista como uma representação dessas condições materiais e das relações sociais; assim, ao invés de as ideias abstratas e a consciência humana serem os motores da história, são as condições materiais e a luta de classes que desempenham esse papel fundamental (Marx; Engels, 2020).

Voltando a discussão para o objeto de pesquisa, a política de formação de professores na perspectiva dialética de Marx, e também de Lenin, não se apresenta como um manual pedagógico, mas como uma estrutura teórico-política que redefine radicalmente a função do educador na sociedade. Para Marx, a chave para compreender a profissão docente reside na análise das relações de produção, já que o professor é, antes de tudo, um trabalhador assalariado que vende sua força de trabalho e, portanto, está sujeito aos processos de exploração e alienação inerentes ao modo de produção capitalista. Nesse sistema, a educação atua predominantemente como um aparelho ideológico para reproduzir as relações de dominação de classe, onde a escola sugere a submissão aos interesses dominantes (Marx, 2017). E a formação de professores, por sua vez, tem como objetivo principal produzir instrutores que capacitem a força de trabalho para as necessidades do capital, enquanto domesticam as potencialidades revolucionárias das massas.

A alternativa marxista não é uma pedagogia neutra, mas uma educação para a consciência de classe e para a práxis – a unidade dialética entre teoria e prática transformadora. Como Marx afirmou nas *Teses sobre Feuerbach*, "os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo" (Marx, 2007, p. 118). O professor formado nessa perspectiva deve construir com seus alunos o conhecimento crítico necessário para compreender e lutar contra sua exploração.

Lenin desenvolveu e aplicou as teses de Marx no contexto da Revolução Russa, enfatizando o caráter intencionalmente político e dirigido da educação e da formação docente.

No pensamento leninista, a espontaneidade das massas não era suficiente; era necessária uma consciência política exterior, trazida pela vanguarda do partido revolucionário; criticava-se veementemente a ideia de uma "escola apolítica" ou de um "professor neutro", argumentando que toda educação está impregnada de política burguesa. Em *Tarefas das Juventudes Comunistas* (1920), Lenin defendia que a tarefa não era se abster da política, mas substituir a política burguesa pela política proletária em toda a educação. Isso implicava um rigoroso controle sobre o conteúdo ensinado e, conseqüentemente, sobre a formação dos professores. Em sua visão, a função do professor é ser um transmissor consciente da doutrina comunista e um agente ativo na construção do novo Estado socialista. Sua famosa afirmação "sem teoria revolucionária, não há movimento revolucionário" (Lenin, 2010) aplica-se diretamente ao professor: sem dominar a teoria marxista, ele não pode cumprir seu papel revolucionário.

Esta perspectiva dialética apresenta tanto contribuições fundamentais quanto desafios significativos. Por um lado, revela que a escola e a formação docente não são neutras, mas arenas de luta de classes, e eleva o papel do professor transformando-o de um simples instrutor em um intelectual crucial para a transformação social. Por outro, a aplicação leninista em particular apresenta o risco de doutrinação, onde o professor pode ser reduzido a mero reprodutor de uma linha partidária, anulando seu espírito crítico em nome da ortodoxia. Ademais, a subordinação do educador ao partido cria uma tensão em relação à autonomia intelectual e a liberdade de cátedra. O desafio histórico para projetos que se inspiram nesta tradição permanece sendo como formar milhões de professores em uma perspectiva genuinamente dialética e crítica, e não apenas doutrinária, em um sistema de educação de massa. A visão marxista-leninista, portanto, enxerga a formação de professores não como um problema técnico-pedagógico, mas como uma questão estratégica central na luta pela hegemonia ideológica e pela transformação radical da sociedade.

Não entanto, para Marx, qualquer mudança na sociedade deve, portanto, começar pela transformação das condições materiais e das relações de produção, não apenas por mudanças na consciência ou nas ideias. No pensamento marxista, "o ideal não é senão o material traduzido e transposto na mente do homem" (Ianni, 1984, p. 11). E nesse sentido faz-se uma reflexão pertinente sobre a construção do conhecimento ou a construção da teoria:

[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito da pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa (Netto, 2011, p. 21).

No processo de conhecimento delineado por Marx, a etapa inicial envolve a definição do objeto de estudo dentro das pesquisas das ciências sociais, através do qual o pesquisador vai buscar a totalidade da realidade desse objeto. Assim, a metodologia materialista marxista enfatiza a compreensão da dinâmica social e das contradições históricas, buscando alcançar a totalidade do objeto de estudo. O autor distingue dois momentos cruciais: a escolha do objeto de estudo, seguida por uma avaliação crítica de todos os caminhos que levaram a essa definição. Isso implica que o objeto não é meramente descrito, pois, ao longo da pesquisa há um retorno constante a ele após várias tentativas de sua compreensão em relação à realidade circundante.

Assim, o “[...] objeto da pesquisa tem, insista-se, uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador” (Netto, 2011, p. 22). E nesse movimento de pesquisa e produção de conhecimento científico, entende-se que a realidade não deve ser compreendida apenas em sua aparência, ou seja, pelo que se apresenta na superficialidade dos fenômenos. É fundamental alcançar a essência, captar o que está por trás dos fenômenos, ir além das primeiras impressões, que geralmente são incompletas e superficiais.

Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (Netto, 2011, p. 22).

Outro ponto de vista relevante é que “[...] a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, [...] é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto” (Netto, 2011, p. 23). Por conseguinte, não é possível se falar em neutralidade da pesquisa e do pesquisador que a faz, mesmo que essa característica não exclua a objetividade do conhecimento teórico (Netto, 2011).

Porém, a objetividade da ciência/teoria será verificada na instância da prática social e histórica (Netto, 2011). Ante o exposto, concebe-se que, na busca por uma dialética aplicada a processos de pesquisa, parte-se da realidade concreta e reflete-se teoricamente sobre ela, esperando que esse conhecimento gerado retorne à realidade e impulsione novas ações em um processo de práxis permanente. Baseando-se na afirmação de que “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx, 2020, p. 69), explica-se a preocupação epistemológica das pesquisas de base marxista com a transformação da realidade. A práxis é um ponto primordial para Marx, sendo que a

transformação da sociedade depende da ação consciente dos seres humanos para superar as contradições do capitalismo e inaugurar uma nova ordem social.

Para Marx, a história é tida como um processo dialético em que os diferentes modos de produção surgem, se desenvolvem, e são ocasionalmente substituídos por outros, a partir dos impulsos produzidos no seio da luta de classes. Dessa forma, a mudança social histórica é fomentada pelas próprias contradições internas das estruturas econômicas e sociais. Contradições essas que, ao serem reveladas, causam conflitos que podem reverberar em transformações. Em outras palavras, as contradições internas e externas podem provocar mudanças significativas na realidade, transformando-a. Portanto, a análise marxista deve sempre considerar as dinâmicas de transformação e contradição, que são essenciais para entender a verdadeira natureza dos fenômenos sociais e históricos (Netto, 2006).

Nesse cenário, constata-se a presença de um sistema de relações antagônicas na sociedade, como sustenta Ianni (1984):

[...] a dialética marxista funda-se nas relações de antagonismo. [...] As relações de antagonismo ocorrem em todas as épocas históricas, aparecem em todos os modos de produção. Em cada época, no entanto, adquirem configurações particulares. Em cada época, as determinações econômicas, políticas, religiosas ou outras, organizam-se e determinam-se reciprocamente de modo diverso. No capitalismo, os antagonismos fundados nas relações econômicas adquirem preeminência sobre todos os outros enquanto determinação estrutural (Ianni, 1984, p. 8).

Marx argumenta que o objeto de estudo e o método de investigação estão profundamente ligados como partes essenciais do processo de conhecimento (Ianni, 1984). Em outras palavras, a escolha do objeto está entrelaçada com a realidade, o que demanda uma exploração multifacetada para alcançar sua totalidade. Esse processo implica, após a definição inicial do objeto, em contextualizá-lo em diversas perspectivas para analisar como ele se manifesta na realidade.

No marxismo, “O princípio da contradição governa o modo de pensar e o modo de ser” (Ianni, 1984, p. 8). É a perspectiva dialética, de olhar para a sociedade por meio das lentes da luta de classes na qual burguesia e proletariado são classes sociais revolucionárias e antagônicas, que torna transparente as relações, os processos e as estruturas capitalistas. Aqui, a categoria contradição não se apresenta como uma simples oposição lógica, mas uma tensão real, concreta e dinâmica, que atravessa o ser social e funda o processo de transformação da matéria e da vida em sociedade. Dito de outro modo, a dialética materialista de Marx

reconhece a contradição como o motor da história, sendo a contradição fundamental posta no capital x trabalho.

“Marx acreditava que a luta de classes era a fonte de produção do movimento histórico da humanidade [...]” (Yamauti, 2006, p. 244). Por isso, a análise dialética “Opera como uma técnica de desmascaramento, pois, que exige a crítica das ideias, conceitos ou representações, sob os quais as pessoas, as classes sociais e as coisas aparecem na consciência e na Ciência” (Ianni, 1984, p. 11).

Central para essa abordagem é a concepção da totalidade como um processo dinâmico, de contradições, cuja compreensão é alcançada por meio de uma análise não idealista da sociedade. No entanto, é crucial ressaltar que esse processo não leva a resultados absolutos, pois a análise da totalidade pressupõe constantes transformações em uma realidade que está sempre em movimento, especialmente considerando as contradições inerentes à sociedade capitalista.

Para Marx, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é um "todo" constituído por "partes" funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. [...], Mas a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica - seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica (Netto, 2011, p. 56-57).

Sob o ponto de vista da totalidade, categoria central discutida em Marx, é necessário perceber a complexidade e a interdependência das partes que compõem a sociedade, para assim existir uma análise mais profunda, que vá além da aparência dos fenômenos. É crucial distinguir entre o que é permanente e o que é contingente nos fenômenos sociais e históricos – elementos centrais de um processo social mantêm sua permanência ao longo do tempo, fornecendo pistas sobre a essência do fenômeno estudado (Netto, 2016). Além do mais, essa análise é fecunda para mostrar o quanto as relações de produção históricas e atuais, no que se refere ao capitalismo, afetam todas as esferas da vida social.

Um dos pontos chave discutidos por Netto (2016) é a crítica ao cartesianismo, que busca compreender o todo estudando as partes de maneira isolada. Segundo Marx, embora essa abordagem tenha seus méritos, ela tem limites claros: dialeticamente, o todo é maior do que a soma das partes, pois existem características emergentes que não podem ser apreendidas apenas pela análise fragmentada e posterior recomposição dessas partes. Além

disso, as interações entre as partes e as influências externas são fundamentais e devem ser consideradas dentro do princípio da totalidade.

O que Marx propõe é que os fenômenos devem ser analisados em seu conjunto e nas relações mútuas que mantêm entre si. Para tanto, há um acúmulo sobre qual deve ser o percurso, onde o real deve ser decomposto em representações cada vez mais simples, para que assim possam ser isoladas e reconhecidas as células constituintes da realidade tomada em sua totalidade “[...] bem como as relações mais primárias, gerais, abstratas, que determinam este todo” (Yamauti, 2006, p. 242):

Marx assinala que o processo de fragmentação do todo empírico nos conduz a categorias cada vez mais simples, a abstrações cada vez mais tênues, até atingir-se as determinações as mais simples. As categorias, os conceitos, princípios e hipóteses da teoria escolhida pelo pesquisador devem facilitar a identificação dos elementos parciais constituintes do objeto de investigação isolados mediante a operação de análise.

É nesse instante que se chama a atenção para dois movimentos pensados no sentido da abstração. “O primeiro consiste no isolamento de partes do todo que não possuem significados concretos a não ser quando interrelacionados como um todo” (Yamauti, 2006, p. 242) – e assim, a abstração proporciona detectar como isolados os elementos resultantes da decomposição analítica que podem estar desconectados da vida real.

“O segundo movimento consiste na supressão das características singulares dos elementos identificados mediante a operação da análise (Yamauti, 2006, p. 242) - e dessa maneira, “[...] preserva-se apenas aquilo que é essencial e comum a elementos similares, da mesma natureza, existentes no mundo objetivo” (*Ibidem*). Daí que no processo de abstração é que se criam as categorias e conceitos no método de Marx.

Ainda segundo este autor, após esta análise inicial, faz-se o processo inverso mediante a operação de síntese, no sentido de recomposição dos elementos que foram identificados a partir da fragmentação do objeto visto enquanto totalidade. A síntese exige, inicialmente, a classificação ou a localização estrutural dos elementos constituintes do todo, a fim de se obter certa ordem no caos formado pela desconexão total destes elementos (Yamauti, 2006).

Nesse momento, a teoria social fornece pistas a fim de orientar o pesquisador na rearticulação dos componentes do objeto que se concebe como totalidade. Durante a síntese, é possível a descoberta de novos elementos presentes na realidade tomada como objeto do conhecimento, guiando o pesquisador para a constituição de novos conceitos e categorias;

assim como, “[...] a revelação de relações gerais, de nexos dialéticos” (Yamauti, 2006, p. 243), que proporcionam uma melhor compreensão da das fontes de contradição e dos fatores potenciais de sua transformação.

Ao longo da sua definição de método, Marx distingue sua dialética materialista da dialética hegeliana, pois busca ir além das ideias e da consciência, confrontando o objeto com a realidade e buscando compreender os fatores que conduzem a novas interpretações e realidades. Ao revisitar o objeto de estudo à luz da realidade estudada, busca-se compreendê-lo em sua totalidade, o que difere substancialmente de uma mera análise descritiva realizada no início da pesquisa. O objetivo é entender sua dinâmica de transformação dentro da sociedade e, ao alcançar uma visão mais completa do objeto após uma série de incursões historicamente contextualizadas por meio da síntese, o pesquisador procura um novo ponto de partida crucial para o processo de construção do conhecimento, demonstrando que o método materialista dialético opera por meio de sucessivas aproximações do objeto de estudo.

A totalidade resultante das operações de pensamento, enquanto representação dialética do objeto de conhecimento, seria concreta porque a realidade foi rearticulada de forma estruturada produzindo um sentido que não contradita com os fatos observados cotidianamente. Os múltiplos elementos que compõem essa totalidade foram inter-relacionados em uma rede de conexões complexas. Estes elementos, ricos em determinação, deixaram, assim, de ser componentes abstratos, isolados, sem conteúdo, sem nexos ontológico. Seus significados passaram a emergir de uma rede de relações, ou de determinações, que se constitui como totalidade concreta (Yamauti, 2006, p. 243).

Yamauti (2006) esboça o método dialético na produção de conhecimentos nas ciências sociais, define a totalidade enquanto representação dialética do objeto de conhecimento, sendo concreta, pois, a realidade se rearticula de forma estruturada em uma rede de conexões complexas que o processo de síntese permite. Assim, para este autor, o resultado do processo da síntese é uma rica totalidade com múltiplas relações que permite a compreensão da forma como um tema de pesquisa está estruturado em dado momento do processo de seu desenvolvimento histórico.

Por isso, o princípio da totalidade, devido às constantes transformações da realidade objetiva e as limitações da cognição humana, implica em apreensões provisórias e inacabadas. Daí que a categoria totalidade dentro do método materialista dialético sugere uma visão dinâmica em constante transformação da sociedade em detrimento de uma totalidade fechada e definitiva. E, sendo um processo, os objetos de estudos já não são tratados como naturais, mas estados transitórios de um devir ininterrupto (Yamauti, 2006).

Em detrimento dos limites da cognição humana e dada a contínua transformação que ocorre na realidade objetiva, o princípio da totalidade sugeriria apreensões provisórias e sempre inacabadas. Portanto, deve ser compreendido como um método de produção de esquemas de definição de um objeto em processo de estudo coletivo e permanente. “[...] nesse sentido, o marxismo busca não uma totalidade fechada e definitiva, mas um processo de totalização” (Yamauti, 2006, p. 243).

Os autores Bittar e Ferreira Jr (2009) advertem que em oposição ao marxismo, no âmbito da produção acadêmica em educação, pulverizou-se um processo de pesquisas em micro objetos fragmentados e isolados dos fenômenos econômicos, sociais e políticos que apoiam as relações capitalistas de produção. Isto é, “[...] desconectados da “última instância” que estabelece o traço distintivo, a dominação geral do todo sobre as partes: a totalidade capitalista na qual os mesmos objetos de pesquisa estão imersos” (Bittar; Ferreira Jr, 2009, p. 490). “Além disso, os acontecimentos históricos ficaram reduzidos a fenômenos fugazes e engendrados por movimentos desconectados de qualquer tipo de sistematização epistemológica que privilegia o sentido de totalidade” (Bittar; Ferreira Jr, 2009, p. 491).

Conforme anunciado inicialmente, considera-se relevante para esta pesquisa a perspectiva epistemológica de Marx, especialmente no que se refere ao conceito de totalidade. A compreensão marxista de totalidade é categórica em um estudo sobre políticas educacionais para a formação de professores, pois permite uma análise abrangente e desvelada das múltiplas dimensões que afetam a educação. Isso inclui fatores econômicos, políticos e culturais, bem como as práticas e ações realizadas pelas instituições e suas comunidades escolares.

Além de que, para elucidar os vínculos dialéticos que existem entre as contradições de caráter estrutural e o movimento que se efetiva cotidianamente, é fundamental o olhar de totalidade (Yamauti, 2006). Em Marx, os conceitos de superestrutura e infraestrutura são utilizados para explicar a estruturação da sociedade capitalista: a infraestrutura é a base econômica de uma sociedade, formada pelas forças produtivas e relações de produção; já a superestrutura abarca as instituições políticas, jurídicas, religiosas, culturais e ideológicas que emergem dessa base econômica. A infraestrutura determina em última instância a natureza da superestrutura, ao passo que as mudanças na infraestrutura também levam a transformações na superestrutura. Para Marx, a superestrutura é criada para manter as relações de produção, ou seja, legitimar e perpetuar a infraestrutura dominante.

As políticas educacionais são processo fundamentalmente em disputa no âmbito superestrutural, dadas as pressões neoliberais para sua adequação à lógica de mercado. Olhar para essa relação contribui para identificar como as políticas educacionais são moldadas pelas condições econômicas e pelas ideologias dominantes, revelando ligações entre o sistema educacional e as relações de produção.

Por meio de tal percepção, observa-se a repetição de um fator que se mostra como um aspecto presente da educação na lógica neoliberal: certo *corpus* de censura, paralela a autodenominação da lógica neoliberal como uma postura técnica de neutralidade ideológica, o que reafirma não apenas o conceito marxista de ideologia – “[...] utilizado por Engels e Marx para qualificar pensamentos e doutrinas tomados enquanto entidades puras, independentes da realidade material” (Codato, 2016, p. 315).

De igual forma, a educação na lógica capitalista e neoliberal não se limita à busca por lucro e controle do currículo, mas igualmente promove a perpetuação das desigualdades educacionais entre as classes. Desse modo, quanto pior a qualidade da educação oferecida às classes mais baixas, mais se destacam aqueles que podem pagar por uma educação de excelência, criando uma situação em que a oferta de ensino de qualidade é menor que a demanda, o que aprofunda a distinção entre as classes favorecendo as elites e reforçando a desigualdade social.

Entre aspectos contidos no esforço marxista de almejar a totalidade na construção do conhecimento sobre a educação, pode-se citar a análise histórica e contextual que ajuda a compreender as mudanças e continuidades. Ainda, outro item, é a possibilidade de crítica às ideologias que permeiam as políticas públicas, demonstrando como determinadas vertentes práticas e teóricas podem servir para perpetuar as desigualdades sociais e econômicas, ao invés de uma educação emancipadora.

Acredita-se que compreender a totalidade de relações sociais possibilita constituir alternativas de políticas educacionais transformadoras. Dito de outro modo, ao se identificar os interesses de classe e as dinâmicas de poder subjacentes às políticas existentes, é possível propor mudanças que promovam uma educação que caminhe para a construção da sociedade anunciada e aspirada por Marx.

2.3 Políticas públicas como campo investigativo

De acordo com Palumbo (1994), uma política é como um alvo em movimento, pois faz parte do processo histórico de intenções, ações e comportamentos de quem as formula. O autor afirma que a política pública “é uma categoria analítica, utilizada por pesquisadores que estudam a atividade do governo ao longo do tempo” (Palumbo, 1994, p. 35) e, assim, justifica-se a intenção de refletir sobre os fundamentos das políticas públicas, respondendo à etapa de análise documental das leis de formação de professores do Brasil e da Argentina.

Sendo a política pública uma categoria analítica utilizada por pesquisadores que investigam a atividade governamental ao longo do tempo, Palumbo (1994) a explica elencando alguns elementos que, segundo sua visão, se interrelacionam de maneiras complexas ao se fazer política: 1) Funções de governo – atividades gerais legítimas do governo; 2) Políticas – intenções que dirigem a ação na busca das funções; 3) Agências – unidades governamentais responsáveis pela formulação e implementação das políticas; 4) Leis – atos específicos aprovados por legisladores; 5) Regulamentos – regras e ordens expedidas por agências administrativas para a implementação de políticas; 6) Decisões – escolhas específicas de funcionários do governo na formulação e implementação de políticas; e 7) Programas – atividades específicas durante a implementação de uma política.

Palumbo (1994, p. 37) elucida que uma decisão isolada pode ser analisada segundo os mesmo métodos e modelos de uma política, porém sozinha não é uma política, já que “cada decisão é um evento em uma sequência de eventos que determinam uma política ao longo do tempo”. Quando se aplica essa perspectiva à área de formação de professores, é importante analisar os fundamentos das políticas públicas nesse campo específico, já que essas políticas refletem intenções e prioridades dos governos no que diz respeito à educação e à qualidade do ensino. As leis gerais e específicas que se debruçam sobre a formação de professores são desenvolvidas para enfrentar desafios do campo educacional e garantir o preparo do profissional docente, a fim de atender às demandas e necessidades educativas da sociedade.

Os fundamentos das políticas públicas de formação de professores podem ser diversos e variar de acordo com o contexto histórico, cultural, político e educacional de cada país. São alguns dos fundamentos comuns: a melhoria da qualidade do ensino, a atualização curricular, a profissionalização da carreira docente, a integração teoria-prática, a inclusão e a diversidade além das parcerias e colaborações. Tais fundamentos podem embasar políticas públicas na área de formação de professores, essas que não são estáticas, mas se transformam

ao longo do tempo em resposta às transformações sociais, educacionais e políticas. A análise desses fundamentos é crucial para entender as intenções, ações e comportamentos que moldam as políticas públicas e sua influência na formação de professores, em outras palavras, a concepção que as embasam, a lógica que as iluminam ou a tendência que as guiam.

O estudo das políticas públicas é importante porque dá vida à aprendizagem da política e da administração americanas. Concentrando-se em políticas públicas, ao invés de instituições governamentais, podemos ganhar uma compreensão do governo como um processo de interações complexas entre uma variedade de organizações, tanto públicas quanto privadas (Palumbo, 1994, p. 41).

Tomando-se por base a definição e estratégia de política pública de Palumbo (1994) dentro do contexto norte-americano, dedica-se à análise e compreensão da política no que tange à formação de professores da educação básica em dois países latino-americanos, Brasil e Argentina. Para o autor, tal como a beleza, uma política está nos olhos do observador, e é nessa perspectiva que se buscou analisar os elementos fundantes da política pública de formação docente nos dois contextos a fim de identificar nela a concepção que a embasa.

Para refletir sobre o processo de formulação de políticas públicas, é necessário antes pensar sobre o conceito de Estado, a fim de compreender a dinâmica histórica de surgimento das políticas. É consenso afirmar que o governo do Estado como instituição política detém o poder de administrar uma determinada sociedade, de exercer autoridade sobre seu território e população, estabelecer regras, garantir a segurança, prover serviços públicos e tomar decisões que afetam a vida das pessoas, além de desempenhar papel central na formulação e implementação de políticas públicas. Por sua vez, as políticas são conjuntos de ações e medidas adotadas pelo governo para lidar com problemas ou desafios sociais, econômicos, ambientais e culturais. Elas refletem as escolhas e as prioridades do Estado, buscando alcançar determinados objetivos e promover o bem-estar da sociedade.

Segundo Carnoy (1988), embora o papel do Estado nas sociedades capitalistas fosse relativamente limitado no século XIX, os fatores de desenvolvimento capitalista estiveram intimamente ligados ao surgimento da política no sistema econômico. Nessa perspectiva, a força propulsora das sociedades capitalistas residia no setor de produção privada, sendo este o centro da mudança social e não o Estado. Dessa forma, “(...) compreender o Estado nacional e compreender o Estado nacional no contexto desse sistema é compreender a dinâmica fundamental de uma sociedade” (Carnoy, 1988, p. 9).

Já para Azevedo (1997), o enfoque nas políticas públicas em um plano mais geral, ou seja, mais abstrato, se relaciona às estruturas de poder e de dominação da sociedade, sendo o Estado o resumo dos conflitos advindos dessa hierarquia de poder presentes por todo o tecido social. A autora afirma que em um plano concreto, “(...) o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (Azevedo, 1997, p. 5).

Na visão de Afonso (2001), o conceito de Estado, sobretudo a articulação entre o Estado e a nação – *Estadonação* – reforça a ideia de uma organização uniforme de território, etnia, governo e identidade nacional, isso para atender aos interesses do projeto societal político e cultural burguês de modernidade capitalista. Contudo, conforme narra Afonso (2001), no próprio movimento de formulação da cidadania oportunizado pelas sociedades capitalistas está o surgimento da visão de indivíduos iguais e livres sob a perspectiva jurídica, ainda que com a finalidade de organizar as relações mercantis e de exploração e não de resolver as verdadeiras e reais desigualdades sociais e econômicas.

Por isso, a noção de cidadania deve também ser discutida tendo em conta a natureza de classe do Estado e o papel que este tem vindo a desempenhar, nomeadamente nas sociedades capitalistas. Mais precisamente, a cidadania moderna, que se desenvolve igualmente ao longo dos séculos XVIII e XIX, está fortemente associada ao poder do Estado, na medida em que é este que a reconhece e garante (Afonso, 2001, p. 21).

Na visão gramsciana, Estado e Hegemonia tem um caráter prático, já que desde o início de sua militância no começo da década de 1910 o autor aprimora sua teoria e a coloca em exercício. Sua compreensão sobre o Estado pode ser entendida em três esferas: 1) nas relações entre sociedade civil e sociedade política, 2) estrutura e superestrutura como campos de tensão pela conquista/manutenção da hegemonia e 3) pelas relações entre Estado e sistema educacional a partir de uma concepção dialética da Educação, “compreendendo historicamente tal sistema como um aparelho de hegemonia, contudo, espaço profícuo à guerra de posição, à demarcação de um dado projeto de formação humana divergente em relação à direção hegemônica” (Dantas Junior, 2005, p. 29).

A visão tradicional clássica hegeliana e marxista em torno da Filosofia Política moderna consideram o Estado ou a sociedade política como produto da razão de uma sociedade racional, em oposição ao estado de natureza. Em contrapartida, voltados para uma interpretação dialética da realidade, os conceitos de sociedade civil, sociedade política

e Estado, em Gramsci, fogem à tradição, gerando novas possibilidades de entendimento do movimento histórico e político na contemporaneidade.

No pensamento gramsciano, Estado significa “todo o conjunto de atividades através das quais a classe dirigente justifica e mantém sua dominação, bem como consegue obter o consenso ativo dos governados, principalmente, por meio dos aparelhos de hegemonia: igreja, escola, imprensa” (Dantas Junior, 2005, p. 37).

Para Gramsci, a hegemonia não é apenas uma estratégia no âmbito político de poder, mas a racionalidade da classe hegemônica que universaliza sua própria visão de mundo através de uma relação pedagógica. O autor alarga o conceito de hegemonia para determinar que ela é o fundamento do poder político do próprio Estado capitalista, equilibrando força e consenso e anunciando a possibilidade de construção de uma nova hegemonia pelas classes subalternas. Sobre o consenso, Gramsci introduz a lógica dos aparelhos privados de hegemonia que não pertencem ao Estado, mas que constroem o consenso e buscam manter o status quo, sustentando o Estado e a Hegemonia vigente, mesmo que com propensão a fissuras.

Nesse sentido, essas novas determinações sobre a teoria do Estado comportam duas dimensões. A primeira é a esfera política que Gramsci chama de Estado em sentido estrito ou Estado Coerção, composta pelas esferas que informam o monopólio legítimo da violência e da repressão: Sociedade Política = aparelhos repressivos + burocracia. A segunda dimensão, sociedade civil, compreende um conjunto de organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, igrejas, partidos políticos, sindicatos, organizações profissionais, a organização dos meios de comunicação: Sociedade civil = ideologia + consenso + hegemonia (Coutinho, 1992).

Ao entender, pois, o Estado a partir da união entre sociedade civil e sociedade política, Gramsci se aproxima do conceito de sociedade civil defendida por Hegel, no sentido de hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade. Assim, o autor propõe a compreensão de Estado integral centrada em sua tese de "(...) Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção" (Gramsci, 2000b, p. 244).

A teoria gramsciana de Estado ampliado apoia-se, portanto, na descoberta “dos aparelhos privados de hegemonia”, o equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercida através de organizações ditas privadas, como igreja, sindicatos, escolas.

Sobre a estrutura e superestrutura, a concepção de mundo que resgata a dialética na interpretação da dinâmica de determinação da totalidade da vida social é necessária às classes subalternas, como denomina Gramsci, para superarem sua subalternidade e construir a hegemonia.

(...) Gramsci funda o conceito de catarse, ou seja, o instante da passagem do momento meramente econômico ao momento ético-político, no qual transforma-se a estrutura em superestrutura na consciência humana, passa-se do objetivo ao subjetivo, da necessidade à liberdade. Portanto, a catarse é o ponto de partida da filosofia da práxis, sendo a resultante da cadeia de sínteses que materializam o processo dialético. A relação antitética de estrutura e superestrutura, exposta no conceito de catarse, consubstancia a mais radical contribuição gramsciana à teoria política: a relação sociedade civil e Estado (Dantas Junior, 2005, p. 34).

Aqui a totalidade da vida social é compreendida pela relação dialética entre a superestrutura – universo jurídico político e ideológico (material, subjetivo) na vida social, envolvendo o estado, o direito, as formas de consciência, de cultura, da religião, da moral, da política, a educação e a estrutura – universo das relações econômicas (base material) da vida social, envolvendo produção, distribuição e consumo, as forças produtivas e as relações sociais e técnicas de produção.

Já sobre a relação entre Estado e sistema educacional a partir de uma concepção dialética da Educação, Dantas Junior (2005) afirma:

Partindo desta relação Educação-Estado e entendendo que a história e a política são dinâmicas, Gramsci percebe que, nos casos onde se institui a "Estatolatria", o espaço escolar assume dois papéis básicos sob o jugo da sociedade política, através da legislação educacional: unificação das ideologias latentes na sociedade civil e absorção pela ideologia gerada pelo aparelho de governo; e incremento do nível técnico-cultural da educação como meio de atender às exigências das forças produtivas e do projeto político hegemônico. Neste sentido, o Estado (no seu sentido restrito) torna-se educador do povo, pois institui a direção pela via da força (Dantas Junior, 2005, p. 41).

Diante disso, a partir de sua compreensão de Estado ampliado/integral, Gramsci compreende que o Estado se impõe pela ideologia e cultura, fenômeno social que perpassa pela escola. Novamente através de uma relação pedagógica característica do pensamento gramsciano, o Estado deve ser concebido como educador, considerando que sua tarefa educativa é criar novos e elevados tipos de civilização, adequando as massas para o sucessivo desenvolvimento das forças de produção no sentido político, científico e ético. E afirma que "...quanto mais extensa for a 'área' escolar e quanto mais numerosos forem os

'graus' 'verticais' da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado" (Gramsci, 2000a, p. 19).

Ao longo da história, governos contemporâneos têm se envolvido em tentativas de encontrar uma forma de lidar com os problemas da sociedade atual. Assim, pensar em Estado é pensar na garantia de direitos dos cidadãos, e há pelos menos duas vertentes opostas para o cumprimento desse papel, sendo que ambas divergem desde a formulação de políticas até o direcionamento para sua efetivação, desenvolvimento e conclusão (Palumbo, 1994).

A primeira se relaciona à visão de Estado socialista, na qual há igualdade de divisão de bens entre os membros da sociedade. Outras principais características são: o poder centralizado no Estado, a ausência de competição e lucro e a divisão de classes. O conceito de socialismo consiste em uma filosofia política, social e econômica que compreende diversos sistemas econômicos e sociais marcados pela propriedade social dos meios de produção, sendo o próprio Estado que organiza e controla os meios de produção, bem como os serviços públicos. Suas bases estão no pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels, autores que desenvolveram a teoria socialista partindo da análise crítica e científica do próprio capitalismo. Para eles, o capitalismo seria, inevitavelmente, superado e destruído.

Já, na segunda visão, para que o Estado consiga entregar serviços públicos de qualidade para a sociedade, há o entendimento de que este deve intervir o mínimo possível, visão conhecida como Estado mínimo. O conceito liberalista, corrente surgida entre os anos 1970 e 1980 que revive o capitalismo *laissez-faire* do liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX, teve como alguns dos seus principais defensores Friedrich Hayek e Milton Friedman.

Na prática, o chamado Estado liberal interfere o mínimo possível na economia e nas questões sociais do país, dando mais poder às autoridades regionais/locais em detrimento do poder central. Nessa visão de Estado há, por exemplo, a defesa da privatização das empresas estatais, o fim das políticas sociais, o incentivo à competitividade internacional, a mínima cobrança de impostos, entre outras medidas que visam o desaparecimento do Estado, repassando o poder público à iniciativa privada. Para Bobbio (1998, p. 11), em *Dicionário da Política* o Estado mínimo é: "(...) a noção corrente para representar o limite das funções do estado dentro da perspectiva da doutrina liberal".

Embora Marx não tenha escrito especificamente sobre o Estado, Harvey (2005) mostra que este conceito se faz presente em seu pensamento, apoiando o modo de produção capitalista e o consumo. Referindo-se à visão marxista de Estado, o autor diz que este surge da contradição de classes e é independente, porém é utilizado pela classe rica como

instrumento de dominação, já que sua organização sustenta as relações entre trabalho e capital, daí que o Estado capitalista regula a competição.

Harvey (2005) argumenta que a retirada do Estado é uma escolha intencional para favorecer interesses privados e abrir novos mercados para o capital privado, o que pode ser visto como uma forma de dismantlar o estado de bem-estar social e redistribuir recursos públicos para mãos privadas. Com a diminuição da responsabilidade do Estado, a segurança e o bem-estar dos cidadãos ficam comprometidos, levando a uma deterioração das condições de vida, especialmente para as populações mais vulneráveis. Assim, empresas privadas frequentemente priorizam a redução de custos e o aumento de lucros, o que pode resultar em salários mais baixos e menos benefícios para os trabalhadores.

Dando seguimento aos estudos de Palumbo (1994), o autor afirma que há enormes interesses econômicos na elaboração de políticas públicas e que:

Como esta grande quantidade de dinheiro é gasta deve ser do interesse de todos nós. Frequentemente, as políticas lidam com problemas difíceis que ameaçam nossa saúde. (...) A política pública permite que compreendamos quem recebe os benefícios da atividade governamental e como. Finalmente, o estudo da política pública nos capacita a determinar o quão bem os ideais de democracia são mantidos em uma sociedade complexa tão dependente de burocracias públicas (Palumbo, 1994, p. 41).

Definir as visões de Estado se faz necessário para analisar os fundamentos das políticas investigadas, de forma a identificar aspectos que pesam mais para a vertente socialista ou neoliberalista de se governar. As tendências sociais ou neoliberais de formuladores de políticas públicas vão interferir diretamente na forma com que se gasta o dinheiro público e, conseqüentemente, em como é cumprido o papel da garantia de direitos sociais e serviços públicos. Nesse sentido, ao analisar o contexto norte-americano, Palumbo (1994) afirma que na distribuição de enormes cifras de verba pública, o governo beneficia alguns grupos em detrimento de outros, já que nem todos recebem a mesma quantia. Tal movimento ocasiona diferenciações políticas, de modo que grupos aliados ao governo têm privilégios e detém maior poder financeiro.

Nesse processo, quem formula as políticas e quais são os conceitos que as embasam se torna parte indissociável da política, num contexto em que desde sua formulação são injetadas as tendências de visão de Estado, que repercutem no modo com que serão executadas, desenvolvidas e finalizadas. Conhecer os fundamentos que embasam determinada política é relevante ao se analisar leis, isso para desvendar as intenções do modo

que o Estado cumpre seu papel na organização social e distribuição de direitos (Palumbo, 1994).

Políticas, decisões, leis e programas são distintos e às vezes se interrelacionam. No entanto, outras vezes, eles podem ser independentes uns dos outros. A decisão de fazer algo sobre uma situação, pode não ser seguida por ações com os mesmos objetivos, e, portanto, pode não se tornar uma política. Em resumo, definimos política como o princípio norteador por trás de regulamentos, leis e programas; sua manifestação visível e a estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos (Palumbo, 1994, p. 38).

Conforme o autor salienta, a política pública impacta nossa vida cotidiana desde o momento em que levantamos da cama até voltarmos a ela à noite e, do início ao fim de nossas vidas, o que fazemos e quem somos é afetado pela política pública. E afirma ainda que uma política é o que se pretende realizar através de uma ação governamental, e que “(...) não importa o que seja pretendido com a ação do governo, o que é alcançado é a política” (Palumbo, 1994, p. 48).

Uma política é o resultado do sistema de elaboração de políticas, ou seja, “é o efeito cumulativo de todas as ações, decisões e comportamentos dos milhões de pessoas que fazem e implementam uma política pública”, conforme afirma Palumbo (1994, p. 49). E, ao analisar uma política, não se pode dar mais atenção a uma parte isolada do processo, mas sim ter uma visão equilibrada de todo o ciclo, já que há o equívoco de que são os ramos “políticos”, como o Congresso e o presidente, é que fazem a política.

A relevância de conhecer quem são os formuladores de políticas está, portanto, no fato de que, para se compreender a política é preciso compreender o processo de elaboração dela, pois “a ação coletiva da multidão de burocratas que lidam com o público é muito mais importante na determinação da natureza da política do que cada ação singular do presidente” (Palumbo, 1994, p. 44).

Supostamente as teorias simplificam a realidade, nos dizem que eventos procuram entre uma abundância de atividades que acontecem, e explicam como esses eventos estão interrelacionados para produzir o resultado final. Algumas teorias fazem isso melhor do que outras. Uma boa teoria também nos ajuda a prever o que é mais provável acontecer (Palumbo, 1994, p. 47).

Por fim, o autor elenca quatro razões para se aprofundar nos estudos de políticas: a primeira é puramente científica, uma meta de estudo para aprofundar nosso conhecimento sobre as políticas; a segunda razão é para cunho profissional; a terceira, revolução silenciosa,

diz respeito à avaliação de programas para desvendar como estão sendo implementadas as políticas e se estão alcançando os objetivos; finalmente, a quarta razão tem como finalidade aconselhar os políticos sobre temas que devem apoiar em suas campanhas de eleição e também depois de serem eleitos. Acredita-se que, como pesquisadores da área da política educacional, cumpre-se nesta investigação as duas primeiras razões apontadas por Palumbo (1994). Há ainda uma relação com a terceira razão, já que as pesquisas acadêmicas cumprem o importante papel de análise e reflexão de fatos reais e científicos, contribuindo assim com a avaliação intelectual das políticas e leis educativas, objeto deste trabalho.

3 PROJETOS DE EDUCAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DISPUTA

Nesta seção identifica-se que as políticas educacionais podem ser lidas por diferentes concepções, ora democráticas ora impositivas, e que os debates direcionam o presente e o futuro de projetos de educação na sociedade. Na apresentação da tendência neoliberal da educação, recorre-se a Hayek (1944), Friedman (1962), Bourdieu (1999), Freire (2002), Orlandi (2007) e Dardot e Laval (2016). Em seguida, são abordadas as reformas educacionais ocorridas na América Latina por volta da década de 1990, utiliza-se como base os trabalhos de Casassus (2001), Silva (2003), Gentili (2009), Orso (2011), Saviani (2011), Feldfeber (2006), Alves (2008), Adrião (2014), Gatti (2015), Perboni (2016), Aguilar *et al* (2019), Laval (2019), Perboni, Militão e Di Giorgi (2019), Lemos (2020), Santos (2019), Borges e Vidigal (2023) e Jardimino, Militão e Mocarzel (2025).

Na sequência, retoma-se como se dão historicamente algumas das propostas neoliberais para a educação, reflexões comparecidas nos trabalhos de Singer (1995), Coelho (2002), Marx (2002b), Ecco (2005), Sousa e Silva (2018), Silva (2005), Laval (2019), Roitmam (2022) e Bourdieu (1999 e 2007). Por fim, o neoliberalismo nos contextos brasileiro e argentino é discutido a partir da visão de Ecco (2005), Tedesco (2010), Dardot e Laval (2016), Mouffe (2019), Borges e Vidigal (2023), Peroni (2023), Vommaro (2023), Mayer (2024) e Rojas (2024).

A Formação de Professores na América Latina é apresentada segundo os estudos de Puiggrós (1995), Freire (1996), Pini (2009), Freitas (2014), Frigotto (2017), Gatti (2019) e Nóvoa (2019). Dando continuidade a essa tendência, agora com foco no desenvolvimento do neoliberalismo nos contextos brasileiro e argentino, embasa-se nos escritos de Ecco (2005), Tedesco (2010), Dardot e Laval (2016), Mouffe (2019), Borges e Vidigal (2023), Peroni (2023), Vommaro (2023), Mayer (2024) e Rojas (2024).

Ao voltar para a discussão do outro polo, a tendência emancipatória de educação, destacam-se os trabalhos de Mello (1998), Freire (2000 e 2002), Nietzsche (2004), Mészáros (2008), Tavares (2013), Melim (2018), Schopenhauer (2018) e Feiler (2022). Apresentando o conceito de educação unitária de Gramsci (1975 e 2011), utilizam-se as obras de Coutinho (1992), Monasta (2010), Saviani (2013), Nosella (2013); e para a apresentação da educação dialógica de Freire (1987 e 2002), o embasamento se dá pelo seu pensamento e o de Beisegel (1989) e Mendonça (2008). Reflete-se sobre a aplicação das propostas emancipatórias para a

educação tendo como fonte os estudos de Adorno (1995), Freire (2002), hooks (2013) e Mayo (2014).

E, na conclusão da seção, adentra-se à temática da formação de professores, com uma discussão das tendências da política de formação de professores por meio dos conceitos de racionalidade técnica e racionalidade crítica, baseando-se nos estudos de Unesco (1990), Freire (2000 e 2002), Diniz-Pereira (2000 e 2014), Alves (2008), Di Giorgi *et al* (2010), Feldfeber (2011), Gatti (2015), Dardot e Laval (2016), Slonski *et al* (2017), Aguilar *et al* (2019), Laval (2019), Santos (2019), Felipe *et al* (2021), Silveira *et al* (2022) e Mayer (2024).

3.1 A tendência neoliberal

Os projetos de educação, assim como os de formação de professores, estão sujeitos a disputas e diferentes concepções nos diversos contextos educacionais ao redor do mundo. Entende-se por disputas as visões ideológicas, políticas, filosóficas e pedagógicas sobre como a educação deve ser estruturada e como os professores devem ser preparados no âmbito legal e prático. Afirma-se que não há neutralidade na formulação, implementação e avaliação de leis, já que tudo está condicionado a uma vertente ideológica ou a uma tendência de pensamento.

Abordagens pedagógicas, currículo, financiamento, infraestrutura, modelo de gestão, o desenho da formação de professores, avaliações externas ou de larga escala, projetos de inclusão e diversidade e até o uso de tecnologia na educação são questões orientadas por uma lógica, muitas vezes disputada nos setores sociais, que podem ou não ser democráticos. Todas as demandas inculcadas no viés educacional estão, portanto, em frequente debate e refletem a complexidade das políticas educacionais que são construídas por pessoas, representantes das diversas camadas e de posições políticas distintas.

Nesse sentido, concordamos com Freire (2002) quando fala da politicidade da educação, na contramão do discurso da neutralidade:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivo, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores baderneiros e subversivos o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende a política. Pois é na

medida mesmo em que a educação é deturpada e diminuída pela ação de baderneiros que ela, deixando de ser verdadeira educação, possa a ser política, algo sem valor (Freire, 2002, p. 68-69).

Para Freire (2002), a politicidade é a qualidade da prática educativa de ser política que não pode ser neutra, uma vez que demanda a existência de sujeitos, de objetos, do uso de métodos, técnicas e materiais, além de um caráter diretivo no sentido utópico de sonho possível. Para que a educação fosse neutra, seria necessário neutralizar toda a desigualdade, todo modo de vida, toda visão política, havendo unanimidade na forma de enfrentar qualquer questão social (Freire, 2002). Portanto, desassociar educação e política só seria possível se o mundo não fosse humano, uma vez que “A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente” (Freire, 2002, p. 57).

Sob essa ótica, a educação desempenha um papel vital na construção da sociedade, direcionando as perspectivas das gerações futuras e influenciando completamente na equidade ou desigualdade social. Logo, o modo como as questões relativas ao campo educativo e a formação docente são abordadas e decididas gera implicações significativas na vida dos cidadãos, por isso a relevância de examinar mais profundamente qual lógica orienta tais questões, pois acabam por refletir tensões políticas, ideológicas, sociais, culturais e, conseqüentemente, educacionais.

Surgido no século XX, mais especificamente entre 1970 e 1980, o termo neoliberalismo se apresenta como a estratégia mais eficaz para promover o crescimento econômico em países em desenvolvimento. Revisita o liberalismo clássico, do capitalismo *laissez-faire*², – enquanto o liberalismo original defendia a liberdade individual e a mínima intervenção estatal, o neoliberalismo se adapta às novas condições globais, enfatizando a desregulamentação econômica, a privatização e o livre mercado como os principais mecanismos de organização social e produtiva. Embora ambos compartilhem a crença de que o mercado deve ser o principal regulador da economia, o pensamento neoliberal diferencia-se ao aprofundar a exclusão das classes trabalhadoras e ampliar a utilização de novas tecnologias que geram desemprego e precarização do trabalho.

² Em tradução literal, a expressão *laissez-faire* significa “deixe fazer”, e sua conotação implica uma liberdade para funcionar sem interferências, como na frase “deixe acontecer”. Com base nos princípios liberais, o *laissez-faire* se consolidou como expressão que simboliza o liberalismo e os modelos econômicos que priorizam a liberdade individual e de mercado, contra intervenções estatais. Fonte: Sítio eletrônico *Politize*. Disponível em: <https://www.politize.com.br/laissez-faire/>.

Tal ideologia emerge como uma resposta às crises econômicas e às críticas ao Estado de bem-estar social. Baseado em princípios de economistas como Friedrich Hayek e Milton Friedman, propõe que a melhor maneira de alcançar o progresso social e econômico é através do livre mercado, da competição e da desregulamentação. Para além da diminuição da intervenção do Estado por meio da privatização de empresas estatais, o pensamento neoliberal propunha ainda a abertura do mercado ao investimento estrangeiro direto, a aceleração da liberalização do comércio, a implementação de reformas tributárias, a garantia dos direitos de propriedade, a privatização de serviços públicos e o incentivo à responsabilidade individual.

Assim, o neoliberalismo emerge como uma resposta às crises econômicas e às críticas ao Estado de bem-estar social, e propõe que a melhor maneira de alcançar o progresso social e econômico é através do livre mercado, da competição e da desregulamentação. Hayek (1944), em sua obra *O Caminho da Servidão*, argumentava que a intervenção estatal excessiva distorcia os mecanismos de mercado e limitava a liberdade individual. Segundo o autor, o mercado era um sistema de informação altamente eficiente, onde os preços refletiam o conhecimento disperso entre todos os participantes. A intervenção estatal, segundo ele, não apenas comprometia essa eficiência, mas também colocava em risco as liberdades individuais, ao concentrar poder nas mãos do governo.

Friedman (1962), em *Capitalismo e Liberdade*, defendia que a intervenção governamental deveria ser minimizada para permitir que o mercado operasse livremente, incentivando a inovação e a eficiência. Esse autor acreditava que muitas das funções desempenhadas pelo Estado poderiam ser mais bem geridas pelo setor privado, incluindo áreas tradicionalmente públicas como educação e saúde. Ele também propunha políticas como a monetarização da economia para controlar a inflação e a implementação de *vouchers* na educação, permitindo que os pais escolhessem escolas para seus filhos, promovendo assim a competição e a melhoria da qualidade dos serviços.

Esses ideais se firmaram no decorrer do regime autoritário de Augusto Pinochet, no Chile, entre as décadas de 1970 e 1980, inspirando outros governos também conservadores, a exemplo de Margaret Thatcher na Inglaterra, e de Ronald Reagan nos Estados Unidos da América (EUA). No Brasil, o neoliberalismo se assenta a partir de 1990, inicialmente com Fernando Collor de Mello, seguido de Fernando Henrique Cardoso (FHC), governo em que se repercutiu com mais ênfase. Em um cenário mais recente, é reformulado em uma nova onda conservadora advinda do governo de Donald Trump, de 2017 a 2021 nos EUA, que

reverbera no governo brasileiro entre 2019 e 2022 com Jair Messias Bolsonaro e, a partir de 2023, na Argentina governada por Javier Milei.

Esses princípios formaram a base do pensamento neoliberal que, ao se espalhar globalmente, encontrou um terreno fértil especialmente em períodos de crise econômica. Governos em busca de soluções rápidas e eficazes para problemas como inflação, estagnação econômica e déficits fiscais adotaram essas políticas, promovendo privatizações, redução de regulamentações e cortes em programas sociais.

O neoliberalismo, assim, não se limita apenas a um conjunto de políticas econômicas, mas também reflete uma filosofia abrangente sobre o papel do governo e do mercado na sociedade, sugerindo que a competição e a liberdade de mercado são os melhores meios para promover a eficiência, a inovação e, em última análise, o bem-estar geral. Contudo, essas ideias também atraíram críticas consideráveis, apontando para os efeitos adversos, como o aumento da desigualdade social e a redução das proteções sociais, questões que continuam a gerar debates intensos no campo econômico e político.

A lógica neoliberal enfatiza que a regulamentação da economia deve ser realizada exclusivamente pelo mercado, promovendo a ideia de que a eficiência e a inovação surgem naturalmente através da concorrência e das forças de mercado. Nesse contexto, o papel do Estado é minimizado, restringindo-se à criação de condições favoráveis para o funcionamento do mercado. Como resultado, o Estado frequentemente prioriza os interesses do capital ao invés de garantir o bem-estar dos indivíduos por meio da provisão de direitos básicos, como educação, saúde e segurança social.

Outra característica central do neoliberalismo é, portanto, a noção de *estado mínimo*. Esse conceito sugere que o Estado deve limitar suas funções ao mínimo necessário, focando principalmente em garantir a segurança, a justiça e a proteção dos direitos de propriedade. Todas as outras funções, incluindo a educação, devem ser transferidas, na medida do possível, para o setor privado ou geridas por meio de parcerias público-privadas. A ideia subjacente é que a eficiência e a inovação resultantes da competição no setor privado superarão as ineficiências percebidas na gestão pública.

Nesse sentido, Bourdieu (1999) argumenta que o neoliberalismo contribuiu significativamente para o desespero das pessoas, principalmente porque o Estado tem se retirado de diversos setores da vida social que eram de sua responsabilidade, resultando na transferência dessas funções para o setor privado ou na implementação de parcerias público-privadas. A justificativa neoliberal para essa mudança, para esse autor, é que a competição no

setor privado traria maior eficiência e inovação, superando as ineficiências percebidas na gestão pública. No entanto, essa perspectiva ignora algumas implicações importantes.

À medida que os ideais liberais avançam, o Estado frequentemente justifica sua retirada alegando incompetência ou intenções de tornar os serviços mais eficientes por meio da competição. No entanto, essa omissão pode ser interpretada de diferentes formas, pois a incapacidade de gerir eficientemente os serviços públicos pode ser usada como argumento para justificar a privatização, mas também pode refletir uma falta de investimento e de políticas públicas eficazes (Bourdieu, 1999).

Essa abordagem pode levar a uma redução significativa dos investimentos públicos em serviços essenciais, transferindo a responsabilidade por esses serviços para o setor privado. Conseqüentemente, direitos que deveriam ser universais tornam-se bens de consumo acessíveis apenas àqueles que podem pagar, exacerbando as desigualdades sociais (Orlandi, 2007).

Orlandi (2007, p. 53), ao tratar do silêncio no exercício do poder, assim explica esse fenômeno: Há, pois, uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma de não calar, mas de fazer dizer “uma” coisa, para não deixar dizer “outras”. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é sua dimensão política.

É nesse conceito alinhavado por Orlandi (2007) que se vislumbra o avanço do neoliberalismo e de uma onda política que se distancia dos ideais democráticos, perpassando por todas as instâncias políticas e sociais. O neoliberalismo, com sua ênfase na desregulamentação e na primazia do mercado, promove uma forma de governança que frequentemente marginaliza a participação democrática e a inclusão social. A concentração de poder e riqueza nas mãos de poucos agentes econômicos e políticos cria um ambiente em que as decisões são tomadas em benefício de uma elite econômica, ignorando as necessidades e as vozes da população em geral.

A onda neoliberal, portanto, não se limita à esfera econômica; ela se infiltra em todos os aspectos da vida social e política, promovendo valores que podem entrar em conflito com os princípios de igualdade, justiça social e participação democrática. Ao priorizar a eficiência de mercado sobre a equidade e os direitos humanos, essa abordagem pode desestabilizar as fundações de uma sociedade democrática, aumentando as desigualdades e criando divisões profundas. É crucial, portanto, uma reflexão crítica sobre as implicações do neoliberalismo para a democracia e a necessidade de promover políticas que garantam o bem-estar coletivo e a inclusão social (Orlandi, 2007).

Na visão de Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo enseja o capitalismo contemporâneo, que passou a interferir ainda mais nas narrativas, práticas, interesses e políticas públicas. Desse modo, o neoliberalismo não se constitui somente como um sistema econômico, mas se enquadra em uma construção hegemônica e complexa, sob a ilusão de ser a solução para as crises sociais. Os autores argumentam que os efeitos das práticas neoliberais são desastrosos e irreversíveis. Percebe-se, portanto, que o neoliberalismo está relacionado diretamente a um projeto de poder e de sociedade, que tenta reformular o contrato social, reduzindo a participação do Estado em questões de sua competência.

3.1.1 Reformas educacionais na América Latina

Ao conceituar o neoliberalismo percebe-se que, para além de um modelo econômico, se constitui como projeto de sociedade, promovendo uma visão de mundo centrada na eficiência do mercado, na redução do papel do Estado e na valorização da iniciativa privada. Essa perspectiva traz implicações significativas para a organização e a gestão da educação, reverberando nas políticas educacionais adotadas por diversos países, incluindo os da América Latina.

Em português, América Latina; em espanhol, Latinoamérica; na história, um modelo de regionalização formado por 33 países, cuja desigualdade social é perpetuada desde a colonização europeia, sobretudo por portugueses e espanhóis. Habitada originalmente por indígenas, maias, incas e astecas, é fortemente marcada por seu vasto território e pela diversidade cultural, além de aspectos das áreas de economia e política.

Os sistemas educacionais latino-americanos experimentaram grande crescimento nos últimos setenta anos, e enfrentara um conflito significativo. Por um lado, houve crescimento e expansão nos sistemas de educação nacionais, abrangendo setores da população historicamente excluídos; por outro, observou-se uma intensificação na tendência à segmentação desses sistemas, contraditoriamente promovendo formas de exclusão que caracterizaram seu desenvolvimento (Gentili, 2009).

Desde a década de 1950, as particularidades nacionais desempenharam e continuam a desempenhar um papel crucial na orientação das políticas educacionais, dentro de um contexto em que a mencionada expansão se destaca como uma das características decisivas do progresso educacional na região ao longo do século XX.

Tudo isso leva à reflexão de que, em sociedades cada vez mais desiguais, os sistemas educacionais tendem a engendrar a injustiça e a discriminação, originadas em um sistema profundamente heterogêneo e conflitante. É nessa perspectiva que, especialmente a partir da década de 1990, muitos países latino-americanos e caribenhos implementaram reformas educacionais lideradas por governos neoliberais e conservadores, que apenas aprofundaram a crise dos sistemas, intensificando a segmentação e transferindo para os indivíduos a responsabilidade pelo fracasso. Sendo assim, a política educacional na América Latina, especialmente nas últimas décadas, tem sido marcada por um esforço contínuo para alinhar-se às diretrizes econômicas e políticas neoliberais (Casassus, 2001).

Figura 2: Países da América Latina



Fonte: Sítio eletrônico SoCientífica³.

³ Disponível em: <https://socientifica.com.br/enciclopedia/america-latina/>.

Considera-se que as reformas educacionais na América Latina têm sido um tema central nas agendas governamentais e acadêmicas nas últimas décadas. Diante dos desafios socioeconômicos e das disparidades regionais, os países latino-americanos têm buscado implementar políticas e estratégias voltadas para a melhoria da qualidade educacional, equidade no acesso e eficiência administrativa. Segundo Saviani (2011), essas reformas são impulsionadas pela necessidade de adaptar os sistemas educacionais às demandas do século XXI, promovendo o desenvolvimento humano e social, e contribuindo para a redução das desigualdades e para o fortalecimento das democracias na região.

Sobre esse contexto, também Jardimino, Militão e Mocarzel (2025) salientam seu impacto à formação de professores:

Os anos finais do século XX foram encharcados de um pensamento reformista, sob a égide do capital e embalado pelas soluções neoliberais, tendo como justificativa ideológica a concepção de que a educação era o elemento chave responsável para o desenvolvimento, o continente foi assolado por toda sorte de modelos e experiências de reforma educacional (sistema) no ensino (experiências pedagógicas) e, comumente, entre esses remédios para sair do subdesenvolvimento, a formação do professor esteve presente como elemento fundamental nas referidas reformas (Jardilino; Militão; Mocarzel, 2025, p. 8-9)

Até os dias atuais, essas reformas têm conspirado contra a viabilidade de estabelecer condições reais para democratizar o sistema educacional, fortalecendo os efeitos discriminatórios, tanto externos quanto internos, que caracterizaram o desenvolvimento da educação na América Latina nas últimas décadas (Gentili, 2009).

Embora os sistemas educacionais tenham passado por uma transformação institucional significativa, essa mudança apenas solidificou um padrão histórico de discriminação educacional. E esse padrão, por sua vez, reforça a tendência de que latino-americanos economicamente desfavorecidos têm o "direito" de permanecer alguns anos no sistema educacional, mas que seguem privados do direito a uma educação de qualidade que desafie e confronte o domínio do conhecimento exercido por minorias que detêm o poder político e econômico em nossas sociedades.

A expansão condicionada dos sistemas nacionais de educação, na América Latina, expressa, talvez, o resultado de uma troca perversa, cujas raízes estão ancoradas em sociedades profundamente antidemocráticas: os poderosos parecem ter aceitado que as massas deveriam ter direito à educação, desde que o sistema educacional se enfraquecesse como a instituição em cuja permanência esse direito se garante. Além de permanecer, para ter direito à educação é preciso "pertencer", já que, como diz a propaganda de um exclusivo cartão de crédito, "pertencer tem seus privilégios" (Gentili, 2009, p. 1071).

Observa-se que o cenário das reformas neoliberais influencia no aspecto social de modo geral, mas, sobretudo nas instituições escolares, induz diretamente na baixa qualidade de ensino. Isso ocorre devido à expansão do acesso aos sistemas educacionais na América Latina não contar com destinação igualitária de verbas para acompanhar o crescimento. Essa degradação resultou em baixos níveis de aprendizado dos estudantes, na formação deficiente dos professores, na infraestrutura precária dos prédios escolares e na quase ausência de modernização tecnológica do sistema (Gentili, 2009).

Ainda de acordo com Gentili (2009), foram estabelecidas dinâmicas internas de exclusão – cada vez mais intrincadas e difusas – e a permanência na escola, embora considerada uma conquista social significativa para diversos segmentos, não se transformou verdadeiramente em um direito efetivado. Por isso, as últimas décadas de nossa trajetória educacional podem ser interpretadas como um processo de ampliação das oportunidades de ingresso na escola, em meio à constante negação do direito à educação para as minorias.

Desse modo, avalia-se que a democratização das oportunidades de acesso à escola não resultou em uma verdadeira democratização do direito à educação para toda a população da América Latina. Tal situação torna-se particularmente preocupante ao se considerar as condições de injustiça social, exacerbadas justamente no período em que o acesso à escola se apresentava como uma oportunidade inédita para os setores mais desfavorecidos das camadas populares (Gentili, 2009).

Atualmente, a escolarização abrange praticamente toda a população infantil na maior parte dos países latino-americanos. No entanto, o desafio reside na distribuição desigual das oportunidades educativas, levantando questionamentos sobre o próprio significado do direito à educação e da qualidade a ela conferida. Este direito, ao ser transformado em um bem acessível apenas de acordo com a capacidade financeira daqueles que buscam se beneficiar dele, gera uma situação de aumento do poder aquisitivo para os mais ricos, e de maiores dificuldades financeiras para os mais pobres.

Para Gentili (2009), é curioso observar que nações submetidas às exigências das políticas neoliberais de ajuste e privatização, principalmente durante a década de 1990, tenham atingido níveis de universalização nas oportunidades de acesso à educação básica equivalentes ou notavelmente semelhantes aos alcançados por Cuba. Porém, as avaliações de larga escala tendem a negligenciar o fator crucial que desempenhou papel fundamental na definição do "problema" da qualidade educacional na região: as supracitadas reformas nos

sistemas escolares das últimas décadas. O que se comprova é que, em vez de mitigar os efeitos discriminatórios de uma estrutura institucional marcada por segmentação e desigualdade, as reformas fortaleceram suas tendências excludentes.

Orso (2011) sugere que as reformas educacionais na América Latina têm sido profundamente influenciadas por uma série de correntes teóricas e políticas, entre as quais o neoliberalismo se destaca como uma das mais impactantes nas últimas décadas. Para o supracitado autor, o neoliberalismo, como projeto de sociedade, promove uma visão de mundo centrada na eficiência do mercado, na redução do papel do Estado e na valorização da iniciativa privada.

Essa perspectiva tem implicações significativas para a organização e a gestão da educação, refletindo-se nas políticas educacionais adotadas por diversos países da região. O enfoque neoliberal na eficiência do mercado se reflete na educação através da ênfase em resultados quantificáveis, como o desempenho em testes padronizados e indicadores de produtividade escolar. Saviani (2011) aponta que esse modelo avalia as escolas com base em métricas de desempenho, buscando assegurar que os recursos sejam utilizados de maneira eficiente, fomentando uma cultura de estratégias focadas em atingir metas específicas, o que pode gerar uma pressão sobre professores e alunos. Tal contexto muitas vezes negligencia as particularidades locais e as necessidades individuais dos estudantes, priorizando números e estatísticas em detrimento de uma abordagem mais holística e personalizada da educação.

A redução do papel do Estado, uma característica central do neoliberalismo, resulta em menor intervenção estatal direta na gestão e financiamento das instituições educacionais. Em muitos países da América Latina, isso se manifesta na privatização de serviços educacionais e na promoção de parcerias público-privadas. O financiamento público da educação é frequentemente redirecionado para apoiar escolas privadas ou semiprivadas, estabelecendo um sistema competitivo no qual as escolas públicas precisam "competir" por recursos e alunos. Esse cenário pode agravar desigualdades, pois escolas localizadas em áreas mais pobres podem dispor de menos recursos para competir de maneira eficaz. Consequentemente, as disparidades entre diferentes regiões e grupos socioeconômicos tendem a aumentar, comprometendo a equidade no acesso à educação de qualidade (Orso, 2011).

A aplicação dos princípios neoliberais na educação tem várias implicações. Para Laval (2019), o incentivo à criação de escolas privadas e à competição entre instituições educativas é uma característica marcante. Isso pode levar a uma maior diversidade de opções

educacionais, mas também a uma segmentação do acesso à educação de qualidade, muitas vezes exacerbando as desigualdades existentes. As reformas neoliberais frequentemente promovem a descentralização da gestão educacional, dando mais autonomia às escolas e responsabilizando-as por seus resultados, visando aumentar a eficiência e a responsividade às necessidades locais, mas pode também sobrecarregar as instituições com responsabilidades sem oferecer o suporte necessário (Laval, 2019).

Embora o neoliberalismo pretenda promover eficiência e inovação, várias críticas surgem em relação às suas implicações para a educação. A ênfase na privatização e na competição pode aprofundar as desigualdades educacionais, favorecendo aqueles que já possuem recursos e marginalizando os mais pobres. O sistema competitivo criado pela lógica neoliberal tende a beneficiar as escolas e estudantes que já têm acesso a melhores recursos e oportunidades (Lemos, 2020).

O uso de sistemas de *vouchers*, no qual os pais recebem recursos para escolher onde matricular seus filhos, é outra prática comum, buscando promover a competição e melhorar a qualidade por meio da lógica de mercado, mas pode resultar em um sistema onde apenas as escolas mais bem avaliadas prosperam, enquanto as menos favorecidas lutam para sobreviver (Lemos, 2020).

Na visão de Perboni, Militão e Di Giorgi (2019), a materialização da concepção neoliberal na política educacional é percebida através da introdução de mecanismos de mercado na organização dos sistemas educacionais, sendo que essa inserção advém do contexto das reformas instituídas nos países centrais na busca de redefinição do papel do Estado. Para os autores,

Do ponto de vista da concepção neoliberal “pura”, o “ideal” seria uma ampla privatização e, conseqüentemente, o fim da gratuidade da educação básica. Na impossibilidade de cessar a gratuidade, sobretudo, pela inviabilidade política, propõe-se o sistema de vouchers. Esta proposta também tem se mostrado pouco viável politicamente, ainda que não se possa considerá-la algo totalmente descartado do debate atual (Perboni, Militão e Di Giorgi, 2019, p. 06).

Por outro lado, as escolas em áreas desfavorecidas enfrentam dificuldades adicionais, lutando para atrair financiamento e alunos em um ambiente de competição acirrada. Além disso, a pressão para alcançar altos índices de desempenho pode levar a práticas que priorizam resultados de curto prazo, como "ensinar para o teste", em detrimento de uma educação mais abrangente e inclusiva. Críticos argumentam que essa abordagem ignora as

necessidades específicas dos estudantes e das comunidades, perpetuando um ciclo de exclusão e desigualdade (Aguilar *et al*, 2019).

A visão instrumental da educação como um meio para obter habilidades de mercado pode diminuir o foco no desenvolvimento crítico, cívico e ético dos alunos. Conforme Alves (2008), a busca por resultados mensuráveis coloca uma pressão significativa sobre professores e escolas, muitas vezes desconsiderando as realidades locais e as necessidades individuais dos estudantes. Logo, transformar a educação em um produto de mercado pode corroer os valores intrínsecos da educação como um bem público e um direito humano fundamental.

Feldfeber (2006) acrescenta que os processos de reforma na América Latina foram apoiados por uma agenda que deu forte prioridade à mudança institucional, fortemente direcionada à descentralização da administração educacional e à instalação de sistemas de avaliação de resultados.

La propuesta de CEPAL y UNESCO publicada en 1992, centrada en la conceptualización de la educación y el conocimiento como ejes de la transformación productiva con equidad jugó un papel destacado en la formulación de las políticas educativas de la región desde este paradigma, en el que se privilegia la formación en competencias para el desarrollo de la denominada moderna ciudadanía (Feldfeber, 2006, p. 17).

A autora salienta o caráter individual de cada país no que tange ao processo de reforma educacional:

Las políticas educativas de las últimas décadas, destinadas a asentar los sistemas educativos sobre nuevas bases, en el marco de los procesos más amplios de reforma de los Estados, constituyen un entramado complejo que adquiere sentido en función de la organización política de cada uno de los países, la historia, expansión y configuración actual de cada uno de los sistemas educativos de la región y de la nueva estructura de poder internacional propia de la etapa actual de reestructuración del capitalismo (Feldfeber, 2006, p. 13).

Nesse mesmo sentido, segundo Borges e Vidigal (2023), as reformas educacionais na América Latina, moldadas pelos princípios neoliberais, apresentam um conjunto complexo de desafios e, ao buscar entender essas dinâmicas, é crucial considerar não apenas sua eficiência econômica, mas também seus impactos sociais, éticos e políticos. Uma educação verdadeiramente equitativa e transformadora deve equilibrar a busca por eficiência com a garantia de acesso universal e a promoção de um desenvolvimento integral e crítico dos indivíduos.

À vista disso, as políticas educacionais precisam ser avaliadas não apenas por sua capacidade de otimizar recursos, mas também por seu impacto na justiça social e na igualdade de oportunidades, implicando em criar um ambiente educacional que valorize a diversidade e atenda às necessidades específicas de todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica (Santos, 2019).

Ademais, é fundamental que a educação promova o desenvolvimento crítico, capacitando os estudantes a questionar, analisar e contribuir de maneira significativa para a sociedade. Políticas que negligenciam esses aspectos podem perpetuar injustiças e limitar o potencial transformador da educação, reduzindo-a a uma mera ferramenta de mercado, em vez de um direito fundamental e um bem público essencial para o desenvolvimento humano e social (Gatti, 2015).

Com base na literatura de Silva (2003), Adrião (2014) e Perboni (2016), é possível aprofundar a compreensão sobre como o neoliberalismo na educação vai além da gestão pública, envolvendo também a crescente participação de instituições privadas na formulação de políticas educacionais.

Silva (2003) ressalta que a participação das instituições privadas na formulação de políticas educacionais pode resultar em uma maior ênfase em abordagens técnicas e pragmáticas na formação de professores, em detrimento de uma formação mais crítica e reflexiva, podendo refletir a influência do pensamento neoliberal, que prioriza a eficiência e a produtividade no setor educacional.

Adrião (2014) destaca que as instituições privadas exercem uma influência significativa na formulação de políticas educacionais, especialmente em contextos neoliberais. Essas instituições muitas vezes defendem uma visão de educação como um serviço que deve ser gerido de maneira eficiente e competitiva, alinhada aos princípios do livre mercado.

A privatização da educação, impulsionada por políticas neoliberais, resulta na mercantilização do ensino e na transformação da educação em um produto de mercado. As escolas privadas muitas vezes formulam e influenciam políticas públicas, criando um ambiente onde a lógica do mercado prevalece sobre o valor da educação como um direito humano fundamental. Essa tendência pode agravar as desigualdades sociais, já que o acesso à educação de qualidade se torna dependente da capacidade financeira das famílias (Adrião, 2014).

Perboni (2016) destaca que a influência das instituições privadas na formulação de políticas educacionais pode resultar em um enfraquecimento do papel do Estado na garantia de uma educação de qualidade para todos. Isso pode levar a uma privatização crescente do ensino, com implicações para a equidade e a justiça social no acesso à educação.

Mesmo sem resolver os problemas herdados das décadas anteriores, as reformas escolares recentes aprofundaram a crise educacional. Essas mudanças transformaram a "qualidade" do sistema em uma característica acessível apenas àqueles com recursos financeiros para custeá-la. Na visão de Gentili (2009), a realidade é que a educação na América Latina é de baixa qualidade, não apesar das reformas educativas dos anos 1990, mas sim devido a elas.

Por isso conclui-se que, nas últimas décadas, as reformas de orientação neoliberal acentuaram a tendência de privatização na educação pública da região. Em diversas nações da América Latina e do Caribe, a concepção de "gratuidade" na educação pública, em todos os níveis, enfrenta sérias ameaças. Em países como Colômbia, Granada, Haiti, Jamaica, Nicarágua, Paraguai, Peru, Suriname e Trinidad e Tobago, as famílias com filhos nas escolas públicas são submetidas a taxas e/ou custos de matrícula (Gentili, 2009).

Desse modo, a ampliação dos sistemas educacionais na segunda metade do século XX e, especialmente, as reformas implementadas desde os anos 1980 tiveram impactos significativos no campo do ensino na América Latina e no Caribe. Por um lado, a disponibilidade de professores e posições estáveis para a prática docente é limitada, considerando o expressivo aumento na demanda por educação. E por outro, as oportunidades para uma formação superior de qualidade na área são restritas, uma vez que a oferta de programas de capacitação para professores em universidades e instituições privadas é bastante dispersa, enquanto a oferta pública se privatiza em um mercado amplo de "aperfeiçoamento" docente cada vez mais deficiente.

Houve, portanto, significativa transferência de responsabilidade pelo investimento educacional para as famílias, resultando em um retrocesso substancial no sistema. Como se torna claro, os menos favorecidos, compelidos a custear sua própria educação de maneira direta ou indireta, enfrentaram uma precarização ainda maior de suas oportunidades educacionais. Assim, é possível observar que os governos orientados por uma perspectiva neoliberalista têm promovido uma internacionalização da política educacional, com o objetivo evidente de reforçar a natureza desigual e excludente dos sistemas escolares nacionais. Essa estratégia envolve a associação de suas ações e programas educativos, os

quais, de maneira substancialmente semelhante, recebem apoio e muitas vezes são diretamente promovidos pelo Banco Mundial (Gentili, 2009).

A colaboração entre as administrações neoliberais e os organismos financeiros internacionais tem levado, inclusive, à eliminação de certas características nacionais que, no passado, definiam o desenvolvimento educacional dos países da região.

No es posible democratizar los sistemas educativos sobre la base de la desigualdad y la mercantilización de la educación. En este nuevo escenario, el desafío de las políticas educativas, en el marco de procesos de redistribución social pasa por implementar políticas tendientes a la construcción de la igualdad y no a la reducción de la pobreza; políticas pensadas desde, para y por la igualdad lo que en modo alguno significa homogeneidad; políticas basadas en el respeto por el otro en tanto sujeto de derechos, políticas tendientes a la construcción de una sociedad más justa y de un proyecto de emancipación social que permita definir otros horizontes (Feldfeber, 2006, p. 30-31).

Nesse contexto, há uma resistência contra a globalização excludente em detrimento de uma prioridade política para as forças democráticas. Para alcançar esse objetivo, é crucial fortalecer formas alternativas de internacionalização, baseadas em princípios democráticos e solidários, que possibilitem a construção da visão de uma América Latina unida contra toda forma de exploração e exclusão.

Os impactos dessas políticas neoliberais na formação de professores são evidentes e a formação docente passa a ser orientada por uma lógica de mercado, onde a eficiência e a competitividade são priorizadas em detrimento de uma educação crítica e inclusiva. A pressão por resultados mensuráveis, a desvalorização salarial e as condições precárias de trabalho são desafios que afetam diretamente a qualidade da educação oferecida e a motivação dos professores (Perboni, 2016).

Por tudo o que aqui se elucida, conclui-se que os resultados de uma política neoliberal que se assentou sobre a América Latina nas últimas décadas deixam como legado a descentralização de poder do Estado para ceder às privatizações, desigualdades exacerbadas, mercantilização do ensino, precarização do trabalho docente e uma abordagem muitas vezes descontextualizada e orientada pelo mercado.

Essa tendência continua a moldar o panorama educacional na região, exigindo reflexão e ações para promover uma abordagem humana, por sua vez que considere o outro polo como direcionamento político numa perspectiva mais crítica, humana e emancipatória. As reformas educacionais na América Latina, fortemente influenciadas pelo neoliberalismo, apresentam desafios significativos, e a influência de instituições privadas na formulação de

políticas educacionais, a privatização do ensino e a mercantilização da educação são questões que precisam ser abordadas para se construir um sistema educacional equitativo.

3.1.2 Propostas neoliberais para a educação

Como a educação pode servir a interesses antagônicos e de classes sociais antagônicas, pauta-se em uma discussão trazida por Singer (1995), em sua fala sobre “O grande debate educacional hoje”, proferida na Conferência de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPEd, em outubro de 1995. Destacamos que esse foi um momento de mudança na concepção da política social no Brasil, liderada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, com a Reforma do Estado⁴, que se volta para uma administração pública de caráter gerencial, instaurando-se princípios de meritocracia como política de Estado. Nesse contexto, muda-se a essência da educação, que passa a ser tratada como serviço e não mais enquanto direito. Segundo Singer (1995), a educação no Brasil e no mundo pode ser dividida em duas visões opostas que dependem dos seus fins e formas de ser atingida: a posição civil democrática e a visão produtivista. Para o autor, as diferenças entre elas permitem a compreensão do debate e ajudam a dele participar.

De um lado, a visão produtivista concebe a educação essencialmente como objetivo de preparação para o ingresso e uma boa colocação na divisão social do trabalho, percurso trilhado individualmente, portanto meritocrático, na busca por acumulação do capital e que representa o valor do capital humano de que dispõe cada indivíduo. Nessa visão, educar significa “instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho o mais vantajosamente possível” (Singer, 1995, p. 6). Assim, a educação na perspectiva produtivista favorece os interesses burgueses, pois nessa perspectiva os detentores do capital precisam dos trabalhadores assalariados para se manter em sua posição dominante com vantagens decisivas, enquanto os fazem acreditar que, através de seu esforço individual, um dia poderão compactuar de sua ideologia (Singer, 1995).

Em contrapartida, a posição civil democrática encara a educação e a escola como um processo de formação cidadã, visando ao exercício de direitos e deveres na democracia. “Essa visão da educação centra-se no educando e em particular no educando das classes desprivilegiadas ou não-proprietárias” (Singer, 1995, p. 5). O interesse que permeia a prática

⁴ Ver documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-doaparelho-do-estado-1995.pdf>.

da educação na visão civil democrática é a formação da consciência da classe trabalhadora, oferecendo a ela instrumentos intelectuais que lhe permita transformar sua realidade desigual através da luta de classes. Nessa concepção, a relação entre educador e educando é permeada pelo respeito e se dá através da construção da autonomia, para que o educando possa prosseguir sua autoeducação em companhia de seus pares ou sozinho.

O autor conclui dizendo:

As duas visões valorizam a educação como meio de melhorar a sociedade, acentuando determinados efeitos daquela. Mas as concepções de como a sociedade e a economia funcionam, que subjazem a cada visão, são muito diversas e se integram em legados ideológicos opostos (Singer, 1995, p. 6).

Na ocasião, um grande questionamento foi postulado por Singer (1995, p. 12): “Que tipo de pessoas nossas escolas estão formando e para que tipo de sociedade?”. Como pontuado aqui, o neoliberalismo permeia todas as práticas políticas, ensejando de forma direta sobre a formulação de políticas públicas, incluindo as educacionais. Sendo, pois, algo que conflui para um projeto de sociedade, o *locus* do neoliberalismo perpassa também pela escola.

No campo educacional, um exemplo didático da função da escola em reprodução da ideologia dominante pode ser observado na experiência do Movimento de Cultura Popular (MCP), fundado em 1962, na cidade de Recife, o movimento visava a democratização do conhecimento e a conscientização política das classes populares por meio de iniciativas culturais e educacionais. De acordo com Coelho (2002), o MCP, ao iniciar suas atividades de alfabetização de adultos em convênio com o Ministério da Educação e Cultura e a prefeitura de Recife, recebeu material pedagógico do Serviço de Radiodifusão Educativa Nacional (Sirena), um programa do governo brasileiro voltado para a educação de adultos, utilizando rádios, cartilhas e discos para disseminar conteúdos pedagógicos.

No entanto, ao analisarem esse material, os membros do MCP o consideraram inadequado, pois não refletia a realidade socioeconômica dos nordestinos. Por exemplo, ao instruir, em suas aulas gravadas, coisas como “no fim do mês, você deve colocar sua poupança na Caixa Econômica Federal”, o conteúdo desconsiderava a pobreza e a marginalização das pessoas para as quais a alfabetização era destinada. Esse episódio ilustra como o sistema educacional pode reproduzir valores alheios às necessidades de determinadas classes sociais, impondo uma ideologia descolada da realidade dos oprimidos e reforçando a alienação social.

Como observam Sousa e Silva (2018, p. 14), a partir dos anos 1980, políticas educacionais neoliberais globalizaram a educação. Esse sistema se organiza para formar cidadãos voltados apenas para o desempenho de funções que perpetuam a lógica do capital, ignorando uma formação crítica e a educação como um direito fundamental e humanista. Em suas palavras:

O neoliberalismo vê a educação de forma específica, acerca de princípios metodológicos progressistas, enfatizando a qualidade total, a modernização da escola, a adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura de universidades aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias e produtividade (Sousa; Silva, 2018, p. 14).

Todavia, “Submetida a uma visão econômica nas políticas neoliberais, a educação tem a escola como uma empresa e os alunos como clientes. Isso significa que desde o ensino fundamental até o nível superior, o sistema educacional é nitidamente uma mercadoria” (Sousa; Silva, 2018, p. 14).

Karl Marx, em sua análise do capitalismo, oferece uma compreensão profunda sobre a transformação da educação no contexto de mercantilização da educação. A alienação é uma característica fundamental do sistema capitalista, pois é por meio dela que o trabalho se percebe estranho ao produto de seu trabalho, e a educação é um dos mecanismos pelos quais essa alienação é perpetuada, por isso que: “A apropriação surge como alienação, e a alienação como apropriação” (Marx, 2002b, p.122).

Sob o capitalismo, os trabalhadores perdem o controle sobre o produto de seu trabalho e, ao mesmo tempo, sobre o próprio processo de produção. Na esfera educacional, essa alienação se manifesta na separação entre conhecimento e prática crítica: os estudantes são treinados para desempenhar funções específicas e fragmentadas, sem o desenvolvimento de uma visão crítica sobre sua própria posição no sistema. Como esclarece Silva (2005, p. 105):

[...] o processo de alienação tem sua origem, em Marx, na divisão do trabalho, que se desenvolve quanto menor é a tarefa atribuída a cada indivíduo. É a partir desta perspectiva que a especialização do trabalho realizado pelo professor e aluno pode ser compreendida. Como vimos, a divisão do trabalho surge na sociedade como parte de um complexo que inclui divisões de classes, trocas e propriedade privada. A alienação aparece sempre que a divisão do trabalho é o princípio operacional da organização econômica.

De igual forma, o conceito de reificação é central para entender como o capitalismo molda a educação. A reificação em Marx (2002b) – também entendida como coisificação – é o processo pelo qual as relações sociais se transformam em coisas, em mercadorias. No contexto educacional, isso significa que o conhecimento, assim como a própria força de trabalho, é tratado como uma mercadoria, algo que pode ser adquirido, vendido e utilizado para aumentar a eficiência do sistema produtivo. A educação, portanto, é instrumentalizada, preparando os indivíduos para o mercado de trabalho e reduzindo o processo de ensino-aprendizagem a um conjunto de habilidades técnicas.

Laval (2019), avaliando o sistema educacional da França, publicou a obra “A Escola não é uma empresa – o neoliberalismo em ataque ao ensino público”, enfatizando aspectos importantes e diversos sobre o processo de mercantilização educacional, considerando a educação pública, a privada, a lógica de mercado, o impacto nas atividades de pesquisa, dentre outros. O autor identifica que a lógica de organização institucional educacional, naquele momento, aponta para uma estrutura capitalista focada no capital, na valorização do lucro, em detrimento de seu papel social. E afirma que o Estado desiste de definir as ações e constituição da escola, por meio da elaboração, orientação e avaliação das políticas educacionais e dos currículos, para se tornar um Estado-Mercado, agindo e organizando-se como mercado, abandonando o viés do bem-comum e dos direitos sociais (Laval, 2019).

Mesmo criticado por não apresentar soluções práticas para o cenário que denuncia, Laval (2019) apresenta uma sólida crítica ao impacto do neoliberalismo na educação pública, com foco nas transformações ocorridas na França desde os anos 1980. O autor analisa como o sistema educacional foi reconfigurado para servir ao mercado, transformando a escola em um espaço de formação de “capital humano”, no qual o foco não está mais na emancipação intelectual dos alunos, mas em prepará-los para atender às demandas do mercado de trabalho. Nesse novo paradigma, os alunos são treinados para serem trabalhadores flexíveis, autônomos e capazes de se adaptar a um ambiente econômico incerto, caracterizado pela precarização e pelo desemprego.

A obra destaca a mudança da função da escola, que passa a adotar metodologias como a pedagogia de projetos, na qual o professor atua mais como um tutor ou coach, e os alunos são incentivados a desenvolver competências como criatividade, iniciativa, flexibilidade e resolução de problemas. Essa abordagem se alinha com a lógica empresarial, que busca formar “trabalhadores flexíveis” (Laval, 2019, p. 40), indivíduos capazes de aprender continuamente e “se reciclar” ao longo da vida para atender às demandas do mercado.

De igual forma, o autor também critica a privatização da educação, que se reflete na crescente dependência de investimentos privados e na pressão para que as famílias contribuam financeiramente para a formação de seus filhos. Esse processo, impulsionado por organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), reforça a segregação social, uma vez que as famílias de classes mais altas têm acesso a escolas melhores, enquanto as classes populares são deixadas em desvantagem (Laval, 2019).

O sistema de avaliação por meio de testes padronizados e rankings, incentivado pelo Estado, também contribui para essa desigualdade, uma vez que as escolas são classificadas em termos de eficiência, e as famílias de maior poder aquisitivo tendem a escolher as instituições mais bem avaliadas, pois, segundo Laval (2019, p. 168) “pais e mães das classes médias privilegiam o êxito escolar em suas escolhas, enquanto os de classes populares tendem a escolher um estabelecimento escolar em que os filhos ‘se sintam bem’”. Isto, claro, também deságua em certa perda de autonomia dos professores, que são pressionados a entregar resultados conforme as exigências externas e submetidos a uma gestão escolar que funciona como administração empresarial, focada em metas e eficiência.

Em alguns de seus textos, Bourdieu (2007) desenvolve ideias que nos ajudam a compreender como a educação neoliberal não apenas visa o lucro e o controle curricular, mas também serve para reforçar e perpetuar a estratificação social, criando uma barreira entre as classes. Segundo esse autor, a escola opera como um espaço de reprodução das desigualdades de classe, pois os indivíduos que detêm maior capital cultural, ou seja, aqueles cujas famílias já possuem acesso à cultura legítima, têm mais facilidade em navegar no sistema educacional e obter o prestígio social desejado.

Como comenta o sociólogo, em seu texto de 1967, *Sistemas de ensino e sistemas de pensamento*:

Ao organizar um trajeto regulamentado através das obras culturais, a escola transmite ao mesmo tempo as regras que definem a maneira canônica de abordar as obras (de acordo com seu nível em uma hierarquia consagrada) e os princípios que fundam tal hierarquia. Pelo fato de que a ordem de aquisição tende a aparecer como solidária da cultura adquirida e pelo fato de que a relação que cada indivíduo mantém com sua cultura carrega a marca das condições de aquisição, pode-se distinguir de imediato o autodidata do homem formado pela escola (Bourdieu, 2007, p. 214).

Ao mesmo tempo, as classes mais baixas, desprovidas desse capital, encontram maiores dificuldades para acompanhar o currículo imposto pelas escolas. Sob a lógica

neoliberal, essas desigualdades são amplificadas, uma vez que o acesso a uma educação de qualidade se torna uma mercadoria escassa, disponível apenas para aqueles que podem pagar. E, como diz Bourdieu (1999), reafirmam o sentimento ressentido da virtude das classes abastadas.

As propostas neoliberais para a educação consistem em transferir para o setor privado tudo o que pode ser transferido, isto é, as funções rentáveis, e em manter sob a responsabilidade do Estado tudo o que não pode ser privatizado, seja porque não é rentável, seja porque privatizá-lo seria muito impopular. Em matéria de educação, o que está em jogo é a formação de uma aristocracia escolar, destinada a fornecer as elites econômicas e políticas e que só os bem-nascidos, no sentido econômico e cultural, teriam acesso. Em contrapartida, os filhos das classes populares seriam relegados a escolas de segunda ou terceira classe, privadas ou públicas, que estariam condenadas à mediocridade, tanto pelas condições de ensino, quanto pela formação oferecida (Bourdieu, 1999, p. 34).

Assim, a retirada do Estado de setores essenciais como educação, saúde e segurança social pode agravar as desigualdades sociais, pois os serviços públicos são projetados para serem acessíveis a todos, independentemente de renda, quando transferidos ao setor privado, esses serviços podem se tornar inacessíveis para populações de baixa renda. Além disso, a privatização e a liberalização econômica podem levar à redução de empregos no setor público, ao aumento do desemprego e à precarização das condições de trabalho (Bourdieu, 1999).

Embora o setor privado seja frequentemente associado à inovação e eficiência, isso nem sempre se traduz em melhores serviços para todos. A busca pelo lucro pode comprometer a qualidade dos serviços, especialmente quando a prestação de serviços sociais é vista como uma oportunidade de mercado, e não como um direito. A educação e outros serviços públicos têm como objetivo alcançar toda a população, mas com a privatização, esses serviços podem se tornar seletivos e excludentes, dependendo da capacidade de pagamento dos indivíduos (Bourdieu, 1999).

Ao considerar o contexto capitalista neoliberal, sobretudo a partir dos anos 1990, nota-se a imposição de uma nova ordem escolar, propostas, retomadas e consolidadas através de reformas educativas e das políticas internacionais de educação. Na lógica neoliberal, a educação é vista como um bem privado a ser obtido e consumido, de modo que a escola deixa de ser o espaço de produção histórica, cultural e social do conhecimento, assumindo-se como uma instituição empresarial que oferta serviços, em conformidade com os interesses individuais e do mercado.

Nesse contexto, a oferta de educação de qualidade fica, portanto, restrita a uma pequena parcela da população, criando uma espécie de “circuito fechado” de privilégio, no qual aqueles que já possuem acesso a recursos continuam acumulando vantagens, enquanto as classes trabalhadoras são mantidas em uma posição de subordinação.

Como igualmente reflete Roitman (2022, n.p.),

Os recentes bloqueios no orçamento das Universidades públicas federais revelam de forma explícita esse projeto desumano e impatriótico que nos conduzirá a ser um país periférico e colonizado, com a desconstrução do ensino público, gratuito e de boa qualidade. As ações planejadas destroem o melhor caminho para um futuro virtuoso: o ensino, como direito fundamental de todos, e o desenvolvimento científico fundamentais para a construção de uma sociedade feliz e harmônica.

Em suma, o neoliberalismo, ao promover a lógica da eficiência e da competitividade, transforma o espaço educacional em um campo de luta, onde as desigualdades são naturalizadas. Em vez de promover a igualdade de oportunidades, a educação neoliberal trabalha para garantir que a diferença de qualidade entre o ensino público e o privado se aprofunde, favorecendo a consolidação das elites educacionais. Esse processo é uma das formas mais explícitas de perpetuação da desigualdade social: quanto pior for a educação das classes mais baixas, mais se valorizam os títulos obtidos pelas classes privilegiadas em escolas de alto padrão. Esse cenário resulta em um sistema educacional onde a demanda por educação de qualidade supera a oferta, uma estratégia que, do ponto de vista neoliberal, é vantajosa, pois cria um mercado restrito e exclusivo para as elites. Essa lógica mantém o sistema de classes intacto, ao passo que legitima a desigualdade por meio do discurso meritocrático.

Seguindo os caminhos de alienação e reificação provocados pelo processo de avanço do neoliberalismo, encontra-se um estágio de uma educação cuja experiência é mercadológica, como caracteriza Ecco (2005). Para esse autor, a reestruturação da educação alinhada à lógica do mercado, prioriza a privatização de serviços públicos e a exclusão social, ao passo que promove a ideia de que a educação não é um direito, mas um produto a ser adquirido. O neoliberalismo enfatiza a eficiência e a competitividade, moldando a educação para atender às demandas do mercado, o que resulta na despolitização do ensino e na marginalização da dimensão humanista. A educação passa a ser vista como uma mercadoria, sendo as instituições educacionais pressionadas a se adaptarem às exigências do mercado, vendendo cursos como produtos. Essa visão desumaniza as relações educacionais,

priorizando habilidades e competências que atendem a interesses econômicos, transforma alunos em clientes e ignora sua humanidade e potencial formativo.

A lógica mercadológica, ao invés de promover direitos, impõe uma visão consumista, cujo saber é visto como um instrumento de controle, desvalorizando a participação e a emancipação dos estudantes. Os alunos são reduzidos a consumidores de conhecimento, enquanto os professores se tornam prestadores de serviços. Essa mudança de terminologia carrega significados políticos, refletindo uma concepção de educação orientada pelo mercado. A pressão por resultados educacionais, amplificada por avaliações externas e rankings, enfatiza a eficiência e o desempenho, perpetuando desigualdades.

3.1.3 O neoliberalismo nos contextos brasileiro e argentino

Afirmou-se anteriormente que o pensamento neoliberal começou a se fortalecer globalmente a partir dos anos 1970, com políticas que enfatizavam a desregulamentação, privatização e a redução do papel do Estado na economia. No Brasil, no entanto, essa ideologia ganhou espaço significativo apenas na década de 1990. A partir do Governo Collor, 1990 a 1994, o Brasil começou a adotar medidas neoliberais de forma mais consistente, marcando uma ruptura com as políticas econômicas anteriores que eram mais intervencionistas (Mouffe, 2019).

No Brasil, o neoliberalismo passou a ocupar um maior espaço no imaginário social, ao ser apresentado como único meio para assegurar a liberdade e a democracia. Com grande apelo dos meios de comunicação, os princípios neoliberais são apresentados como um valor instituído, de modo que a descaracterização do Estado como um ente que deve interferir na economia, defendida pela burguesia e políticos, passa a fazer parte do discurso da classe trabalhadora. Observa-se, nesse contexto, a construção e disseminação de uma espécie de senso comum neoliberal, envolvendo a população como um todo e a elaboração de teorias nos campos social e econômico.

Durante o governo Collor, o Brasil iniciou um amplo programa de privatizações, desregulamentação de setores econômicos e abertura comercial. Esse presidente implementou uma série de reformas que visavam modernizar a economia brasileira, reduzir o déficit fiscal e atrair investimentos estrangeiros. Medidas como a abertura do mercado às importações e a redução de tarifas alfandegárias foram algumas das iniciativas que refletiam o pensamento neoliberal (Dardot; Laval, 2016).

Investe-se em uma narrativa que coloca o neoliberalismo como única possibilidade eficaz de organização de vida social, como meio para possibilitar o crescimento econômico e como solução para os problemas que o Estado, por sua omissão e conivência, não conseguiu resolver. Porém, a consolidação do neoliberalismo no Brasil ocorreu durante o governo FHC, que governou de 1995 a 2002. FHC aprofundou as reformas iniciadas por Collor, implementando políticas que reforçavam ainda mais a presença do neoliberalismo na economia brasileira. Seu governo foi marcado por uma série de privatizações de empresas estatais, incluindo setores estratégicos como telecomunicações, energia e mineração. Além disso, FHC promoveu a estabilização econômica através do Plano Real, que controlou a inflação e trouxe estabilidade monetária, criando um ambiente mais favorável para o investimento privado (Dardot; Laval, 2016).

Durante esses anos, a lógica neoliberal influenciou fortemente as políticas públicas no Brasil, enfatizando a eficiência de mercado e a redução do papel do Estado na economia. No entanto, essas reformas também geraram críticas e debates intensos sobre suas consequências sociais, incluindo o aumento da desigualdade e a diminuição dos investimentos em áreas como saúde e educação pública. As décadas de 90 e 2000 foram, portanto, um período de grande transformação econômica e social no Brasil, marcado pela adoção e consolidação das políticas neoliberais (Mouffe, 2019).

Observou-se, no cenário brasileiro, com a defesa desse pensamento, uma tentativa de imprimir uma lógica mercantil aos direitos sociais, responsabilizando os próprios cidadãos pela proteção social, além de culpabilizar os trabalhadores pelas situações vivenciadas, a exemplo da pobreza, falta de emprego, informalidade, ausência de direitos. Nota-se ainda uma transferência de responsabilidades e execução de medidas sociais para outros segmentos da sociedade, como o Terceiro Setor.

Na defesa do livre mercado e da livre concorrência, o pensamento neoliberal defende o fortalecimento do Estado forte, não para assegurar o bem-estar social, e sim para garantir as regras de concorrência, considerando os interesses dos grandes grupos empresariais, que ditam as lógicas de mercado em todas as esferas sociais, sendo necessário reduzir a democracia, os movimentos democráticos e a representatividade popular.

O neoliberalismo vai assumindo novos contornos conforme as sociedades vão se transformando. A exemplo disso, tem-se a reconfiguração da Direita que escancara um abismo entre teorias e práticas neoliberais no campo das liberdades individuais e da democracia em si. Dardot e Laval (2016), ao explicar esse distanciamento, explicam que

enquanto a democracia se sustenta na soberania de um povo, o neoliberalismo acaba por se firmar como um antidemocratismo.

Nesse contexto de enfraquecimento da democracia somado a diversas crises socioeconômicas e políticas vivenciadas em vários países, surgiu uma nova estratégia política: o aumento de discursos populistas, a partir de narrativas salvacionistas por atores políticos de direita. Decerto, no contexto atual não se pode refletir sobre o neoliberalismo e seus efeitos sem tratar também do populismo, que se tornou um meio de propagação e efetivação do pensamento neoliberal.

Dada a dificuldade de se estabelecer conceitos de populismo, como indica Mouffe (2019), recorre-se à concepção, a qual diz:

O populismo não é uma ideologia e a ele não pode ser atribuído um conteúdo programático específico. Tampouco ele é um regime político. Trata-se de um modo de fazer política que pode ter diferentes formas ideológicas, de acordo com o tempo e o lugar, compatível com diversas estruturas institucionais (Mouffe, 2019, p. 31).

Aqui temos a compreensão do populismo que serve a este trabalho, explicando-o como uma estratégia de discurso para construir um limite político entre os “excluídos” e “aqueles que estão no poder” (Mouffe, 2019).

Nesse sentido, a nova direita reflete a conciliação entre neoliberalismo e autoritarismo. Mesmo sem efetivar golpes contra a democracia com a tomada armada do poder, o neoliberalismo viabiliza o que Dardot e Laval (2016) denominam como “Golpes de Estados Democráticos”, nos quais se abandonam as armas militares, mas se municiam com votos parlamentares, como o corrido com o golpe institucional que destituiu a presidenta Dilma Rousseff do poder, em 2016.

Ao pensar pela vertente de estratégia discursiva, entende-se que o contexto atual, onde não se vislumbra mais golpes políticos pela força militar, apresenta uma disputa no campo das narrativas, como visto nos EUA, Brasil e Argentina. Ao tomar emprestado instrumentos do populismo, Trump, Bolsonaro e Milei elevaram o ultraconservadorismo a uma posição política e a um apego popular que não se imaginava ser possível na atualidade.

Convém destacar que a direita populista radical cresceu e se consolidou a partir do desgaste dos partidos tradicionais. Para além disso, houve uma alteração no perfil dos partidos políticos, que passaram a enfatizar mais as suas imagens do que a representação de interesses de classes sociais. Mayer (2024) esclarece que o avanço da direita populista radical

na América Latina não seguiu os moldes da situação europeia, emergindo de forma fragmentada e abrupta, a partir da radicalização de setores da direita e à luz dos ocorridos na Hungria, Polônia, Turquia, Estados Unidos e Reino Unido.

Como estratégia para sua consolidação, a direita radical recorre ao populismo, apresentando-se como a única força possível para unir a nação e combater os inimigos nacionais. Isso porque o populismo permite que esses políticos atraiam e fidelizem uma base eleitoral maior, inclusive as classes mais pobres, sem abandonar seus princípios econômicos. Depois de sucessivos mandatos da esquerda, no qual se vislumbrou perspectivas reais de transformação e crescimento para o país, por meio da educação e de uma maior participação do Estado na garantia de direitos e na promoção do bem-estar social, o país se rendeu à direita, em 2018. Esse fenômeno inesperado foi motivado pelo desgaste dos partidos tradicionais, pelas mudanças enfrentadas no seio da sociedade brasileira e por uma longa e intensa crise política que afetou a crença do povo na democracia e em seus representantes (Mayer, 2024).

O ator principal desse movimento não foram os representantes da direita radical, e sim o antipetismo, que ganhou forças graças aos escândalos recorrentes envolvendo grandes nomes do partido. Borges e Vidigal (2023) salientam que o surgimento de novos partidos de direita no Brasil, como Novo e Republicanos, bem como reposicionamento de imagem e valores de outros partidos também fomentaram o avanço da nova direita.

Os autores explicam que a eleição de Bolsonaro foi produto de uma onda populista radical de direita. O discurso bolsonarista defendia o fim da velha política e o despertar de uma gestão que combateria a corrupção e a criminalidade. Contudo, seu governo reduziu a intervenção do Estado nas questões sociais e econômicas, investiu no desmonte de organismos de controle e transparência. Com uma perspectiva autoritária, Bolsonaro atuou efetivamente na defesa de repressão mais severa a fim de defender a ordem e os valores tradicionais (Borges e Vidigal, 2023).

Na Argentina, Javier Milei se tornou presidente no final do ano de 2023, em um contexto de intenso descontentamento da população com o desempenho econômico dos governos anteriores (Vommaro, 2023). Milei defendia a liberdade individual como importante valor político e apresentava o Estado como inimigo do povo, de modo que seu papel deveria ser reduzido. De uma forma mais enfática que Bolsonaro, Milei previu que reações e protestos contra o governo seriam severamente reprimidas com deportações, prisões e suspensão de benefícios sociais para aqueles que participassem de manifestações.

Percebe-se, portanto, que o presidente argentino defende a liberdade para o mercado, e não para as pessoas.

Há, contudo, pontos em comum entre Bolsonaro e Milei, que inclusive corvejem com as estratégias que foram adotadas por Trump, anteriormente. Todos esses políticos construíram narrativas que também dialogavam com a construção de uma imagem diferenciada, a fim de atrair os eleitores descontentes e, sobretudo, o eleitorado mais velho, que vivenciou outras formas de governo e o mais jovem, que não acredita nos políticos tradicionais.

Para Ecco (2005), as políticas educacionais no Brasil, impulsionadas por uma ideologia neoliberal, buscam criar uma cultura que alinhe as novas gerações às demandas do mercado. Essa estrutura educacional favorece a competição e o individualismo, legitimando a desigualdade como um valor. Como resultado, as estratégias educacionais se tornam uma ferramenta de classe, contribuindo para a estratificação social e a redistribuição de recursos em benefício dos alunos mais favorecidos.

O ajuste educacional às exigências neoliberais manifesta-se, com efeito, mediante a adoção de medidas político-administrativas que objetivam a construção de uma nova cultura, de uma ideologia capaz de justificar e explicar a nova configuração social. No Brasil, intensifica-se o estabelecimento de um currículo hegemônico e padronizado, confirmado pelos Parâmetros Curriculares (PCNs). Cursos de formação de professores (treinamento) são implementados por diferentes instituições. Identifica-se um conjunto de artefatos culturais pedagógicos, contribuindo para com o obscurantismo e a acomodação, principalmente de professores, que “religiosamente”, traduzem a concepção educacional oficial. E para acompanhamento e controle da aplicação catequética dos “ensinamentos”, o Ministério da Educação instituiu a avaliação externa, premiando as escolas que apresentarem melhores escores, melhores resultados [...] (Ecco, 2005, p. 70-71).

Na mesma perspectiva, Peroni (2023) faz uma análise do cenário brasileiro ante as investidas do setor privado de ensino. Segundo a pesquisadora, a mercantilização da educação no Brasil, em que o poder público é responsável pela maioria das instituições de ensino básico, enfrenta uma crescente influência do setor privado na definição de conteúdos e modelos de gestão escolar. Ou seja, mesmo em um contexto de predominância do ensino público, as instituições privadas introduzem práticas mercantis, alegando contribuir para a qualidade do ensino.

Peroni (2023, p. 7) apresenta “[...] duas formas principais de privatização: o controle do que é ensinado e a disputa pelo fundo público”, essa última visa acesso ao lucro, enquanto

a primeira se atenta ao controle do currículo. Tal controle se evidencia em diversas parcerias entre instituições públicas e privadas, onde empresas como o Instituto Positivo, a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna desempenham papéis significativos na definição de políticas educacionais. Essas organizações não apenas influenciam o currículo, mas também implementam programas que visam a formação contínua de gestores e a introdução de competências socioemocionais, características que fazem parte de um currículo oculto voltado para atender às exigências do mercado.⁵

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e iniciativas de organizações como a Fundação Lemann e a Fundação Unibanco são exemplos de como o setor privado tem influenciado a educação pública no Brasil. Essas organizações promovem uma concepção de mercado na educação, tratando-a como um negócio e introduzindo práticas empresariais no ambiente escolar, com foco em eficiência e resultados.

De igual forma, na Argentina, com a ascensão da política neoliberal de Javier Milei, podemos encontrar posturas análogas à mercantilização da educação. As primeiras políticas do presidente então eleito, no campo da educação, envolveram uma reorganização institucional de desvalorização do até então Ministério da Educação, que foi rebaixado à condição de uma secretaria dentro do Ministério de Capital Humano. Como analisa Rojas (2024), “essas mudanças estão inseridas em uma orientação pró-mercado, buscando desfinanciar o setor educacional para cumprir metas fiscais associadas ao pagamento da dívida externa” (Rojas, 2024, p. 8, *tradução nossa*).

Milei promulgou um Decreto de Necessidade e Urgência (DNU), com cerca de 300 medidas voltadas à desregulamentação da economia, incluindo restrições ao direito de greve dos professores, ao classificar a educação como um “serviço essencial”. Isso exige que 75% dos professores trabalhem durante as greves, o que na prática impede a paralisação total. Paralelamente, o governo impôs cortes orçamentários significativos nas universidades, que só teriam condições de funcionar até maio de 2024, devido à alta inflação anual de mais de 200% (Rojas, 2024). Ainda de acordo com a autora, a política de restrição orçamentária é parte de uma agenda ideológica e de uma “guerra cultural” que Milei declarou contra o comunismo, entendendo como comunista qualquer política intervencionista moderada.

⁵ Ainda na pesquisa de Peroni (2023), a análise de Adrião e Domiciano (2018) revela um aumento significativo nos recursos da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) destinados ao setor privado entre 2002 e 2014, incluindo tanto instituições lucrativas quanto não lucrativas. Embora tenha havido um aumento geral nos investimentos em educação, os recursos alocados ao setor privado triplicaram nesse período. Essa tendência é acompanhada de renúncias fiscais, onde o Estado deixa de arrecadar tributos, comprometendo ainda mais o financiamento da educação pública.

Tal observação se mostra análoga às considerações de Peroni (2023), quando em sua análise do avanço da lógica mercadológica, capitalista e neoliberal na educação brasileira também percebeu um cenário de avanço do conservadorismo e da censura nas escolas, com propostas como o *Escola Sem Partido*, que busca restringir a liberdade de ensino e a diversidade de conteúdos abordados nas salas de aula. Essa estratégia ideológica se insere em um movimento mais amplo de restauração do poder de classe, que visa reforçar hierarquias sociais existentes. Retoma-se, pois, a um fazer pedagógico que, mecanizado e burocrático, volta seus olhos para os resultados, sem contemplar a formação efetiva dos alunos, as especificidades, os múltiplos sentidos e contextos escolares, distanciando-se, portanto, de uma educação de qualidade.

Tedesco (2010) salienta que a nova direita articula desde a sua base duas ideologias que, em um primeiro momento, apresentam-se como antagônicas, mas que - nesse novo contexto - formam um novo discurso político que conjuga posições populistas e elitistas, libertárias e autoritárias, intervencionistas e descentralizadoras ao mesmo tempo, buscando se firmar como oposição aos governos populares e instituir, ainda que paulatinamente, uma imagem própria.

Ao analisar as transformações nas políticas educacionais do Brasil e da Argentina, é fundamental situá-las dentro dos ciclos políticos e econômicos que marcaram cada país, uma vez que tais ciclos refletem as disputas de projeto societário e as orientações ideológicas dos governos em exercício. No Brasil, os governos Lula e Dilma (2003–2016) caracterizaram-se por uma agenda progressista que buscou expandir o acesso à educação superior e técnico-profissional, que ampliou a etapa da Educação Básica dos quatro aos 17 anos com a EC 59/2009, valorizou o magistério por meio de políticas de formação e salariais, e institucionalizou mecanismos de participação social na gestão educacional, como fóruns e conferências nacionais.

Esse período coincide com a ampliação de investimentos públicos em educação, a criação de universidades e institutos federais, e a implementação de políticas de inclusão social, alinhadas a uma visão de educação como direito social e instrumento de emancipação. Em contraste, os governos Temer e Bolsonaro (2016–2022) representaram uma guinada neoliberal-conservadora, com drástico desfinanciamento da educação pública, desmonte de estruturas participativas, flexibilização das diretrizes curriculares nacionais e incentivo à privatização via programas como o Ensino Médio em Tempo Integral em parceria com institutos empresariais. Na Argentina, observa-se dinâmica similar: os governos Kirchner

(2003–2015) promoveram a reestatização e expansão do sistema educativo, a valorização salarial docente, a aprovação da Lei de Educação Nacional (2006) que garantiu a educação como direito pessoal e social, e a criação de programas de formação docente continuada com perspectiva crítica.

Já os governos Macri (2015–2019) e Milei (2023–em curso) introduziram cortes orçamentários massivos, tentativas de desregulamentação laboral, mercantilização da educação superior e um discurso que reduz a educação à lógica de “capital humano” e eficiência mercadológica. Essas oscilações evidenciam que as políticas educacionais não são neutras, mas expressam a correlação de forças em disputa em cada conjuntura, alternando entre projetos de formação técnica subordinada aos imperativos do mercado e projetos de formação crítica orientados à emancipação e à construção de uma cidadania ativa.

3.1.4 A Formação de Professores na América Latina

Nas veias abertas da América Latina, como um dia denominou Eduardo Galeano, a formação de professores configura-se como um campo complexo e desafiador, marcado por tensões históricas, desigualdades estruturais e um persistente divórcio entre a teoria acadêmica e as reais condições das salas de aula da região. Apesar de sua diversidade, os países latino-americanos compartilham uma série de características comuns que moldam o panorama formativo docente, começando pela herança colonial, a qual legou sistemas educacionais profundamente desiguais.

Como destaca Pini (2009, p. 22), nestes sistemas, "a qualidade da formação oferecida frequentemente reflete as clivagens socioeconômicas" e a profunda divisão entre contextos urbanos e rurais. Além disso, os processos de reforma educacional implementados a partir da década de 1990, influenciados por paradigmas de organismos multilaterais, tenderam a promover uma visão instrumental e gerencial da educação.

Conforme analisa Freitas (2014, p. 115), esse movimento se refletiu diretamente nos currículos de formação docente, os quais se mostraram "mais preocupados com resultados mensuráveis e competências técnicas do que com uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica".

No cerne dos debates contemporâneos reside a tensão fundamental entre duas grandes concepções: uma visão tecnicista, que enfatiza a aquisição competências e habilidades / técnicas de ensino específicas, e uma perspectiva crítico-reflexiva, que compreende a

formação docente como um processo contínuo de construção de identidade, autonomia e consciência crítica. Esta última, fortemente ancorada no pensamento de Paulo Freire, defende que o professor deve assumir-se como um intelectual transformador, capaz de contextualizar o ensino e intervir criticamente na realidade social de seus alunos, pois, como afirma Freire (1996, p. 25), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". No entanto, essa aspiração emancipatória esbarra constantemente em condições materiais precárias, salários desvalorizados e uma sobrecarga de trabalho que contribuem para um mal-estar docente generalizado e altas taxas de rotatividade na profissão.

A expansão do acesso ao ensino superior, notadamente por meio da modalidade à distância, tem sido a principal resposta para a massificação da formação de professores na região. Países como Brasil e México testemunharam um crescimento exponencial de matrículas em pedagogia e outras licenciaturas nessa modalidade. Embora represente uma inegável democratização do acesso, esse fenômeno também levanta sérias preocupações sobre a qualidade da formação, a fragilidade dos estágios supervisionados e a carência de interação presencial, elementos cruciais para o desenvolvimento da prática docente. Gatti (2019, p. 12) adverte que "a formação a distância, se não for conduzida com rigorosidade e infraestrutura adequada, pode aprofundar o caráter aligeirado e frágil da profissionalização docente".

Diante desses desafios multidimensionais, emergem na região experiências inovadoras que buscam superar os modelos tradicionais. Destacam-se, entre outras, o fortalecimento da formação inicial por meio de uma maior integração entre universidades e escolas, através de programas de residência pedagógica que visam reduzir a discrepância entre a teoria e a prática; e a valorização dos saberes experienciais dos professores, promovendo espaços de formação colaborativa, como grupos de estudo e comunidades de prática, nos quais os docentes podem refletir coletivamente sobre seus desafios, pois, como lembra Nóvoa (2019, p. 203), "o conhecimento profissional constrói-se no espaço de intersecção entre a experiência prática e a reflexão teórica".

Apesar do discurso recorrente sobre a formação crítica e emancipatória de professores na América Latina, uma análise materialista revela que as políticas formativas na região têm servido predominantemente aos interesses do capital internacional e às agendas de organismos multilaterais, perpetuando, em vez de superar a hegemonia do saber. A promessa freireana de uma educação libertadora mostra-se cada vez mais distante da realidade concreta

dos sistemas de formação docente, que operam através do que Puiggrós (1995) denominou como "a educação em tempos de ajuste", onde prevalece a lógica da eficiência mercadológica sobre a transformação social. Na prática, a formação de professores tem sido instrumentalizada para produzir educadores adaptados às necessidades do mercado de trabalho precarizado, em vez de intelectuais transformadores capazes de desafiar as estruturas de opressão.

A expansão massiva do ensino a distância, longe de representar uma democratização genuína do acesso, constitui-se como uma estratégia de formação em escala industrial que dilui a qualidade acadêmica e fragiliza os componentes essenciais da formação docente. Como alerta Frigotto (2017), em larga escala, a formação à distância transforma o processo educativo e esvazia aspectos essenciais para a construção do conhecimento pedagógico. Esta modalidade tem servido principalmente para formar professores em massa para um sistema educacional que precisa de quantidades crescentes de profissionais, ainda que com formação aligeirada e precária, adequando-se perfeitamente às exigências de flexibilização e redução de custos do capitalismo contemporâneo.

A formação docente na América Latina encontra-se assim num paradoxo perverso: quanto mais se fala em formação crítica e emancipatória, mais se aprofunda o caráter técnico-instrumental da preparação dos professores. Esta contradição manifesta-se claramente na dissonância entre o discurso oficial que promove a autonomia docente e as práticas de controle curricular e avaliação estandardizada que intensificam a heteronomia profissional.

Em conclusão, a formação de professores na América Latina é um campo em constante disputa e transformação. Se, por um lado, está submetida às pressões de um modelo globalizado que prioriza a eficiência e os resultados padronizados, por outro, é fertilizada por uma rica tradição de pensamento crítico e por práticas inovadoras que buscam formar educadores não como técnicos reprodutores, mas como profissionais autônomos, críticos e comprometidos com a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora e contextualizada para os povos da região, necessita superar a retórica emancipatória e enfrentar estruturalmente as condições materiais que impedem a realização de um projeto educativo transformador. Isto exige romper com a subordinação aos interesses do capital internacional e construir alternativas formativas radicalmente democráticas, que partam das necessidades concretas dos povos latino-americanos e não das agendas globais de

organismos multilaterais. Somente através de uma ruptura epistemológica e política com o modelo atual será possível realizar o ideal freireano de uma educação libertadora.

3.2 A tendência emancipatória

Se, no subitem anterior, evidenciou-se a consolidação de orientações formativas alinhadas à racionalidade instrumental e à reconfiguração gerencial do Estado, importa afirmar que tal direção não se estabelece de modo homogêneo nem isento de contradições. É precisamente no interior dessa totalidade tensionada que se inscreve a tendência emancipatória, entendida não como exterioridade normativa às políticas hegemônicas, mas como possibilidade histórica produzida pelas próprias fissuras do projeto dominante.

A emancipação, aqui, não se reduz a ideal pedagógico abstrato nem a enunciação discursiva de princípios democráticos; constitui-se como categoria crítica que remete à superação das formas de alienação que atravessam o trabalho docente, a organização escolar e as determinações sociais mais amplas. Nessa perspectiva, a formação de professores é compreendida como mediação estratégica entre as condições objetivas impostas pela sociabilidade capitalista e a construção de práticas educativas orientadas pela humanização, situando-se no campo das disputas por hegemonia e por projeto societário.

Assim, a tendência emancipatória afirma a centralidade da práxis e da consciência histórica, concebendo o professor como sujeito situado em condições determinadas, porém capaz de nelas intervir criticamente. Ao reconhecer a historicidade das políticas educacionais, essa perspectiva desloca a formação inicial do plano da adequação funcional para o âmbito da produção de sentidos, assumindo-a como espaço de elaboração teórica e de posicionamento ético-político. Trata-se, portanto, de compreender a emancipação como possibilidade inscrita nas contradições do presente, cuja materialização depende das mediações institucionais, das práticas coletivas e da intencionalidade formativa que orienta o trabalho pedagógico.

Schopenhauer (2018) denuncia a superficialidade com que o conhecimento é tratado por muitos estudantes e estudiosos, que buscam apenas acumular informações, sem refletir sobre seu real propósito ou significado.

Em geral, estudantes e estudiosos de todos os tipos e de qualquer idade têm em mira apenas a informação, não a instrução. Sua honra é baseada no fato de terem informações sobre tudo, sobre todas as pedras, ou plantas, ou batatas, ou experiências, sobre o resumo e o conjunto de todos os livros.

Não ocorre a eles que a informação é um mero *meio* para a instrução, tendo pouco nenhum valor por si mesma [...] (Schopenhauer, 2018, p. 20).

Aqui o autor diferencia informação de instrução, sugerindo que a primeira é apenas um meio, não um fim em si mesma. Essa crítica é extremamente relevante para discutir a importância de uma educação emancipatória, pois aponta para uma das armadilhas do sistema educacional contemporâneo: o foco excessivo em dados, resultados e técnicas, sem a formação de uma consciência crítica ou uma compreensão profunda do mundo.

Assim, Schopenhauer (2018) antecipa uma problemática que é central nas discussões modernas sobre educação. A ênfase em conteúdos fragmentados e a pressão para acumular conhecimento técnico, sem uma real reflexão ou compreensão contextual, criam indivíduos que sabem muito, mas pensam pouco. Tal abordagem, muitas vezes, apenas reproduz o status quo ao invés de questioná-lo ou transformá-lo. Essa crítica remete à ideia de que a educação, quando limitada ao simples acúmulo de informações, se torna um processo alienante.

De igual forma, para Nietzsche (2004), a educação deve ser uma ferramenta de formação do que ele chamava de espírito livre. Sua crítica à educação formal de sua época era incisiva: ela não preparava os indivíduos para a autonomia, mas sim para a conformidade e submissão às normas sociais e políticas. Em *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, Nietzsche denuncia a transformação das escolas em fábricas de “especialistas” e “funcionários”, que nada mais fazem do que perpetuar um sistema de valores decadentes. A verdadeira educação, para ele, deveria ter como objetivo o desenvolvimento de indivíduos fortes, autônomos e criativos, capazes de transgredir as limitações impostas pela moralidade e pela sociedade. Em suas próprias palavras:

A pedagogia moderna nestes estabelecimentos eram então um misto de erudição e futilidade, de cientificismo e jornalismo, ela ajuda tão somente a formar os servidores do momento, mas não concorria absolutamente para formar os homens exigidos por uma cultura elevada, como protagonistas de um destino superior (Nietzsche, 2004, p. 16).

Apesar de encontrarmos na filosofia destes pensadores extemporâneos críticas àquilo que contemporaneamente entendemos enquanto “educação bancária” – “[...] o puro treino”, a “pura transferência de conteúdo” semelhante a um “adestramento”, dedicado à mera adaptação ao mundo já posto: essencialmente do trabalho (Freire, 2000, p. 101), - suas visões não são integralmente convergentes ao que, contemporaneamente, entendemos enquanto educação emancipadora.

Schopenhauer (2018) constata uma condição pessimista acerca das possibilidades de congregação coletiva das condições de autonomia das massas (Salviano, 2012, p. 92), e Nietzsche, em um caminho igualmente misantropo e elitista, concebe o processo educacional como reservado a poucos⁶, em uma ideia de educação que está centrada na formação de uma aristocracia do espírito (Feiler, 2022). Todavia, elas servem para provocar reflexões críticas de suas épocas e estabelecer estruturas do cenário de propostas emancipatórias de educação como possibilidades de formar os indivíduos para além do conformismo social.

Com um pensamento fortemente ligado ao marxismo, o filósofo húngaro István Mészáros argumenta que a educação, assim como o trabalho, foi transformada em mercadoria, desempenhando um papel central na reprodução das desigualdades de classe e no estabelecimento de consensos que perpetuam a exploração capitalista. Todavia, oferecendo críticas severas às perspectivas conciliadoras, Mészáros (2008) afirma taxativamente que o sistema do capital é irreformável, sendo necessária uma ruptura radical com sua lógica para que se possa superar suas estruturas desumanizadoras dentro da educação.

Como o autor afirma em sua obra *A Educação para Além do Capital*, fruto da conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação⁷: toda ideia reformista, sem o aspecto revolucionário, é limitada, pois “o capital é irreformável” e “sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*” (Mészáros, 2008, p. 27, *grifo do autor*). Ainda em suas palavras:

[...] Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (Mészáros, 2008, p. 27, *grifo do autor*).

Em sua análise da dialética existente entre trabalho e educação, Mészáros (2008) destaca que ambas as atividades, dentro do capitalismo, compartilham o mesmo processo de

⁶ Mas, nem tudo está perdido, ainda existem entre os homens desta época, aqueles cujas disposições são nobres e calorosos de sentimentos, um acordo tácito: cada um deles sabe o que precisou sofrer por causa da situação da cultura na escola, cada um desejará libertar pelo menos seus herdeiros desta opressão, ainda que ele próprio deva ser sacrificado (Nietzsche, 2004, p. 78).

⁷ O Fórum aconteceu em 2004 na cidade de Porto Alegre/RS, Brasil.

alienação e mercantilização. Para este autor, a educação formal não pode, por si só, fornecer uma alternativa emancipatória, pois está presa às mesmas amarras que sustentam o sistema, sendo necessária uma transformação que vá além das reformas superficiais, exigindo uma mudança estrutural que supere a distinção das lutas dos trabalhadores e dos educadores. Como discorre Melim (2018, p. 385), “[Mészáros] se apoia nas formulações de Gramsci para explicitar que pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano nos exigirá a superação da lógica desumanizadora própria do capital. [E, conseqüentemente,] Irá exigir o fim da separação entre *homo faber* [o homem que trabalha] e *homo sapiens* [o homem que pensa]”.

Dessa maneira, “A educação, para além do capital, deve andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico” (Melim, 2018, p. 385) e deve transcender a alienação do trabalho e contribuir para a criação de uma sociedade radicalmente diferente, onde o trabalho seja uma atividade autorrealizadora e emancipada. A luta por uma educação universal e libertária deve estar articulada às lutas mais amplas da classe trabalhadora pela superação do capitalismo, reafirmando que a educação deve ser força motriz na transformação social e na construção de um novo paradigma econômico e político. Como inegociavelmente diz Mészáros (2008, p. 45):

Nessa perspectiva fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz, a partir de dentro e por meios dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental.

A mercantilização da educação é um fenômeno que se intensificou nas últimas décadas, permeando instituições de ensino e moldando as práticas pedagógicas sob a lógica do mercado. Esse processo, que transforma a educação em um produto a ser consumido, gera preocupações em relação à qualidade do ensino, à equidade no acesso ao conhecimento e à formação de cidadãos críticos. Diante desse cenário, é fundamental explorar possibilidades de enfrentamento a essa tendência, visando uma educação que valorize a formação integral do ser humano.

Uma das primeiras estratégias para lidar com a mercantilização da educação é a promoção de uma educação pública de qualidade. Investimentos significativos em infraestrutura, formação de professores e recursos didáticos são essenciais para garantir que as instituições públicas possam competir com o setor privado. A educação pública deve ser entendida como um bem comum, cuja oferta é uma responsabilidade do Estado. Isso implica a necessidade de um financiamento adequado e de políticas que assegurem a equidade no acesso. Assim, a valorização das instituições públicas pode contribuir para mitigar a influência do mercado na educação.

Além disso, é crucial fomentar uma cultura de colaboração entre as escolas, universidades e comunidades. A criação de redes colaborativas pode fortalecer a troca de saberes e experiências, promovendo um ambiente educacional mais dinâmico e inclusivo. A interação entre diferentes esferas da sociedade civil pode auxiliar na construção de um espaço educativo que priorize o desenvolvimento integral dos estudantes, em vez da mera obtenção de resultados quantitativos. Nesse contexto, a solidariedade e a cooperação devem ser valores centrais, superando a competitividade característica do modelo mercantil. Conforme diz Mello (1998, p. 43), em *Cidadania e competitividade*:

[Na contemporaneidade] a educação passa a ocupar, junto com as políticas de ciência e tecnologia, lugar central e articulado na ponta das macropolíticas do Estado, como fator importante para a qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivos para a competitividade internacional. Ainda que por si só a educação não assegure a justiça social, nem a erradicação da violência, o respeito ao meio ambiente, fim das discriminações sociais e outros objetivos humanistas que hoje se colocam para as sociedades, ela é, sem dúvida, parte indisponível do esforço para tornar as sociedades mais igualitárias, solidárias e integradas

Outrossim, a implementação de currículos que integrem a formação crítica e a cidadania também se apresenta como uma possibilidade de resistência à mercantilização. Os currículos devem ir além da mera instrução técnica, incorporando discussões sobre justiça social, ética e direitos humanos. Ao promover a reflexão crítica sobre o papel da educação na sociedade, os estudantes se tornam agentes de mudança, capazes de questionar e desafiar as estruturas que sustentam a mercantilização.

De igual forma, a formação contínua dos educadores é um aspecto essencial na luta contra a mercantilização da educação. Professores bem-preparados e comprometidos são fundamentais para a implementação de práticas pedagógicas que priorizem a formação

integral dos estudantes. Programas de formação que abordem a crítica ao modelo mercantil, bem como a promoção de metodologias ativas e participativas, podem enriquecer o trabalho docente e contribuir para um ambiente de aprendizado mais humano e solidário.

E por isto que se torna imprescindível a promoção de uma conscientização coletiva sobre o valor da educação enquanto bem comum. Campanhas que destaquem a importância da educação pública e a necessidade de investimento em políticas educacionais podem mobilizar a sociedade em torno da defesa de uma educação que não esteja subordinada à lógica do mercado. O envolvimento da comunidade escolar, dos pais e dos estudantes nas discussões sobre as diretrizes educacionais é fundamental para que a educação seja entendida como um direito de todos e não como uma mercadoria para poucos.

E, ainda de acordo com Mézáros (2008, p. 65), temos que por duas metas em primeiro plano: “A universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora”, pois “de fato, nenhuma das duas é viável sem a outra”. Ou seja, a educação, longe de ser apenas uma ferramenta de reprodução das desigualdades, deve ser reimaginada como um meio para a emancipação humana, assim como o trabalho, que precisa deixar de ser uma atividade alienada e passar a ser uma expressão da autorrealização dos indivíduos. Somente por meio da integração dessas duas metas, onde o trabalho e a educação se complementam na busca por uma vida plena e livre da lógica do capital, é possível construir uma sociedade verdadeiramente igualitária e justa. Dessa forma, o desafio não é apenas proporcionar acesso universal a ambos, mas transformar suas funções e significados dentro da estrutura social, rompendo com os moldes exploratórios que os caracterizam no capitalismo.

Num contexto atual, Tavares (2013, p. 56), ao criticar o fato de as sociedades contemporâneas serem caracterizadas por “sociedades do conhecimento”, reflete sobre a discrepância do que é tido como informação para o que é de fato conhecimento, e afirma que “grande parte da população tem acesso a dados e informações que não transforma em conhecimentos”. Nesse processo, o autor questiona a função das universidades nas sociedades contemporâneas e sua relação com a dimensão epistemológica a que serve, uma vez que

A universidade tem sofrido, nos últimos anos e no mundo inteiro, profundas alterações. Não é ainda o tempo de avaliar quais os efeitos positivos e negativos das mudanças que têm ocorrido, todavia, os sinais existentes no que diz respeito à mercadorização da Educação superior são preocupantes.¹ Apesar dos dilemas, incertezas e inseguranças que atravessam as universidades e o modelo hegemônico de educação superior, as concepções hoje existentes sobre o que deve ser a

universidade, o ensino universitário e a educação superior, são substancialmente diferentes do que se pensava nos séculos XIX e XX. Embora o modelo universitário atual não esteja ainda muito distante do que foi o modelo anterior, quer na sua estrutura e nos seus objetivos quer nos modelos pedagógicos utilizados - apesar das novas tecnologias - e quer no paradigma de conhecimento hegemónico que propaga e na relação entre ensino e investigação, a tendência hoje existente de regulação da universidade pelo mercado está a transformar a própria ideia de universidade [...] (Tavares, 2013, p. 57).

Ao analisar o contexto da educação superior na América Latina, o autor conclui que os modelos colonial, neocolonial e neoliberal, juntamente com as recorrentes crises que têm enfrentado, indicam seu esgotamento, já que são submetidos aos interesses predominantes do poder econômico internacional. Tais crises apontam para o colapso dos princípios políticos e epistemológicos subjacentes, uma vez que foram estabelecidos sem levar em consideração a pluridiversidade cultural que sempre existiu. Em vez disso, esses princípios foram construídos com base em um modelo de Estado moderno de orientação eurocêntrica e colonial (Tavares, 2013).

E, como projeto de educação sob um viés epistemológico não ocidentocêntrico, chama à responsabilidade os educadores, professores e intelectuais progressistas, estes que devem contribuir desde os aspectos teórico e prático, para a construção de uma “educação superior emancipatória, popular e intercultural e estabelecer a ruptura com um certo imperialismo acadêmico colonizante, monocultural, ainda dominante, e que constituiu o grande pressuposto da formação das universidades” (Tavares, 2013, p. 76).

O autor cita o conceito de "inédito viável", central na pedagogia de Paulo Freire, em que um problema inédito, ao ser percebido e refletido, passa de sonho de superação à possibilidade de realização ao nível do pensamento progressista, permitindo que o futuro seja ainda hoje. O "inédito viável" representa algo que ainda não foi realizado, algo novo e original, mas que é alcançável e praticável. No contexto da educação, representa a possibilidade de criar outras formas de ensino e aprendizado que sejam relevantes, socialmente justas e capazes de promover uma transformação significativa na vida dos educandos. É a busca constante por práticas educacionais que rompam com a repetição do velho e abram espaço para a construção de algo novo, autêntico e realizável.

Iluminados pela esperança que transmite esse conceito freireano, é possível pensar numa perspectiva de racionalidade crítica desde a formulação das leis educacionais, à formação inicial e continuada dos professores de todos os níveis e modalidades, à realidade das escolas e universidades. Para romper com todo tipo de educação que sirva à lógica de mercantilização e individualização que caracteriza o modelo neoliberal, é preciso uma

concepção de educação mais humanista e socialmente comprometida com a transformação da sociedade, em que educação seja um direito, com ênfase na equidade e inclusão, com abordagens críticas de formação, compromissada com a formação cidadã.

Parafraseando Paulo Freire, quando afirma que o ser humano é um ser em constante busca por sua autonomia, esta entendida como amadurecimento do ser para si, processo, vir a ser, que não ocorre em data marcada, a Universidade é uma instituição em constante busca por autonomia, pois é dela que nasce um projeto de sociedade.

“É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (Freire, 2002, p. 65), daí a importância dos saberes e conhecimentos produzidos na universidade terem um posicionamento frente ao seu papel formador. E, assim como conclui Freire (2002), ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, por isso qualquer discurso de neutralidade busca eximi-la de sua verdadeira função de formar eticamente o ser humano não para o lucro, mas para a cidadania.

3.2.1 A educação unitária de Antônio Gramsci

Antônio Gramsci, um dos principais pensadores marxistas do século XX, desenvolveu uma teoria política e cultural com um foco na noção de hegemonia. Gramsci percebeu que a dominação capitalista não se sustentava apenas por meio da coerção direta (poder estatal e repressão), mas também pela construção de um consenso social que legitimava a ordem vigente. Esse consenso era construído por meio das instituições culturais e educacionais, responsáveis por difundir os valores dominantes da burguesia como universais e naturais.

No campo da educação, Gramsci propôs uma alternativa radical à estrutura educativa burguesa: o conceito de educação unitária. Para ele, a educação deveria ser um instrumento de emancipação das classes subalternas, proporcionando uma formação que integrasse tanto o desenvolvimento intelectual quanto o manual. Ou seja, a educação unitária, ao contrário da educação burguesa, não deveria ser segmentada em currículos separados para trabalhadores manuais e elites intelectuais, mas sim proporcionar a todos uma formação integral, em outras palavras, uma proposta emancipatória ligada a um projeto revolucionário, de confronto, contra a hegemonia capitalista.

“Gramscimania” foi o nome dado ao fenômeno da difusão das obras de Gramsci a partir dos anos 1970 no Brasil, introduzido por Saviani (2013) e demais estudiosos e professores de Programas de Pós-Graduação em Educação, como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Após um longo período de ditadura, sobretudo os educadores encontraram nos escritos do autor uma concepção pedagógica esperançosa e crítica, diferente da visão didaticista estabelecida na época. A partir da leitura do pensamento, expressões e categorias gramscianas, os educadores tiveram sua linguagem enriquecida, e encontraram esperança e base metodológica para uma atuação crítica embasada em sua teoria (Nosella, 2013).

E assim como diz Monasta (2010), também Gramsci tem um perfil “educador”, não apenas se referindo às poucas páginas que dedica à educação, mas pela sua mensagem cuja finalidade é por si só educativa. Isso pode ser constatado em sua ideia de que toda relação pedagógica é uma relação política inversamente, já que a escola se constrói e se explica pela sua relação com a sociedade. Aqui o autor forja uma nova categoria – relação pedagógica – para conceituar o sentido profundo das relações sociais, locais, nacionais e internacionais promovidas pela escola dentro do processo hegemônico.

Portanto, Gramsci entendia a educação como um campo crucial na luta pela contrahegemonia, ou seja, a construção de uma nova hegemonia proletária capaz de desarticular a dominação cultural e ideológica do capital. A formação unitária, nesse sentido, prepararia o trabalhador não apenas tecnicamente, mas também como um sujeito crítico, consciente das contradições de classe e do papel que ele poderia desempenhar em um projeto revolucionário. Ela seria o terreno no qual o proletariado poderia adquirir as ferramentas intelectuais e morais para se organizar e transformar a sociedade.

Ao superar a dualidade escola-sociedade, Gramsci politizou e educou a relação de hegemonia que, em sua teoria, se difere de ditadura e se assemelha à direção e à educação e que, por isso, exige necessariamente liberdade e democracia. Dessa forma, o autor contribui ainda na evidência científica dos estudos e pesquisas sobre educação e escola, especificando seu caráter político e sociológico de maneira própria e militante, já que até então essa categoria era tratada de forma geral como educação e sociedade.

A relação professor x aluno na perspectiva gramsciana tem uma base igualitária, em contraposição à autoridade e atitudes desumanas comuns na tendência vivenciada na época. A relação pedagógica proposta por Gramsci se faz na dialética autoridade-afeto, diretividade- liberdade, senso comum-saber elaborado, educador-educando. Para o autor, é

preciso reconhecer a diferença entre professor e aluno, com um se pondo no lugar do outro desde o ponto de partida do processo pedagógico, para que se dê a possibilidade histórica de sua superação no ponto de chegada (Nosella, 2013). Afinal:

(...) “a relação entre mestre e aluno é uma relação ativa, de relações recíprocas e, portanto, todo mestre é sempre aluno e todo aluno é mestre”. Mas a relação pedagógica não pode ser restrita às relações especificamente “escolares”. [...] existe em toda a sociedade em geral (Gramsci, 1975, p. 1330).

Ao utilizar a analogia de escola como o momento preliminar à sinfonia final de uma orquestra, em que todos os instrumentos afinam a si próprio, à primeira vista desarticulados, mas se preparando para tocar todos em harmonia, Gramsci (1975) define o espaço escolar como o local onde se treina o espaço moderno, preparando uma sociedade pluralista no sentido de uma orquestração unitária. Assim, o autor contribui no sentido de pensar a instituição escolar como um campo de construção das hegemonias, pois afirma que toda geração educa a nova geração (Nosella, 2013).

Ao se reportar à escola tradicional, Gramsci (1975) usa o ensino de latim como exemplo de disciplina central do currículo e critica sua função que, em sua visão, longe de ser profissionalizante conforme a proposta vigente, tinha como intuito transmitir valores de uma sociedade arcaica e tradicional. Entretanto, como ocorre na interpretação de sua teoria como um todo, sua análise sobre o ensino de latim chegou a ser interpretada como posição de defesa da escola tradicional.

E ao discorrer sobre a escola moderna, Gramsci (1975) analisa de modo crítico o movimento pedagógico escolanovista, sem ideologismo e sem espírito conspiratório (Nosella, 2013). Ele inclusive se inspira na proposta de escola ativa para afirmar que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica. Para o autor, a escola ativa é uma fase ainda romântica, que pode vir a ser coroada pela escola criativa:

A escola criativa indica que a aprendizagem ocorre, sobretudo, graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, em que o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método (Gramsci, 1975, p. 1536).

No pensamento gramsciano, a ideia de princípio educativo se diferencia da de princípio pedagógico, no sentido que o primeiro se baseia no trabalho industrial e no objetivo educacional das gerações mais velhas “conformarem” as mais novas nos processos

de trabalho e, o segundo, indica a metodologia específica, os exercícios didáticos para cada faixa etária e para a concretização de um objetivo educacional desassociado da profissionalização.

É importante frisar que o conceito de conformidade em Gramsci significa socialização e não conformação no sentido de deixar-se condicionar. Segundo Monasta (2010, p. 27), “(...) conformidade é uma categoria para interpretar o processo pelo qual a maioria da população, em qualquer sociedade ou regime, costuma respeitar a tradição e observar suas regras”.

O próprio Gramsci (1975), de forma sátira, defende que conformismo não significa outra coisa que a “socialização”, mas que prefere utilizar a palavra “conformismo” exatamente porque incomoda os imbecis. E continua afirmando que é fácil ser original limitando-se a agir contrariamente aos demais, o que realmente é difícil e árduo, é priorizar a disciplina e a sociabilidade, o que exige sinceridade, espontaneidade, originalidade e personalidade (Gramsci, 1975).

Para Gramsci (1975), a educação é uma tarefa importante para o Estado, os partidos políticos e as diferentes instituições da sociedade civil que disputam ideológica e politicamente a forma de organização e a direção da sociedade. Por isso, ele atribui ao Estado a tarefa de educar e formar o homem coletivo, num movimento constante de “criar novos e mais elevados tipos de civilização” (Gramsci, 2011). A educação revolucionária proposta por Gramsci não se restringia à sala de aula, mas abrangia a sociedade como um todo. Ele via as organizações dos trabalhadores, como sindicatos e partidos, como agentes educativos fundamentais na formação de uma nova consciência de classe. O Partido Comunista, por exemplo, seria o “intelectual coletivo”, responsável por articular a classe trabalhadora e direcioná-la em sua luta contra a hegemonia capitalista em sua visão.

Para esse autor, a hegemonia capitalista não poderia ser derrotada apenas por uma insurreição armada ou um golpe de força. Seria necessária uma “guerra de posição”, na qual o proletariado conquistaria, de forma gradual, os espaços de poder cultural e ideológico da sociedade. A educação unitária seria parte dessa estratégia, capacitando as massas a participarem ativamente do processo de transformação e a resistirem às armadilhas do “consenso” promovido pelas instituições capitalistas.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente)

e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma escola especializada ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 2011, p. 33-34).

Dessa forma, no contexto histórico do marxismo investigativo, está a busca do princípio pedagógico da escola unitária de Gramsci que, em sua proposição, deve possuir uma metodologia específica da escola fundamental e média. Assim, o princípio pedagógico próprio do ensino fundamental que contempla a faixa etária dos 6 aos 13 anos, fase da normalização, deve ser marcada pela espontaneidade, ou seja, adesão das crianças às regras ditadas pelas autoridades que as protegem, pois é próprio dessa faixa etária o interesse pelo resultado dos processos produtivos.

Já o princípio pedagógico que abrange os adolescentes no ensino médio, dos 14 aos 18 anos, é essencialmente de ordem metodológica, pois mesmo os conteúdos já consolidados pela cultura geral precisam ser ensinados aos adolescentes como se eles os estivessem descobrindo ou “criando”, além de se pautar na busca de autonomia e identidade pessoal (Nosella, 2013).

Nas palavras de Gramsci (1975, p. 1536):

A última fase da escola unitária (ensino médio) deve ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nessa última fase da escola (básica).

Nessa perspectiva de educação, a profissionalização é postergada para a fase etária após o ensino médio, pois Gramsci não admite o oferecimento de ensino profissionalizante na escola básica. Para ele, a iniciativa privada é muito sensível à demanda do mercado, por isso compete ao governo “oferecer um ensino médio popular não profissionalizante de elevada qualidade para todos os adolescentes, pois, se a sociedade política não cuidar desse ensino, a sociedade civil (privada) jamais o fará” (Nosella, 2013, p. 57).

Logo, a proposta educativa gramsciana é inseparável de seu projeto mais amplo de revolução socialista. Ela visa não apenas à capacitação técnica dos trabalhadores, mas, acima de tudo, a formação de sujeitos capazes de questionar a ordem estabelecida e de transformar as estruturas sociais e econômicas em favor da construção de uma nova sociedade, baseada na solidariedade e no controle coletivo dos meios de produção. Essa

educação emancipatória é, em essência, uma prática de liberdade e um instrumento para o enfrentamento da hegemonia capitalista. A escola unitária proposta por Gramsci (2011) tem base na busca por uma emancipação humana e pela aquisição de maturidade intelectual, indicações orgânicas anteriores à orientação profissional. Uma escola única inicial, humanista, formativa, um centro unitário de cultura, provida pelo Estado e que visa a unificação do ser humano como possibilidade de realização. Trata-se da formulação de um programa escolar, de um princípio educativo e pedagógico original, para todas as pessoas, que forme intelectuais orgânicos.

Por sua vez, os intelectuais orgânicos são para Gramsci organizadores e difusores de concepções de mundo capazes, através da política, de promover uma reforma intelectual e moral na sociedade, de modificar o conjunto das relações sociais e adequar a cultura às exigências práticas, modificando a maneira de pensar e agir de grande parte da população. Dessa maneira, a atividade política realizada pelos intelectuais é fundamentalmente pedagógica, pois com um direcionamento cultural objetiva difundir ideologia entre as massas, culminando na produção de uma ética adaptada a uma determinada ordem social que se quer preservar ou modificar. Nessa concepção, a atividade política é ao mesmo tempo educativa e “ética”, pois visa criar uma norma moral de ação coletiva em detrimento da moral dominante (Nosella, 2013).

Não é um elemento intrínseco, é a capacidade de direção política. O conceito de intelectual tem que ser pensado organicamente, junto Marxismo e a Revolução passiva, esta última entendida como a construção de uma consciência de classe para se formar outra hegemonia. Um Intelectual está sempre ligado a uma perspectiva de classe.

Os intelectuais, através de sua direção, colaborariam para que a classe superasse seus interesses econômicos – corporativos imediatos e se elevasse a uma dimensão universal, “capaz de gerar novas iniciativas”. Desse modo, a classe pode se tornar uma classe nacional, representante dos interesses de um bloco histórico majoritário, e conquistando a hegemonia na sociedade (Coutinho, 1992, p. 53). O intelectual, portanto, terá função organizativa e diretiva e só se constituem assim em função da concepção de mundo que eles aderem, sustentam e organizam a ética e política de suas classes sociais.

Gramsci, com essa elaboração teórica, rompe com o elitismo italiano que construiu a ideia de que política seria para especialistas. Desse modo, intelectuais são sujeitos individuais ou coletivos que formulam concepções de mundo, socializam-nas e articulam

forças sociais em torno delas, organizam a reforma moral e intelectual e adequam a cultura à função prática.

3.2.2 A educação dialógica de Paulo Freire

Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, desenvolveu uma das teorias pedagógicas mais influentes do século XX, conhecida como educação dialógica, também chamada de educação emancipatória, problematizadora ou libertária. Embora suas ideias estejam profundamente enraizadas em uma visão crítica das desigualdades sociais e em uma abordagem libertadora da educação, Freire não apresenta uma proposta socialista explícita, mas propõe uma educação transformadora que busca a emancipação dos oprimidos dentro dos marcos do capitalismo.

A antropologia de Paulo Freire está baseada no fato de que o ser humano está em constante transformação, e que, por meio de sua criticidade, se reconhece em seu inacabamento e em sua capacidade de superação da condição opressora através do processo educativo.

O recifense, "patrono da educação brasileira" desde 2012, dedicou sua vida à alfabetização, à educação popular e à boniteza da pedagogia. Ele revolucionou a prática educacional ao propor uma educação problematizadora, com o desenvolvimento do senso crítico e a serviço da transformação social. Lecionou em mais de 50 países e recebeu o título de "doutor honoris causa" em mais de 40 universidades pelo mundo, entre elas, Harvard, Cambridge e Oxford.

Em suas palavras:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. Comumente associado pelo senso comum a um método de alfabetização de adultos e identificado somente como o criador de uma nova técnica de alfabetização, Freire rejeita essa marca uma vez que afirmou em vida não querer ser visto e reconhecido apenas por este traço de sua obra. Antes de chegar a uma proposta metodológica de alfabetização, Freire desenvolveu uma concepção antropológica que vai além da técnica ou de um método pronto (Freire, 2002, 85-86).

Em entrevista⁸ concedida a um pesquisador brasileiro, em 1972, Paulo Freire contesta esse reconhecimento parcial de seus trabalhos:

Há uma imprecisão que é preciso apontar. Nessa época (no Brasil), como hoje, eu não estava exclusivamente preocupado com a alfabetização. Eu não sou, como muita gente

pensa, um especialista na alfabetização de adultos. Desde o início de meus trabalhos eu procurava alguma coisa além do que um método mecânico que permitisse ensinar rapidamente a escrita e a leitura. É certo que o método devia possibilitar ao analfabeto aprender os mecanismos de sua própria língua. Mas, simultaneamente, esse método devia lhe possibilitar a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história.

O livro *Pedagogia do Oprimido* foi escrito em 1968 pelo pedagogo, educador, filósofo e escritor Paulo Freire, resultado de cinco anos de exílio, considerado um de seus livros mais emblemáticos. No primeiro capítulo, intitulado “Justificativa da Pedagogia do Oprimido”, Freire (1987) estabelece as bases do seu pensamento por meio da reflexão do processo de desumanização causada pela relação opressor e oprimido.

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (Freire, 1987, p. 16).

Freire (1987) denuncia a relação dualista opressor X oprimido, reflexo de uma estrutura que sustenta a heteronomia⁹, na qual o diálogo é impossibilitado e a ideologia opressora promove a absolutização da ignorância, “que implica na existência de alguém que a decreta a alguém” (p. 75). O educador deu visibilidade ao oprimido, algo que a cultura dominante ocultava, retirando-o da margem e colocando-o no centro como sujeito transformador de sua própria história e da humanidade. Ele deixou claro que toda prática educativa começa com a experiência direta, imediata e cultural do educando, em suas palavras, na sua visão de mundo.

Desse modo, Freire (1987) aponta como problema fundamental do processo de alfabetização tradicional a apresentação de codificações sem relação com o contexto concreto da experiência social do educando. Para ele, ninguém começa lendo a palavra,

⁸ Entrevista em 14/11/1999, para o Programa Conexão Internacional, da TV Cultura de São Paulo.

⁹ Do grego *heteros* "diversos" + *nomos* "regras", oposto de autonomia, conceito criado por Kant para denominar a sujeição do indivíduo à vontade de terceiros ou de uma coletividade.

porque antes de ler a palavra lemos o mundo e lemos o mundo na maneira em que o entendemos e o interpretamos.

A educação dialógica pensada por Freire (2002) contrasta com a educação bancária, uma metáfora que o autor utiliza para descrever o modelo tradicional de ensino, no qual o conhecimento é depositado pelo professor – detentor do saber – nos alunos, que participam passivamente do processo educativo. O conceito de educação bancária reforça a alienação e a falta de criticidade, reproduzindo e mantendo as estruturas de opressão social (Freire, 1987).

Em contrapartida, a educação dialógica parte do princípio de que o processo educacional deve ser uma troca entre educador e educando, onde ambos constroem conhecimento em conjunto por meio do diálogo. Freire defendia que o papel do educador não é o de impor uma visão de mundo, mas de criar condições para que os educandos possam refletir criticamente sobre sua realidade e nela agir. Ou seja, a partir de uma reflexão crítica, o sujeito ganha consciência de si e de sua situação de opressão, e por isso sua ação após essa constatação passa a ser mediada pela consciência crítica, no processo que denomina de práxis educativa – ação x reflexão x ação transformada.

A concepção antropológica humanista cristã marxista de Paulo Freire se resume em que, primeiramente, somos seres dotados de curiosidade e, nessa busca curiosa, lemos o mundo. Logo, nós percebemos enquanto seres inacabados, incompletos, inconclusos que precisamos uns dos outros e que estão conectados a um mundo em transformação. Assim, o pensamento teórico de Paulo Freire está baseado no fato de que também o ser humano está em constante transformação:

Constatar essa preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade - a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca (Freire, 1987, p. 07).

A obra *Pedagogia do Oprimido*, ao denunciar as contradições opostas como a relação opressor X oprimido, anuncia uma nova visão de mundo, de relações humanas, sobretudo na superação das dualidades através da conscientização. E este livro detém um legado e um impacto gigantesco na educação e na pedagogia ao humanizar também a relação pedagógica professor X aluno. Assim, é possível afirmar que a concepção pedagógica freireana está fortemente ligada à visão dialética da realidade, em consonância com o pensamento marxista

de que o conhecimento não é um dado fixo, mas algo em construção, sempre mediado pela prática e pela realidade concreta dos sujeitos.

No entanto, diferente de outros teóricos marxistas do século XX que propunham a revolução socialista como a solução definitiva para a emancipação dos trabalhadores, Freire não defendia explicitamente o socialismo como projeto político. Freire acreditava no potencial revolucionário da educação como ferramenta para modificar o capitalismo em direção a uma sociedade mais justa, através da conscientização dos oprimidos de sua situação de opressão. Sua proposta metodológica foi elaborada a partir de perspectivas teóricas que “pudessem colocar o processo educativo a serviço da ‘humanização’ integral do homem, da democratização fundamental da sociedade” (Beisegel, 1989, p. 287).

Freire provou que não há saber mais ou saber menos, que o que dicotomiza os seres humanos é a relação de opressão que está posta, que é através de uma educação conscientizadora que formamos pessoas críticas, reflexivas e participativas na sociedade e que é pela negação de condições básicas de vida, como a educação, que vivem oprimidas e marginalizadas.

O ser humano para Freire tem rostos reais, trajetórias reais; ele os chama de "esfarrapados do mundo", deixando claro sua posição de oprimidos em uma sociedade desigual. Por essa questão, somos seres em busca, “seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada” (Freire, 1987, p. 42).

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (Freire, 1987, p. 42).

Tais ideias nos remetem à concepção ontológica de Freire, que é influenciada e recriada por diferentes correntes humanistas, entre elas, destacam-se o humanismo existencialista, o cristão, o marxista e o pensamento da fenomenologia (Mendonça, 2008). Para esclarecer as bases do pensamento de Freire, nos remetemos a Mendonça (2008), que pontua as correntes a que Freire se reporta:

O humanismo existencialista influencia de forma determinante a criação da perspectiva humanista em sua pedagogia. De maneira otimista, Freire considera o ser humano um ser-no-mundo e pela sua existência um ser-com-o-mundo. A concepção fenomenológica observa que há uma "*permanente relação entre o*

mundo em que se dão as experiências humanas e os próprios seres humanos que vivenciam essas experiências". Desse modo, não é possível conceber o ser humano sem mundo e, por outro lado, o mundo sem sujeitos (Mendonça, 2008, p. 27). Do humanismo marxista Freire assimila a ideia de que o ser humano é um ser social. Um ser de ação. Pela práxis humana, ele constrói sua própria libertação, recria o mundo e a si próprio. Nessa mesma linha de raciocínio, o humanismo cristão é fundamental para entendermos a visão libertadora e humanista presente no pensamento de Freire (Mendonça, 2008, p. 30-36).

Sendo assim, Freire afirma que a vocação para a humanização – chamada por ele de vocação ontológica do ser - se caracteriza pela busca do ser mais, em que o ser humano curiosamente busca o conhecimento de si mesmo e do mundo, a fim de conquistar sua liberdade. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. (...) Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1987, p. 90). Nesse sentido, o ser humano é um ser em constante busca por sua autonomia: “Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada” (Freire, 2002, p. 65).

O autor introduz a autonomia como um processo de vir a ser, que se constitui no aprender e ensinar, tarefa que deve ser assumida por educadores e educandos. Assim, Freire define a busca do “ser mais” como desafio da libertação dos oprimidos como busca pela humanização, em que a natureza humana é programada para ser mais, porém não determinada por estruturas ou princípios inatos. “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser determinado e o ser condicionado” (Freire, 2002, p. 31).

Ao assumir que o problema central da história presente da humanidade seja a humanização do ser humano, Freire entende que isto se dá em contraposição à desumanização também presente:

Se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens [a humanização]. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si", não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é,

porém, *destino dado*, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (Freire, 1987, p. 16).

Freire entende que, reconhecendo a presença histórica da desumanização, essa não é a vocação dos homens, pois se assim fosse, não haveria necessidade e nem possibilidade de educação dos homens. Mas, pelo contrário, ele entende que a vocação do ser humano é a busca de sua própria humanização: a busca do “ser mais”, isto é: “o objetivo básico de sua busca, que é o ser mais, a humanização, apresenta-se-lhe como um imperativo que deve ser existencializado” (Freire, 1987, p. 127).

Mesmo operando nos marcos do capitalismo, Freire acreditava na educação como um meio para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, tendo no diálogo e na conscientização os motores para a transformação social.

3.2.3 Propostas emancipatórias para a educação

No sistema educacional atual, principalmente em contextos neoliberais, observa-se uma inclinação crescente para a “educação bancária”, cunhada por Freire (1987), na qual o aluno é visto como um recipiente vazio a ser preenchido. Esse modelo bancário de educação apenas objetiva preparar os sujeitos para o mercado de trabalho, sem se preocupar com a formação de cidadãos críticos, engajados e conscientes de seu papel na transformação social.

Essa reflexão também dialoga com a crítica de Theodor Adorno, um dos fundadores da Escola de Frankfurt¹⁰, à cultura de massa e à educação autoritária. Adorno, assim como Schopenhauer, teme uma sociedade em que o conhecimento é superficial e instrumentalizado. Uma educação que visa apenas à informação prepara o caminho para o conformismo e o pensamento autoritário, já que não ensina os indivíduos a pensar de forma independente e crítica.

Adorno foi um dos filósofos mais influentes do século XX, as consequências de desastres como o nazismo e outros regimes autoritários o levaram a investigar o papel dos sistemas educacionais na construção de sociedades democráticas. Embora não seja

¹⁰ A Escola de Frankfurt tinha como objetivo estabelecer um novo parâmetro de análise social com base em uma releitura do marxismo. Foi uma escola de pensamento e análise filosófica e sociológica que surgiu na Universidade de Frankfurt, na Alemanha, em 1924, e é considerada uma das escolas de pensamento mais importantes para a cultura ocidental do século XX. Autores com origens intelectuais e influências teóricas distintas reuniram-se empreendendo uma crítica radical daquele tempo: Max Horkheimer, Friedrich Pollock, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Jürgen Habermas, Wilhelm Reich foram alguns dos pensadores que participaram do círculo frankfurtiano (Matos, 2006).

considerado um teórico da pedagogia, Adorno trouxe contribuições valiosas para a área ao explorar as relações humanas e o impacto da educação no desenvolvimento social.

Em *Educação e emancipação*, o autor analisa como a educação pode, paradoxalmente, tanto promover a emancipação quanto contribuir para a barbárie e a dominação. E argumenta que, durante o regime nazista, as instituições escolares desempenharam um papel crucial na disseminação de ideais nacionalistas e na promoção da superioridade racial, sufocando o pensamento crítico. Adorno expressa sua inquietação ao refletir sobre como a miséria - em seus múltiplos sentidos - persiste em um mundo que, supostamente, vivencia um auge tecnológico e científico. Ele enfatiza a importância de atentar para os acontecimentos sociais e o papel da educação na formação da consciência crítica, destacando o papel das instituições e da mídia, incluindo a televisão. Atento ao colapso humanístico de sua época, Adorno (1995, p. 119) pontua:

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão.

As críticas de Adorno aos sistemas educacionais convencionais partem do reconhecimento de que a educação tem o poder de transformar as estruturas sociais. Em sua obra, ele propõe que a educação deve ser um instrumento de emancipação do indivíduo por meio da escolarização. Para Adorno (1995), o ensino deve ser uma forma de resistência à indústria cultural, contribuindo para a formação de uma consciência crítica que permita aos indivíduos desvelar as contradições da coletividade.

Ele defende um processo educacional que promova a dignidade e o respeito às diferenças, argumentando que a incapacidade dos indivíduos de resistirem à autoalienação está na raiz dos problemas sociais contemporâneos. Citando a formulação definitiva de Kant, Adorno (1995, p. 141) reforça a visão de que a emancipação se dá pela constituição do “homem autônomo”, capaz de “[...] libertar de sua auto inculpável minoridade” intelectual; e defende um projeto pedagógico que liberte o indivíduo da opressão e da massificação. Para ele, isso só seria possível por meio do domínio e da integração de diferentes saberes — científico, humano e artístico —, todos orientados para a convivência democrática.

[...] assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (Adorno, 1995, p. 141-142).

Adorno também aborda o conceito de heteronomia, que ele cunhou para descrever a situação em que o indivíduo se torna “[...] dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo” (Adorno, 1995, p. 124). Nessa condição, segundo Adorno, o indivíduo perde a autonomia de pensamento e ação. Para ele, essa alienação explica tragédias como a barbárie nazista, representada de forma extrema pelo Holocausto e pelos campos de concentração, que Adorno considera os símbolos máximos da selvageria humana. Adorno defende uma educação que promova a originalidade e a autenticidade, ecoando as palavras do escritor alemão Goethe, que disse sobre um amigo com habilidades artísticas notáveis: “Ele se educou para a originalidade” (Adorno, 1995, p. 152). Para Adorno, essa educação para a originalidade é o caminho para a verdadeira emancipação.

Tal compreensão adorniana se aproxima da ideia de Paulo Freire sobre a conscientização – o processo pelo qual os indivíduos tomam consciência de sua situação de opressão e, a partir dessa compreensão, agem para transformá-la, principalmente na atualidade, com o avanço das ideologias neoliberais. Como diz Mayo (2014), Paulo Freire pode ser entendido como uma possibilidade de antídoto ao discurso dominante do modelo neoliberal na educação, que privilegia a racionalidade técnica e a mercantilização. Para essa discussão, recorre-se a Freire (2002) e hooks (2013) para embasar a reflexão da construção de um projeto educativo que se contraponha à atual configuração ideológica neoliberalista.

Assim como discutido no item anterior, Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido*, propõe uma educação dialógica¹¹, na qual o professor e o aluno aprendem juntos, em uma relação horizontal. Freire rejeita e denuncia práticas de educação bancária, que vê o aluno como um receptáculo vazio a ser preenchido com conhecimento, e anuncia uma educação

¹¹ Segundo Freire (1987, p. 91): “O diálogo é uma exigência existencial [...] Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens [...] O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

dialógica e problematizadora, na qual os alunos se conscientizam e pensam criticamente o mundo ao seu redor para nele agir.

[...] não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado com o educando que, ao ser educado, também educa (Freire, 1987, p. 95-96).

Na pedagogia freireana, a educação deve ser uma prática libertadora, ajudando os oprimidos a desenvolver uma consciência crítica e a agir sobre sua realidade para transformá-la. Freire defende uma pedagogia que cria um ambiente onde todos possam exercitar suas subjetividades e desenvolver a autonomia, como ele mesmo diz “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 2002, p. 16). Como já podemos observar, Freire destaca que o processo de ensino-aprendizagem é duplo: tanto o professor quanto o aluno têm contribuições e singularidades a serem consideradas. A preparação do ambiente e a metodologia da aula devem refletir essa compreensão, exigindo que o professor desenvolva humildade e humanidade para escutar seus alunos e, a partir dessa escuta, adaptar sua prática pedagógica.

A tradição tecnicista e pragmática, segundo Freire, é insuficiente para promover uma experiência histórica, social, cultural e política significativa para os alunos. Isso porque a experiência de aprendizagem não se dá de maneira isolada na simples reprodução de conteúdos pré-determinados, pois “ensinar não é [só] transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (Freire, 2002, p. 24). O processo de ensino aprendizagem ocorre em todas as dimensões da sociedade, incluindo a escola que muitas vezes funciona como um obstáculo ao exercício pleno dessa experiência.

Ignorar, suprimir ou proibir a reflexão dos conflitos presentes no ambiente escolar, na subjetividade dos indivíduos e nas estruturas da sociedade, para Freire, que desenvolve suas reflexões, essencialmente, pelo ensino de alfabetização de jovens e adultos, é um desrespeito à trajetória histórica dos estudantes, impedindo-os de refletir sobre suas próprias experiências existenciais e sociais, pois, como afirma: “[...] A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (Freire, 2002, p. 24).

Em consonância com Freire, Bell hooks expande essa visão ao incorporar a dimensão de gênero, raça e classe em sua análise da educação emancipatória. Para hooks (2013), a educação deve ser um espaço de resistência, onde as vozes marginalizadas são ouvidas e respeitadas. Em sua obra *Ensinando a Transgredir*, ela argumenta que a educação crítica deve ser um ato de libertação, onde os estudantes aprendem a questionar as estruturas de poder e a reconhecer sua própria agência na transformação do mundo. Assim como Freire, hooks (2013) critica a prática pedagógica convencional; para ela, tal modelo muitas vezes reproduz estruturas opressivas de poder, como o colonialismo e o patriarcado. A autora defende uma pedagogia engajada, que transcende a educação crítica e feminista tradicional ao dar ênfase à criação de ambientes educacionais inclusivos e baseados no diálogo. Para ela, o espaço educacional deve ser um lugar de acolhimento, onde todos – professores e alunos – tenham a oportunidade de compartilhar suas experiências e aprender uns com os outros.

A noção de *educação engajada*, central no pensamento de hooks (2013), tem como premissa o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para a inclusão e o bem-estar de grupos historicamente marginalizados. A autora destaca a importância de um ensino que promova a diversidade cultural e que seja crítico às hierarquias raciais e de gênero que permeiam a sociedade. Nesse sentido, a educação emancipatória se apresenta como um ato político, que exige dos educadores a capacidade de escutar e aprender com seus alunos, especialmente aqueles provenientes de minorias étnicas e sociais, pois para hooks (2013, p. 56), “[...] fazer da sala de aula um contexto democrático em que todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da educação transformadora”.

Ainda de acordo com hooks (2013), um dos principais desafios enfrentados pela educação emancipatória é a necessidade de romper com as práticas pedagógicas que silenciam as vozes de grupos subalternizados. Para ela, as pedagogias tradicionais tendem a reproduzir a lógica colonial, invisibilizando a produção intelectual de mulheres negras e outros grupos marginalizados, e, como ela diz:

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão (hooks, 2013, p. 51).

Nessa perspectiva, é essencial que o sistema educacional também assuma a responsabilidade de promover uma decolonial, que questione as narrativas eurocêntricas e

ofereça um espaço de visibilidade para outras diferentes formas de vida. Essa proposta visa transformar a sala de aula em um ambiente democrático, onde todos os sujeitos, independentemente de sua formação ou origem, possam contribuir para o processo de construção do conhecimento.

Visto que a produção feminista por parte de acadêmicas negras sempre foi marginalizada, tanto em relação à hegemonia acadêmica existente, quanto à corrente principal do feminismo, aquelas entre nós que creem que esse trabalho é crucial para qualquer discussão imparcial da experiência negra têm de intensificar seu esforço de educação em prol da consciência crítica. Aquelas acadêmicas negras que começaram a tratar de questões de gênero enquanto ainda eram ambivalentes em relação à política feminista e agora cresceram, tanto em sua consciência quanto em seu comprometimento, têm o dever de se mostrar dispostas a discutir publicamente as mudanças no seu pensamento (hooks, 2013, p. 172).

De igual forma, essa autora compartilha a visão de que a educação deve ser um espaço de liberdade; a prática educativa deve incentivar a superação das limitações impostas por uma pedagogia autoritária e oferecer aos sujeitos a oportunidade de se perceberem como agentes históricos.

[...] A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade (hooks, 2013, p. 273).

Enquanto Freire (2002) define esse processo como “conscientização”, hooks (2013) o caracteriza como “transgressão” – conceito central para sua teoria pedagógica e política – um movimento que rompe com os paradigmas estabelecidos e abre caminho para novas formas de pensar e agir, essencialmente, dentro da educação. A autora concebe a transgressão como um ato radical de ruptura com as normas, regras e paradigmas sociais e educacionais estabelecidos. Para esta autora, a transgressão representa uma ação crítica que desafia as estruturas opressivas de poder e cria espaço para novas formas de pensar, sentir e agir. Dentro da educação, essa transgressão é um movimento emancipador que não apenas questiona as práticas pedagógicas tradicionais, mas também inaugura um espaço de liberdade e transformação social.

3.3 Tendências da política de formação de professores

Se, no subitem anterior, foram explicitadas as determinações que orientam a configuração contemporânea da formação docente, impõe-se agora apreender, em nível mais abrangente, as tendências que se produzem no interior dessa mesma totalidade contraditória. Não se trata de classificações formais, mas da identificação de orientações teórico-políticas que emergem das disputas hegemônicas que atravessam o Estado e a política educacional, expressando projetos societários em confronto.

As tendências da política de formação de professores configuram-se, assim, como síntese histórica de múltiplas determinações — econômicas, políticas e ideológicas —, nas quais se confrontam perspectivas de adequação funcional, racionalidades regulatórias e proposições orientadas pela formação humana integral. A análise dessas tendências exige ultrapassar a literalidade normativa e apreender o horizonte de concepção que lhes confere unidade e direção histórica, situando a formação docente como espaço estratégico de disputa por hegemonia. Desse modo, compreender as tendências não é apenas descrever diretrizes, mas evidenciar como, na formação de professores, se condensam as contradições estruturais do presente, tornando-a campo privilegiado de definição do sentido social da educação.

Diniz-Pereira (2014) problematiza que tipo de professores estamos formando na sociedade atual, visto que seus estudos o levam a afirmar que os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao modelo da racionalidade técnica. O autor define as concepções existentes que embasam a formação docente na atualidade, resumidamente em dois polos opostos.

O primeiro é o modelo da racionalidade técnica, no qual “o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas” (Diniz-Pereira, 2014, p. 36). Esse é um conceito profundamente discutido por Diniz-Pereira (2000; 2014), que explica que tal modelo de formação de professores é pautado na epistemologia positivista da prática. Desde o século XIX e início do século XX, a prática educacional baseia-se na aplicação da “ciência” na solução de problemas. O autor explica que, segundo essa perspectiva, as questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos”, que deveriam ser resolvidos por procedimentos racionais.

Nesse conceito, a educação consiste em uma solução instrumental de um problema e, por isso, o profissional é formado por meio de conteúdo científico e/ou pedagógico para colocar em prática os mesmos conhecimentos e habilidades, ou seja, formação de caráter

técnico embasada, sobretudo na teoria behaviorista que busca moldar o comportamento humano. Um desdobramento disso é a neutralidade na ciência e, conseqüentemente, na educação. Isso porque, como explica Diniz-Pereira (2014), no modelo da racionalidade técnica o professor é visto como um técnico que somente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas, e para isso deve permanecer neutro e imparcial.

Em diferentes países do mundo, mesmo considerando algumas variações, a maioria dos currículos de formação de professores é construída de acordo com o modelo da racionalidade técnica apresentado por Diniz-Pereira (2014). Instituições internacionais de fomento, tais como o Banco Mundial, são as principais responsáveis pela promoção de reformas conservadoras em programas de formação de professores, especialmente em países em desenvolvimento. Certamente, o BM tem sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica, já que se consolidou um dos principais responsáveis pelo fomento de reformas conservadoras educacionais em programas de formação de professores no mundo todo (Diniz-Pereira, 2014).

Com base nos pressupostos da racionalidade técnica, há ainda três modelos de formação de professores apontados por Diniz-Pereira (2014). Esses modelos preparariam o professor para a prática: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, modelo de transmissão e o modelo acadêmico tradicional.

Silveira *et al* (2022) explica que a educação contemporânea se insere em um movimento de mercantilização e capitalização, de modo que a racionalização técnica potencializa a valorização da ideia de produtividade na escola, cujo foco reside nos resultados e não em todo o processo. Dessa forma, na maioria dos países do mundo, a formação de professores baseia-se no modelo de racionalidade técnica, tendo em vista o capitalismo como sistema hegemônico.

Ao abraçar essa tendência que valoriza o lucro e a produtividade em detrimento dos indivíduos, a escola se torna um espaço de reprodução e intensificação de desigualdade social, perdendo sua maior essência que consiste no caráter educativo e inclusivo, a partir da compreensão da diversidade e das especificidades dos sujeitos. Para Slonski *et al* (2017), essa face desigual do processo educativo se reflete nos objetivos educacionais e no fazer pedagógico de cada fase sócio-histórica do país.

Sem levar em conta o processo formativo e contínuo, as ações dialógicas e reflexivas, as especificidades e a significância e variabilidade das aprendizagens, resta uma aprendizagem mensurada pela quantificação, pela repetição e domínio de conteúdos, pelos

índices obtidos por meio de avaliações externas e pela soma de resultados muitas vezes mascarados (Mayer, 2024). No contexto da racionalidade técnica, além da mercantilização do ensino, tem-se a meritocracia, que surge a partir da valorização das qualidades e esforços de cada indivíduo, sem considerar os diferentes contextos, necessidades e vivências.

A educação, em um cenário global, passou a ser considerada como uma ramificação da economia, de modo que a política educacional passou a ser direcionada e a ressaltar o mercado, a gestão e os resultados. Com a globalização, explica Silveira *et al* (2022), a educação básica se insere em um intenso processo de capitalização, revestindo o ensino de materialização e subjugando as políticas educacionais às regras das políticas econômicas.

Por sua vez, Alves (2008) declara que o neoliberalismo introduz uma forma de racionalidade técnica também na gestão pública. Essa abordagem enfatiza a utilização de técnicas de gestão empresarial no setor público, a adoção de indicadores de desempenho e a busca pela eficiência máxima.

Dardot e Laval (2016) corroboram quando afirma que no contexto educacional, a tendência neoliberal se manifesta na implementação de sistemas de avaliação padronizados, no conjunto de práticas das escolas e professores e na promoção de uma educação orientada para resultados mensuráveis. As políticas neoliberais enfatizam a aquisição de competências específicas e a obtenção de resultados mensuráveis, muitas vezes em detrimento de uma educação mais holística e crítica. Os exames padronizados e as avaliações de desempenho são ferramentas-chave neste contexto, orientando tanto a prática pedagógica quanto a formulação de políticas.

Também Gatti (2015) salienta que a busca por aplicar a racionalidade técnica na aprendizagem faz com a educação atual se fundamente em programas educativos que visam qualificar os sujeitos para o trabalho, desprezando uma formação que oportunize verdadeiramente o desenvolvimento do pensamento crítico e conceitual.

Os processos de globalização, portanto, afetam os sistemas educacionais, repercutindo em todas as etapas que integram a educação escolar, perpassando os currículos, as habilidades, as metodologias, os conteúdos e a avaliação escolar. Em vista de todos os olhares acerca do modelo de educação com base na racionalidade técnica apresentados, é possível observar que, dentro da lógica mercantil no sistema educacional, é o racionalismo técnico que estabelece limites ao trabalho pedagógico, uma vez que suprime a reflexão, a autonomia e a criticidade do professor, transformando-o em um mero reprodutor de teorias, normas científicas e pedagógicas aplicadas em todos os contextos, com todos os estudantes,

em todas as etapas, sem considerar suas individualidades e necessidades. E ainda, que essa prática repercute também na avaliação escolar, já que do Governo Federal às redes municipais de ensino, identificam-se mecanismos avaliativos que apresentam caráter puramente quantitativo, nivelador e inflexível.

Sob outra perspectiva, o outro polo apresentado faz um contraponto à racionalidade técnica: Diniz-Pereira (2014) apresenta o modelo da racionalidade crítica de formação docente, em que o professor é visto como problematizador. Nesse modelo, a educação está enquadrada na história e da sociedade – ela acontece levando em conta a realidade social e histórica, e reflete na transformação. É uma atividade com impactos na sociedade, não apenas no desenvolvimento pessoal, e é também política e complexa, pois acaba por influenciar as escolhas de vida das pessoas envolvidas (Diniz-Pereira, 2014).

Diferente dos modelos técnicos que têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas, os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto:

No modelo da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma atividade social – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, problemática (Diniz-Pereira, 2014, p. 39).

Na proposta de racionalidade crítica há também diversos modelos que enfocam questões específicas. No entanto, destaca-se a proposta de compreensão do professor como alguém que levanta problemas. Diniz-Pereira (2014) aponta que no modelo freiriano, por exemplo, o levantamento de problemas é concebido como um processo mútuo entre estudantes e professores que permite questionarem o conhecimento existente, o poder e as condições. Dessa forma, uma comunidade de professores-pesquisadores, com os estudantes como coinvestigadores, cria um processo democrático e focado no aluno, no qual o currículo é desenvolvido "de baixo para cima", em vez de ser imposto "de cima para baixo".

No modelo de formação pautado na racionalidade crítica, ensino e currículo são tratados de maneira reflexiva e estratégica, processo que forma profissionais críticos na atividade da pesquisa que, para além de uma investigação, aporta um domínio específico da ação estratégica na qual os professores criam oportunidades para aprender e, a partir de sua experiência, a planejar sua próxima aprendizagem (Diniz-Pereira, 2014). Esse processo está conceitualmente relacionado à práxis marxista – atividade humana prático-crítica, que nasce

da ação consciente dos seres humanos para superar as contradições do capitalismo; à práxis gramsciana – que fala da filosofia da práxis, que é a própria história em sua infinita variedade e multiplicidade, que parte da luta de classes e que faz com que homens tomem consciência de sua posição social; e à práxis educativa freireana– elemento central do processo educativo, ação x reflexão x ação transformada, cuja união de teoria e prática refletidas se traduz em uma ação transformadora da realidade opressora por meio da educação dialógica.

Essa polaridade que escancara a real finalidade dos processos formativos dos quais fazemos parte, seja enquanto cidadão seja como profissionais da educação, faz pensar que tipo de projeto pode-se apresentar em contrapartida da tendência neoliberal estabelecida, que culmina em reduzir a educação a um produto mercantil da sociedade capitalista, formando indivíduos acrílicos apenas com o intuito de se encaixar no mercado de trabalho.

Há, portanto, várias concepções que iluminam a política de formação de professores, das quais, geralmente, uma mais voltada ao modelo tecnicista e à preparação do profissional para o mercado, cuja prática se resume à instrumentalização recebida no processo de formação; e, de outro lado, uma concepção mais crítica, que forma um profissional consciente e participativo do processo formativo e que terá uma prática baseada na reflexão e na mudança. De acordo com Feldfeber (2011), a centralidade da política deu lugar à priorização da lógica de mercado em virtude das políticas neoliberais que enfatizam a descentralização, a desregulação e a privatização, causando impactos na educação de modo geral.

Por isso, acredita-se na relevância de desvelar a qual concepção está ligada a política de formação de professores na atualidade, de forma a compreender os processos pelos quais perpassa a preparação do docente responsável pela formação dos alunos dos primeiros anos da educação básica, no caso desta pesquisa, voltada a Argentina e Brasil. É importante frisar que estes países se alinham com a Declaração Mundial de Educação para Todos, formulada em Jomtien, em 1990, reiterado no Fórum de Dakar, de 2000, tendo como uma das principais metas a serem alcançadas o acesso à educação primária de qualidade, gratuita e obrigatória para todos (Unesco, 1990).

O modelo de formação docente continua em disputa e as perspectivas calcadas em uma racionalidade técnica e em uma perspectiva neotecnicista têm ganhado espaço. Existem proposições em debate que procuram reduzir o papel das universidades na formação docente colocando em discussão a formação necessária para a atuação dos professores com as

crianças pequenas. Essas propostas procuram desconstruir o arcabouço legislativo atual em sintonia com conjecturas neoliberais de redução da atuação do Estado paralelamente à simplificação da formação que passaria a ser organizada dentro de uma lógica de mercado, com práticas controladas, padronizadas e de baixo custo.

No contexto brasileiro e de outros países da América Latina, constata-se algumas similitudes, em especial na influência das concepções neoliberais sobre as políticas educacionais, que criou tensionamentos para a redução do papel do Estado como provedor de direitos que passam a ser serviços ofertados pelo mercado. Esse processo no campo da formação docente implica na oferta privada de formação inicial e continuada.

Progressista ou conservador intervir no mundo é próprio de mim enquanto presença no mundo. Se progressista, intervenho para mudar o mundo, para fazê-la menos feio, mais humano, mais justo, mais decente. Se conservador, minha intervenção se orienta na direção da manutenção mais ou menos do que está aí. A mudança por que me bato é a que se faz para que não haja mudanças radicais, substantivas. O amanhã se reduz à quase manutenção do hoje. A esperança, dessa forma, não tem sentido. Em lugar dela, o uso de arteirices capazes de ocultar verdades que, se fossem no mínimo adivinhadas ou intuídas pelos oprimidos, poderiam empurrá-los para a luta. É verdade que as coisas não se dão simplistamente. Minha vontade de mudar o mundo não é suficiente para fazê-lo. Posso, inclusive, contradizer-me na minha prática, obstaculizando a própria mudança. O mesmo se pode verificar com o educador conservador. Em certo momento, sua ação pode trabalhar contra seu projeto ideológico e político de manter as coisas mais ou menos como estão (Freire, 2000, p. 52).

Laval (2019) destaca que a formação de professores na América Latina é profundamente impactada pelas políticas neoliberais, políticas essas que enfatizam a competição, a eficiência do mercado e a responsabilidade individual, têm implicações significativas na preparação e valorização dos professores. Como resultado, os programas de formação de professores podem ser direcionados para preparar os educadores para atingir metas mensuráveis, às vezes em detrimento de uma formação mais holística e reflexiva.

Conclui-se que a adoção de práticas de gestão empresarial no setor educacional também influencia a formação de professores. Essas práticas incluem a aplicação de técnicas de gestão baseadas em desempenho, metas de produtividade, avaliação de desempenho e incentivos financeiros atrelados a resultados (Santos, 2019). Como resultado, os programas de formação podem incorporar elementos como liderança, empreendedorismo, planejamento estratégico, avaliação de processos gerenciais e tomada de decisões baseadas em dados e *rankings*.

A maneira como os professores são preparados e valorizados também é influenciada por essas políticas. Em contextos neoliberais, a valorização dos professores muitas vezes está vinculada a metas que eles conseguem alcançar com seus alunos, em termos de desempenho acadêmico e indicadores de sucesso, podendo criar uma cultura de competição entre os próprios professores, processo pelo qual o reconhecimento e as oportunidades de avanço na carreira estão diretamente ligados aos resultados que eles produzem (Aguilar *et al*, 2019).

Na prática, a literatura discutida por Di Giorgi *et al* (2010) corrobora para o entendimento da necessidade de um professor crítico-reflexivo para responder aos desafios atuais da educação, e isso implica na superação do modelo da racionalidade técnica. O autor apresenta três principais formas pelas quais o modelo técnico afeta na atuação do professor: primeiro, estabelece uma relação hierárquica entre prática e conhecimento, com as habilidades práticas na base, subordinadas às técnicas derivadas da ciência aplicada; segundo, valoriza o conhecimento empírico-analítico, típico das ciências naturais, cujo objetivo é técnico, ou seja, manipular objetos para atingir resultados; e, por fim, pressupõe que os objetivos educacionais são claros e bem definidos, permitindo a elaboração desse conhecimento técnico.

A formação de professores também se ajusta às demandas do mercado. Nesse contexto, os conhecimentos profissionais são reduzidos ao "saber-fazer", o que facilita a comparação de desempenhos e melhora resultados com maior apelo econômico. Diante disso, é importante defender as bases de um projeto que se alinha ao pensamento crítico da sociedade brasileira. Esse projeto prioriza uma formação sólida, tanto prática quanto científica e cultural, permitindo que os futuros professores compreendam os processos educativos em três dimensões interligadas: a sala de aula, a escola e a sociedade (Felipe *et al*, 2021).

Portanto, as influências neoliberais na formação de professores levantam desafios importantes já que a pressão por resultados mensuráveis e a adoção de práticas de gestão empresarial podem limitar a autonomia e a criatividade dos professores, reduzindo o espaço para uma abordagem mais crítica e reflexiva do ensino (Freire, 2002). No mesmo viés, a valorização dos professores com base em indicadores de desempenho pode criar um ambiente de competição que pode ser prejudicial à colaboração e ao compartilhamento de práticas pedagógicas eficazes.

4 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Esta seção se dedica tanto à apresentação histórica de constituição dos normativos analisados na pesquisa quanto às análises, confrontando com o pensamento de diversos pesquisadores da área.

Apresenta-se um panorama da formação de professores no Brasil, trazendo a análise de cinco leis que abrangem o recorte temporal considerado para a contextualização – ano de criação do Mercosul, 1991, que compatibiliza com a era das Reformas de 1990. Os normativos brasileiros analisados são: 1) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/1996; 2) Diretrizes Curriculares Nacionais; 3) Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 13.005/2014; 4) Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica – Decreto n.º 8.752/2016; e 5) Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) – Resolução CNE/CP n.º 2/2019.

Os autores que contribuem nas análises das leis do Brasil são: Saviani (1997, 2003, 2009, 2013, 2014, 2017, 2019, 2020 e 2021), Shiroma (2005), Nóvoa (2009, 2015, 2017 e 2018), Cunha (2013), Abrucio e Segatto (2014), Tardif (2014), Diniz-Pereira (2014 e 2022), Gatti (2010, 2014, 2015, 2019 e 2020), Jardimino (2016), Jardimino e Garboggini (2016), Paro (2016 e 2018), Almeida e Justino (2018), Cury (2020), Evangelista (2020), Bresinski (2021), Militão (2021), Frigotto (2003, 2011, 2019, 2020 e 2022) e Yannoulas (2024), entre outros.

4.1 A Formação de professores no Brasil

A formação de professores regulamentada na década de 1970 (Brasil, 1971) estava ancorada em uma perspectiva de massificação do ensino, com necessidade de formar muitos docentes em pouco tempo. A opção daquele momento foi por uma formação aligeirada, frágil e, sobretudo, de baixo custo. Porém, no debate político e normativo que acompanha o processo de redemocratização da década de 1980 e início da década de 1990, a concepção que foi normatizada pela nova lei estava calcada em uma perspectiva de ampliação do tempo de formação, na articulação ou unidade entre a teoria e prática e, conseqüentemente, pela formação dos docentes em nível superior.

Brasil, maior país da América Latina em dimensões continentais, possui uma organização política que se diferencia da maioria dos países do mundo ao considerar o grau de atribuições repassadas aos governos municipais, o que se equipara no campo legal aos

estados como entes federados. Dos 193 países da Organização das Nações Unidas (ONU), apenas 28 adotam o federalismo, segundo Abrucio e Segatto (2014), sendo uma situação minoritária como forma de organização dos países no mundo. Por esse motivo, o Brasil se destaca, ainda, por adotar uma organização diferenciada e única. Segundo os autores:

[...] opção constitucional em 1988, de transformar todos os municípios em entes federativos plenos e fazer da descentralização da execução das políticas públicas uma das grandes metas da Constituição brasileira. Cabe frisar que essa opção constitucional é única do ponto de vista comparado, pois não há nenhuma Federação no mundo que tenha tornado todos os governos locais em entes federativos (Abrucio; Segatto, 2014, p. 49).

Dada essa complexidade, as questões educacionais têm muitas vezes uma regulamentação em três esferas administrativas sobre um mesmo tema: a federal, a estadual e a municipal. Estas, por sua vez, devem ser articuladas e cooperativas entre si, embora a literatura sobre a organização federativa brasileira e sobre a organização e o planejamento educacional em específico apontem dificuldades variadas nessa articulação.

O Sistema Nacional de Educação (SNE) é estruturado a partir de leis e diretrizes criadas sob responsabilidade do Executivo, Legislativo e Conselho Nacional de Educação (CNE). É a partir do processo de democratização da educação, principalmente com a Constituição Federal (1988) que se intensificaram essas publicações que visam, em teoria, a ampliar o acesso, a permanência e a qualidade da educação. Essas políticas podem ser desde leis e regulamentos a programas de monitoramento, planos de melhoria e programas.

A formação de professores no Brasil é uma área regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC) e é oferecida principalmente por universidades públicas e privadas. No entanto, as políticas educacionais com influências neoliberais têm impactado significativamente essa formação, influenciando a maneira como os professores são preparados para atuar nas escolas brasileiras.

A formação de professores no Brasil tem passado por transformações significativas desde 2012, reflexo de políticas educacionais, mudanças demográficas e adaptações às demandas do século XXI. Segundo dados do Censo da Educação Básica de 2022 (Inep, 2023), o Brasil conta com aproximadamente 2,2 milhões de professores atuando na educação básica, compreendendo educação infantil, ensino fundamental e médio. Deste total, cerca de 1,8 milhão (82%) atuam na rede pública, enquanto aproximadamente 400 mil (18%) lecionam em instituições privadas. Desde 2012, observa-se uma ligeira redução no número total de docentes, tendência atribuída tanto a fatores demográficos – com a diminuição

progressiva de nascimentos e consequente redução de matrículas nos anos iniciais – quanto a restrições orçamentárias que impactaram especialmente as redes municipais e estaduais.

A distribuição geográfica desses profissionais continua desigual, com concentração nas regiões Sudeste e Sul em termos absolutos, mas com maior carência de professores qualificados nas regiões Norte e Nordeste, especialmente em disciplinas específicas como matemática, física e química (Inep, 2023). Esta disparidade regional reflete desafios históricos na equalização de oportunidades educacionais em um país continental como o Brasil.

A formação inicial docente ocorre predominantemente por meio de cursos de licenciatura, oferecidos tanto na modalidade presencial quanto a distância. Um dos fenômenos mais marcantes no período pós-2012 foi a explosão do Ensino a Distância (EAD) na formação docente. Em 2021, 63% de todas as matrículas em licenciaturas eram na modalidade a distância, invertendo completamente a proporção vigente em 2012, quando o ensino presencial ainda predominava (Inep, 2022).

Esse crescimento acelerado da EaD (Educação a Distância) trouxe, ao mesmo tempo, oportunidades e desafios. Por um lado, democratizou o acesso à formação superior, permitindo que profissionais já atuantes em escolas sem a devida qualificação – especialmente em regiões remotas – pudessem regularizar sua situação. Por outro, levantou debates acalorados sobre a qualidade desta formação, particularmente no que concerne aos componentes práticos e de estágio supervisionado, essenciais para o desenvolvimento das competências docentes (Gatti, 2019).

Além da formação inicial, observa-se a massificação das pós-graduações *lato sensu* (especializações), com, aproximadamente, metade dos professores com formação superior possuindo pelo menos uma especialização. Este movimento foi impulsionado tanto por exigências legais para progressão na carreira quanto pela própria busca por aperfeiçoamento profissional (Brasil, 2016).

O perfil do professor brasileiro mantém características historicamente consolidadas, mas com transformações graduais. A profissão permanece majoritariamente feminina, com mulheres representando aproximadamente 80% do total de docentes - percentual que se eleva ainda mais na educação infantil (Inep, 2023). Essa feminização da carreira docente é um fenômeno internacional, mas que se manifesta com particular intensidade no Brasil.

Quanto à faixa etária, identifica-se um progressivo envelhecimento da categoria. Há um aumento consistente na proporção de professores com mais de 40 anos e uma redução

preocupante no ingresso de jovens na carreira, especialmente no ensino médio. Este fenômeno está diretamente relacionado à questão da valorização docente, incluindo fatores como remuneração, condições de trabalho e prestígio social da profissão (Gatti, 2019).

No que se refere à composição racial, os dados mostram uma lenta, mas progressiva diversificação, aproximando-se gradualmente da composição da sociedade brasileira. Pesquisas indicam crescimento significativo na autodeclaração como pretos ou pardos entre os docentes, retrato tanto de políticas de ação afirmativa no acesso ao ensino superior quanto de mudanças na autoidentificação da população brasileira como um todo (IBGE, 2021).

O nível de formação apresenta melhora consistente desde 2012, com 91,5% dos professores da educação básica possuindo graduação completa em 2022 – patamar significativamente superior ao verificado uma década anterior (Inep, 2023). Esse avanço deve-se em grande medida à implementação da Lei n.º 12.796/2013, que estabeleceu prazo para que todos os professores da educação básica possuíssem formação superior.

A Licenciatura em Pedagogia consolidou-se como a principal porta de entrada para a docência no Brasil, especialmente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Entre 2012 e 2021, os cursos de Pedagogia formaram mais de 1,2 milhão de novos professores, representando cerca de 40% de todas as licenciaturas concluídas no período (INEP, 2022). O período pós 2012 testemunhou significativa expansão no acesso à formação docente, notadamente através do crescimento da pedagogia e da modalidade EAD.

No entanto, os desafios qualitativos e estruturais permanecem, exigindo políticas públicas que conjuguem expansão com qualidade, valorização profissional com formação consistente, e universalização com equidade. Essa expansão, embora amplie o acesso, é frequentemente associada à baixa qualidade e à precarização da formação, com altas taxas de evasão e estágios supervisionados frágeis (Gatti, 2019).

O crescimento explosivo ocorreu predominantemente na modalidade a distância: em 2021, 7 em cada 10 novos ingressantes em Pedagogia optaram pelo EAD. Este fenômeno alterou profundamente o perfil do estudante de pedagogia, que tipicamente é uma mulher na casa dos 30 anos, que já trabalha na área educacional (como professora não graduada ou auxiliar) e busca a graduação para regularizar sua situação funcional e progredir na carreira (Gatti, 2019).

O perfil discente mantém a predominância feminina (cerca de 75%), refletindo uma divisão sociocultural do trabalho que associa o cuidado e a educação à figura da mulher (Inep, 2022). A idade média dos estudantes é variada, indicando que a carreira docente, muitas

vezes, não é a primeira escolha profissional, mas uma opção para mudança de carreira ou busca de estabilidade. Apesar de a formação ser em nível superior, a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) ainda é uma realidade para uma minoria dos docentes da educação básica, havendo maior procura por especializações *lato sensu*, frequentemente impulsionadas pela ligação com planos de carreira e aumentos salariais.

A pedagogia tornou-se, assim, uma ferramenta crucial para a implementação da política de profissionalização docente, mas também gerou debates sobre a possível "pedagogização" da formação docente, questionando-se se a generalista formação do pedagogo seria suficiente para preparar professores para os desafios específicos de disciplinas como matemática, ciências e línguas (Nóvoa, 2017).

No entanto, considera-se que, apesar dos avanços quantitativos, persistem desafios cruciais na formação docente brasileira. A carência de professores em áreas específicas (Matemática, Física, Química e Língua inglesa) permanece como um problema estrutural, frequentemente solucionado com a atuação de profissionais não habilitados nestas disciplinas (Inep, 2023).

A qualidade da formação ofertada, especialmente na modalidade EAD, continua sendo objeto de preocupação. Estudos apontam deficiências na supervisão de estágios, na infraestrutura oferecida pelos polos de apoio presencial e na própria concepção pedagógica de muitos cursos (Gatti, 2019). Além disso, verifica-se um descompasso entre a formação inicial e as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2018, demandando currículos mais alinhados às competências e habilidades previstas neste documento.

A análise dos dados organizados no Quadro 4 descreve o panorama da formação atual de professores no Brasil, marcado por contradições entre uma base legal robusta e desafios estruturais profundos. A formação ocorre majoritariamente em cursos de licenciatura, que, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/1996), constituem o requisito mínimo para o exercício da docência na educação básica.

Quadro 4: Situação atual da formação de professores no Brasil

Aspecto	Descrição no Contexto Brasileiro	Observações / Fontes
Quantidade de formados	Aprox. 220 mil licenciados anualmente (dados mais recentes). Há uma grande defasagem entre o número de formados e a demanda real por professores em áreas específicas.	Fonte: Inep e Censo da Educação Superior (2022).
Formação principal	Licenciaturas (presenciais e a distância) e Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados (programas de complementação). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta os currículos.	Regulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9.394/96).
Modalidade de estudo	Crescimento acelerado da Educação a Distância (EaD): já responde por mais de 50% das matrículas em licenciaturas. O presencial ainda é significativo, mas em declínio.	A expansão do EaD gera debates sobre a qualidade da formação. Fonte: Inep (2022).
Gênero	Predominantemente feminino. Cerca de 70% a 75% dos matriculados em licenciaturas são mulheres, com percentuais ainda mais altos na Pedagogia e Educação Infantil.	Padrão histórico-cultural similar ao da Argentina. Fonte: Inep (2022).
Idade	Perfil etário diverso. Muitos alunos iniciam a formação após o ensino médio (18-24 anos), mas há um contingente significativo de alunos maiores de 30 anos, muitas vezes buscando uma segunda carreira ou complementação pedagógica.	A carreira docente atrai pessoas em diferentes fases da vida, muitas vezes como segunda opção.
Nível de escolaridade	Nível Superior. A LDB determina a formação em nível superior para atuar na Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.	A meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) reforça esta diretriz.
Pós-Graduação	Percentual ainda baixo de professores da Educação Básica com pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado). Maior adesão a cursos de especialização <i>lato sensu</i> (mais de 1/3 dos docentes), muitas vezes buscados para progressão na carreira.	Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) e Capes.
Desafio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atração e Valorização: Dificuldade em atrair os melhores alunos para a carreira, devido aos baixos salários e más condições de trabalho. 2. Qualidade da Formação: Defasagem entre a teoria acadêmica e a realidade da sala de aula, agravada pela expansão desregulada de cursos EaD. 3. Formação Continuada: Falta de políticas públicas efetivas e articuladas para a formação em serviço. 	Desafios estruturais que impactam a qualidade da educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados acima referenciados, 2024-2025.

Bresinski (2021) analisa a formação de professores não como um conceito estático, mas como um campo em constante disputa de projetos formativos. E a autora destaca que a história do GT8 da ANPEd revela a luta entre uma perspectiva pragmática, tecnicista e uma

perspectiva crítico-reflexiva de formação de professores, pois, em sua visão, o grupo de trabalho funcionou como um espelho das políticas educacionais e dos debates epistemológicos que moldaram a área desde o final da década de 1970, servindo como um termômetro para os rumos da formação docente (Bresinski, 2021). É importante destacar que a trajetória do GT8 é indissociável da própria história da pesquisa em formação de professores no país.

Ao definir o processo de formação de professores como parte da política educacional, observa-se que a garantia e a ampliação do direito à educação, em especial a obrigatoriedade do ensino, gera a necessidade de formação docente. É então que, no início dos anos 2000, a educação superior no Brasil passa por enorme expansão, em decorrência de programas de infraestrutura e incentivo às camadas populares ao acesso ao ensino superior, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), aumentando significativamente o número de matrículas.

Aumenta-se também o número de professores na carreira do magistério superior, que passa a abarcar funções de ensino, pesquisa, gestão e, ainda, gestão de programas voltados à educação. E, ao tratar a formação de professores com a exigência da educação superior, esta torna-se um campo investigativo, abrindo margem para outros focos de estudos e pesquisas. Um dos temas mais recorrentes nesse cenário foi o de fortalecimento da identidade profissional do professor.

Refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade. A pesquisa acompanha os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente, quer no plano do real, quer no ideal. Já a prática estabelece-se a partir de uma amálgama de condições teórico contextuais (Cunha, 2013, p. 611).

Nesse sentido, as políticas neoliberais têm promovido uma abordagem mais técnica e menos crítica na formação de professores no Brasil, refletindo nos currículos de formação docente, que frequentemente enfatizam competências específicas e habilidades práticas, como técnicas de ensino, uso de tecnologias educacionais e gestão de sala de aula (Gatti, 2015). No entanto, essa ênfase excessiva na parte técnica pode negligenciar aspectos mais amplos e reflexivos da educação, como a compreensão dos contextos socioeconômicos, culturais e políticos em que os professores atuam.

Programas como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e a Plataforma Freire foram criados para melhorar a qualificação dos professores em exercício no Brasil. No entanto, esses programas enfrentam desafios significativos relacionados ao financiamento e à implementação (Brasil, 2018). A falta de recursos adequados e a complexidade das políticas educacionais podem limitar o alcance e a eficácia dessas iniciativas na melhoria da formação docente.

De igual maneira, a análise realizada da interface entre a política e a formação de professores no Brasil constitui um campo de intensa disputa de projetos formativos, onde a legislação educacional atua como principal instrumento de regulação e orientação das práticas formativas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) estabeleceu as bases para a reformulação dos cursos de formação docente, priorizando a flexibilização curricular e a descentralização das políticas educacionais. No entanto, alerta Saviani (2009), a LDB também consolidou uma tendência à fragmentação do conhecimento pedagógico, muitas vezes em detrimento de uma formação crítico-reflexiva. Essa orientação foi intensificada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução CNE/CP 02/2019, que redefiniram a formação docente sob a lógica das competências, alinhando-a a demandas de organismos internacionais como OCDE e Banco Mundial. Conforme analisa Frigotto (2020), esse modelo tende a produzir um "professor gerencialista", preparado para executar currículos predefinidos em vez de mediar criticamente o conhecimento.

A atuação do GT8 – Formação de Professores da ANPED – tem sido fundamental para contrapor essa lógica, constituindo-se como espaço de resistência acadêmica e produção de alternativas. Como demonstra Bresinski (2021) em sua análise histórica do GT8, o grupo sempre enfatizou a necessidade de uma formação baseada na pesquisa, na reflexão teórica e na articulação com os movimentos sociais. Essa perspectiva freireana defende que a verdadeira interface entre política e formação deve ocorrer por meio do diálogo com a escola pública real, ao invés da imposição de modelos *standardizados*. Assim, programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) representaram tentativas promissoras de preenchimento das lacunas entre universidade e escola básica, no entanto frequentemente sabotados por descontinuidades políticas e subfinanciamento, como critica Shiroma (2017).

O centro dessa intersecção reside numa tensão permanente: de um lado, políticas que buscam subordinar a formação docente às lógicas de mercado e à *accountability*; de outro,

movimentos acadêmicos e sindicais que defendem a autonomia docente e uma formação humanista. Como conclui Evangelista (2020), a precarização da formação - expressa em cursos de licenciatura aligeirados via EaD e na desregulamentação das exigências formativas - é o sintoma mais visível do projeto político hegemônico. Por isso, analisar essa interface requer reconhecer que a formação de professores é não apenas objeto de política, mas terreno de luta por um projeto democrático de educação.

Nessa perspectiva, o histórico das habilitações do curso de Pedagogia no Brasil é a materialização de uma disputa paradigmática sobre a concepção de formação do educador. A Lei 5.540/68, durante o regime militar, fragmentou o curso em múltiplas habilitações (Administração Escolar, Orientação Educacional, Inspeção Escolar, Supervisão Educacional e Magistério), criando um modelo tecnicista que dissociava a formação do "especialista" da do "professor". O magistério para os anos iniciais, nesse modelo, tornou-se uma formação de segunda categoria, aprofundando um dualismo estrutural na educação brasileira: de um lado, o professor com formação universitária para o ensino médio; de outro, o pedagogo com formação curta para as crianças.

A redemocratização e a LDB 9.394/96 buscaram superar esse legado, unificando a formação do professor dos anos iniciais e da educação infantil no curso de licenciatura em Pedagogia e extinguindo as habilitações técnicas. No entanto, a tensão permanece, já que muitos cursos, por inércia ou por opção política, mantiveram um currículo que segrega a formação para a docência da formação para a gestão, reproduzindo internamente a lógica anterior.

O GT4 - Didática da ANPEd - tem sido um espaço fundamental para criticar essa separação, defendendo que a base de toda atuação educacional, seja na sala de aula ou na gestão, deve ser a docência. Para os pesquisadores desse grupo, a Didática é o eixo integrador que fornece a compreensão do processo de ensino e aprendizagem - conhecimento sem o qual nenhuma gestão ou orientação educacional é verdadeiramente democrática e eficaz.

A crítica à separação da formação, como ocorre em outros países reside no risco de se criar uma base comum frágil e desenraizada da realidade escolar. Importar modelos sem uma crítica contextual pode levar a uma formação aligeirada e superficial, onde o futuro professor não vivencia a inseparabilidade entre teoria e prática. A defesa é de um curso de Pedagogia unitário, porém não uniforme, que forme um professor-pesquisador com base sólida nos fundamentos da educação e na didática, capaz de atuar em múltiplos espaços educativos, mas

sempre com a docência como núcleo de sua identidade profissional. Por isso, a superação definitiva do modelo de habilitações depende menos de uma reforma legal e mais de um projeto político-pedagógico claro que reafirme a Pedagogia como a ciência da educação e a docência como seu coração formativo.



Diante desse cenário, é fundamental repensar a formação de professores no Brasil de maneira mais ampla e integrada. Isso inclui não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas a promoção de uma formação crítica e reflexiva que considere os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos em que os professores atuam. Além disso, é necessário investir em políticas que valorizem os professores, ofereçam condições de trabalho dignas e incentivem a permanência e a qualificação na carreira docente.

A educação, como um campo científico de caráter político-pedagógico, tem a capacidade de integrar as relações sociais e as forças políticas que a cercam. Por ser um Aparelho Ideológico do Estado (AID)¹², ela pode gerar e reproduzir disputas dentro da estrutura legislativa do atual reformismo educacional. Isso se refere a aspectos como didática, metodologias, gestão, financiamento, currículo e as políticas de formação de professores (Jardilino, 2016). Dessa forma, torna-se necessário adentrar a políticas específicas que ordenam a educação no Brasil para compreender seus preceitos e relação com os avanços neoliberais.

Apresenta-se nas Figuras 3 e 4 informações gerais acerca do Brasil, como número de habitantes, extensão do território, o nome do Presidente e do Ministro da Educação, acrescidos dados recentes sobre como está estabelecida a educação no país.

¹²O termo “aparelhos ideológicos de Estado” foi cunhado pelo filósofo francês Louis Althusser, em seu ensaio “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado”, publicado originalmente em 1970.

Figura 3: Conjuntura da educação brasileira

habitantes 212.559.417	km2 8.516.000	 Luiz Inácio Lula da Silva Presidente	 Camilo Santana Ministro da Educação
----------------------------------	-------------------------	--	---


26,2 milhões
 de crianças entre
 0 e 8 anos



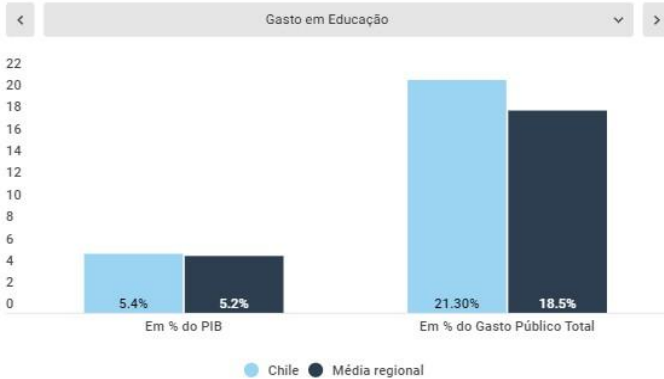
14 anos
 de escolaridade
 obrigatória



50% da população

Situação do país em relação à região

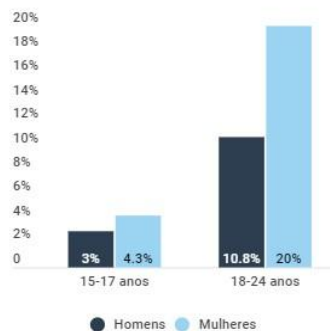
Ano: 2018



Fontes: 1. SITEAL com base em dados do IUIS. / 2. CEPAL, o Índice da Arg. corresponde à zona urbana. / 3. Human Development Report Office 2019. PNUD

Porcentagem de adolescentes e jovens que não estudam nem realizam trabalho remunerado

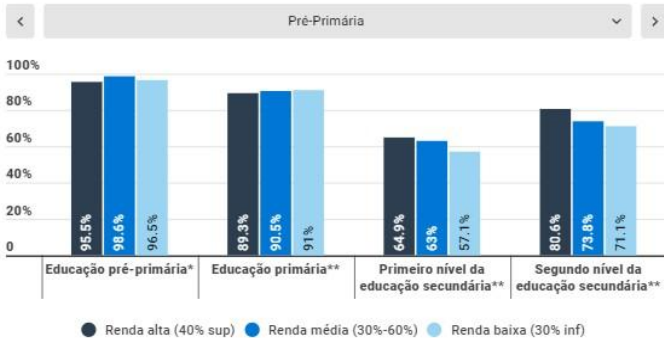
Ano: 2018



Fonte: SITEAL com base em dados do IUIS.

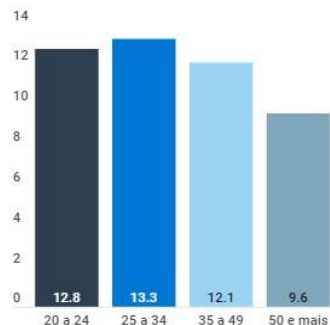
Taxas de frequência escolar

Ano: 2018



Média de anos de escolaridade da população adulta

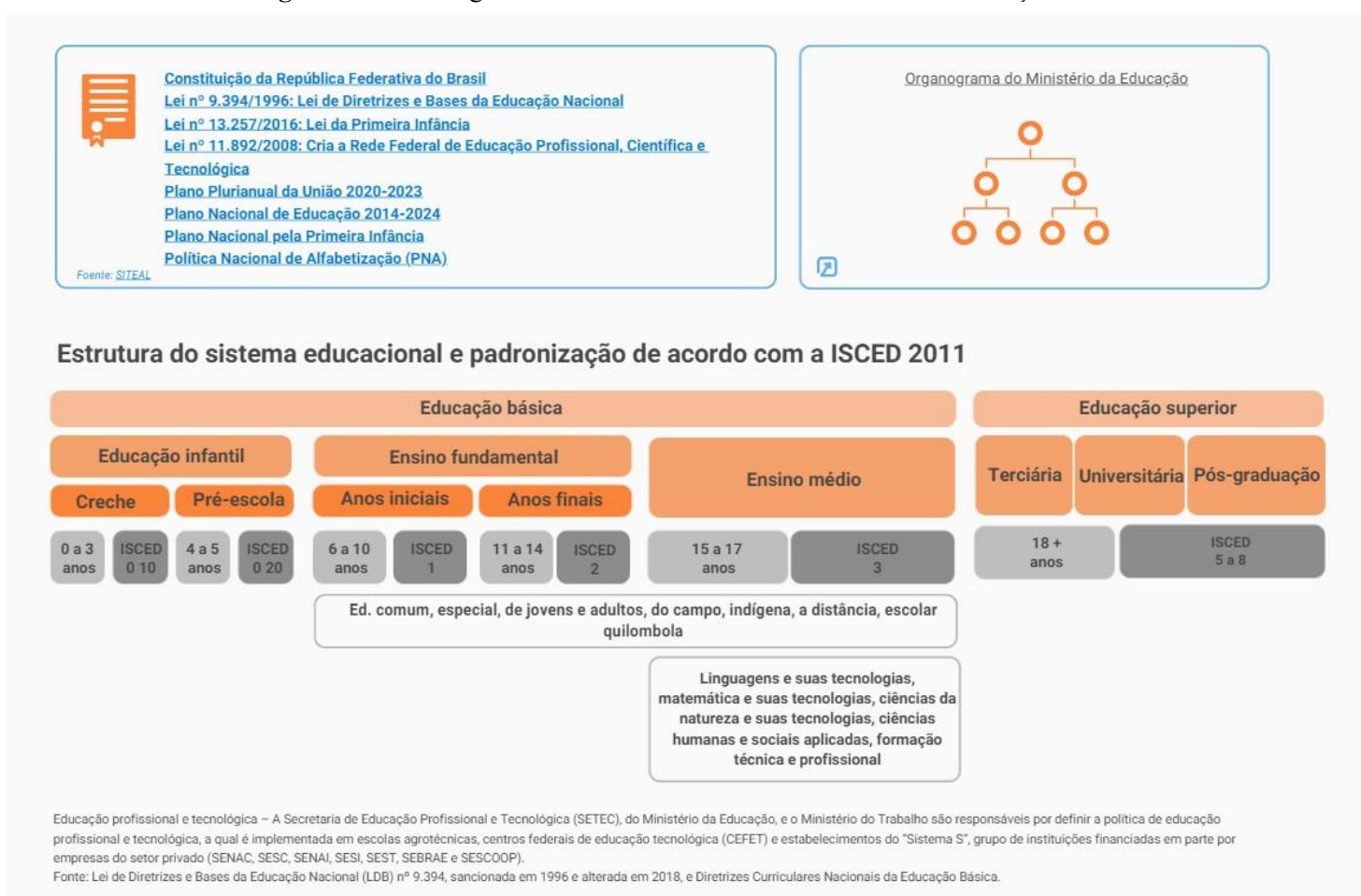
Ano: 2018



Fonte: Siteal¹³ / Unesco, 2024.

¹³ Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/brasil>.

Figura 4: Marco regulatório e estrutura do sistema nacional de educação brasileira



Fonte: Siteal¹⁴ / Unesco, 2024.

Ao se ter em vista a conjuntura da educação brasileira, direciona-se para as leis nacionais que serão analisadas.

4.2 Análise dos normativos brasileiros

Ao se voltar para as cinco leis brasileiras elegidas para compor as análises desta pesquisa, atem-se neste espaço à apresentação dos normativos nacionais mais amplos e gerais que regulamentam a formação de professores no Brasil, visto que os estados e municípios têm autonomia restrita em sua ação legislativa, não podendo criar normativos que se contraponham à legislação federal. Para a análise proposta, foram selecionadas políticas que se relacionassem

¹⁴ Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/brasil>.

diretamente com a formação de professores e diretrizes educacionais. Dessa forma, foram inclusas legislações, pareceres, decretos e programas.

4.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) representa um marco na história da educação brasileira e é um dos principais documentos normativos que regulam o sistema educacional brasileiro. A versão atual, Lei n.º 9.394, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, mas seu processo de elaboração esteve ligado a um contexto histórico, social e político do Brasil ao longo do século XX.

A primeira tentativa de organizar a educação brasileira de forma sistêmica foi por meio da Lei n.º 4.024/1961 que surgiu após mais de uma década de debates no Congresso. Nesse período, o país apresentava um cenário de crescimento econômico desigual e grandes disparidades regionais na educação.

Durante a Ditadura Militar (1964–1985), a LDB de 1961 sofreu inúmeras modificações autoritárias, com ênfase à formação técnica e para o mercado de trabalho, por meio do ensino de conteúdos tecnocráticos. Assim, houve o afastamento de temas sociais e políticos, e a prioridade era formar mão de obra barata para o “desenvolvimento econômico”.

Consequente, A LDB de 1961 culminou na Lei n.º 5.692/1971, a qual reformulou o ensino de 1º e 2º graus, centralizando o controle do Estado sobre a educação e enfatizando o ensino técnico. Nesse período, a educação era considerada um meio para formação de mão de obra qualificada para o novo modelo econômico-industrial que o regime militar pretendia consolidar.

O fim da ditadura possibilitou que o Brasil adentrasse em um período de abertura política e de reconstrução da democracia. A Constituição Federal de 1988, um marco democrático no país, trouxe grandes avanços para a educação, uma vez que afirmou a educação como direito de todos e dever do Estado, estabeleceu a gestão democrática do ensino público e garantiu financiamento mínimo para a educação. A nova Constituição demandava uma lei educacional geral que refletisse os princípios democráticos e sociais recém-estabelecidos.

Segundo Saviani (1997), a LDB consolidou algumas conquistas democráticas advindas da Constituição Federal de 1988, mas também incorporou elementos de uma lógica neoliberal, marcada pela flexibilização e descentralização das políticas públicas. A LDB pode

ser compreendida como produto de tensões entre diferentes projetos educacionais: de um lado, a defesa da escola pública, democrática e de qualidade social; de outro, interesses que visavam ajustar a educação às exigências do mercado, limitando sua função social e emancipadora.

A elaboração da LDB foi atravessada por uma intensa disputa de projetos educacionais, o que pode ser compreendido dentro do cenário de reestruturação do Estado brasileiro na década de 1990. De um lado, havia pressões populares e de movimentos sociais por uma educação pública de qualidade, conforme enfatiza Frigotto (2022). De outro, havia o avanço das políticas neoliberais, com o objetivo de reduzir o papel do Estado nas políticas sociais, como destacam Almeida e Justino (2018).

Segundo uma análise da crítica da concepção de formação docente elaborada por Jardimino (2016), posiciona-se como um contundente marco crítico frente ao modelo hegemônico de formação de professores no Brasil. Seu eixo central defende que a formação deve transcender a dimensão técnica e instrumental – que reduz o professor a um mero executor de métodos e currículos – para assumir um caráter politizador, crítico e emancipatório. Nessa perspectiva, o docente é concebido como um intelectual transformador, um agente político capaz de intervir na realidade social. Para o autor, a formação crítica é entendida como "um processo de humanização que tem na emancipação sua finalidade última" (Jardilino; Garboggini, 2016, p. 45). Essa visão, profundamente influenciada pelo legado freireano, representa um importante contraponto ao pragmatismo alienante que tem orientado muitas políticas educacionais, ao reivindicar a teoria crítica como base para uma *práxis* reflexiva e ao denunciar a despolitização como estratégia de manutenção do *status quo*.

Entretanto, embora sua proposta seja teoricamente robusta e eticamente necessária, se considera que revela desafios significativos em sua operacionalização no cenário educacional brasileiro. Um primeiro ponto de tensionamento reside no abismo entre a teoria crítica e as condições materiais das escolas públicas. Jardimino (2016) advoga por um professor-pesquisador, autônomo e crítico, mas essa idealização frequentemente esbarra em uma realidade de precariedade infraestrutural, salas de aula superlotadas, cargas horárias exaustivas e ausência de apoio institucional. Como exercer a *práxis* transformadora em ambientes marcados pela violência simbólica e pela falta de condições mínimas de trabalho? Como bem alerta Saviani (2009, p. 18), "não há prática educativa fora de um contexto histórico-social concreto, que lhe confere determinados contornos". A concepção, em sua

formulação, corre o risco de parecer descolada dessas contradições materiais, podendo gerar frustração e sentimento de impotência nos docentes que, cientes de seu papel transformador, se veem asfixiados pelas limitações do sistema.

Outro aspecto crítico diz respeito à viabilidade dessa formação em larga escala dentro da estrutura atual das licenciaturas, especialmente ante a expansão desregulada do ensino a distância. Jardimino e Garboggini (2016, p. 52) criticam acertadamente a lógica mercadológica que banaliza a formação docente, onde "o conhecimento é transformado em mercadoria e o professor, em um consumidor de pacotes pedagógicos". No entanto, o modelo de formação crítica que ele propõe é profundamente relacional, dialógico e baseado na reflexão coletiva – elementos difíceis de serem cultivados em cursos de EaD massivos e de qualidade duvidosa. A própria natureza dessa modalidade, muitas vezes pautada pela reprodução de conteúdo e com estágios supervisionados frágeis, é antagônica ao ideal de formação crítica, que demanda tempo, debate e convivência. Assim, a concepção freireana de Jardimino (2016) parece pressupor um modelo de ensino presencial e intensivo que está se tornando cada vez mais raro.

Por fim, é possível questionar se a dicotomia por ele estabelecida entre "técnica" e "política" não é, em certa medida, reducionista. Em sua argumentação, a dimensão técnica é quase sempre associada à alienação. Contudo, um professor verdadeiramente crítico e eficaz também precisa dominar um repertório técnico-pedagógico sólido. Como pondera Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e incluem tantos saberes disciplinares e curriculares (mais "técnicos") quanto saberes experienciais. A superação do modelo tecnicista não deveria implicar o descarte da competência técnica, mas sim sua ressignificação a serviço de um projeto político emancipatório. Um professor que não domina as estratégias de seu ofício dificilmente terá a eficácia necessária para implementar qualquer projeto transformador.

Em conclusão, a concepção de Jardimino (2016), é um farol indispensável para qualquer debate sério sobre formação docente no Brasil. Sua força reside em sua recusa em aceitar uma educação neutra e apolítica. No entanto, sua implementação esbarra em desafios estruturais gigantescos. Superá-los exigiria não apenas a adoção de suas ideias, mas, sobretudo, uma transformação radical nas políticas educacionais, criando as condições materiais para que o professor possa, de fato, exercer seu papel de intelectual transformador. Sem isso, sua proposta permanece como uma potente utopia necessária, porém de difícil realização na prática cotidiana.

Nesse contexto de criação da LDB, a nação brasileira vivenciava influências das políticas neoliberais, com ênfase em privatizações, contenção de gastos públicos e valorização do setor privado. As orientações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o FMI, pressionavam os países da América Latina a reduzir os investimentos públicos em políticas sociais, entre elas a educação, como destacam Resende (2020) e Carvalho (1998). Assim, a aprovação da LDB em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, refletiu um modelo de Estado mínimo, com ênfase na eficiência administrativa e na racionalização dos gastos públicos.

A Lei 9.394/1996 foi criada para estabelecer diretrizes e bases para educação em território nacional, e define direitos e deveres dos estudantes e professores. Também organiza a estrutura da educação básica e superior, funções das esferas dos municípios, estados da União e os princípios pedagógicos, que norteiam a formação do professor e a garantia de acesso à educação de qualidade.

Portanto, embora a atual LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, apresente diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) na primeira etapa da educação básica e a instituição das modalidades de “Educação Especial” e “Educação de Jovens e Adultos”, assim como avanços - maior descentralização da educação, democratização do acesso, flexibilização curricular, autonomia escolar e universitária, valorização do magistério, gestão democrática e ampliação da obrigatoriedade escolar – também contém lacunas, abrindo espaço para a ampliação do setor privado, principalmente a entrada de instituições privadas no ensino superior, e a flexibilização das exigências para o exercício docente (Frigotto, 2022).

Especificamente em relação à formação de professores, alguns aspectos merecem ser destacados. A Nova LDB fixou diversas normas relacionadas aos profissionais da educação, no Título VI, do artigo 61 ao 67, tais como: as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e o lócus da formação de professores e de especialistas; os cursos que podem ser mantidos pelos institutos superiores de educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério; e a experiência docente.

Após a promulgação, diversas alterações foram feitas por meio de leis complementares e emendas. Inicialmente, o Art. 61 da LDB definia que os profissionais da educação eram docentes, especialistas em educação, administradores escolares, técnicos e outros que atuem em funções de apoio pedagógico direto. E a finalidade da formação dos profissionais da educação era “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de

ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando”. Contudo, a Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009, alterou o Art. 61, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Segundo uma análise crítica dialética, a LDB, promulgada em 1996, é um produto histórico das contradições que permeiam o Estado brasileiro, oscilando entre avanços democráticos e a perpetuação de estruturas excludentes. Surgida no contexto pós-ditadura, sob a influência da redemocratização e da Constituição de 1988, a lei carrega em seu DNA as tensões entre projetos antagônicos: de um lado, o projeto democrático-popular, defendido por pensadores como Paulo Freire (1987), que vislumbrava uma educação pública, gratuita e emancipatória; de outro, o projeto neoliberal, que, alinhado às reformas dos anos 1990, introduziu mecanismos de descentralização, meritocracia e flexibilização curricular, subordinando a educação às demandas do mercado.

Saviani (2003) acerta ao caracterizá-la como uma "lei de compromisso", pois, embora incorpore conquistas progressistas – como a universalização do ensino fundamental e o reconhecimento da educação infantil como etapa básica –, falha em romper com a dualidade estrutural do sistema, mantendo intactas as desigualdades entre redes pública e privada.

Sob uma análise materialista, a LDB revela suas limitações ao não enfrentar as raízes da exclusão educacional. Frigotto (2003) critica abertamente a mercantilização da educação, que se ampliou com o avanço do setor privado, especialmente no ensino superior lucrativo. O Art. 26, ao estabelecer uma base nacional comum, mas abrir espaço para parcerias privadas e

adaptações locais, exemplifica essa contradição: em vez de autonomia pedagógica, o que se vê é a precarização do ensino, como aponta Shiroma (2005), ao denunciar que a lei "transfere responsabilidades sem os recursos necessários, aprofundando desigualdades regionais". Além disso, a ênfase no ensino técnico-profissionalizante (Art. 39) expõe a concepção utilitarista da educação, que prioriza a formação de mão de obra barata em detrimento de uma formação crítica e humanizadora.

Assim, a LDB/96 é um marco contraditório: seu texto avança na institucionalização de direitos, mas sua materialização reproduz a lógica excludente do sistema. Enquanto a educação for tratada como política compensatória – e não como eixo central de transformação social –, permanecerá refém das mesmas contradições que marcaram sua gênese. A superação desse cenário exige mais do que reformas superficiais; demanda um projeto educacional radicalmente democrático, capaz de enfrentar as raízes da desigualdade e subverter a lógica do capital. A lei, em sua forma atual, é um passo, mas está longe de ser o destino. A verdadeira mudança só virá por meio da luta política e da construção coletiva de uma educação que seja, de fato, libertadora.

Essa análise demonstra que a LDB, embora represente um avanço formal, ainda está distante de garantir uma educação verdadeiramente democrática e transformadora. A superação dessas contradições exige luta política e um projeto educacional que enfrente as raízes da desigualdade.

Ainda, a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, acrescentou dois incisos no Art. 61:

- IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
- V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Analisando sob a crítica Dialética a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), instituída pela Lei n.º 13.415/2017, alterou profundamente a LDB, especialmente no Art. 61, ao incluir os incisos IV e V, que flexibilizam a formação docente. Sob uma perspectiva dialética, essas mudanças encapsulam as contradições do projeto educacional brasileiro: enquanto se apresentam como modernização, escancaram a subordinação da educação aos interesses do mercado, aprofundando a precarização do trabalho docente. Implementada em

um contexto de cortes de investimentos (EC 95/2016) e sob pressão de grupos empresariais – como o Movimento pela Base Nacional Comum –, a reforma foi imposta via Medida Provisória, sem diálogo democrático, revelando seu caráter autoritário e alinhado a uma agenda neoliberal (Saviani, 2017; Frigotto, 2020).

O inciso IV, que institui o "notório saber", permite que profissionais sem licenciatura lecionem em áreas afins, alegando aproximar a escola do "mundo real". No entanto, como alerta Saviani (2017), essa medida substitui a qualificação pedagógica por critérios subjetivos, fragilizando a profissão docente. A consequência é clara: abre-se espaço para a terceirização e a mercantilização do ensino, onde empresas podem indicar seus técnicos como "professores", transformando a educação em um apêndice do setor produtivo (Frigotto, 2020). Pergunta-se: se um engenheiro pode lecionar matemática sem formação pedagógica, qual o valor social da licenciatura? A resposta está na lógica do capital, que busca reduzir custos e transformar a educação em um serviço flexível e barato.

Já o inciso V, que permite a atuação docente após uma "complementação pedagógica", é outra face da mesma moeda. Embora se justifique como solução para o déficit de professores em áreas como física e química, essa medida é uma armadilha. A didática e os processos de aprendizagem exigem formação sólida, não meros cursos superficiais. A reforma, ao optar por soluções emergenciais, reforça a desvalorização da carreira docente, naturalizando a ideia de que "qualquer um pode ser professor" - desde que atenda às demandas do mercado.

A contradição central dessa reforma é cristalina: para o capital, ela é "eficiente", pois reduz gastos e alinha a escola às necessidades do setor produtivo; para a classe trabalhadora, representa um retrocesso, pois desprofissionaliza o magistério e subordina a educação a interesses privados (Apple, 2001). Como bem sintetiza este autor, o neoliberalismo transforma professores em meros executores de currículos padronizados, esvaziando o caráter crítico e emancipatório da educação (Apple, 2001).

Em síntese, as alterações no Art. 61 não resolvem os problemas estruturais da educação brasileira; pelo contrário, os agravam. A verdadeira solução passaria pela valorização salarial, melhores condições de trabalho e investimento em licenciaturas — mas isso exigiria romper com a lógica do capital. Enquanto a educação for tratada como mercadoria, reformas como essa continuarão a aprofundar as desigualdades, transformando direitos em privilégios e professores em peças descartáveis de um sistema excludente.

E a Lei n.º 14.679, de 18 de setembro de 2023, acrescentou um inciso no parágrafo único do artigo: “IV – a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes”.

Para atuação do professor, o Art. 62 definia:

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

Posteriormente, a Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a redação para os cinco primeiros anos do ensino fundamental. E, em seguida, uma nova alteração ocorreu a partir da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, suprimindo “em universidades e institutos superiores de educação”, a saber:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

No §4º do art. 87 posto nas disposições transitórias foi prescrito que: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996). Porém, o prazo de 10 anos para que todos os docentes tivessem habilitados em nível superior, seja em formação, ou seja, em serviço, acabou por não se cumprir e este dispositivo foi revogado no ano de 2013, pela Lei n.º 12.796, permitindo a formação desses docentes em nível médio.

Muitos autores discutem as concepções explicitadas neste debate. A formação inicial, ainda que oficialmente priorize o nível superior, permite exceções que acabam por legitimar práticas formativas de baixo custo e baixa qualidade, como denuncia Frigotto (2022).

O lócus da formação de professores implica a discussão de sua atuação já que a formação dos docentes para crianças pequenas em nível médio, em cursos rápidos e com carga horária reduzida, parte de um pressuposto equivocado que desvaloriza estas etapas educacionais, tidas como de menor importância, ou mesmo de atuação mais simples que não necessitam maior capacitação para atuação. Nesta perspectiva, o processo educativo é visto

como um ato de transmissão de conteúdo no qual conteúdos básicos podem ter docentes com formação reduzida.

Pensando sob uma perspectiva de análise crítico-dialética das Reformas Educacionais: Universalização Formal versus Precarização Real na LDB (Leis 12.796/2013 e 13.415/2017), observa-se que as reformas educacionais implementadas pelas Leis 12.796/2013 e 13.415/2017 encapsulam a contradição central da política educacional brasileira contemporânea: a tensão entre a expansão formal do acesso e a precarização material da qualidade. Sob a aparência de "modernização", essas alterações na LDB revelam um projeto ambivalente – avançam na universalização de direitos no plano jurídico, mas retrocedem na garantia de condições reais para uma educação emancipatória, conformando-se aos imperativos neoliberais de redução de custos e subordinação ao mercado (Saviani, 2019; Frigotto, 2020).

A Lei 12.796/2013, ao ampliar a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos, incorporando a pré-escola e o ensino médio, parece responder às demandas históricas por inclusão, alinhando-se ao PNE (2014-2024) e à EC 59/2009. No entanto, como aponta Saviani (2014), a lei falhou em assegurar os investimentos necessários para infraestrutura, formação docente e expansão de vagas em tempo integral, gerando um cenário de superlotação e fragilidade estrutural. A educação infantil, reconhecida como etapa essencial (Art. 29, LDB), esbarra na ausência de políticas robustas de valorização profissional – um paradoxo destacado por Gatti (2013), que denuncia a formação insuficiente e os salários aviltantes como entraves à qualidade. Assim, a universalização torna-se um direito no papel, mas não na prática, mantendo intactas as desigualdades que marcam o sistema educacional brasileiro.

Já a Lei 13.415/2017, que reformou o ensino médio, aprofunda essa contradição ao flexibilizar a formação docente e reconfigurar o currículo em função das demandas do mercado. A introdução dos itinerários formativos (Art. 36, LDB) e a supressão da exigência de formação em "universidades e institutos superiores de educação" (Art. 61) são emblemáticas: sob o discurso da "diversificação" e "autonomia", esconde-se um projeto de desprofissionalização do magistério. O "notório saber" (Art. 61, IV) e a complementação pedagógica acelerada (Art. 61, V) – apresentados como soluções para o déficit de docentes – são, na realidade, mecanismos de precarização que substituem a qualificação sólida por critérios subjetivos e formações truncadas (Frigotto, 2020).

A dialética dessas reformas é clara: enquanto a Lei 12.796/2013 amplia o acesso sem garantir condições dignas, a Lei 13.415/2017 fragiliza a profissão docente em nome de uma suposta "eficiência" mercadológica. Como afirma Saviani (2019), "não há inclusão educacional verdadeira sem condições materiais adequadas". O resultado é um sistema que, embora mais abrangente quantitativamente, reproduz e aprofunda as desigualdades qualitativas, especialmente para as classes populares. A educação pública, assim, permanece refém de um projeto que a reduz a um serviço flexível e barato, distante de seu papel como instrumento de transformação social.

Em síntese, as alterações na LDB revelam a face perversa da "modernização" educacional no Brasil: um avanço formal que mascara um retrocesso real. A superação desse cenário exige não apenas a defesa intransigente da escola pública, mas a construção de um projeto educacional radicalmente democrático, que enfrente as raízes da desigualdade e resgate o sentido emancipatório da educação.

Ainda sobre o Art. 62, em 2009, a Lei n.º 12.056 acrescentou parágrafos ao artigo, os quais merecem ser explicitados:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Mais tarde, em 2013, a Lei n.º 12.796, já supracitada, também acrescentou mais três parágrafos:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. § 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

§ 7º (VETADO).” (NR)

Por fim, a Lei n.º 13.415 acresceu: “§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Em análise Crítico-Dialética da Reforma do Art. 62 da LDB (Lei 12.056/2009), percebe-se uma contradição entre formalização e precariedade na formação docente. A Lei 12.056/2009, ao alterar o Art. 62 da LDB, sintetiza a contradição estrutural que permeia as políticas educacionais brasileiras: ao mesmo tempo em que avança na normatização da profissão docente, mantém mecanismos que perpetuam sua precarização.

Por um lado, o §1º estabelece a exigência de licenciatura plena para a docência na educação básica, alinhando-se, em tese, às diretrizes do PNE (2001) e aos princípios de valorização profissional defendidos por Nóvoa (2009). Por outro, o §2º abre brechas ao permitir que profissionais de outras áreas atuem como professores mediante complementação pedagógica – uma solução paliativa que reflete a pressão neoliberal por flexibilização e a histórica negligência com a formação docente (Saviani, 2013; Frigotto, 2011).

No plano formal, a lei parece responder ao déficit de professores qualificados, especialmente em áreas como matemática e ciências (CNE, 2007), ao incorporar demandas locais (Cury, 2010).

No entanto, sob uma análise materialista, revela-se uma armadilha: a complementação pedagógica, com suas 800 horas, é insuficiente frente às 3.200 horas das licenciaturas plenas, reduzindo a formação docente a um "curso rápido" que atende à lógica do capital.

Como alerta Frigotto (2011), essa flexibilização converte-se em precarização, transformando a educação em mercadoria e os professores em trabalhadores subqualificados. A explosão de cursos de pedagogia à distância, com estágios supervisionados frágeis e qualidade duvidosa (Gatti, 2014), é emblemática desse processo, em que a formação docente é aligeirada para cumprir metas quantitativas, distanciando-se de qualquer projeto educativo emancipatório.

A dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro fica ainda mais evidente quando se observa que redes privadas exigem licenciaturas plenas, enquanto redes públicas – especialmente em regiões periféricas – recorrem a "profissionais com complementação" (Apple, 2012).

Essa desigualdade não é acidental; é produto de um projeto societário que prioriza o mercado em detrimento da qualidade educacional. Como destaca Saviani (2013, p. 112), "a formação docente no Brasil oscila entre o princípio da qualidade e as pressões por resultados

imediatos", refletindo a contradição entre um discurso de valorização e uma prática de desmonte.

Em síntese, a Lei 12.056/2009 encapsula a dialética perversa da política educacional brasileira: um avanço normativo que mascara um retrocesso material. Enquanto não rompermos com a lógica que trata a educação como custo a ser reduzido e a formação docente como problema a ser contornado, permaneceremos no ciclo de reformas que mudam as leis sem transformar as condições reais de trabalho e aprendizagem. A verdadeira solução exige não apenas a defesa intransigente das licenciaturas plenas, mas a construção de um projeto educacional que enfrente as raízes da desigualdade e resgate o papel transformador da escola pública.

Em 2017, a Lei n.º 13.478 alterou novamente a LDB e estabeleceu o direito de ingresso de profissionais do magistério a cursos de formação de professores, em nível de graduação, por meio de processo seletivo especial, acrescentando o 62-B:

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado.

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação.

§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que acorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos.

§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa.

A Lei 13.478/2017, que inseriu o Art. 62-B na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), representa uma medida ambígua no cenário educacional brasileiro. Por um lado, avança ao estabelecer ingresso prioritário em cursos de formação docente para profissionais já em exercício, reconhecendo a experiência prática como componente formativo legítimo (Nóvoa, 2017) e buscando sanar o déficit crônico de professores, especialmente em áreas de ciências exatas e periferias urbanas (Inep, 2016). Além disso, alinha-se a políticas de ações afirmativas ao flexibilizar o acesso ao ensino superior (Brasil, 2012) e valoriza a trajetória profissional do educador (Tardif, 2014).

No entanto, essa aparente inclusão esconde uma profunda contradição: a medida pode levar ao aligeiramento da formação, com processos seletivos especiais que reduzem exigências acadêmicas e priorizam a urgência em detrimento da qualidade (Frigotto, 2017).

Isso resulta na precarização do trabalho docente, com a substituição progressiva de licenciados plenos por profissionais com formação diferenciada (Gatti, 2019) e na naturalização de um modelo emergencial de formação (Apple, 2018), aprofundando uma dualidade educacional onde a rede pública absorve essa mão de obra menos qualificada, enquanto a rede privada mantém padrões rigorosos (Saviani, 2019). Como sintetiza Frigotto (2019, p. 45), “Por um lado, busca-se incluir; por outro, precariza-se a formação. Resolve-se o imediato, mas perpetua-se o estrutural”. Nesse sentido, a lei encapsula a dialética perversa da formação docente no Brasil: inclui formalmente, mas precariza materialmente, tratando sintomas sem curar a doença estrutural da educação pública.

Paralelamente, o Art. 63 da LDB, que permanece inalterado desde 1996, estabelece que a formação de profissionais da educação deve ocorrer em universidades e institutos superiores, articulando teoria e prática. Ele funciona como um dique de contenção contra a desregulamentação total da formação, preservando um padrão mínimo de qualidade (Frigotto, 2020) e alinhando-se a um ideal de formação omnilateral (Marx, 1867). No entanto, sua permanência também congela contradições. A norma não impede a proliferação de cursos na modalidade EaD de baixa qualidade (Gatti, 2020) nem a formação aligeirada em massa, mantendo uma dualidade institucional que reflete a divisão de classes: institutos para formação técnica e universidades para formação crítica (Apple, 2018).

Além disso, a articulação teoria-prática, prevista na lei, muitas vezes se resume a estágios burocráticos e desfinanciados (Cury, 2020). Saviani (2021, p. 134) define essa situação como uma “contradição congelada”, onde a lei “normatiza a qualidade, mas não garante as condições” (tese) e “unifica juridicamente, mas fragmenta na prática” (antítese). Conclui-se que o Art. 63 atua como um ponto de equilíbrio instável, impedindo a precarização total, mas sem avançar na superação das limitações históricas da formação docente no capitalismo dependente, exigindo luta constante para que sua efetivação seja plena.

O artigo 64 trata dos profissionais da educação que atuam fora da sala de aula e que têm papel fundamental na gestão e organização da escola, influenciando diretamente a qualidade do ensino. A legislação determina que esses profissionais devem ser formados em cursos de graduação em Pedagogia, ou cursos de pós-graduação, voltados à área educacional. Em uma primeira análise, entende-se que a LDB visa garantir que cargos técnicos sejam ocupados por pessoas com formação específica e adequada. Contudo, há flexibilidade, uma vez que a lei admite exceções, desde que devidamente regulamentadas. A possibilidade de

exceção por “emergência” pode ser controversa, pois abre margem para contratações com menor qualificação.

A análise crítico-dialética do Artigo 64 da LDB, inserido pela Lei n.º 13.478/2017, revela uma contradição fundamental entre o reconhecimento formal dos profissionais da educação que atuam fora da sala de aula e a ausência de garantias materiais para sua efetiva valorização. Por um lado, o artigo representa um avanço ao visibilizar e legitimar o trabalho de gestores escolares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e outros profissionais de apoio pedagógico, rompendo com a lógica reducionista que concentra o processo educativo exclusivamente na figura do professor (Nóvoa, 2018). Esse reconhecimento tardio – após 21 anos da promulgação da LDB original – reflete pressões de movimentos educacionais e corrobora pesquisas que evidenciam a importância desses atores para a qualidade do ensino e a gestão democrática (Paro, 2016). Além disso, abre caminho para a criação de políticas de formação continuada específicas (Gatti, 2019), articulando-se a um discurso de valorização profissional.

No entanto, na antítese dessa aparente conquista, revelam-se contradições profundas. O artigo não estabelece mecanismos concretos para superar a precarização histórica desses profissionais, como a falta de piso salarial nacional, plano de carreira unificado ou condições adequadas de trabalho (Frigotto, 2020; Oliveira, 2019). Na prática, muitas redes públicas mantêm esses cargos como comissionados, fragilizando a estabilidade e a autonomia profissional (Apple, 2018), enquanto a formação oferecida é frequentemente genérica e desarticulada das reais necessidades escolares. Há ainda o risco de que o reconhecimento legal fortaleça hierarquias burocráticas dentro das escolas, desviando o foco do pedagógico para o administrativo (Ferreira, 2017; Paro, 2018), o que contradiz o princípio da gestão democrática.

Como síntese, Saviani (2021, p. 155) afirma que o artigo 64 "reconhece na lei o que nega na prática, criando um direito abstrato sem condições concretas de efetivação". Essa contradição é emblemática das políticas educacionais no capitalismo dependente: avança-se no plano jurídico-normativo, mas mantêm-se as estruturas materiais de precarização. Portanto, embora o artigo represente um passo importante para a valorização simbólica desses profissionais, sua efetividade depende de lutas por condições materiais concretas, como planos de carreira, formação qualificada e financiamento adequado. Enquanto não forem superadas essas limitações, o artigo 64 permanecerá como uma expressão da dialética

perversa entre o discurso de inclusão e a realidade da exclusão estrutural que marca a educação brasileira.

O artigo 65 define que a formação docente deve contar, no mínimo, 300 horas de prática de ensino. Isso representa um avanço importante ao reconhecer a centralidade da prática pedagógica na formação docente. Diversos autores do campo da formação de professores defendem que a formação para o trabalho educativo com crianças deve ter como ponto de partida o seu campo de prática. No entanto, na interpretação de Gatti (2010), há ambiguidades nas normatizações vigentes. É possível compreender que, neste artigo, o texto é vago, pois não detalha como a carga horária deve ser distribuída e quais critérios devem ser adotados para garantir sua qualidade. A falta de especificidade pode gerar interpretações diversas, comprometendo a uniformidade e a eficácia da formação. Além disso, sabe-se que a prática distante da teoria, apenas cumprida como requisito burocrático, pode comprometer a formação esperada, principalmente com a falta de mecanismos de acompanhamento e avaliação. Em instituições com menos recursos, a prática pode ser oferecida de maneira precária, o que amplia as desigualdades na formação docente entre diferentes regiões e instituições.

Para análise Crítico-Dialética do Artigo 65 da LDB: as 300 horas de prática de ensino na formação docente, observa-se que a inserção do Artigo 65 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei n.º 13.478/2017, que estabelece um mínimo de 300 horas de prática de ensino na formação docente, constitui uma resposta formal às históricas críticas sobre o caráter excessivamente teórico e desenraizado da realidade escolar das licenciaturas (Nóvoa, 2015; Tardif, 2014). Este dispositivo emerge em um contexto marcado pela fragilidade crônica dos estágios supervisionados (Gatti, 2014) e pela expansão desregulada de cursos de Educação a Distância, notórios pela precarização dessa componente formativa (Frigotto, 2020). Dialeticamente, a norma apresenta avanços ao materializar o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, reconhecendo a atividade prática como eixo estruturante da formação e alinhando-se às concepções de professor reflexivo (Schön, 2000). Ademais, ao estabelecer uma padronização mínima nacional, busca superar as disparidades históricas entre instituições formadoras.

Contudo, na antítese desta aparente conquista, revelam-se contradições profundas que limitam seu potencial transformador. O quantitativo de 300 horas, representando apenas cerca de 10% da carga horária total das licenciaturas conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2015), mostra-se significativamente aquém do patamar de 800 horas

defendido por especialistas como necessárias para uma imersão substantiva na cultura escolar (Gatti, 2019).

O risco de cumprimento meramente burocrático e formalista é alto, especialmente diante da falta de estrutura e de corpo qualificado para um acompanhamento efetivo dos estagiários (Saviani, 2020), transformando a exigência legal em um "número mágico" descolado de uma experiência qualificada. A implementação é ainda marcada por profundas desigualdades: de um lado, cursos presenciais versus EaD, estes últimos frequentemente caracterizados pela fragilidade na organização e supervisão dos estágios (Frigotto, 2020); de outro, as disparidades entre as escolas-campo, muitas vezes despreparadas ou desassistidas para receber estagiários, o que aprofunda o abismo formativo entre redes de ensino (Apple, 2019).

O Artigo 65 incorpora, portanto, o paradoxo fundamental das políticas de formação de professores no capitalismo dependente: cria um quadro jurídico unificado, ao mesmo tempo em que perpetua desigualdades reais nas condições de implementação. Ele unifica juridicamente, mas fragmenta na prática, reconhecendo a importância da experiência sem fornecer os meios para sua qualidade.

Portanto, conclui-se que a efetividade desta conquista legal permanecerá limitada enquanto não for acompanhada de medidas estruturais, como a ampliação da carga horária mínima para um patamar mais ousado, o financiamento público específico para os estágios, a regulamentação rigorosa para os cursos EaD e um programa nacional de valorização das escolas-campo. Sem tais medidas, o artigo permanecerá como uma promessa não cumprida, encapsulando a dialética perversa entre o reconhecimento legal da prática e a negação material de suas condições de existência.

O artigo 66 trata especificamente da preparação para o exercício do magistério superior, exigindo nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. E admite-se o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, para suprir a exigência de título acadêmico. O uso do termo "prioritariamente" dá espaço à flexibilidade, gerando insegurança jurídica ou aberturas para práticas menos rigorosas. A ausência de obrigatoriedade pode permitir que instituições contratem profissionais sem a qualificação ideal, especialmente em determinadas regiões com carência de mestres e doutores do país, o que pode também reforçar desigualdades.

A modificação do Artigo 66 da LDB pela Lei 13.478/2017, que estabelece a pós-graduação *stricto sensu* como requisito prioritário para o magistério superior, encapsula a

contradição central que permeia o ensino superior brasileiro: a tensão entre o imperativo formal da excelência acadêmica e a realidade de um sistema marcado pela desigualdade e pela lógica mercantil. Por um lado, a norma representa um avanço ao buscar alinhar-se a diretrizes internacionais (Unesco, 2015) e ao valorizar formalmente a qualificação acadêmica, fortalecendo o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa e estabelecendo um parâmetro mínimo para combater a precarização docente (Frigotto, 2020).

No entanto, na antítese desta exigência, revela-se a manutenção da cláusula de exceção do "notório saber", uma brecha que, na prática, tem servido menos para reconhecer saberes plurais e mais para flexibilizar contratos e atender a interesses mercadológicos, privilegiando a conveniência institucional sobre a qualificação real (Chauí, 2019). Essa contradição é agravada por um descompasso profundo com a realidade material: um déficit de 45% de doutores nas instituições privadas (Inep, 2020) e a concentração regional da pós-graduação *stricto sensu* (Capes, 2021) criam um abismo intransponível para o cumprimento universal da lei, aprofundando as assimetrias entre regiões e entre redes pública e privada.

Como resultado, a suposta valorização da qualificação converte-se em seu oposto: a precarização disfarçada por meio da contratação em massa de pós-graduados como professores temporários e subvalorizados (Oliveira, 2019) e a proliferação de mestrados profissionais acelerados que funcionam como "atalhos" para a legitimação formal de um corpo docente estruturalmente precarizado (Santos, 2019). Saviani (2021, p. 178) sintetiza essa dialética perversa ao afirmar que o dispositivo "exige formalmente a excelência acadêmica enquanto mantém mecanismos que permitem sua relativização prática".

Assim, a lei opera uma excelência excludente: democratiza simbolicamente o acesso à carreira ao estabelecer um critério universal, mas, ao não alterar as condições materiais que produzem a escassez e a desigualdade de formação, acaba por reforçar hierarquias e mecanismos de exclusão. Conclui-se, portanto, que o Artigo 66 permanecerá como uma solução incompleta e contraditória enquanto não for acompanhado de medidas transformadoras, como a expansão massiva e democratizada da pós-graduação pública, a regulamentação rigorosa e transparente das exceções e a valorização real da carreira docente com estabilidade e condições de trabalho dignas. Sem isso, seguirá sendo um epitáfio da contradição entre o discurso da qualidade e a prática da precarização que define o ensino superior no capitalismo dependente.

A análise crítico-dialética do Artigo 67, da LDB, modificado pela Lei 13.478/2017, revela uma contradição fundamental entre o reconhecimento formal da necessidade de

valorização dos profissionais da educação e a persistente desvalorização material que caracteriza suas condições reais de trabalho. Por um lado, o dispositivo representa um avanço normativo ao estabelecer princípios fundamentais como a formação continuada como direito (Nóvoa, 2017), condições dignas de trabalho e plano de carreira com ingresso por concurso público (Gatti, 2019), alinhando-se tanto às metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) quanto a convenções internacionais da OIT (2012) sobre trabalho docente.

No entanto, na antítese desta conquista jurídica, evidencia-se um abismo profundo entre a letra da lei e a realidade concreta: 73% dos municípios ainda não possuem plano de carreira implementado (CNTE, 2021), os salários docentes permanecem 39% abaixo de outras profissões com formação equivalente, e a formação continuada, quando existe, frequentemente se reduz a cursos aligeirados e desconectados da prática escolar (Frigotto, 2021), agravados pela crônica falta de financiamento público efetivo (Cury, 2020).

Esta contradição é intensificada por mecanismos perversos de flexibilização, como a terceirização de funções (Apple, 2019) e as contratações temporárias em massa (Paro, 2021), que corroem a estabilidade e a identidade profissional. Como sintetiza Saviani (2022, p. 145), o artigo "enuncia princípios de valorização que o próprio sistema nega na prática cotidiana", funcionando como um "espelho quebrado" que reflete um ideal inatingível sob as atuais condições estruturais. Portanto, conclui-se que a efetivação do Artigo 67 exige muito mais do que sua mera existência legal; demanda a vinculação obrigatória de recursos orçamentários, a regulamentação nacional unificada de diretrizes salariais e de carreira, e o fortalecimento dos sistemas públicos de ensino.

Enquanto estas medidas não forem implementadas, o artigo permanecerá como uma expressão da dialética perversa entre o discurso da valorização e a realidade da precarização, exigindo a permanente mobilização coletiva para transformar seus princípios em realidade tangível. Com base no que foi descrito, é possível concluir que a LDB não apresenta uma concepção clara e emancipadora sobre a formação de professores. Os poucos artigos sem detalhamento não são suficientes para expressar como a formação deve acontecer, quais os princípios, critérios e exigências necessárias.

Na verdade, ressalta-se a relevância da formação em nível superior para os docentes em todos os níveis de ensino, como um objetivo a ser alcançado pelos sistemas educacionais no Brasil. Muitos autores destacam esse avanço em termos legais e normativos após a LDB. Campos (1999, p. 127) destacou:

[...] pela primeira vez em nosso país, começamos a pensar um perfil de educador adequado às características e necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento. Ou seja, começamos a pensar na criança, no adolescente, no jovem, no adulto que se encontra escondido atrás da palavra “aluno”.

Por outro lado, a formação não está efetivada como um direito fundamental do trabalhador em educação (Gomez; Ramos, 2018). Assim, o modelo de formação docente continua em disputa e as perspectivas calcadas em uma racionalidade técnica e em uma perspectiva neotecnista têm ganhado espaço. Segundo Carvalho (1998), a LDB por ser “uma lei enxuta e aberta”, permite que as regulamentações posteriores (leis ordinárias, decretos, resoluções, portarias etc.) e implementações moldem o sistema escolar brasileiro. Para este autor, tal conjuntura “é capaz de proporcionar aos governantes os meios necessários para a implementação de políticas educacionais adequadas à redução do Estado, inclusive na área da educação obrigatória e gratuita” (Carvalho, 1998, p. 90).

Existem proposições em debate que procuram reduzir o papel das universidades na formação docente colocando em discussão a formação necessária para a atuação dos professores com as crianças pequenas. Estas proposições procuram desconstruir o arcabouço legislativo atual em sintonia com proposições neoliberais de redução da atuação do Estado paralelamente à simplificação da formação que passaria a ser organizada dentro de uma lógica de mercado, com práticas controladas, padronizadas e de baixo custo.

Embora o ideário neoliberal e os organismos financeiros não tenham sido mencionados diretamente no documento, fica claro que, conforme as ideias do neoliberalismo e desses órgãos, há uma necessidade de aprimorar a política educacional para garantir que os gastos com educação se transformem em investimentos produtivos (Almeida; Justino, 2018).

Para Resende (2020), um passo importante para a interferência neoliberal na educação inicia-se no discurso de incompetência do Estado, apontados por instituições financeiras. A partir daí são revistas as políticas do setor e abrem alas para as reformas educacionais que privilegiam a iniciativa privada que se estruture no cotidiano escolar.

Em relação às funções das esferas governamentais, a LDB retoma os princípios de organização de sistema de ensino definidos pela Constituição Federal e apresenta detalhadamente as especificidades de cada ente federado, definindo a organização da educação. Isso implica na compreensão de que o desenho jurídico da organização educacional brasileira se caracteriza pela divisão de competências e responsabilidades entre a União, os estados e municípios.

Resende (2020) reflete que, como solução para reduzir os déficits educacionais, o governo sugere transferir a responsabilidade do ensino básico da União para os estados e municípios, com a União redistribuindo um salário-educação. Será que essa descentralização seria a resposta para os problemas da educação? O governo também propõe apoio parcial à merenda escolar e ao material didático, além de investir na formação de professores e diretores, utilizando o ensino a distância.

E embora a legislação brasileira estabeleça, explicitamente, a organização da educação com base no federalismo e na descentralização das competências para os diferentes níveis de ensino entre os entes federativos, implicitamente há abertura para desdobramentos que se fundamentam em propostas neoliberais. Dessa forma, o país ainda carece de uma regulamentação que institua um sistema nacional de educação fundamentado no regime de colaboração e no compartilhamento de responsabilidades.

De acordo com Almeida e Justino (2018), a mobilização para a criação da LDB (Brasil, 1996) ocorreu paralelamente ao crescimento do neoliberalismo, à implementação da Reforma do Estado e ao amplo processo de democratização proporcionado pela promulgação da Constituição Federal. As propostas de reformas na educação começaram a ser discutidas com mais intensidade a partir da década de 1980, após o fim da Ditadura Militar (1964-1985). A criação da nova Constituição foi uma chance de debater novas leis para a educação. Educadores se uniram com a sociedade civil para tentar implementar essas mudanças. No entanto, essas transformações na educação ocorreram em meio a uma crise econômica que afetou tanto o Brasil quanto países como Chile e Argentina (Resende, 2020).

Houve também pressão econômica e ideológica exercida pelo Banco Mundial, pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Conforme os autores, esses organismos defendiam a relevância da educação para o novo modelo de desenvolvimento neoliberal, com ênfase na participação mínima do Estado. Embora a LDB (Brasil, 1996) não mencione diretamente esse ideário neoliberal nem esses organismos financeiros, é evidente que, em todos os casos, as orientações seguiam essa lógica, enfatizando a necessidade de aprimorar a política educacional para que os gastos com educação fossem convertidos em investimentos produtivos (Almeida; Justino, 2018).

Contata-se que a lei promulgada abarcou bastante os inúmeros aspectos da educação nacional, todavia, ela deixa muitas questões abertas, que dependem, por exemplo, de implementação pelos respectivos locais de ensino. Diante disso, crê-se que a sociedade necessita entender e fiscalizar essa abertura, com isso, exercendo

um acompanhamento sobre os fins das verbas públicas, alargando e intensificando, ao mesmo tempo, cobrando clareza nas ações democráticas de desenvolvimento e expansão da educação pública (Almeida; Justino, 2018, p. 128).

Nessa perspectiva, a LDB (Brasil, 1996) está, para alguns autores, atrelada à lógica neoliberal, principalmente no que tange à privatização (Saviani, 2007; Chaves, 2010; Almeida; Justino, 2018).

Art. 7ª O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - *capacidade de autofinanciamento*, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (Brasil, 1996).

Isso significa que as escolas privadas devem se sustentar sozinhas, e as famílias são responsáveis por pagar seus custos. O papel do Estado será apenas regular e fiscalizar esses serviços, criando regras para credenciamento e avaliação. Do ponto de vista dos empresários do setor, esse mercado é altamente competitivo, especialmente após a entrada de grupos estrangeiros adquirindo ações de empresas nacionais nas bolsas de valores. A aquisição de instituições de ensino superior tem reforçado e consolidado esses grandes grupos empresariais, mesmo em um cenário de crise e aumento da competição. No entanto, os lucros elevados e a atratividade no mercado de ações não estão ligados à qualidade do ensino oferecido (Chaves, 2010).

Essa questão que afeta tão diretamente o ensino superior também implica na formação de professores, uma vez que a maioria dos profissionais tem sido formada por instituições privadas de ensino superior.

Como consequência, a educação é transformada num grande "negócio" a ser comercializado no mercado capitalista e os estudantes, em clientes-consumidores, disputados por instituições privadas de ensino superior que reproduzem, em seu interior, relações capitalistas, por meio de práticas instrumentais e utilitaristas, distanciando-se da reflexão crítica e da educação como possibilidade emancipadora (Chaves, 2010, p. 496).

O resultado disso foi apresentado por Gatti (2014), que afirma que os cursos de licenciatura se mostram rasos entre si e segregam a formação na área de conhecimento específico e dos conhecimentos pedagógicos. Além disso, dedica parte do seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar.

A LDB (Brasil, 1996) em seu artigo 3º explicita que um dos seus princípios é a “garantia de padrão de qualidade”. É evidente que esta política ou qualquer ação do Estado,

por menor que seja, costumam ser justificadas pela busca da "qualidade". Conforme pontuam Almeida e Justino (2018), esse conceito é amplamente usado na economia para medir e comparar a qualidade de produtos e serviços por meio de padrões objetivos, criando *rankings* e padronizações. O conceito de qualidade foi transferido do campo mercantil para a educação pública no Brasil, com o objetivo de alinhar o sistema educacional brasileiro ao cenário educacional globalizado.

Dessa forma, os profissionais da educação são avaliados e responsabilizados de forma mais rígida, como se estivessem operando em um ambiente corporativo. Isso pode resultar em pressões excessivas sobre os educadores, que deixam de ser vistos como agentes de formação humana e passam a ser tratados como funcionários que precisam atender a metas e indicadores de desempenho, implica ainda na formação desses profissionais que, agora, devem relacionar-se estreitamente com a técnica.

Para Resende (2020), a LDB pode ser considerada neoliberal a partir do momento em que atende aos empresários ao legislar em defesa do ensino profissionalizante. Isso se dá, inclusive, pela menção a adaptação ao “mercado de trabalho competitivo” como uma exigência para avaliação da educação especial, por exemplo. A supracitada lei aponta para a necessidade de formação para o trabalho, além do exercício da cidadania.

Em relação a isso, Yannoulas (2024) também reflete que a introdução do empreendedorismo como um conteúdo curricular resulta dessa necessidade de se adaptar ao mercado de trabalho competitivo, “[...] reforça o princípio da construção individual do futuro profissional ou ocupacional, e traz como consequência o surgimento de uma indústria do empreendedorismo, com consultorias, material didático, conferências pagas, entre outras fontes de lucro” (Yannoulas, 2024, p. 29).

Ao implementar a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no segundo grau, o governo atendeu a três grupos diferentes: primeiro, a elite econômica que precisava de trabalhadores qualificados para suas indústrias; segundo, a população que percebeu essa obrigatoriedade como uma forma de inclusão, acreditando que todos estavam inseridos no mesmo modelo educacional; e, por fim, as escolas privadas que foram as mais beneficiadas, pois continuaram oferecendo o ensino voltado à formação propedêutica, permitindo que a classe média preparasse seus filhos para o ensino superior (Resende, 2020).

Ao longo dos anos, a LDB (1996) tem sido modificada desde a sua promulgação e cada vez mais vai se aliando ao projeto neoliberal. Cita-se como exemplo a Lei n.º 14.945 de 31 de julho de 2024, que define diretrizes para o “novo” ensino médio, e ainda as Leis n.º

14.818 de 16 de janeiro de 2024; 12.711 de 29 de agosto de 2012; 11.096 de 13 de janeiro de 2005 e 14.640 de 31 de julho de 2023.

A partir dessas mudanças, o ensino médio será composto por parte do conteúdo básico e itinerários formativos.

Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2024, p. 2).

Alvo de muitas críticas dos especialistas e dos movimentos sociais pela educação, a reforma do ensino médio foi aprovada e está em vigor no país. A principal queixa dos manifestantes é a ausência de igualdade do acesso ao ensino, uma vez que os itinerários serão organizados a partir da possibilidade da escola.

Avalia-se que a reforma do ensino médio no Brasil diminuiu significativamente a carga horária dos conteúdos de ensino geral, especialmente aqueles relacionados às ciências sociais e humanas. Além disso, introduziu a flexibilização das trajetórias educacionais e a figura do "professor acompanhante", que tem a função de apoiar e orientar a construção individual dos percursos educativos. Houve ainda uma redução acentuada no tempo e no conteúdo do núcleo comum ou formação geral (que passou a ser metade da carga horária anterior, com conteúdo determinado pela BNCC e diretamente relacionado ao desempenho em avaliações internacionais padronizadas). Também foram criados cinco roteiros de formação diversificados (Línguas, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Formação Técnico Profissional), além da inclusão de conteúdos sobre empreendedorismo e inovação, fundamentais nos percursos formativos (Yannoulas, 2024).

Outra proposta de alteração da LBD, que dessa vez não foi aprovada, mas que representa a crescente onda de ataques ao pensamento crítico e imposição de uma racionalidade técnica na escola, é o Movimento Escola Sem Partido (MESP), apresentado como projeto de Lei em 2014. Yannoulas (2024) explica que a intenção era refundar o dispositivo escolar e restringir o papel da escola à instrução e do ensino à transmissão de conteúdos pragmáticos técnicos.

De acordo com Resende (2020) esse processo de 'naturalização' da desigualdade social representa a falta de investimentos pontuais na formação de trabalhadores e o contexto das ideias neoliberais que estrutura as decisões políticas do país. Em específico sobre a

formação de professores, LDB (Brasil, 1996) se alia a princípios neoliberais nas definições das políticas públicas traduzidas pela incidência e valorização das famigeradas competências e habilidades (Jardilino, 2016). Há o reconhecimento de profissionais que obtenham o notório saber e experiência em determinada área.

Para Resende (2020), ao analisar os interesses dos diferentes grupos envolvidos na criação de uma LDB, que busca alterar os rumos da educação por meio de investimentos em escolas públicas e na formação de indivíduos, surgem insatisfações e preocupações por parte da elite dirigente do país. A elite, habituada a um sistema educacional focado em formar seus próprios membros, tende a resistir a essas mudanças.

A concepção de uma educação meramente formativa para atender o mercado financeiro e alavancar cada vez mais os lucros de uma pequena parcela da sociedade, os detentores da produção, são reforçadas por meio de leis que enfraquecem a organização escolar, promovendo então um sucateamento proposital das instituições públicas educacionais (Resende, 2020, p. 82).

Portanto, ainda que a LDB (Brasil, 1996) seja um documento de suma importância para educação brasileira e que contenha avanços, concordamos com Almeida e Justino (2018) ao concluir que a lei não conseguiu fazer com que o país superasse o quadro de elevado desigualdade educacional e social. Esse fato se deve, principalmente, por não assegurar o cumprimento do que é prescrito nela.

Com base na Perspectiva Histórico-Crítica, Saviani (1997) reconhece que a LDB consolidou avanços democráticos conquistados após a Constituição de 1988, porém aponta que foi marcada por uma visão neoliberal, com forte influência das reformas educacionais dos anos 1990, que priorizavam a eficiência, a descentralização e a flexibilização.

Desse modo, a LDB expressa mais os interesses do mercado do que da formação plena dos sujeitos, uma vez que a descentralização foi usada para justificar a transferência de responsabilidades ao nível local, sem o devido apoio financeiro da União. Na visão de Frigotto (2022), a LDB consolidou uma concepção de educação voltada para a lógica do capitalismo flexível, valorizando a formação para o mercado em detrimento da formação humana integral.

A conclusão que se impõe, à luz de Saviani (1997) e Frigotto (2022), é que a LDB, apesar de sua importância histórica e política, precisa ser revista à luz de uma concepção que valorize verdadeiramente a formação crítica, emancipadora e socialmente comprometida dos professores. A lei estabelece parâmetros mínimos para a formação inicial e continuada, mas,

como destaca Gatti (2010), muitas lacunas permanecem, sobretudo quanto à qualidade, às condições de oferta e à articulação entre teoria e prática.

4.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais

A agenda do projeto neoliberal para a formação inicial de professores no Brasil permaneceu a mesma após os anos 1990. Com um discurso mais persuasivo e performático, antigos debates ressurgiram. A defesa de um curso específico para formar professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, o curso Normal Superior, foi construída com as mesmas estratégias: a desvalorização das universidades, acusadas pelos críticos de "exagerar na valorização da pesquisa acadêmica e da teoria", em detrimento da prática (Felipe *et al*, 2021).

O Parecer CNE/CP n.º 9/2001¹⁵ estabelece diretrizes para a formação de professores para a educação básica. O documento ainda em suas disposições iniciais diz:

O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados (Brasil, 2001, p. 4).

O documento parte da consideração primordial de que a educação busca qualificar trabalhadores para a internacionalização da economia. De acordo com essa política, isso resultaria na consolidação do Brasil enquanto economia mundializada e, portanto "[...] importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais" (Brasil, 2001, p. 4).

Esse documento em especial enfatiza e dá forças a dois conceitos-chave para a implementação prática de políticas neoliberais, que são: a descentralização e a autonomia (Felipe *et al*, 2021). Nesse contexto, o princípio da flexibilidade foi substituído pela centralização das decisões sobre processos que não podem ser "delegados" das instituições ao CNE, sob o risco de transformar aquelas em meras extensões deste. Regular de fora para dentro o que deve ser ensinado, como e quando limita o exercício pleno da autonomia universitária e compromete o objetivo essencial da educação, que é promover a participação livre das pessoas na definição de seu futuro coletivo.

¹⁵Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior – Parecer CNE/CP n.º 9/2001.

É importante também destacar o uso da linguagem economista no texto. A palavra "competência" é utilizada 86 vezes no texto. O Parecer CNE/CP n.º 9/2001 diz:

A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (Brasil, 2001, p. 30).

Além disso, a concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores, conforme o documento. A partir do entendimento principal de que não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho, ele precisa saber fazer, agir, transformar esses conhecimentos em ação. Articula-se com a crítica de Diniz- Pereira (2014) com o conceito de racionalidade técnica, porque é evidente que a pretensão de formação de professor do Parecer CNE/CP n.º 9/2001 é de que questões educacionais sejam consideradas problemas “técnicos”, que deveriam ser resolvidos por procedimentos racionais.

Para Felipe *et al* (2021), o Projeto político-ideológico que as políticas públicas de formação de professores buscam legitimar é homogêneo no seu núcleo central, o neoliberalismo. Os autores afirmam que agenda da privatização, abertas por políticas como essa, iniciou ciclo vicioso de mercantilização dos cursos de formação de professores, “[...] com crescimento exponencial da oferta de vagas na modalidade a distância, o que significa que o projeto neoliberal, ainda que, com outros fins, logrou êxito nos governos posteriores (Felipe *et al*, 2021, p. 136).

Se a educação é vista como uma oportunidade de negócios, também se torna o terreno de preparação de futuros recursos humanos para as empresas. Nesse sentido, a ênfase é colocada no desenvolvimento de habilidades e competências, alinhado ao contexto de ajustes fiscais, instabilidade financeira global e precariedade no emprego, muitas vezes chamados de forma eufemística pelos organismos financeiros internacionais como "novos empregos" ou "empregos do futuro" (Yannoulas, 2024).

O documento também traz concepções que pesam em seu valor, porém não há menção ao embasamento teórico destas, como: assimetria invertida, aprendizagem e avaliação. Conforme as premissas firmadas no documento são as competências que orientam a seleção e ordenamento de conteúdos, bem como a organização do tempo e do espaço de sala. Dessa forma, planejamento de uma matriz curricular de formação de professores constitui assim o formador de formadores deve iniciar a transposição didática para converter

os conteúdos escolhidos em materiais de ensino para seus alunos, que se tornarão futuros professores.

Santos e Diniz -Pereira (2016) argumentam, nesse sentido, que essa presunção escanteia a formação docente, uma vez que o professor, no exercício de suas atividades, “[...] é colocado em um universo regido por diferentes formas de controle que, inexoravelmente, levam a padronizações do seu trabalho, ou melhor, daqueles docentes e daquelas escolas que orientam seu trabalho em função das avaliações sistêmicas” (p. 294).

Já a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15/05/2006¹⁶, definiu diretrizes curriculares para a formação de profissionais voltados a diversas funções no magistério. Essa ampliação de atribuições possibilitaria que cada instituição desenvolvesse sua matriz curricular consoante ao contexto cultural, político e social, além de alinhar a formação dos pedagogos às condições administrativas e de recursos humanos da instituição. Alvo de críticas e também considerada como avanço para alguns autores (Ferreira, 2006; Hobold *et al*, 2009) o documento retoma debates importantes, como a centralidade das competências e também retoma a formação como centralidade de debates públicos.

O art. 4º postula que o curso de Licenciatura em pedagogia irá destinar-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio. Isso tanto no ensino regular quanto na educação profissional, além disso, também nas áreas de serviços e apoio escolar,

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II -Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006, p. 2).

Dessa forma, não limita a atuação do profissional apenas a docência. A resolução CNE/CP n. 1/2006 reitera os princípios da gestão democrática da educação como elemento fundante da formação do profissional da educação, e assegura a esta não seja fragmentada por meio da compreensão democrática de totalidade (Ferreira, 2006).

Dessa forma, é importante refletir sobre os possíveis impactos da implementação da Resolução CNE/CP n.º 1, de 15/05/2006, além das formas de organização interna nas universidades e instituições de ensino superior. Isso porque, como se percebe, há uma

¹⁶Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP n.º 1/2006.

adaptação das diretrizes à realidade de cada instituição, e os processos formativos podem acabar negligenciando aspectos importantes do campo educacional e das práticas pedagógicas essenciais para garantir a qualidade e a seriedade na construção da identidade dos futuros pedagogos (Hobold *et al*, 2009).

Cabe destacar ainda a abertura do documento as pautas identitárias e de diversidade, quando diz que o egresso do curso de pedagogia deve reconhecer problemas socioculturais e educacionais adotando uma postura investigativa, integradora e propositiva diante de realidades complexas, buscando contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras formas de exclusão e evidenciar compreensão da diversidade, respeitando as diferenças de ordem ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas etárias, classes sociais, religiões, necessidades especiais, orientações sexuais.

No entanto, temos críticas já postuladas ao superficial atrelamento das pautas sociais no sistema neoliberal, como de Hobold *et al* (2009) que diz que a diversidade, enquanto espelho das realidades locais, dá espaço à fragmentação, e a falta de referências identitárias dificulta a criação de uma base comum nacional, que seria essencial para profissional comprometido com as questões contemporâneas, em vez de ser visto apenas como um profissional eficiente, cujas ações se adaptam a uma racionalidade técnica da educação.

Apesar dos esforços da Resolução CNE/CP n.º 1/2006 a formação de professores no Brasil está em uma crise gravíssima, como afirma Diniz-Pereira (2022). A lógica da formação de professores faz com que instituições privadas de ensino (visam estritamente o lucro) tenham, em média, uma duração de três anos, inferior à das licenciaturas oferecidas por universidades públicas ou instituições privadas tradicionais, que geralmente duram quatro anos. Parte da carga horária desses cursos é realizada por meio de educação a distância, muitas vezes gerenciada por empresas terceirizadas. Além disso, a "flexibilização curricular" é utilizada por essas "universidades-empresas" como uma forma de manter ou aumentar suas margens de lucro. Diante da crise no magistério no Brasil e para evitar a redução de seus lucros, essas "universidades-empresas" recorrem a seus departamentos de marketing e captação, que trabalham em conjunto para promover a "venda" de seus cursos (Diniz-Pereira, 2022).

Esse argumento dialoga diretamente com a pesquisa de Gatti (2014) que encontrou em dados Estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladoras, com ementas

genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação, ou seja, currículo precário na formação de licenciados pelo Brasil.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2011¹⁷ estabelece princípios, fundamentos e procedimentos que orientam a formação inicial docente nos cursos de licenciatura, com ênfase na articulação entre teoria e prática, na integração entre conteúdos específicos e pedagógicos e na valorização do estágio supervisionado e das práticas como componentes curriculares. Tem como finalidade garantir qualidade, unidade nacional e compromisso social na formação de professores, de modo a responder às demandas contemporâneas da educação básica no Brasil.

Diniz-Pereira (2022) analisa a Base Nacional Comum da Formação Inicial de Professores da Educação Básica e intitula o tópico como “As políticas atuais de formação docente no Brasil: a BNC-Formação e a “ideologia da competência”. O título empregado pelo autor não poderia ser mais assertivo, uma vez que se nota durante todo o documento a adoção acrítica de uma linguagem economicista de acordo com a lógica de mercado: a palavra “competência” foi utilizada 51 vezes.

O autor tece uma crítica fundamental de que as licenciaturas se transformam em meros cursos preparatórios para os futuros professores desenvolverem a “competência” de implantarem a BNCC-Educação Básica na prática.

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).

As competências representam a linguagem do mercado e formam os princípios fundamentais da reestruturação produtiva e do capital, que se manifestam de maneira mais avançada nas tecnologias da informação. Com todo o aparato tecnológico e o progresso da inteligência artificial disponíveis, as grandes empresas, impulsionadas pela alta competitividade, investem em novos padrões de gestão e conhecimento, buscando um novo perfil de trabalhador que difere significativamente da era fordista/taylorista. Esses princípios, expressos em conjuntos de competências e habilidades, são incorporados aos currículos escolares, que são espaços essenciais para sua disseminação, apropriação e reprodução (Lima; Sena, 2020).

¹⁷Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP n.º 2/2019.

Para alguns autores o documento representa um retrocesso e retrata políticas implementadas no lastro do Golpe de 2016. Cruz e Almeida (2022) apresentam que a problemática da BNCC formação se dá principalmente pela abertura a privatização da escola, controle (avaliação interna e externa) e padronização formativa dos currículos.

Para Felipe *et al* (2021, p. 144), não houve grandes mudanças no escopo teórico da resolução de 2019 em comparação a de 2001. Para o autor, o documento ignora o próprio processo de produção de referências do Brasil. “Hegemonizar soluções e resultados foi a tônica da Comissão que elaborou as Diretrizes.

A formação de professores está inserida nesse processo de adaptação da educação às demandas do mercado. Nesse cenário, em que os conhecimentos profissionais são reduzidos ao saber-fazer, permitindo a comparação de desempenhos e a busca por resultados de maior atratividade econômica, é essencial reafirmar as bases de um projeto amplamente discutido no campo crítico da sociedade brasileira, defendido pela Anfope. Esse projeto prioriza uma formação sólida, tanto prática quanto científica e cultural, que capacite os futuros professores a compreenderem os processos educativos em três dimensões interligadas: sala de aula, escola e sociedade (Felipe *et al*, 2021).

Lima e Sena (2020) argumentam que a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, a partir do pressuposto de que o professor deve “pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas” corrobora com a expectativa de que os educadores tenham que aprender a lidar com todo o aparato tecnológico num perfil específico constituído de um conjunto de competências para saber agir com inteligência artificial e seus requisitos. Em outras palavras, quanto mais ele utiliza a tecnologia e compreende seus mecanismos, mais descobrirá novas maneiras de potencializá-la. Assim, a inteligência a ser desenvolvida se concentra em atender às demandas já definidas pela lógica produtiva que lhe é imposta.

Para Ximenes e Mello (2022), no documento em questão, pode-se identificar um conjunto de ações e alterações coordenadas para a completa subordinação à BNCC, e isso é bastante problemático. Destaca-se também o caráter tecnocrático da formação de professores presente nos documentos, com o objetivo de aumentar o controle sobre o trabalho pedagógico. Esse controle está focado apenas nas competências e no conteúdo da BNCC, seguindo a lógica empresarial e privatista que vem sendo imposta na educação básica, por

meio da intensa atuação de reformadores empresariais nas secretarias de educação de estados e municípios.

Para além disso, a BNC-Formação propõe também o controle da formação e do trabalho do professor. Com isso, a separação entre ensino e aprendizagem, conteúdo e forma, que é proposta (ou imposta) pela BNCC e pela BNC-Formação Continuada, gera uma divisão entre o conhecimento teórico e o ser do professor. Isso leva à redução do papel do professor apenas ao "fazer" de forma mecânica, focando em ações pedagógicas sem considerar o conteúdo. Além disso, ao analisarmos as contradições nesses documentos é possível identificar que eles seguem uma lógica de privatização das escolas públicas, ignoram as conquistas históricas e a luta dos movimentos de professores que defendem a educação. Essas políticas acabam ampliando antigos problemas do sistema educacional, como a redução do trabalho pedagógico a uma função prática e diretiva, além de alienar o trabalho docente (Ximenes; Mello, 2022).

A tensão existente entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP n.º 1/2006) e as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores (Resoluções CNE/CP n.º 2/2015 e n.º 2/2019) representa uma contradição fundamental e politicamente motivada no cenário educacional brasileiro, expondo uma disputa de projeto para a formação docente. De um lado, a Resolução de 2006, fruto de intenso debate democrático encampado por entidades como a Anfope e o Fórum Nacional em Defesa da Formação Docente, consolida uma visão unitária e epistemologicamente fundada da Pedagogia. "A tentativa constante de sobrepor novas diretrizes àquelas conquistadas democraticamente em 2006 revela um projeto de desmonte da formação profissional, alinhado a interesses que buscam a flexibilização e a precarização do trabalho docente" (Anfope, 2018).

Como destaca Saviani (2006), esta diretriz concebe o pedagogo como um profissional com base de conhecimento específico, cujo núcleo central é a docência, compreendida como base para atuação em diversas áreas educativas. "A Resolução de 2006 representou uma vitória histórica ao afirmar a docência como base da formação do pedagogo, superando a fragmentação das antigas habilitações e reafirmando a pedagogia como campo de conhecimento específico" (Saviani 2006, p. 158).

De outro lado, sobre as Resoluções de 2015 e, principalmente, a de 2019, que operacionaliza a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

Há uma incompatibilidade de fundo: enquanto as DCNs da Pedagogia organizam o curso a partir de um eixo epistemológico próprio (o pedagógico), a BNC-Formação o organiza a partir de uma base externalista (as áreas de conhecimento da BNCC da Educação Básica), subvertendo a lógica formativa (Gama; Hipólito 2020, p. 512).

Tais normativos para a formação de professores promovem uma fragmentação e um esvaziamento teórico do curso, assemelhando-o perigosamente ao modelo do antigo curso normal superior, de caráter mais técnico e instrumental.

Esta lógica é incompatível com a visão de 2006, pois a BNCC impõe uma estrutura curricular por competências específicas (áreas de conhecimento) que quebra a unidade do curso, prevendo uma separação entre a formação geral e a formação específica por componente curricular, o que ameaça a identidade do pedagogo como um generalista crítico.

A BNCC para a formação, como também critica Frigotto (2020), reduz a formação à lógica das "competências" e ao "aprender a fazer", subordinando-a a uma lista de conteúdos a serem "dominados" e desarticulando-a dos fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos que fornecem a capacidade de análise crítica da realidade.

Essa contradição não é um acidente, mas uma disputa política que se renova a cada ciclo de quatro anos, com a mudança dos governos e da composição do Conselho Nacional de Educação (CNE). A Resolução de 2006, conquista de um amplo movimento social da área educacional, vive sob constante ameaça de ser suplantada por normativas que atendam a um projeto de formação docente mais alinhado com interesses mercadológicos e de flexibilização da profissão.

A subordinação da formação docente à BNCC da Educação Básica significa colocar o "treinamento" para aplicar um currículo predefinido acima da formação crítico-reflexiva, esvaziando o papel da universidade como espaço de produção de conhecimento (Frigotto, 2017, p. 45).

A cada nova resolução, como a de 2019, há certa instabilidade normativa caracterizada pela possibilidade de "cair a cada 4 anos" uma resolução. Isso gera insegurança nas instituições formadoras e prejudica a consolidação de uma identidade profissional sólida para os pedagogos, tornando a formação docente um campo de batalha ideológica permanente, no qual o que está em jogo é a concepção de educação: como prática de liberdade ou como treinamento para adequação.

4.2.3 Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 13.005/2014

Por meio da Lei n.º 13.005 de 2014 é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por 10 (dez) anos, na intenção de se cumprir o art. 214 da Constituição Federal. Esse artigo estipula que o objetivo do plano é articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. Tudo isso com objetivo, descrito pelo PNE, de erradicar o analfabetismo, universalização da escola, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnologia do país e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Dessa forma, o PNE é visto como avanço por muitos autores, no entanto, também expressa a intenção de associação a um pensamento neoliberal e ainda se torna inefetivo na prática, devido a incapacidade do estado enfraquecido de aplicá-lo (Dos Santos *et al*, 2023; Coutinho, 2021).

O PNE 2014-2024 estabeleceu 20 metas e 10 diretrizes para melhorar a educação no Brasil. Entre as metas e diretrizes, estão: Erradicação do analfabetismo; Universalização do atendimento escolar; Superação das desigualdades educacionais; Melhoria da qualidade da educação; Formação para o trabalho e para a cidadania; Promoção da gestão democrática da educação pública; Valorização dos profissionais da educação; Promoção dos direitos humanos, da diversidade e da sustentabilidade; Aumento da alfabetização de pessoas com mais de 15 anos para 93,5% até 2015; Redução pela metade do analfabetismo funcional. O Plano estabeleceu também metas de investimento na educação, que deveriam ser de 7% do PIB até 2019 e 10% do PIB até 2024.

As metas que tratam especificamente da formação de professores são:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Meta 17: Valorizar os (as)

profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2014).

Dos Santos *et al.* (2023) explicam que é possível perceber que essas metas vem sendo cumpridas, no entanto os números que expressam esse cumprimento mostram também diferenças regionais alterando a resolução das Metas todos os anos.

Para Coutinho (2021), o modo neoliberal ressoa neste plano por meio do enunciado "universalizar". Isso porque os discursos que ressoam na sociedade moldando convicções foram insuficientes na melhoria da qualidade de vida da população. A autora, em sua dissertação de mestrado, analisa os modos neoliberais de governar a educação, tomando como norte a constituição discursiva do PNE 2014. Ao mesmo tempo em que o documento propõe que a escola, o professor e a família estejam envoltos num mesmo universo (a ser gerenciado pelas Metas do PNE 2014), há um espaço discursivo do empreendedorismo, do lucro e da humanização sendo escanteada em detrimento do governo dos corpos.

É questionável, por exemplo, a universalização da educação infantil, proposta na Meta 1, beneficia as crianças? Se a liberdade no liberalismo é, na verdade, uma forma de controle. Uma evidência que aponta para questionamento é o gráfico comparativo de crianças da zona urbana e zona rural, apresentado no Relatório do 1º Ciclo de monitoramento das metas do PNE de 2016, discutidos por Coutinho (2021). Para o aluno que vive na zona urbana e frequenta a escola regularmente, esses discursos são comuns no cenário educacional do Século XXI. Já para o aluno da zona rural, esses mesmos discursos podem estar relacionados à reforma agrária, à falta de alimento no lar, mesmo em área rural, à competição entre a agricultura familiar e o agronegócio, à terceirização da mão de obra no campo e ao empreendedorismo com poucos recursos, refletindo apenas alguns dos impactos desses discursos de poder no dia a dia dessa população.

Ainda em se tratando da Meta 1 e do enunciado quanto a universalizar a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, temos o indicador por categoria de raça/cor, como demonstra o Gráfico 3, que, mesmo apontando um crescimento no acesso ao longo da década, verificou-se, no ano de 2014, um novo distanciamento em favor das crianças brancas, registrando um aumento da diferença para 3,7 (Coutinho, 2021, p. 51).

Isso foi esclarecido também nas palavras de Yannoulas (2024) que diz que significativamente há estratégias relacionadas aos três grandes fatores estruturantes da desigualdade social (classe, gênero/sexualidade e raça/etnia), que essas políticas acabam por estabelecer valores e critérios pelos quais, determinados conhecimentos merecem ou não fazer parte da escola. Dessa forma, para a autora deve-se destacar que o combate aos conteúdos relacionados a gênero e sexualidade nos planos educacionais, bases curriculares e livros didáticos, representa a tentativa de eliminar as teorias críticas e reduzir a importância e a carga horária das ciências sociais e outras.

De forma clara, a universalização da educação estipulada como meta depende do local, classe, raça e cumpre principalmente com uma agenda neoliberal que distancia cada vez mais a classe trabalhadora de emancipação. Ainda que acesse a educação formal oferecida, esta está pensada e articulada para favorecer o próprio sistema. O PNE (2014) permite que se visualizem políticas de Estado para a educação, porém não contempla o ciclo completo das políticas que englobaria o debate, a elaboração, a execução e a avaliação (Dos Santos *et al*, 2023).

A pergunta "quem faz a política?" é central para entender os rumos da educação brasileira, e a análise de Paulo Sena Martins oferece um ferramental crítico essencial para respondê-la. O professor e pesquisador paraense, em suas obras, frequentemente destaca que as políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE), não são frutos de um consenso técnico ou de uma vontade popular abstrata, mas sim o resultado de intensas disputas de projeto entre diferentes atores sociais. Para Martins (2012), o Estado é um "campo de lutas" onde grupos com interesses diversos – como organismos internacionais, empresários, entidades corporativas, movimentos sociais e academia – buscam hegemonizar sua visão de educação. O processo de discussão e elaboração do PNE é o exemplo paradigmático dessa arena conflituosa, onde a versão final da lei representa a correlação de forças momentânea, frequentemente marcada por concessões e diluição de demandas mais progressistas.

O debate sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia em 2006, que resultou nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a área, ilustra perfeitamente essa dinâmica. Conforme documentado por Saviani (2006), essa discussão foi polarizada por dois grandes projetos: de um lado, um setor que defendia um curso generalista, focado em "gestão de processos educativos"; de outro, um conjunto de entidades, incluindo a ANFOPE e o Fórum Nacional em Defesa da Formação Docente, que defendiam a docência como base da

formação do pedagogo. A vitória desta última concepção nas DCNs, que definiram a formação para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do EF como núcleo duro do curso, não foi uma dádiva do MEC, mas uma conquista política fruto de muita organização e pressão do campo acadêmico e dos movimentos sociais.

Portanto, tanto o PNE quanto as DCNs da Pedagogia demonstram que a política educacional é, nas palavras de Martins, "feita" por aqueles que conseguem se organizar, ocupar espaços de discussão e impor suas narrativas, sendo fundamental decifrar quem são esses agentes para compreender o sentido final das leis que regem a educação brasileira.

4.2.4 Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica – Decreto nº 8.752/2016

O Decreto n.º 8.752, de 2016, institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, fixando seus princípios e objetivos, e organizando seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o PNE (2014).

O primeiro inciso do Art. 2 que trata dos princípios da política diz que “I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais” (Brasil, 2016, p. 1).

Um dos grandes impactos desta diretriz é a definição da atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. No entanto, de acordo com Santos e Sudbrack (2018) o decreto centraliza a responsabilidade aos docentes e à política de formação sobre o aprendizado dos alunos. E essa é uma das principais críticas ao documento, juntamente com a abertura dada para apoio financeiro a Instituição de Ensino Superior privada, incorrendo no risco de Política Nacional de Formação seguir num caminho de mercantilização da educação.

As autoras ainda refletem:

[...] além de não tratar destas questões de forma articulada, não enfatiza como prioridade, por exemplo, jornada de trabalho exclusiva em apenas uma escola, como garantia de melhores condições de trabalho. Muitos professores trabalham em diferentes escolas, acumulando uma carga horária exaustiva, as quais, não raras vezes, contribuem para um processo de desprofissionalização docente, haja vista, que o professor não consegue tempo viável para maior organicidade da sua rotina

de trabalho, muito menos para processos de formação continuada (Santos e Sudbrack, 2018, p. 119).

Em consonância, percebe-se que as políticas educacionais assumem diferentes formas no cenário político, tornando-se um alvo significativo de disputas de poder. Nessa dinâmica, a educação acaba sendo tratada como moeda de troca, adquirindo um caráter mercantil. No entanto, a educação é um direito e deve ser acessível a todos, não uma mercadoria. As ações recentes do governo, apesar dos anúncios de investimentos na educação, seguem um caminho contrário ao esperado, sendo influenciadas por abordagens de cunho neoliberal no planejamento educacional (Santos; Sudbrack, 2018).

Nesse cenário de 2016, é importante constar que houve um Golpe, que resultou na destituição da então presidente Dilma Rousseff e na ascensão de Michel Temer à presidência. Embora oficialmente caracterizado como um processo legal de impedimento, consideram-no um golpe institucional já que não havia fundamentos sólidos para a remoção de Dilma, acusada de "pedaladas fiscais" – manobras contábeis envolvendo atrasos no repasse de recursos a bancos públicos para cobrir despesas governamentais.

Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi reeleita em 2014, em um contexto de forte polarização política e insatisfação social diante da crise econômica e escândalos de corrupção, como a Operação Lava Jato, que afetavam a confiança pública nas instituições. Em 2015, forças opositoras no Congresso Nacional, juntamente com setores do empresariado e da mídia, intensificaram a pressão por sua saída, culminando na abertura do processo de impeachment em dezembro de 2015.

Michel Temer, então vice-presidente e membro do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assumiu a presidência interinamente em maio de 2016, após o afastamento provisório de Dilma. Embora constitucionalmente previsto, o impeachment foi amplamente interpretado como uma articulação política para afastar o PT do poder. Temer, que rompeu com o governo de Dilma, articulou apoio no Congresso para consolidar seu governo.

O impeachment foi oficialmente aprovado em agosto de 2016, quando Dilma foi definitivamente afastada da presidência. O processo foi visto por muitos como uma ruptura da ordem democrática, uma vez que as chamadas "pedaladas fiscais" não constituíam crime de responsabilidade, e práticas semelhantes haviam sido adotadas por governos anteriores sem sanções semelhantes.

Temer, por sua vez, adotou uma política de austeridade e reformas, como a Emenda Constitucional 95, que limitou os gastos públicos por 20 anos. Tal Emenda, aprovada como PEC 55/2016 no Senado, objetiva controlar as despesas públicas através de um rigoroso mecanismo de contenção para equilibrar as contas do governo. Em 2017, primeiro ano de sua vigência, o teto de gastos seria baseado nas despesas primárias pagas em 2016 e corrigidas por uma taxa de 7,2% correspondente à inflação projetada para o ano. A partir de 2018, o aumento dos gastos seria limitado à inflação acumulada no período de 12 meses até junho do ano anterior, com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Foi divulgado que o descumprimento do teto acarretaria sanções, como a proibição de aumentos salariais, contratações e criação de novas despesas no exercício seguinte.

Configura-se, portanto, como mais uma expressão das proposições neoliberais para as políticas educacionais, materializadas nas ações dos reformadores empresariais da educação que, desde o Golpe de 2016, tem atuado de forma intensa no interior do CNE para materializar na legislação da educação um conjunto normativo articulado e coerente com o projeto de desmonte do Estado e da perspectiva de uma educação pública, estatal que garanta uma educação ampla e de qualidade, como um direito universal de todos brasileiros. (Militão, 2021, p. 174)

Em consonância com a análise de Militão (2021), considera-se que o golpe de 2016 se deu como uma manobra, a fim de implementar uma agenda neoliberal, desfazer conquistas sociais dos governos anteriores do PT e atender a interesses do mercado, especialmente com medidas de austeridade e privatizações.

4.2.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Resolução CNE/CP n.º 2/2017

A BNCC é um documento normativo que estabelece o conjunto estruturado e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem adquirir ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme estipulado no Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento aplica-se exclusivamente à educação escolar, conforme definido no § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), Lei n.º 9.394/1996 –, e está pautado em princípios éticos, políticos e estéticos que buscam a formação integral do ser humano e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, em linha com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017).

Integrada a um conjunto de outras reformas, como a trabalhista e a previdenciária, a BNCC se firma como uma diretriz que aprofunda a precarização do processo de escolarização, especialmente das juventudes brasileiras. Isso fica evidente nas relações com a divisão social do trabalho, ao estabelecer uma separação no currículo do ensino médio: a parte comum, representada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e uma parte diversificada e flexível, composta pelos itinerários formativos (conforme o Art. 4º da Lei n.º 13.415/17). A BNCC abrange 60% do currículo, enquanto os itinerários formativos correspondem aos outros 40% (Cruz; Almeida, 2022).

O documento define competência como a articulação de conhecimentos e habilidades, dotada de atitudes e valores que capacitam os alunos a resolver demandas complexas do cotidiano, objetivando formar cidadãos para atuar no mundo do trabalho. Nesse sentido, é possível estabelecer uma correlação novamente com a ideia de racionalidade técnica.

Para as autoras Cruz e Almeida (2022), a BNCC é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais para todos os alunos da Educação Básica, promovendo uma reforma curricular. Além do currículo, surgiram discussões sobre 'expectativas de aprendizagem' e 'direito à aprendizagem'. No entanto, não houve ampla adesão das escolas à proposta da Base. Mesmo assim, o currículo nacional avança com apoio do MEC, influenciado por agências formuladoras de ideias e opiniões, produtoras de conhecimento e influenciadoras de políticas públicas nas mais diversas áreas de atuação e fundações privadas, como a Fundação Lemann, Nova Escola e Todos Pela Educação, que assumem protagonismo nas políticas de educação pública.

Conforme a BNCC, a sociedade contemporânea exige uma abordagem inovadora e inclusiva para questões fundamentais do processo educacional: o que deve ser aprendido, com qual propósito, como ensinar, como fomentar redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o progresso dos alunos. No atual cenário global, ser capaz de se reconhecer em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, crítico e analítico, participativo, aberto a novas ideias, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável vai além do simples acúmulo de informações (Brasil, 2017). Tudo isso para referir-se à necessidade de a educação se adequar às expectativas do mercado, inclusive na temática das diversidades.

A BNCC (Brasil, 2017) organiza-se de maneira a garantir que, ao longo da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, os alunos desenvolvam dez competências gerais. Essas competências visam assegurar uma formação humana integral, preparando os estudantes para contribuir com a construção de uma sociedade justa,

democrática e inclusiva. Na Educação Infantil, a BNCC se baseia em dois eixos estruturantes – interações e brincadeiras –, estabelecendo seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais para o progresso das crianças. Esses direitos são trabalhados em cinco campos de experiências: "O eu, o outro e o nós", "Corpo, gestos e movimentos", "Traços, sons, cores e formas", "Escuta, fala, pensamento e imaginação", e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Dentro de cada campo, a Base define objetivos de aprendizagem organizados em três grupos, considerando diferentes faixas etárias.

No documento os modificadores devem ser vistos como a clarificação das circunstâncias ou condições nas quais a habilidade deve ser desenvolvida, levando em conta a faixa etária dos alunos. Contudo, as habilidades não especificam ações ou comportamentos esperados do professor, nem sugerem a escolha de abordagens ou metodologias. Essas decisões ficam a cargo dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, conforme já foi mencionado, precisam ser adaptados à realidade de cada sistema ou rede de ensino, bem como à singularidade de cada instituição escolar, considerando o contexto e as características de seus alunos (Brasil, 2017).

No entanto, é cada vez mais frequente que a escola seja submetida aos princípios do mercado à nova direita. Sob essa ótica, o Estado assume o controle sobre o cotidiano escolar, exercendo vigilância no processo formativo dos professores. Esse controle é implementado por meio de políticas educacionais que seguem a lógica da racionalidade técnico burocrática neoliberal, servindo de base para a BNCC e a BNC. Assim, a formação docente é orientada pela Pedagogia das Competências e pelo desenvolvimento de habilidades (Cruz; Almeida, 2022).

Cabe destacar ainda que no texto da BNCC (Brasil, 2017), observa-se a ênfase nessas perspectivas por meio da afirmação, mal interpretada, de que o ensino deve se basear nos interesses dos alunos, o que sugere que a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso recai sobre eles. “[...] à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2017, p. 12).

Isso acentua uma desvalorização contraditória da função da educação e da escola, além de contradizer a própria natureza da BNCC, que estabelece objetivos claros para o processo educativo. Os objetivos da educação e da atividade escolar não são determinados aleatoriamente; eles se fundamentam em um marco legal e normativo que constitui o sistema educacional no país. Assim, a escola, como instituição, não deve direcionar sua atuação com

base apenas nos desejos dos alunos, mas sim nas finalidades da educação, que é um direito constitucional e um processo de formação humana, e no ensino, que se configura como uma prática profissional (Lima; Sena, 2020).

Yannoulas (2024) destaca a crescente utilização de termos que remetem a um significado diferente dentro da lógica neoliberal, chamada por ela como nova direita. Há exemplos aos milhares, tais como flexibilidade remetendo a autonomia, liberdade de escolha, criatividade e inovação. E é a partir dessa máscara que se consolidam processos de segregação, privatização e precarização.

Diante do exposto, percebemos que, no contexto atual da sociedade brasileira e do mundo globalizado, a formação de professores se limita a prepará-los para ensinar com base na BNCC (Brasil, 2017). A carreira docente é modificada e ressignificada, fazendo com que o professor assuma o papel de tutor e executor de materiais já previamente elaborados. A ideia de professor como "facilitador", "animador", "tutor" ou "monitor" reflete, na verdade, uma síntese da precarização do trabalho, resultando em uma desvalorização sutil da função docente e do ato de ensinar (Cruz; Almeida, 2022).

Para Lima e Sena (2020), o texto da BNCC (Brasil, 2017):

[...] reitera que se perde tempo demais com as teorias, pois o que interessa na formação é o saber fazer e isto é uma questão de procedimento, de metodologia, de técnicas adequadas ou até mesmo, da autoestima do professor, da sua crença no seu potencial criativo para solucionar os problemas do seu cotidiano, do seu compromisso individual com a sua sala de aula, com a sua escola (Lima; Sena, 2020, p. 26).

Com a implementação da BNCC (Brasil, 2017) na prática, evidencia-se a imposição ideológica e prática dos interesses do capital, acompanhada por uma aceitação generalizada da lógica neoliberal. Isso resulta no esvaziamento da formação humana, na degradação da formação geral de professores e alunos, e em um retrocesso na reflexão crítica profunda da sociedade, que está sendo substituída pela abordagem do “aprender a aprender” (Lima; Sena, 2020).

Destaca-se que em 2019, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), apresenta a Política Nacional de Alfabetização (PNA), uma iniciativa que visa elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o Brasil. A PNA é resultado de um esforço do Ministério para aprimorar os processos de alfabetização e seus resultados no país. Essa política surge em resposta à crescente demanda da sociedade brasileira por uma formação básica de qualidade, exigindo dos governantes e gestores

públicos um maior cuidado e comprometimento na implementação de soluções eficazes. Além disso, a PNA, de acordo com o próprio documento, reflete a necessidade urgente de transformar a abordagem das políticas educacionais relacionadas à alfabetização, literacia e numeracia, diante de uma realidade educacional que clama por mudanças significativas (Brasil, 2019).

Essa transformação ocorreu principalmente por meio de priorização ao método fônico, baseado na decodificação, no ensino de leitura e escrita (ainda que não seja explicitado diretamente no texto) e da referência à primeira infância (de 0 aos 5 anos de idade) como um dos públicos-alvo do programa.

A PNA inicia sua base teórica por conceituar a alfabetização, no entanto, bebe da fonte da *ciência cognitiva da leitura* e a definição trazida diz que alfabetização é o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. Há críticas tecidas desde a definição trazida no documento, isso porque para compreender alfabetização deve se levar em conta que as práticas sociais e as informações não são absorvidas de forma passiva pelas crianças durante o início de sua comunicação e formação. Elas são consideradas sujeitos de direito a essa aprendizagem, o que inclui o aprendizado da leitura e da escrita, vinculado ao direito ao conhecimento (Jesus; Sousa, 2022).

Destaca-se que a PNA foi elaborada e aprovada durante um momento político de mudanças drásticas na concepção de educação e direitos sociais. Ao analisar informações de instituições governamentais e organismos internacionais que visam à privatização do ensino brasileiro, bem como de ONGs com fins lucrativos, nota-se a falta de um amplo debate com os grupos diretamente envolvidos, como professores alfabetizadores, pesquisadores e crianças, que são os principais afetados. Essa ausência de diálogo resultou na imposição da PNA 2019 por uma base governista autoritária, onde apenas aqueles que aceitassem as diretrizes teriam acesso a verbas e apoio federal. Isso é claramente antidemocrático e evidencia duas realidades da política pública em Educação no Brasil: o autoritarismo e a mercantilização (Jesus; Sousa, 2022).

Os autores Jesus e Sousa (2022) discutem ainda a necessidade de mudar a idade referência para alfabetização. Para eles, essas estratégias configuram diretamente com a articulação de outras estratégias da pré-escola, apesar de diminuir o tempo oficial que era assegurado anteriormente às crianças, polindo-as de seis direitos de aprendizagem: conviver; brincar; participar; explorar; expressar-se e conhecer-se.

Não obstante, a PNA retorna ao modelo cartesiano proposto há décadas passadas e imposto por algumas concepções de alfabetização em que a criança aprendia por meio de cópias e memorização, e a aprendizagem acontecia de maneira mecânica (Jesus; Sousa, 2022).

Por último, ressalta-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – um fundo contábil estadual (abrangendo 27 fundos), financiado por impostos e transferências de Estados, Distrito Federal e Municípios, conforme os artigos 212 e 212-A da Constituição. Criado pela Emenda Constitucional n.º 108/2020 e regulamentado pela Lei n.º 14.113/2020, o Fundeb tem como finalidade exclusiva manter e desenvolver a educação básica pública e valorizar os profissionais da educação, incluindo sua remuneração. Além das receitas locais, a União complementa os recursos para entes que não atingem o valor mínimo por aluno/ano, ou que cumprem metas de gestão e evolução de indicadores de aprendizagem e redução de desigualdades (Brasil, 2020).

Essa proposta foi compreendida como aceitável por profissionais da educação. No entanto, com o vencimento da duração de 14 anos para o fundo, e por isso, com a aprovação do novo Fundeb (2020), durante sua implementação, outras políticas educacionais acabaram sendo desregulamentadas ou precisaram de novas regulamentações. Uma delas já estava consolidada no Brasil: o Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério.

Além disso, autores como Dionisio *et al* (2023) defende que a forma como o FUNDEB representa a destinação de recursos diretamente investidos na educação, tem se concretizado de maneira ineficiente e desigual. Dessa forma, reforça o modelo neoliberal e a falta de autonomia do município.

[...] Isso porque o FUNDEB apresenta oscilações de investimento que comprometem parâmetros quantitativos e qualitativos na Educação, ao submeter sua regra de funcionamento ao “sucesso” da circulação mercadológica (pois tem ICMS como principal fonte de recurso) e, também, o número de alunos matriculados (Dionisio *et al.*, 2023, p. 5).

A nova versão do Fundeb tornou sem efeito o parágrafo único do artigo 5º da Lei Federal n.º 11.738/2008, especificamente sobre o percentual de reajuste anual do piso dos professores. Além disso, o conjunto de categorias profissionais que poderiam ser pagos com a verba destinada a salários foi impactado, trazendo à tona despesas que antes não eram consideradas como passíveis de serem cobertas com esses recursos (Vitoriano da Silva, 2005; Ribeiro, 2024).

O volume de recursos destinados à educação é significativo, assim como é evidente a diferença no custeio da educação básica por aluno, variando entre os municípios, até mesmo dentro de uma mesma região. Isso evidencia as desigualdades de financiamento. Embora o Fundeb estabeleça um valor mínimo nacional por aluno, ele não aborda as discrepâncias existentes dentro de um mesmo estado. Esse cenário é resultado do cálculo da distribuição, que se baseia em uma abordagem neoliberal e tecnicista, priorizando o número de alunos e a quantidade, em vez de considerar o real custo de uma educação de qualidade (Dionísio *et al*, 2023).

Deve-se destacar ainda que assim como outros documentos e propostas em vigência, anteriormente discutidas, o Fundeb (em vigência há mais de 15 anos) não possui materialidade que permita a verificação do seu efeito sobre a redução das desigualdades educacionais.

O autor Dionísio *et al*. (2023) argumenta ainda que o Fundeb retira recursos de municípios pequenos e os transfere para os maiores, algo que provavelmente ocorre em outras regiões do país. Há uma clara correlação entre o valor líquido do Fundeb por aluno e o tamanho da população: municípios pequenos geralmente contribuem com mais do que recebem, enquanto os maiores recebem um valor líquido maior por aluno. O sistema de financiamento da educação, de maneira geral, segue um fluxo incerto e baseado em princípios neoliberais. A fragmentação do sistema educacional no Brasil é reforçada por três fatores: privatização neoliberal, aliança das elites e descentralização.

5 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ARGENTINA

Apresenta-se um panorama da formação de professores na Argentina, trazendo a análise de 10 leis que abrangem o recorte temporal considerado – ano de criação do MERCOSUL, 1991, que compatibiliza com a era das Reformas de 1990. Os normativos argentinos analisados são: 1) Lei Federal de Educação – Lei n.º 24.195/1993; 2) Lei da Educação Superior – Lei n.º 24.521/1995; 3) Lei Nacional de Educação – Lei n.º 26.206/2006; 4) Programa Nacional de Formação Docente “Formar” – 2016; 5) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial – Resolução CFE 476/2024.

Os autores que contribuem nas análises das leis da Argentina são: Aguilar *et al.* (2019), Casassus (2001), Puiggrós (2003), Castro (2007), Feldfeber e Gluz (2009 e 2011), Tedesco (2010), Brejo (2012), Bobato e Schneckenberg (2014), Colares e Bryan (2014), Bobato (2015), Brahim (2016), Gatica e Pogr  (2017), Ferrari (2019), Pini (2019), Saforcada e Feldfeber (2019), Ferreira (2020), Vassiliades (2021), Gluz (2023), entre outros.

5.1 Formação de professores na Argentina

A federação argentina é uma república constitucional e uma democracia representativa, constituindo uma federação de 23 províncias e uma cidade autônoma, Buenos Aires, capital do país, correspondente ao Distrito Federal no Brasil. Os entes federados são de natureza nacional, provincial e municipal, sendo que as províncias equivalem aos estados brasileiros e seus municípios não têm competências educacionais específicas como ocorre no Brasil (Brahim, 2016).

Feldfeber e Gluz (2009), sobre o contexto argentino, afirmam:

(...) o sistema continuou em expansão durante a transformação educativa implementada na década de 1990, no marco da reforma do Estado, num contexto marcado pela crescente polarização social, em decorrência dos processos de exclusão do mercado laboral e da precarização de quem, ainda, se sustentava nele. Se até os anos de 1970 o acesso ao sistema educativo foi acompanhado pela ampliação paralela do mundo laboral e por diversas conquistas sociais fruto das lutas dos trabalhadores, nesse período a ampliação do acesso à educação não se acompanhou de um acesso ao bem-estar social. (Feldfeber; Gluz, 2009, p. 65)

Na Argentina, a formação de professores é responsabilidade das instituições de ensino superior, que oferecem tanto cursos de graduação como programas de formação contínua. As reformas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo na Argentina têm promovido a

descentralização e a autonomia das instituições formadoras, além de dar maior ênfase na avaliação e na eficiência (Tedesco, 2010).

O Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) tem sido um ator chave na coordenação das políticas de formação de professores. No entanto, as políticas neoliberais também trouxeram desafios significativos, como a precarização das condições de trabalho dos docentes e a redução de investimentos públicos na educação (Casassus, 2001).

No que tange à formação inicial para professores do ensino primário, podem se realizar tanto nos Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) quanto nas universidades. Os ISFDs, por sua vez não têm caráter universitário, se constituem como espaços de profissionalização para a atuação em sala de aula, desvinculando-se do caráter acadêmico de pesquisa e extensão, conforme disposto na Lei Nacional de Educação Superior (LES), Lei n.º 24.521.

Assim, com o objetivo de gerar políticas coordenadas e concentradas em todo território argentino para o período de 2007-2010, o Plano Nacional de Formación Docente possui indicativos de ação para as seguintes áreas prioritárias: o desenvolvimento institucional, o desenvolvimento curricular, a formação continuada e o desenvolvimento profissional (Colares; Bryan, 2014).

Apresenta-se, nas Figuras 4 e 5, informações gerais acerca da Argentina, como número de habitantes, extensão do território, o nome do Presidente e do Secretário da Educação, acrescidos dados recentes sobre como está estabelecida a educação no país.

Figura 5: Conjuntura da educação argentina

habitantes 40.117.096	km2 3.761.364	 Javier Milei Presidente	 Carlos Torrendell Secretario da Educação
---------------------------------	-------------------------	--	---


6,6 milhões
 de crianças entre
 0 e 8 anos


14 anos
 de escolaridade
 obrigatória


60% da população

Situação do país em relação à região

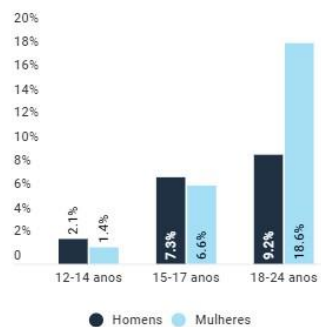
Ano: 2018



Fontes: 1. SITEAL com base em dados do UIS; / 2. CEPAL o Índice de Arg. corresponde à zona urbana; / 3. Human Development Report Office 2019. PNUD

Porcentagem de adolescentes e jovens que não estudam nem realizam trabalho remunerado

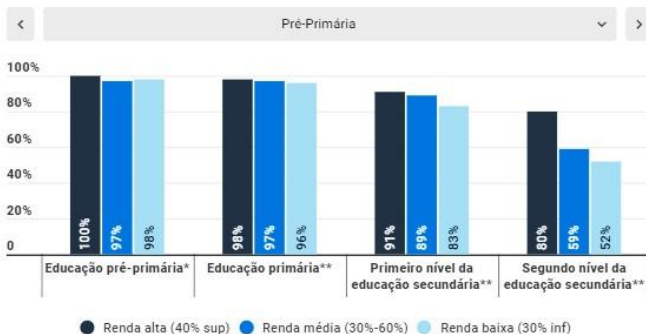
Ano: 2018



Fonte: SITEAL com base em dados do UIS

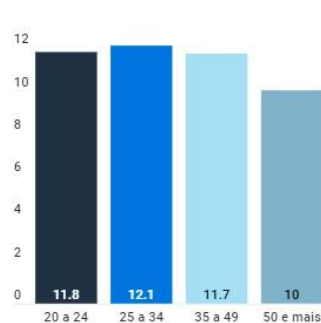
Taxas de frequência escolar

Ano: 2018



Média de anos de escolaridade da população adulta

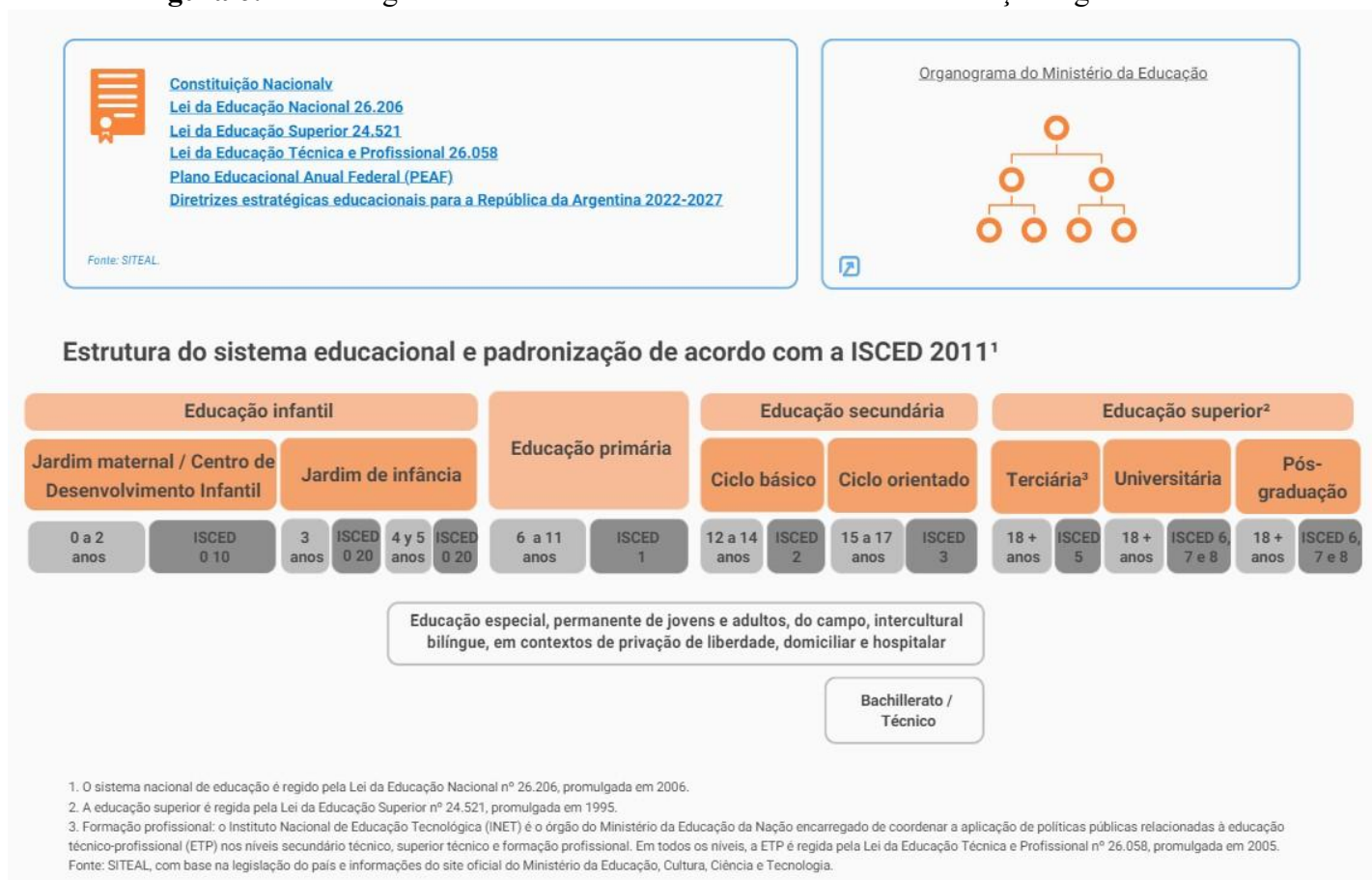
Ano: 2018



Fonte: Siteal¹⁸ / Unesco, 2024.

¹⁸ Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/argentina>.

Figura 6: Marco regulatório e estrutura do sistema nacional de educação argentina



Fonte: Siteal / Unesco, 2024.

Ao se ter em vista a conjuntura da educação argentina, direciona-se para as leis nacionais que serão analisadas.

O Quadro 5 reflete o estado atual da formação de professores na Argentina. As informações são baseadas em dados oficiais mais recentes do Ministerio de Educación de Argentina e de institutos como o Indec.

Quadro 5: Situação atual da formação de professores na Argentina

Aspecto	Descrição no Contexto Argentino	Observações / Fontes
Quantidade de Formados	Aprox. 60.000 novos docentes por ano (dados pré-pandemia). Há variações anuais.	Fonte: Relevamento Anual do Ministerio de Educación (2021).
Formação Principal	Profesorados de 4 anos (Licenciaturas para o nível secundário e superior). Formação intensiva em disciplinas específicas e pedagogia.	A formação é regulada pela Lei Nacional de Educação (Ley 26.206) e pelos Institutos Superiores de Formación Docente.
Modalidade de Estudo	Presencial ainda é dominante, mas com crescimento acelerado do semipresencial e EaD (especialmente pós-pandemia).	A modalidade a distância é regulamentada e vem ganhando espaço para expandir o acesso.
Gênero	Predominantemente feminino. Mais de 75% dos estudantes e docentes são mulheres. A disparidade é maior na Educação Infantil.	Padrão histórico e cultural similar ao do Brasil. Fonte: Estadísticas Educativas (2022).
Idade	Faixa etária diversa. Muitos alunos iniciam a formação logo após o secundário (18-25 anos), mas há uma presença significativa de alunos maiores de 30 anos em busca de uma segunda carreira.	A docência é uma carreira que atrai pessoas em diferentes fases da vida.
Nível de Escolaridade	Nível Superior. A formação para todos os níveis (Inicial, Primário, Secundário) exige formação superior não universitária (Institutos Superiores) ou universitária.	Não existe formação em nível médio (como antigos magistérios).
Pós-Graduação	Baixa porcentagem de professores com pós-graduação stricto sensu (mestrado, doutorado). Maior interesse em especializações (especializações) e cursos de aperfeiçoamento.	Oferecidas principalmente por universidades nacionais. Acesso limitado por custo e tempo.
Grande Desafio	1. Atração de alunos: Diminuição no interesse pela carreira docente. 2. Condições de trabalho: Salários, carreira e infraestrutura. 3. Formação contínua: Articulação entre teoria e prática e acesso à formação permanente.	Desafios estruturais que impactam a qualidade e o prestígio social da profissão.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados acima referenciados, 2024-2025.

A análise da formação docente na Argentina é caracterizada por uma estrutura institucional diversificada, mas que enfrenta desafios históricos e estruturais significativos. A formação principal para a docência é realizada predominantemente nos Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), que oferecem *profesorados* de quatro anos de duração, conforme estabelecido pela Ley de Educación Nacional n.º 26.206 (2006). Esses institutos, embora sejam de nível superior, pertencem a um âmbito não universitário, concentrando-se intensivamente na formação pedagógica e disciplinar. Contudo, as universidades nacionais

também desempenham um papel crucial na oferta de licenciaturas e professorados, especialmente para o nível secundário e superior. Um dos traços mais marcantes do panorama formativo é a elevada feminização da carreira, com as mulheres representando mais de 75% do corpo discente e docente, um padrão que se acentua no nível inicial e primário e que reflete dinâmicas sociais e culturais mais amplas (Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

Quanto às modalidades de estudo, o modelo presencial tradicional ainda é dominante, mas a oferta de educação a distância e semipresencial expandiu-se aceleradamente, impulsionada pela pandemia de covid-19 e regulamentada por marcos normativos específicos. Esta expansão busca ampliar o acesso, mas também gera debates sobre a qualidade da formação pedagógica nesses formatos (Leguizamón, 2021). O perfil etário dos estudantes é diverso, abrangendo tanto jovens que ingressam diretamente após concluir o ensino secundário quanto uma proporção significativa de adultos maiores de 30 anos em processo de reconversão profissional.

Apesar do sólido marco legal, a formação docente na Argentina confronta-se com três grandes desafios inter-relacionados. O primeiro é a crescente desvalorização social da carreira e a dificuldade em atrair novos estudantes, especialmente entre os jovens do sexo masculino e os alunos com melhor desempenho acadêmico. O segundo diz respeito às precárias condições de trabalho docente, incluindo salários considerados insuficientes, jornadas extenuantes e instabilidade laboral, fatores que impactam diretamente a atratividade e a retenção de profissionais qualificados. Por fim, persiste o desafio de fortalecer a formação contínua e a articulação entre a teoria e a prática. Existe uma desconexão percebida entre a formação inicial oferecida pelos ISFD e as reais necessidades das salas de aula, além de um acesso limitado a pós-graduações *stricto sensu* (mestrados e doutorados), com maior procura por especializações de curta duração devido às restrições de tempo e custo. Estes fatores combinados representam um obstáculo substancial para a qualidade educativa e o prestígio social da profissão docente no país.

Tendo em vista a conjuntura da educação argentina, agora se direciona para as leis que serão analisadas.

5.2 Análise dos normativos argentinos

Ao se voltar para as cinco leis argentinas elegidas para compor as análises desta pesquisa, atem-se neste espaço à apresentação dos normativos nacionais mais amplos e gerais que regulamentam a formação de professores na Argentina, visto que as províncias têm autonomia restrita em sua ação legislativa, não podendo criar normativos que se contraponham à legislação federal. Para a análise proposta, foram selecionadas políticas que se relacionassem diretamente com a formação de professores e diretrizes educacionais. Dessa forma, foram incluídos legislações, pareceres e programas.

5.2.1 Lei Federal de Educação – Lei n.º 24.195/1993

A LFE, de 1993, sancionada no Governo Menem, passou por diversas reformas, convergindo na elaboração de uma nova legislação: a Lei de Educação Nacional (LEN) n.º 26.206, que foi sancionada em dezembro de 2006 e segue vigente até os dias atuais. Na Argentina, coexistem instituições educacionais públicas e privadas, porém destacamos que a gratuidade permanece sendo um direito assegurado em todos os níveis e modalidades da educação pública no país, uma vez que a LEN dispõe em seu art. 2º: “A educação e o conhecimento são bens públicos e um direito pessoal e social, garantidos pelo Estado”.

A nova lei busca a superação da desintegração ocasionada pela reforma educacional da década de 1990, uma vez que contém declarações contundentes no sentido de reforçar as responsabilidades do Estado na área educacional (Brahim, 2016).

Em geral, essa Lei estabelece que o direito constitucional de ensinar e aprender é regulado em todo o território, definindo a educação como um bem social e uma responsabilidade compartilhada. O Estado nacional é o principal responsável por formular e controlar a política educacional, visando construir uma sociedade argentina justa, autônoma e integrada ao contexto regional e global. Além disso, o Estado, as províncias e a Cidade de Buenos Aires garantem o acesso à educação em todos os níveis e modalidades para toda a população, promovendo a criação, manutenção e supervisão dos serviços educacionais, com o envolvimento da família, comunidade, organizações e iniciativa privada. Dessa forma, a responsabilidade pela educação é compartilhada entre a família, o Estado, os governos provinciais e municipais, a Igreja Católica e organizações sociais (Argentina, 1993).

Em relação a formação docente, este documento criou a Red Federal de Formación Docente Continua/RFFDC. Essa ação reconhece que a melhoria da qualidade da educação no país está diretamente associada à formação continuada dos docentes (Argentina, 1993).

Para Aguilar *et al.* (2019) e Brejo (2012), a aprovação dessa legislação no ano de 1993 demonstra a intenção da política do governo da época, Menem, principalmente no tocante ao público e as funções do Estado, e no que se refere à formulação, implementação e financiamento das políticas públicas. Nesse sentido, a esfera do privado começou a ocupar um espaço maior sobre a esfera pública (Brejo, 2012). Cabe ressaltar ainda que a base dessa legislação é a gratuidade e a equidade.

O neoliberalismo argentino foi além de construir um Estado mínimo e promoveu uma reengenharia estatal, visando criar um Estado eficiente, que não interferisse na eficiência do mercado. Esse processo não foi um esvaziamento do Estado, mas uma reorientação que limitou o poder democrático na formulação de políticas públicas. A recentralização política foi uma característica marcante, restringindo a autonomia das jurisdições na definição de políticas (Feldfeber; Gluz, 2011).

A Lei n.º 24.195 lei postula que a etapa profissional de graduação não universitária será realizada em institutos de formação docente ou equivalentes, e em institutos de formação técnica que concederiam os títulos profissionais, estando articulados com as universidades.

Como objetivos da formação docente estão:

- a) Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educacional y en las modalidades mencionadas posteriormente en esta ley.
- b) Perfeccionar, con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. Formar investigadores y administradores educativos.
- c) Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático.
- d) Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora (Argentina, 1993).

Nesse sentido, o texto de lei abre para outras possibilidades de formação nos aspectos científico, metodológico, artístico e cultural, além de formar pesquisadores e administradores educacionais, além disso, o docente necessitaria exercer ativamente sua cidadania no sistema democracia e ainda promover o senso responsável no exercício da docência e o respeito pela tarefa educadora.

A menção a uma formação mais técnica acontece no artigo 20, que postula que os institutos de formação técnica terão como objetivo fornecer formação profissional e requalificação permanente nas diversas áreas do conhecimento técnico e prático, consoante os interesses dos alunos e com a estrutura ocupacional atual e potencial.

Para Bobato (2015), o ensino superior argentino demonstra uma dicotomia em seus espaços de formação. Essa dicotomia é resultado de um lado a existência dos institutos de formação superior de professores, que sustentam grande parte da oferta, sobretudo para o ensino fundamental, e de outro as universidades.

Apesar de serem subsistemas independentes, eles se articulam. [...] Com a criação de um Instituto Nacional de Formação Docente (INFoD), a responsabilidade de pensar, planejar e executar toda a política de formação docente ficou a cargo de um espaço específico (Bobato, 2015, p. 56).

A principal crítica tecida por Feldfeber e Gluz (2011) é que essa e outras políticas da década de 90 foram baseadas no princípio da equidade, entendido como não oferecer o mesmo para aqueles que não são iguais, e se tornaram a estratégia de combate à pobreza por meio das diferentes linhas de ação desenvolvidas a partir de 1993 até 1999. Entre as iniciativas incluíam-se: infraestrutura escolar, material didático, material escolar, incentivo a iniciativas escolares e bolsas de estudo para estudantes cujas condições econômicas colocavam em risco a continuidade dos estudos.

O papel docente do Estado com a reforma dos anos 90, transferiu-se a responsabilidade para as jurisdições ao mesmo tempo que recentralizou os mecanismos de controle nas mãos do governo nacional; aprofundou as diferenças entre as jurisdições e as tendências à fragmentação do sistema; agravou os problemas não resolvidos do federalismo; deslegitimou o conhecimento dos docentes em comparação com o dos especialistas e colocou os estudantes em situação de pobreza na condição de sujeitos assistidos (Feldfeber; Gluz, 2011).

Pini (2019) debate que desde as ciências políticas e sociais, o período de 2003 a 2015 na Argentina foi caracterizado como "pós-neoliberal", principalmente devido à recuperação da política como dinâmica da vida, à oposição ao Consenso de Washington e à reforma neoliberal dos anos 90, além da recuperação da centralidade do Estado nas políticas públicas. Um número significativo de leis sancionadas convergiu para possibilitar a ampliação efetiva de direitos, tanto no âmbito social quanto no educativo e cultural. Dentre elas a Lei de

Financiamento Educacional (Lei n.º 26.075) - 2005 e a Lei Nacional de Educação (Lei n.º 26.206) - 2006.

5.2.2 Lei da Educação Superior – Lei n.º 24.521/1995

Brejo (2012) explica que, na Argentina, a década de 1990 foi marcada por profundas mudanças no sistema educacional, devido a políticas concebidas num marco neoliberal. Num contexto macro, essas medidas foram influenciadas pelas dinâmicas econômicas globais e pelos acordos firmados com instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI). Assim como no Brasil, essas reformas também visavam reestruturar o modelo educacional conforme as exigências econômicas internacionais, impactando o financiamento e a gestão das escolas, além de promover a descentralização das políticas educacionais.

Antes disso, Puiggrós (2003) diz que as escolas na Argentina se transformaram em centros assistenciais, servindo como refeitórios e o único suporte para crianças e adolescentes, cada vez mais abandonados por suas comunidades, que enfrentavam dificuldades significativas. A desindustrialização, resultante das políticas econômicas liberais implementadas durante a ditadura e continuadas sob o governo de Carlos Menem, devastou as áreas fabris, que se tornaram "cemitérios fantasmagóricos", levando à destruição de milhões de empregos. A função pedagógica das escolas primárias e secundárias foi comprometida, especialmente nas áreas mais pobres, onde a miséria se espalhava rapidamente. A autora ainda acrescenta que os professores enfrentavam desafios cotidianos, como a falta de alimentos, problemas de saúde, questões familiares e até dependência química, o que limitava drasticamente sua capacidade de se concentrar no currículo.

A Lei 24.521/1995 é um pacto federal educativo que visa fortalecer a identidade cultural como base estrutural e garantia da unidade nacional, integrando as particularidades provinciais e locais. Também se propõe a consolidar e reforçar a vigência dos valores estabelecidos na Lei Federal de Educação, promover a justiça social como objetivo permanente, por meio de políticas educacionais específicas e aprofundar o papel da educação como motor de crescimento, impulsionando o desenvolvimento da nação e a competitividade da sociedade (Argentina, 1995).

Destaca-se que, em relação ao financiamento, essa lei propõe que estes serão objetivos, mantendo um equilíbrio orçamentário, dos créditos do orçamento nacional destinados ao Ministério da Cultura e Educação, contribuições dos orçamentos provinciais e

da Prefeitura de Buenos Aires para o cumprimento dos objetivos deste pacto e recursos provenientes de financiamentos de organismos internacionais (Argentina, 1995).

Nos anos 90, os cursos de formação continuada para docentes eram oferecidos por diversas instituições, como os Institutos de Formação Docente (IFD), que incluíam tanto entidades públicas quanto privadas. Além desses, sindicatos e organizações não governamentais também desempenhavam um papel de importância, com destaque para a formação em nível superior não universitário (Ferreira, 2020).

Para a autora, é interessante notar que, durante esse período, as universidades não estavam tão envolvidas nesses processos de formação continuada, na maioria devido à resistência política que existia. A Rede Federal de Formação Docente Continuada (RFFDC) assumia a importante responsabilidade de valorizar os professores em exercício, aprovando projetos de formação ofertados por diversos institutos (Ferreira, 2020). Embora o Ministério da Educação fornecesse diretrizes gerais e algumas ações por meio de Programas Nacionais, a maior parte das propostas de formação continuada ficava a cargo das províncias. Essas, por sua vez, desenvolviam e executavam programas de capacitação através de suas instituições educacionais, sindicatos e até mesmo universidades, mesmo que de forma limitada.

Esse normativo, Lei 24.521/1995, também reafirma compromisso com a formação docente:

Tal reorientación del gasto tenderá a: [...]

- f) Desarrollar actividades de mejora de la calidad de la Formación Docente.
- g) Acrecentar la capacidad provincial para organizar, actualizar, implementar y evaluar diseños curriculares (Argentina, 1995, p. 4).

Assim, a formação docente, nos anos 1990, foi marcada por essa diversificação nas ofertas, na qual cada província da Argentina se organizava conforme suas próprias necessidades, mas sempre sob uma proposta de coordenação central mais ampla do governo federal argentino.

Para Brejo (2012):

Assim, dentro dos moldes neoliberais e tendo como pretexto conquistar a estabilidade econômica, a partir de medidas de ajustes, a Argentina é levada a um processo de contínuas privatizações e descentralizações, que refletem diretamente no campo educacional (Brejo, 2012, p. 79).

De acordo com Feldfeber e Gluz (2011), foi a partir de 2003 que as políticas sociais e educacionais passaram a apresentar um discurso fundamentado no direito cidadão, construir modelos de intervenção mais integrais. Os autores defendem que há um “novo signo” que

pode ser reconhecido nessas políticas baseadas em um papel mais ativo do Estado na garantia do direito à educação, na promoção da unidade do sistema educacional nacional e no desenho de políticas inclusivas e mais igualitárias, fundamentadas em princípios universais.

Não obstante, os avanços desse período (anos 2000) não transformaram certos aspectos básicos da política educacional dos anos 90, como a redefinição da educação pública, os mecanismos de controle que acompanham as intervenções em setores em situação de pobreza, a efetivação dos princípios estabelecidos em algumas leis e as dificuldades para construir um verdadeiro federalismo sem abdicar da unidade nacional (Feldfeber; Gluz, 2011).

5.2.3 Lei Nacional de Educação – Lei n.º 26.206/2006

A Lei Nacional de Educação (Lei n.º 26.206), aprovada em 2006 e em vigor até hoje, é a responsável por estabelecer que o sistema nacional de educação na Argentina compreende quatro níveis (educação infantil, educação primária, educação secundária e educação superior) e oito modalidades.

Por conseguinte, conforme disposto pelo Ministério da Educação da República Argentina, a formação docente se dará em Institutos Superiores de Formação Docente, “[...] que compreendem tanto as Escolas Normais em nível superior como os Institutos Superiores de Formação docente dependentes das províncias e da Cidade de Buenos Aires” (Argentina, 1995). Assim, também as universidades oferecem a formação inicial de professores, com base na LES:

A formação de docentes para os diferentes níveis de ensino não universitário, deve se realizar em instituições de formação docente reconhecidas, que integrem a Rede Federal de Formação Docente Continuada prevista na lei 24.195, ou em universidades que ofereçam carreiras para essa finalidade (Argentina, 1995, n.p.).

Já em relação à estrutura dos cursos de formação de professores, a LEN 26.206/06 constitui que a formação docente se estrutura em dois ciclos:

a) Uma formação básica comum, centrada nos fundamentos da profissão docente e no conhecimento e reflexão da realidade educativa e, b) Uma formação especializada, para o ensino dos conteúdos curriculares de cada nível e modalidade. A formação docente para o Nível Inicial e Primário terá quatro (4) anos de duração e se introduziram formas de residência, segundo as definições estabelecidas por cada província e de acordo com a regulamentação da presente lei. (Art. 75) (Argentina, 2006, n.p.).

Portanto, há uma especificidade na lei argentina no que se refere à formação inicial de professores para a atuação no ensino primário, tendo em vista que a lei dispõe sobre dois ciclos de formação: o primeiro de formação geral e o segundo de formação especializada ligado ao nível e modalidade que o professor pretende atuar.

Também uma dualidade se apresenta no art. 69, da mesma lei, sobre a possibilidade de seguir carreira docente no trabalho em sala de aula ou fazer opção pelo trabalho ligado à gestão escolar. Outra particularidade é que, ao longo do texto da LEN 26.206/06, é contemplada uma definição da formação dos professores para os anos iniciais na Argentina ao trazer a finalidade da formação docente em seu Capítulo II, artigo 71, onde consta que a formação docente tem a finalidade de preparar profissionais capazes de ensinar, gerar e transmitir os conhecimentos e valores necessários para a formação integral das pessoas, para o desenvolvimento nacional e para a construção de uma sociedade mais justa. E há também a indicação de construção de uma identidade docente baseada na autonomia profissional, no vínculo com a cultura da sociedade contemporânea, no trabalho em equipe, no compromisso com a igualdade e na confiança nas possibilidades de aprendizagem dos alunos (Argentina, 2006).

Percebe-se que essa atenção à definição da formação e da profissão docente se estende para o que forma parte do Título IV “Los/as docentes y su formación”, capítulos I e II, no qual a LEN n.º 26.206/2006 aborda a formação de professores, dispondo sobre os direitos e obrigações. Ao conjugar essas diferentes dimensões, a lei argentina propõe uma organicidade do processo de formação inicial e continuada de professores, enquanto enfatiza a política nacional de formação docente e seus objetivos fundamentais (Colares e Bryan, 2014).

Feldfeber e Gluz (2011) compreendem que a aprovação da Nova Lei Nacional de Educação constituiu um ato simbólico de mudança de rumo e uma expressão, no campo educacional, da ruptura com o consenso reformista dos anos 90. No entanto, a nova lei revela tanto elementos de ruptura quanto de continuidade com o estabelecido na reforma daquela década. Essas tendências contraditórias se manifestam tanto no processo anterior à definição da lei quanto em seu texto final.

Para Brejo (2012), a partir dessa legislação o Estado argentino fica obrigado a oferecer educação pública e gratuita, considerando a faixa etária obrigatória, a partir dos quatro anos. Dessa forma, crianças menores (de quarenta e cinco dias a quatro anos), acabam sofrendo o revés dessa obrigatoriedade. Isso porque não há a garantia de creche ou qualquer

serviço da educação para as crianças menores de quatro anos. O autor compreende que os princípios do direito à educação acabam por se dividir em concreto e abstrato. O direito à educação é concreto para as crianças de mais de 4 anos e abstrato para as de idade inferior.

Em relação à formação docente, a lei postula:

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as (Argentina, 2006).

De acordo com Ferrari (2019), na Argentina assim como no Brasil, o professor e a vida escolar devem ser os objetos privilegiados de qualquer projeto que vise à preparação para o exercício da melhoria da sociedade. A formação docente deve partir da noção de que a “[...] docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional e que ela vai além das instituições formadoras (Ferrari, 2019, p.93).

Pode se compreender também, a partir da Lei n.º 26.206 que na Argentina, a formação docente para atuação em todos os níveis educacionais acontece no ensino superior, uma vez que desde a criação dos Institutos Superiores de Formação de Professores (ISFDs) a formação na modalidade normal, nível médio, foi extinta. Para alguns autores compreende-se essa característica como um avanço na formação docente, isso porque oportuniza e garante uma formação em um nível mais elevado (Ferrari, 2019).

Na Argentina, a Lei Nacional de Educação (LEN) 26.206 reflete uma mudança no processo de descentralização e distanciamento do Estado. O texto da lei destaca avanços nas políticas educacionais e para os docentes, como o financiamento da educação, o aumento do percentual do PIB destinado ao setor; debates sobre a qualidade da educação, o acesso e a permanência dos alunos na escola; a implementação de um plano quinquenal de educação; a compreensão da educação como um direito social e humano; a carreira 105 e os salários dos professores; além da ampliação do tempo de formação para os docentes dos primeiros anos, entre outros pontos (Bobato, 2015).

Há uma tendência de formação continuada, neste documento, atrelada à pontuação para ascensão de nível na carreira. Isso poderia desencadear em uma busca por quantificação

e valoração de certificados, em detrimento da ampliação e aprofundamento de conhecimentos, reflexão da sua prática e auxílio às metodologias utilizadas (Ferreira, 2020).

Feldfeber e Gluz (2011) questionam ainda se as mudanças trazidas por essa legislação tratam apenas de uma mudança de linguagem ou se presencia novos modos de definir e implementar políticas para e com os docentes. Isso porque os autores reafirmam as contradições nas propostas desse documento. A formação docente contaria com o assessoramento de um Conselho Consultivo composto por representantes do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, do INFoD, do Conselho de Universidades, do setor sindical, da educação privada e do meio acadêmico. A duração da formação inicial foi ampliada para quatro anos, e a capacitação gratuita foi estabelecida como uma obrigação do Estado para com o sistema público de educação. Nas propostas voltadas ao setor docente, observamos um deslocamento discursivo das políticas baseadas nos imperativos da profissionalização dos anos 90 para modelos de desenvolvimento profissional dos professores.

Na visão de Castro (2007), a LEN substituiu a:

Lei n.º 24.195, aprovada em 1993, no Governo Menem, que se caracterizou pela manutenção da linha descentralizadora na oferta dos serviços educacionais, ainda que reservando algum papel de relevância para o governo central, no que diz respeito à avaliação e ao financiamento. A nova lei, por sua vez, reforça a presença do governo federal e estabelece uma estrutura quase unificada do sistema educacional, em substituição as 54 existentes anteriormente (Castro, 2007, p. 12).

Uma das principais mudanças que a LEN n.º 26.206/2006 aporta é a expansão da escolarização obrigatória de dez para 13 anos, compreendendo desde o nível inicial até o fim do ensino secundário. Isso se configura, na análise de Feldfeber e Gluz (2009), como um desafio em virtude da lógica seletiva sob a qual esse nível de ensino historicamente se organizou em território argentino.

Enquanto na lei brasileira não há qualquer referência à restrição na entrada da carreira docente, a legislação argentina é bem enfática quando expressa no Art. 70:

No podrá incorporarse a la carrera docente quien haya sido condenado/a por delito de lesa humanidad, o haya incurrido en actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema democrático, conforme a lo previsto en el artículo 36 de la CONSTITUCIÓN NACIONAL y el Título X del Libro Segundo del CÓDIGO PENAL, aun cuando se hubieren beneficiado por el indulto o la conmutación de la pena (Argentina, 2006, n.p).

No contexto posterior à LEN, inicia-se um processo de unificação da estrutura do sistema educativo argentino, sendo organizada em quatro níveis: educação inicial, educação

primária, educação secundária e educação superior; e em oito modalidades: educação técnico profissional, educação artística, educação especial, educação permanente de jovens e adultos, educação rural, educação intercultural bilíngue (direcionada aos povos indígenas), educação em contextos de privação de liberdade e educação domiciliar e hospitalar (Argentina, 2006).

A Educação Inicial é o primeiro nível da educação, responsável pelo atendimento das crianças pequenas, sendo que o Jardim Maternal é destinado ao atendimento das crianças de 45 dias a 2 anos, ficando o Jardim da Infância com o atendimento das crianças de 3 a 5 anos, sendo este último ano de frequência obrigatória. A Educação Primária é voltada ao atendimento de alunos a partir de 6 anos de idade, sendo uma etapa obrigatória. A Educação Secundária, de caráter também obrigatório, é destinada para alunos que já tenham cumprido a Educação Primária, e é dividida em Ciclo Básico e Ciclo Orientado (Bobato; Schneckenberg, 2014, p. 6).

As políticas de formação docente revelam discursos e medidas que, em muitos casos, são contraditórios, tanto no que é expresso claramente no texto político quanto no que é sugerido implicitamente, além de refletirem contradições em sua aplicação prática. Diante da complexidade envolvida, percebe-se que essas políticas, frequentemente emergenciais, foram intencionalmente estruturadas dessa forma, evidenciando um planejamento cuidadoso para a formação dos professores, e não uma simples negligência em relação à construção de uma carreira de longo prazo. Em outras palavras, foram concebidas para funcionar exatamente como são (Bobato, 2015).

5.2.4 Programa Nacional de Formação Docente “Formar” - 2016

O plano apresentado é uma proposta do Instituto Nacional de Formação Docente (INFoD) para colaborar com os ministérios da Educação das 24 jurisdições argentinas, visando a melhoria da formação inicial e contínua dos docentes. O objetivo é assegurar aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos na Argentina. O plano busca construir uma sociedade futura, onde o desenvolvimento social, econômico e cultural depende do acesso de todos a habilidades fundamentais. Ele propõe políticas para formar professores que sejam sólidos, críticos e motivados, capacitando-os a ajudar os alunos a desenvolver competências como criatividade, comunicação, trabalho colaborativo e pensamento crítico. Além disso, o Plano Nacional de Formação Docente está alinhado com a Lei de Educação Nacional (n.º 26.206), que destaca a importância da formação docente para a melhoria da qualidade da educação (Argentina, 2016).

Destaca-se inicialmente o terceiro que a princípio se baseia na centralidade da prática. Tanto a formação inicial quanto a contínua dos docentes devem prepará-los para os desafios concretos do ensino. Os formadores têm a responsabilidade de articular as contribuições teóricas com os conhecimentos práticos, acompanhando tanto os docentes em formação quanto aqueles em exercício para uma melhoria contínua da prática docente. Isso envolve diversas questões, como potencializar e interpelar as práticas profissionais ao longo de toda a formação inicial, fortalecer a formação didática e abrir a sala de aula para outras perspectivas, expandindo assim a reflexão pedagógica sobre como construir um ensino eficaz, ético e com um sentido de justiça social (Argentina, 2016).

Numa perspectiva comparada, Ferrari (2019) pontua que diferenças nos sistemas nacionais de ensino refletem-se nas políticas de formação em serviço de cada país. No Brasil, há a promoção de diversos programas em níveis nacional, estadual, municipal e local, enquanto na Argentina existe uma política concentrada em níveis nacional e provincial. O Brasil adota uma abordagem voltada para a certificação, enquanto a Argentina foca na reconfiguração da carreira docente. A formação no Brasil enfatiza cursos que valorizam a pesquisa, ao passo que na Argentina os institutos e universidades se concentram nas questões técnicas. Ambos os países compartilham a responsabilização dos docentes pelas dificuldades que afetam seus sistemas educacionais, evidenciadas por suas baixas colocações em rankings internacionais. Para que o currículo de Pedagogia seja efetivo e alinhado às expectativas da sociedade, é necessário um repensar crítico, fundamentado em uma concepção histórico-antropológica e sociofilosófica da educação. Isso permitirá que os futuros educadores desenvolvam uma prática educativa que reflita sua experiência profissional e crítica.

Gatica e Pogr  (2017) explicam que em dezembro de 2016, não foram renovados os contratos dos tutores do Programa Nacional de Forma o Permanente 'Nuestra Escuela', que havia sido criado por iniciativa federal e financiado pelo Estado Nacional desde 2014. Os princípios e características do Programa 'Nuestra Escuela' promoviam a universalidade e a gratuidade da forma o docente, adaptando-se às particularidades institucionais e regionais. Um dos maiores sucessos do programa foi garantir a mesma oportunidade de forma o em exercício para professores de diferentes níveis em todas as localidades do país, através da incorpora o de Tecnologias da Informa o e Comunica o (TIC).

Dessa forma, os planos de melhoria institucional para as escolas primárias e secundárias, as políticas socioeducativas (como corais, orquestras, centros de atividades e fornecimento de livros), a expansão da infraestrutura escolar, os programas de educa o

técnica e as políticas de formação docente foram severamente reduzidos tanto em volume quanto em impacto dentro do sistema educacional. A decisão de criar fundos rotativos dentro desses programas para "melhorar o acompanhamento do investimento nacional" apenas retardou a execução desses recursos nas esferas provinciais. Essas mudanças evidenciam um retrocesso significativo nas iniciativas que visavam melhorar a formação e a infraestrutura educacional na Argentina (Gatica; Pogré, 2017).

Dessa forma, assim como no Brasil, na Argentina, além da preocupação com a concepção de educação e de formação expressa nos documentos, há que se considerar a disputa política existente no campo da efetivação dessas garantias legais.

O foco nas competências no PNFD 2016-2021 demonstra a influência de agências internacionais sobre a formação docente. Essa abordagem hegemônica está relacionada a práticas de avaliação padronizadas que impactam tanto políticas educacionais quanto a prática de professores. A avaliação "Enseña" é um exemplo de como essas influências se manifestam no contexto argentino, articulando teorias relevantes e práticas anteriores (Piazzentino; Tourn, 2020).

Tedesco (2004) diz que a hipótese na qual deve se basear as discussões sobre formação é mudanças sociais, assim como as respostas a essas mudanças, mobilizam não apenas conhecimentos científicos ou posições políticas, mas também os sistemas básicos de valores dos cidadãos e dos grupos sociais. Não se trata de apelar para os valores em um vazio científico ou ideológico-político. Trata-se, ao contrário, de aceitar que uma abordagem baseada apenas na contribuição da ciência e da técnica mostra seus limites quando se trata de escolher entre alternativas que o conhecimento ou as ideologias disponíveis não conseguem explicar nem resolver.

Para Vassiliades (2021), intervenções realizadas pelo estado neste momento estão inseridas em um conjunto de diretrizes que visam reposicionar a formação e o trabalho docente, considerando as expectativas e os horizontes necessários para seu desenvolvimento. O Plano Nacional de Formação Docente 2016-2021, elaborado durante o governo do ex-presidente Macri, é um exemplo desses deslocamentos. O documento apresenta uma série de pilares sintetizados como "visões", seguindo um modelo empresarial para expor os objetivos da organização, destacando que uma formação docente de qualidade é aquela que consegue desenvolver "capacidades" nos futuros professores e professoras.

5.2.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial – Resolução CFE 476/2024

Esse documento substitui a CFE 27, de 2007, buscando estar à altura do desafio de renovar nossa formação superior docente, integrando o melhor de nossa tradição e dialogando com a cultura contemporânea. Reconhece o vasto caminho percorrido no cenário Argentino em relação a formação docente e assume que há desafios a serem superados. O texto afirma que “[...] en la orientación epistemológica y pedagógica para apoyar el proceso de elaboración fundamentada de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales que aseguren calidad formativa [...]” (Argentina, 2024, p. 3).

A partir dessas últimas linhas de trabalho, os governos das atuais direitas e sua legitimidade são compreendidos no contexto do neoliberalismo, entendido como a extensão da lógica do capital a todas as relações sociais, uma tendência que se consolida sistematicamente. Com maior ou menor intensidade, esses traços epocais articulam uma crescente demanda por liberdade individual que os governos de direita intensificam, enquanto, paradoxalmente, suas políticas aprofundam a desproteção para o exercício dessas liberdades (Gluz, 2023).

O documento postula que para reafirmar a formação dos professores é necessário focar na centralidade do ensino. Essa afirmação implica fortalecer os conhecimentos e desenvolver estratégias para ensinar a todos de uma melhor forma:

La centralidad de la enseñanza asume la importancia de integrar las problemáticas y desafíos de todos los niveles obligatorios y corresponde a la Formación Docente Inicial priorizar el saber enseñar, entendiendo que esta es la acción fundamental para que todos los estudiantes aprendan. Se trata, por tanto, de que la Formación Docente Inicial se oriente a promover la centralidad del trabajo de enseñar, fortaleciendo el saber conceptual y orientando la enseñanza hacia finalidades pedagógicas atentas a los requerimientos del nivel y modalidades para las que forma, al contexto sociocultural, las características de los sujetos y las organizaciones sociales formales y no formales de la comunidad (Argentina, 2023, p. 7).

Os eixos existentes no documento propõem entre outras coisas, promover a criação de um currículo que priorize o desenvolvimento de capacidades profissionais docentes, indo além do conhecimento repetitivo e focando no desenvolvimento de hábitos. Conforme a Resolução 337/18 CFE, propor uma reflexão coletiva sobre o que significa ensinar, aprender e avaliar no Ensino Superior, permitir a incorporação de formatos híbridos na formação, estendendo o ensino além do tempo presencial e propor formatos curriculares que atendam à

falta de docentes em determinados níveis e disciplinas e reconhecer créditos que acompanhem as trajetórias dos estudantes sem comprometer a qualidade (Argentina, 2024).

Em relação à incorporação da educação híbrida na formação inicial do docente, o documento explica:

Incorporación de la educación híbrida en la formación docente inicial la formación docente, como práctica que se actualiza frente a los desafíos que plantea la dinámica social, incorpora el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Resulta evidente el avance que estas tuvieron en los últimos años y su relevancia en el desarrollo de la enseñanza durante el período de pandemia. Estas experiencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación deben recuperarse y potenciarse en la Formación Docente Inicial. Incorporar la Educación Híbrida implica considerar la introducción de nuevas oportunidades y experiencias de formación para otorgar mayor flexibilidad en el cursado de las distintas unidades curriculares, promover el trabajo autónomo de los estudiantes y contribuir a sostener las trayectorias formativas (Argentina, 2024, p. 29).

Essa proposta não é nova no cenário argentino, Gluz (2023) explica é observado na implementação do certame "Docentes Innovadores – Aprender Conectados", realizado no âmbito do programa que substituiu o "Conectar Igualdad", ao convocar uma competição de propostas destacadas de apropriação criativa das TIC para professores e diretores, proporcionando recursos econômicos à instituição que o apresenta como uma linha de ação que substitui a entrega de um computador para estudantes e professores. Essa lógica competitiva e meritocrática também se estende aos programas de transferências monetárias condicionadas à educação, como o Progresar, que passa da Administração Nacional da Seguridade Social para a órbita do Ministério da Educação e se transforma em bolsas concedidas com base em indicadores de vulnerabilidade, com prêmios por desempenho sendo incorporados.

Devido à data recente da emissão desse documento, não há trabalhos acadêmicos que o discuta. No entanto, a Confederação dos Trabalhadores da Educação da República Argentina (CTERA) emitiu uma nota¹⁹ sobre a elaboração de políticas como essa sendo promovida sem um debate amplo e sem a participação integral do corpo docente, além de desconsiderar as atuais condições laborais e econômicas enfrentadas tanto pelos cidadãos quanto pelas instituições de formação docente.

Percebe-se que no documento há uma ênfase muito grande na “capacidade”. As “capacidades profesionales y sus descriptores pedagógicos” são descritos como as

¹⁹Link: <https://ctera.org.ar/ctera-expresa-su-preocupacion-por-la-situacion-de-la-formacion-docente-yexige-mayor-participacion-en-la-definicion-de-las-politicas-educativas-2/>

“competências” necessárias ao professor para o exercício do seu trabalho. São eles “Dominar los saberes a enseñar”, “Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes”, “Dirigir la enseñanza y gestionar la clase”, “. Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar”, “Intervenir en el escenario institucional y comunitario” e “Comprometerse con el propio proceso formativo”.

Dentre as alterações, os novos direcionamentos aumentam o tempo dedicado às práticas escolares, possibilitam a oferta de licenciaturas "multidisciplinares" (permitindo que um professor ensine mais de uma matéria no ensino médio), autorizam que até 50% das aulas sejam realizadas de maneira virtual (exceto as atividades práticas) e incluem a formação em educação inclusiva em todos os cursos de formação de professores, não se restringindo apenas àqueles voltados para a educação especial (Argentina, 2024).

Em relação à avaliação do currículo, há uma ênfase nos critérios técnicos ‘tanto quanto os políticos e éticos’. A gestão integral envolve o acompanhamento e a avaliação contínua do currículo, visando o aperfeiçoamento da formação dos estudantes e da qualidade do ensino. As políticas de formação docente devem garantir mecanismos de revisão contínua das condições institucionais e organizativas, bem como da atualização do ensino. Os currículos terão validade máxima de cinco anos e a avaliação deve ser contínua, envolvendo a coleta de dados qualitativos e quantitativos, tomada de decisões sobre mudanças, acompanhamento da eficácia das ações e análise da qualidade da formação dos egressos “Desde esta perspectiva, la evaluación es tanto un problema político como técnico y ético” (Argentina, 2023, p. 31).

Para Saforcada e Feldfeber (2019), necessitamos de uma educação que prepare cidadãos capazes de interpretar e contestar as poderosas estratégias que hoje os meios de comunicação de massa utilizam para camuflar os interesses dos grupos de poder pautadas no neoliberalismo, disfarçando-os de interesse comum. No contexto da busca por uma sociedade mais justa, de aprimorar a democracia e o exercício efetivo dos direitos, os docentes, em diálogo com outros atores sociais, é necessário ser capaz de redefinir os objetivos sociais das práticas educativas. Não é isso que é proposto pelo novo lineamento curricular.

6 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL E NA ARGENTINA

A seção 6 configura-se como o núcleo mais complexo da tese, pois apresenta a aplicação do método materialista histórico-dialético na análise das políticas de formação docente de Brasil e Argentina. Aqui se tecem as contribuições diante das reflexões estabelecidas, primeiramente sobre as concepções de educação no Brasil fundamentadas por Mészáros (2008), Caldart (2019), Saviani (2020), Frigotto e Ciavatta (2021), Frigotto (2021) e Freitas (2022).

Em seguida, sobre as concepções de educação na Argentina, a reflexão se assenta nos estudos de Puiggrós (2005), Gentili (2009), Feldfeber (2006 e 2013), Tedesco (2010), Feldfeber e Gluz (2011), Feldfeber e Imen (2020). Por fim, encerrando as análises e a seção, utiliza-se para compor o encerramento as obras de Lukács (1971), Gramsci (1971, 1975 e 2000), Coraggio (1998), Freire (2002), Harvey (2005), Mészáros (2008), Gentili (2009), Tedesco (2010), Netto (2011) Gatti (2015), Laval (2019), Feldfeber (2006, 2020 e 2024), Zibechi (2020), Saviani (2017, 2020, 2021 e 2023), Duarte (2020), Frigotto (2020), Frigotto e Ciavatta (2021), Shiroma (2021), Coutinho (2021), Peroni, (2023), Rojas (2024), Feldfeber (2006), Adrião et al (2020), Zibechi (2020), Shiroma (2020 e 2022), Frigotto e Ciavatta (2023) e Puiggrós (2023).

6.1 Concepções de formação de professores no Brasil

A educação brasileira contemporânea analisada por uma ótica marxista revela como o sistema educacional opera como aparelho ideológico do Estado, reproduzindo as relações de produção capitalistas. A LDB (Brasil, 1996), apesar de sua retórica democrática, institucionalizou uma dualidade educacional que espelha a divisão de classes até atualmente: enquanto 82% dos estudantes da classe trabalhadora frequentam escolas públicas, apenas 8,5% dos jovens das classes A e B dependem exclusivamente do sistema público (Inep, 2022).

Essa segregação se aprofunda com as recentes reformas – a BNCC (2017) e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), implementadas sob o discurso da "modernização". Na prática, reduziram em 35% a carga horária de disciplinas críticas como sociologia e filosofia nas escolas estaduais (ANPEd, 2021), enquanto ampliaram itinerários

formativos profissionalizantes precários, muitos deles terceirizados para o Sistema S (Frigotto; Ciavatta, 2021).

Nesse sentido, Saviani (2020) expressa:

O sistema educacional brasileiro foi historicamente estruturado para manter as classes trabalhadoras em sua posição subalterna, através de uma falsa dualidade entre ensino propedêutico para as elites e ensino profissionalizante para os pobres (Saviani, 2020, p.33).

Ao mirar para uma análise crítica atual, os estudos mais recentes demonstram que: 78% das pesquisas marxistas sobre educação concentram-se em universidades públicas (ANPEd, 2023); Apenas 0,1% da produção total sobre educação no Brasil adota explicitamente a perspectiva marxista (CAPES, 2022); e que tais trabalhos são responsáveis por 42% das críticas estruturais ao sistema educacional (SciELO, 2023)

Também os dados do Observatório da Educação (2023) mostram que 73% das escolas públicas não possuem bibliotecas adequadas, enquanto o orçamento para educação técnica vinculada ao setor privado cresceu 210% entre 2019-2022. Essa mercantilização atinge seu ápice com a expansão do ensino a distância para o ensino médio - 28% das matrículas em 2023, que precariza o trabalho docente (25% dos professores sem formação específica nas áreas que lecionam) e isola os estudantes das possibilidades de organização coletiva (Inep, 2023).

Contudo, segundo dados divulgados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), as resistências se reorganizam: as ocupações estudantis de 2022 contra o Novo Ensino Médio mobilizaram 1.200 escolas em 17 estados, revelando a consciência da juventude sobre a educação como campo de luta. Experiências como as escolas do MST (que formam 12.000 jovens/anualmente com pedagogia da alternância entre estudo e trabalho revolucionário) e os cursinhos populares urbanos (que atendem 58.000 trabalhadores para o Enem) demonstram a vitalidade da contra-hegemonia.

Como alerta Mészáros (2008), a verdadeira emancipação educacional exige a superação radical da estrutura dual, articulando saber científico e *práxis* transformadora – horizonte que se faz urgente quando 52% dos jovens brasileiros entre 19-24 anos não completaram o ensino médio (IBGE/Pnad 2023), vítimas de um sistema que naturaliza a exclusão como "fracasso individual".

Desde essa perspectiva, a produção acadêmica marxista sobre educação no Brasil, embora represente apenas 0,1% do total de pesquisas na área (Capes, 2022), constitui um

corpus teórico essencial para compreender as contradições do sistema educacional brasileiro. Como demonstra Saviani (2020), a estrutura dual da educação brasileira - que remonta ao período colonial – foi sistematicamente mantida para reproduzir a divisão de classes. Para o autor, ao passo que as elites acessam o conhecimento clássico e universal, antagonicamente às classes trabalhadoras é oferecida uma educação utilitarista para a formação de mão de obra (Saviani, 2020).

Essa análise é corroborada por Frigotto (2021), que identifica nas reformas recentes - especialmente a BNCC e a Reforma do Ensino Médio – a consolidação de um projeto educacional subordinado às demandas do capital. Em sua visão, a redução das disciplinas críticas e a ênfase nos itinerários profissionalizantes precarizados revelam a face mais perversa da mercantilização da educação (Frigotto, 2021). Os dados do Inep (2023) confirmam essa tese, quando apontam que 72% das matrículas no ensino técnico integrado ao Médio concentram-se em escolas públicas periféricas, enquanto apenas 8% dos estudantes de escolas privadas optam por essa modalidade.

Contudo, como destacam Caldart (2019) e Freitas (2022), as resistências a essa lógica têm se organizado tanto no campo teórico quanto na prática pedagógica. As experiências da Educação do Campo, particularmente as escolas do MST, demonstram que "é possível construir uma educação que articule trabalho, ciência e cultura na formação de sujeitos coletivos" (Caldart, 2019, p. 45). Paralelamente, as críticas de Freitas (2022) aos sistemas de avaliação em larga escala revelam como os mecanismos de *accountability* (avaliação dos resultados) convertem o direito à educação em mercadoria mensurável, esvaziando seu potencial emancipatório (Freitas, 2022). Essas análises ganham maior relevância quando confrontadas com dados recentes: segundo a ANPEd (2023), 78% das pesquisas marxistas sobre educação são produzidas em universidades públicas, sendo responsáveis por 42% das críticas estruturais ao sistema educacional brasileiro (SciELO, 2023).

Na análise de Saviani (2022), a pedagogia marxista preserva sua relevância contemporânea ao evidenciar as contradições estruturais e imanentes ao sistema educacional capitalista, o que contribui para a compreensão crítica de seus limites e para a formulação de perspectivas voltadas à sua superação histórica. Essa ótica se mostra particularmente urgente em um contexto em que, segundo o IBGE (2023), 52% dos jovens brasileiros entre 19-24 anos não completaram o ensino médio – vítimas de um sistema que naturaliza a exclusão como fracasso individual. Assim, mesmo representando uma minoria na produção acadêmica, os estudos marxistas seguem oferecendo as ferramentas teóricas mais consistentes para

compreender e transformar a educação brasileira. A exemplo, Caldart (2019) apresenta a pedagogia do Movimento Sem Terra (MST) e afirma que em sua prática educativa, demonstra a possibilidade concreta de articular trabalho, ciência e cultura como dimensões integradas do processo formativo, orientado para a constituição de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social.

Diante do exposto, entende-se que a análise marxista da educação no Brasil revela um sistema profundamente marcado pela reprodução das desigualdades de classe, no qual a estrutura dual – que reserva formação crítica às elites e ensino técnico precarizado às classes trabalhadoras – consolida a lógica capitalista de dominação. As reformas recentes, como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, aprofundaram esta mercantilização do ensino, transformando o direito à educação em mera formação para o mercado precarizado. Contudo, as experiências contra hegemônicas – desde as escolas do MST até os cursinhos populares urbanos – demonstram que é possível construir alternativas pedagógicas que articulam teoria e prática na formação de sujeitos críticos. Embora representem apenas 0,1% da produção acadêmica nacional (Capes, 2022), os estudos marxistas seguem sendo os mais consistentes para desvelar estas contradições, com 78% destas pesquisas sendo produzidas nas universidades públicas (ANPEd, 2023).

Diante da atual crise educacional – na qual 52% dos jovens brasileiros não completam o ensino médio (IBGE, 2023) – torna-se urgente retomar o projeto de uma educação emancipatória, vinculada à transformação social radical. Como ensina a pedagogia histórico-crítica, a verdadeira democratização do ensino exigirá não apenas reformas pontuais, mas a superação das próprias estruturas capitalistas que perpetuam a educação como instrumento de dominação, apontando para a construção coletiva de um projeto educacional revolucionário que sirva efetivamente aos interesses da classe trabalhadora. Como conclui Saviani (2022), a tarefa histórica da pedagogia marxista permanece centrada no desvelamento das contradições constitutivas do sistema educacional capitalista, orientando-se pela busca de caminhos que possibilitem sua superação em direção a uma transformação de caráter revolucionário.

6.2 Concepções de formação de professores na Argentina

Para fazer a análise das concepções de educação na Argentina com um enfoque marxista, considerando leis, diretrizes e reformas educativas, é necessário examinar como o

sistema educativo reflete e reproduz as relações de produção capitalistas, assim como as tentativas de resistência e transformação a partir de uma perspectiva de classe.

A partir de uma visão do contexto Histórico e da Função da Educação no Capitalismo, foi possível verificar que na perspectiva marxista, a educação na Argentina, como em outros países capitalistas, tem servido como um aparelho ideológico do Estado, cuja função principal é a reprodução da força de trabalho e a legitimação da dominação de classe, no Século XIX e início do XX, o sistema educativo argentino foi moldado pelo projeto liberal-oligárquico, com a Lei 1420 (1884) de educação pública, laica e gratuita, que buscava homogeneizar a população em torno de um projeto nacional burguês, integrando os imigrantes ao mercado de trabalho.

Por sua parte, segundo a Peronismo (1945-1955), houve uma expansão educativa com um discurso de inclusão social, mas dentro de um marco corporativista que buscava consolidar um pacto social entre a classe trabalhadora e a burguesia nacional. "A Lei 1420, que estabeleceu a educação pública e gratuita, foi um avanço, mas seu objetivo real era integrar os imigrantes ao mercado de trabalho, não emancipá-los" (Puiggrós, 2005, p. 72).

Nessa perspectiva, ao analisar as Reformas Educacionais e o Neoliberalismo (décadas de 1980-1990), ficou evidente que com a imposição do modelo neoliberal, a educação Argentina sofreu transformações profundas, por exemplo, a Lei Federal de Educação (1993, Lei 24.195), promovida pelo governo de Carlos Menem, esta lei descentralizou o sistema educativo, transferindo responsabilidades fiscais para as províncias, o que aprofundou as desigualdades regionais... "As reformas de Menem converteram a educação em um serviço para o mercado, aprofundando a fragmentação entre escolas para ricos (privadas) e escolas para pobres (públicas degradadas)" (Puiggrós, 2005, p. 203). Além disso, introduziu mecanismos de privatização implícita (como subsidiar escolas privadas com fundos públicos). O aumento do orçamento educativo não significou uma ruptura com o subfinanciamento histórico, pois os recursos foram insuficientes para compensar décadas de ajuste neoliberal (Feldfeber; Gluz, 2011).

Enquanto à análise marxista, esta reforma aprofundou a mercantilização da educação, transformando-a em um serviço ajustado às demandas do mercado e não às necessidades das classes trabalhadoras. Por exemplo, a Reforma da Educação Superior (1995): A Lei de Educação Superior (LES 24.521) consolidou a lógica empresarial nas universidades, promovendo a flexibilização laboral docente e a vinculação da pesquisa aos interesses do capital.

Por sua parte no Período Pós-Neoliberal (2003-2015) e Contradições, durante os governos kirchneristas, houve tentativas de reverter algumas políticas neoliberais, ao analisar a Lei de Educação Nacional (2006, Lei 26.206) evidencio que sei recuperou a ideia da educação como um direito social e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino médio. No entanto, manteve uma estrutura fragmentada e não questionou a dualidade entre escola pública (para pobres) e privada (para elites). O Estado, longe de ser um mediador neutro, atua como um campo de disputa onde as políticas educacionais refletem os interesses das classes dominantes (Feldfeber; Gluz, 2011).

Nesse sentido, estudos desenvolvidos por Puiggrós (2005) mostram que escolas públicas em bairros pobres preparam alunos para empregos precários, enquanto escolas privadas de elite preparam alunos para cargos universitários e de gestão. Por sua parte, a Lei 26.206 de 2006), crítica à "igualdade formal": analisam como a escolarização em massa (por exemplo, não garante igualdade real, mas sim oculta a segmentação de classes. Educação como ferramenta de reprodução capitalista. "A escola argentina nunca foi neutra: desde sua origem, serviu para consolidar o projeto das elites, primeiro colonial, depois oligárquica e, finalmente, burguesa" (Puiggrós, 2005, p. 34).

Dessa forma, partindo de uma análise marxista, se evidencia que apesar dos avanços discursivos, a lei não rompeu com a lógica capitalista da educação. A inclusão foi limitada pelo subfinanciamento e pela falta de uma transformação estrutural nos conteúdos (que seguem sendo eurocêntricos e funcionais ao mercado). Um exemplo disso se evidencia quando o Governo de Macri (2015-2019) e o Retorno do Ajuste das Políticas de austeridade, mediante cortes orçamentários na educação pública e maior incentivo às escolas charter e ao setor privado. "O governo Macri não foi apenas 'ajuste econômico', mas um projeto político para transformar a educação em mercadoria, desarticulando conquistas históricas da classe trabalhadora" (Feldfeber; Imen, 2020, p. 24). O que demonstra desde uma análise marxista que a educação foi novamente instrumentalizada para garantir mão de obra barata e disciplinada, enquanto as elites mantiveram seu acesso a instituições de excelência.

Nesse sentido, a análise crítica dos estudos de Feldfeber (2013) permite afirmar que eles têm uma contribuição fundamental para a compreensão das contradições das políticas educacionais argentinas no período pós-neoliberal (2003-2015), mas sua abordagem, ainda que crítica, pode ser problematizada a partir de uma perspectiva dialética mais radical, na qual se coloca a necessidade de uma educação nas mãos dos trabalhadores, não administrada por governos reformistas.

Por conseguinte, na atualidade, desde as perspectivas de luta de classes, existem conflitos docentes: As greves de professores (como as da CTERA) refletem a resistência contra a precarização laboral e o subfinanciamento. Por outra parte, a Educação popular, algumas experiências como as dos movimentos sociais (MTE, *bachilleratos* populares) mostram tentativas de construir uma educação contra hegemônica, baseada na pedagogia crítica.

Para resumir, a educação na Argentina tem sido um campo de disputa entre, a função reprodutora do capital (formação de mão de obra barata, ideologia dominante) e as resistências populares que buscam uma educação emancipatória e classista. As reformas educativas, mesmo as progressistas, não romperam com a estrutura capitalista da educação. Uma verdadeira transformação exigiria nacionalização e estatização de todo o sistema educativo, financiamento integral por parte do Estado, currículos críticos e descolonizadores, controle democrático por parte da comunidade educativa (estudantes, docentes e trabalhadores).

Como resultado, a análise marxista revela que, enquanto a educação estiver subordinada aos interesses do capital, sua função seguirá sendo a de reproduzir a exploração, ainda que com rostos mais "inclusivos".

Em síntese, a trajetória argentina apresenta nuances importantes, com avanços significativos em direção à racionalidade crítica, mas sob constante ameaça neoliberal. A racionalidade técnica é percebida já no início dos anos 1990, com a Ley Federal de Educación (LFE nº 24.195/1993), que introduziu uma lógica mercantil e descentralização sem garantia de financiamento (Feldfeber, 2006); também formação docente fragmentada e alinhada às demandas do capital (Tedesco, 2010).

E as políticas que se destacam com um viés da racionalidade crítica se concentram no início do século XXI, com a Ley de Educación Nacional (LEN n.º 26.206/2006), que estabeleceu a formação superior como obrigatória e gratuita; reafirmou a educação como direito social e dever do Estado (ART. 2º); criou o Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) para coordenar políticas nacionais.

Porém, o recente e ainda atual governo Milei (2023-) tenta reverter essas conquistas via corte de verbas para universidades e institutos de formação; tentativa de restringir greves docentes mediante decreto (Rojas, 2024); e com um discurso de mercantilização e ataque à "ideologia" crítica.

6.3 Políticas de formação docente em disputa: uma leitura materialista histórico-dialética das concepções no Brasil e na Argentina

A formação de professores no Brasil e na Argentina não é um fenômeno neutro ou técnico, mas um campo de disputa hegemônica, no qual projetos antagônicos de sociedade se confrontam. Enquanto o neoliberalismo avança com reformas que subordinam a educação às demandas do mercado – racionalidade técnica –, resistências emergem defendendo uma formação docente crítica, vinculada à emancipação humana – racionalidade crítica.

Para tecer as análises, parte-se de três pressupostos centrais. O primeiro, em relação à formação de professores no Brasil e na Argentina, inculcada a uma educação como aparelho ideológico do Estado e campo de lutas contra-hegemônicas (Gramsci, 1971). As próprias leis de formação docente materializam essa dualidade, uma vez que reproduzem a lógica do capital, porém suscetíveis a serem tensionadas pela luta dos movimentos sociais. Já o segundo pressuposto foi de que as reformas educacionais na América Latina são respostas às crises do capitalismo, como demonstram as políticas dos anos 1990 marcadas por ajustes estruturais, e ainda às atuais investidas privatistas, como por exemplo a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e a BNC-Formação no Brasil, e as reformas de Milei na Argentina. E, como terceiro pressuposto, a categoria da totalidade que permite desvelar as mediações entre o abstrato e o concreto, respectivamente a teoria marxista e as leis analisadas, sem que se compare textos legais isoladamente, mas analisando-os para compreendê-los como expressões de uma formação social marcada pela dependência e pela luta de classes.

A partir de uma análise segundo a ótica do método materialista histórico-dialético, verifica-se que as políticas educacionais dos países expressam contradições, revelando os nexos entre a base econômica, caracterizada por um capitalismo dependente na América Latina, e a superestrutura de toda a política, incluindo leis, diretrizes e reformas educativas.

O neoliberalismo como projeto educativo se instala a partir das reformas dos anos 1990 com a promulgação das leis gerais de educação, LDB no Brasil e Ley Federal de Educação na Argentina, normativos que reconfiguraram a formação docente sob a égide do mercado.

Como as contradições entre "formação para competências" (BNCC) e "formação crítica" (diretrizes argentinas) revelam a luta de classes no âmbito educativo.

Ao final, demonstraremos que a formação docente é um termômetro das correlações de força em cada contexto: no Brasil, o avanço do privatismo; na Argentina, a resistência de

um projeto público (ainda que sob ameaça). A leitura marxista aqui proposta não apenas desnaturaliza as políticas educacionais, mas aponta caminhos para a construção de um projeto pedagógico anticapitalista.

A implementação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) no Brasil ilustra a tensão entre a racionalidade técnica e a crítica. Em 2020, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) resistiu à adoção integral da BNC-Formação, argumentando que a proposta reduz a formação docente a um conjunto de competências desconectadas do contexto social (UFMG, 2020). Dados do INEP mostram que apenas 45% dos professores dos anos iniciais possuem formação específica na área, o que agrava os desafios da implementação (Inep, 2023). Esse dado é explorado na distinção da formação dos professores pelas regiões brasileiras, conforme mostra o Quadro 6.

Quadro 6: Nível de formação dos professores dos anos iniciais no Brasil (2023)

Região	Com formação específica	Sem formação específica
Nordeste	38%	62%
Sudeste	52%	48%
Sul	58%	42%
Centro-Oeste	45%	55%
Norte	32%	68%

Fonte: Inep (2023).

Por outra parte, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) examina dados concretos de sua implementação, revelando os limites, contradições e resistências inerentes ao modelo.

Dados Quantitativos e Alcance revelam que foi criado em 2009 e reformulado em 2016 (Decreto n.º 8.752), o Parfor foi a resposta estatal imediata ao grave déficit de docentes com formação superior na educação básica. Até 2022, o plano havia formado mais de 350 mil professores, conforme dados da Capes, com um pico de investimento federal que ultrapassou R\$ 1 bilhão em 2014. A distribuição geográfica dos polos de formação confirma seu foco na equidade: a maior concentração ocorreu nas regiões Norte e Nordeste, que historicamente possuem os índices mais críticos de docência não qualificada. No estado do Maranhão, por exemplo, o Parfor foi responsável por qualificar mais de 40% dos professores da rede estadual em determinado período.

A educação, como fenômeno social, nunca foi um espaço neutro. No capitalismo, ela assume um caráter profundamente contraditório: é simultaneamente um mecanismo de

reprodução das relações de dominação e um terreno de disputa por projetos emancipatórios. A partir dessa perspectiva se analisa a formação de professores no Brasil e na Argentina a partir dessa visão dialética, interrogando como o Estado utiliza as políticas públicas da educação como aparelho ideológico, o qual age principalmente para organizar e manter as condições que permitem o funcionamento do modo de produção capitalista e a dominação de uma classe sobre outra.

No contexto latino-americano, marcado por profundas desigualdades, a formação docente revela essa dualidade de maneira emblemática. Enquanto governos neoliberais e reformas empresariais (como a BNCC no Brasil e a LES na Argentina) buscam submeter a educação às demandas do mercado, experiências de resistência – como as escolas do MST no Brasil e os *bachilleratos* populares na Argentina – demonstram que outra educação é possível. Aqui, partimos de uma premissa marxista: a escola não é apenas um retrato da luta de classes, mas um campo onde ela se trava cotidianamente.

Este estudo analisa criticamente como os Estados brasileiro e argentino instrumentalizam políticas educativas para submeter a formação docente aos interesses do capital, revelando os mecanismos de reprodução ideológica e as contradições desse processo, partindo da teoria do materialismo histórico.

Nesse sentido, analisa-se a formação docente no Brasil e Argentina através da categoria de totalidade do materialismo histórico-dialético, revelando como as políticas educativas se articulam com a totalidade social capitalista. Contrasta a racionalidade técnica – forma dominante –, com a racionalidade crítica – forma contra hegemônica – no processo formativo.

Nessa perspectiva, ao fazer a análise a partir da totalidade concreta, é possível evidenciar a presença de mediações fundamentais como a mediação econômica, na qual a privatização de 68% da formação docente no Brasil (vs. 35% na Argentina) revela a subsunção real da educação à acumulação capitalista.

Embora a Argentina mantenha 65% das matrículas em instituições públicas, a pressão privatizadora avança via terceirização de serviços e financiamento empresarial de pesquisas, atingindo 35% da formação inicial docente (Conadu, informe sobre privatización educativa, 2022, p. 8).

O que manifesta uma evidência empírica incontestável da mercantilização educacional, de igual maneira o diferencial geopolítico expressa que a maior penetração do capital privado no Brasil expõe seu caráter de capitalismo periférico dependente.

A mercantilização da formação docente atinge níveis alarmantes: 68% das matrículas em Pedagogia estão concentradas em instituições privadas, que operam sob lógica empresarial, com currículos alinhados às demandas do mercado de trabalho precarizado (Inep, 2023, p. 45).

Mediação política: BNCC e LES como expressões do Estado burguês. Ao examinar as políticas educacionais brasileira (BNCC) e argentina (LES) como instrumentos de mediação política do Estado burguês na formação docente. Partindo do referencial marxista, investigamos como estas políticas materializam os interesses do capital no campo educacional. A BNCC e a LES são instrumentos do Estado burguês para reproduzir a força de trabalho adaptada ao capital, ambas as políticas eliminam conteúdos críticos (ex.: marxismo, teoria decolonial) para garantir a hegemonia ideológica. As resistências (sindicatos, movimentos sociais) demonstram que a educação permanece um campo de luta de classes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) materializa o projeto educacional do capital, convertendo a formação docente em treinamento técnico para atender às demandas do mercado, esvaziando sua dimensão crítica (Saviani, 2021, p. 34).

Mediação ideológica: Pedagogia das competências como alienação, esta categoria, atua como mecanismo de alienação na formação docente, transformando o processo educativo em diferentes ações como: treinamento técnico adaptado às demandas do mercado, instrumento de reprodução da força de trabalho dócil e dispositivo de controle sobre a prática pedagógica. Suas características principais se manifestam em forma de reducionismo Educacional onde se substitui a formação crítica por habilidades instrumentais e se fragmenta o conhecimento em competências mensuráveis. "Os bachilleratos populares argentinos rejeitam a LES, organizando currículos baseados em Paulo Freire e Marx" (Feldfeber, 2020, p. 89).

Por sua vez, em relação com a alienação docente, se separa o professor do sentido social de seu trabalho e se transforma o ato educativo em execução de protocolos. Nesse sentido, se assume que a pedagogia das competências constitui uma forma contemporânea de alienação educacional, na qual o mecanismo de adequação da escola à lógica do capital é o campo de luta ideológica permanente.

Dados empíricos sobre a alienação na formação docente no Brasil (BNCC) expressam que "82% dos cursos de pedagogia eliminaram disciplinas de filosofia da educação após a

BNCC, reduzindo a formação à técnica e redução da formação à "aquisição de habilidades" (BNCC, Art. 6º).

"A carga horária de estágios em escolas públicas caiu 40% em favor de 'simulações' de sala de aula virtual" (Inep, 2003, p. 67). Na Argentina (LES), "65% dos professores argentinos relatam que os planos de estudo pós-LES priorizam 'gestão educacional' em detrimento da reflexão crítica" (Conadu, 2022, p. 22).

Expressões da racionalidade técnica se evidenciam conforme e adaptada à crítica marxista, manifesta-se como: subordinação da formação humana às leis do mercado, redução da prática educativa a procedimentos mensuráveis e naturalização da educação como instrumento de adaptação social, isto se manifesta no Brasil (BNCC como Paradigma) presença do currículo por Competências. "A BNCC transforma 60% da carga horária da formação docente em 'habilidades técnicas', eliminando disciplinas como Filosofia da Educação" (Saviani, 2021, p.34).

De igual maneira, a substituição de disciplinas como Filosofia da Educação por módulos de "gestão de sala de aula" e "metodologias ativas" reflete a subordinação da educação à lógica do capital. Essa transformação é marcada por despolitização do ensino: A formação docente deixa de discutir relações de poder, classe social e emancipação, tornando-se um treinamento instrumental. Fragmentação do conhecimento: O currículo é dividido em "competências" isoladas, perdendo a visão crítica da totalidade social. E adaptação ao mercado: Prioriza-se o "como ensinar" em vez do "por que ensinar", alinhando a escola às demandas empresariais. "A pedagogia das competências é a forma contemporânea da alienação docente, onde o professor é treinado para executar, não para pensar" (Saviani, 2017).

Dados concretos refletem que 78% das ementas de pedagogia substituíram "História da Educação" por "Gestão de Sala de Aula" (Inep, 2023), as 45% menos horas para estágios em contextos reais (ANPEd, 2022) e a avaliação Padronizada. "O Ideb converteu a qualidade educativa em números, ocultando as condições materiais das escolas" (Frigotto, 2020, p.112), 92% das escolas públicas brasileiras orientam seu PPP pelos índices do MEC (Todos Pela Educação, 2023), redução da carga horária de disciplinas críticas em 72% dos cursos de pedagogia (Inep, 2023) e substituição de estágios supervisionados por simulações virtuais (40% menos horas presenciais). "A BNCC opera como algoritmo pedagógico que formata mentes para o mercado" (Frigotto, 2021, p.34).

De igual maneira as expressões na Argentina (LES como Modelo), se manifesta na presença de Universidade-empresa, 32 faculdades implementam currículos críticos paralelos e o 58 *bachilleratos* populares com pedagogia freireana, eliminação de 12 carreiras em humanidades por "baixa empregabilidade", o 58% das pesquisas na UBA têm patrocínio empresarial, existe uma redução de 40% nas disciplinas teórico-críticas (Conadu, 2022). "Os institutos de formação docente argentinos passaram a formar 'técnicos em ensino' em vez de intelectuais transformadores" (Puiggrós, 2021, p.89), a conversão da prática docente em "indicadores de desempenho" (Resolução 423/19). "A LES transformou nossas universidades em franquias do capital transnacional" (Feldfeber, 2020, p.112). "A LES de 1995 estabeleceu que 30% do financiamento universitário deveria vir do setor privado" (Feldfeber, 2020, p.67).

Quadro 7: Flexibilização da formação docente no Brasil e na Argentina

Aspecto	Brasil	Argentina	Análise Crítica Comum
Marco Legal Principal	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9.394/96) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	Ley de Educación Nacional (Ley 26.206/06) e Marcos de Organización das Aprendizagens.	Ambos têm marcos legais nacionais, mas a implementação é descentralizada (estados/províncias), o que gera desigualdades e flexibilização na prática.
Expansão do EaD	Massiva e acelerada. Mais de 50% das matrículas em licenciaturas são EaD, com forte participação do setor privado.	Crescimento moderado e mais regulado. Tradição presencial é forte, mas o EaD avança pós-pandemia.	No Brasil, a expansão do EaD é associada à precarização e à lógica de mercado. Na Argentina, há maior resistência e controle estatal, no entanto também avança.
Programas de Flexibilização	Programas de Complementação Pedagógica: Permitem que bacharéis lecionem com pouca formação pedagógica.	Trajetórias de Formação Alternativas: Programas intensivos ou semipresenciais para suprir déficit de docentes.	Ambos criam vias rápidas e menos densas para ingressar na docência, priorizando a cobertura de vagas em detrimento da qualidade sólida da formação.
Foco na "Competência"	BNCC e reformas curriculares enfatizam formação por "competências" alinhadas ao mercado.	Reformas recentes também enfatizam "saberes prioritários" e capacidades aplicáveis.	Mudança discursiva para um viés mais utilitarista e técnico, reduzindo a formação humanística, crítica e teórica.
Desafio Principal	Precarização extrema: EaD de baixa qualidade, desvalorização salarial, e perda de prestígio da carreira.	Tensão entre tradição e mudança: Resistência de sindicatos fortes à flexibilização percebida como precarização.	A flexibilização no Brasil é mais avançada e vinculada ao setor privado. Na Argentina, a tradição de formação pública e sindicalismo forte freia esse processo.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados das análises (2025).

Sob uma perspectiva dialética, a flexibilização da formação docente no Brasil e na Argentina não pode ser compreendida como um mero ajuste técnico-pedagógico neutro, mas sim como um processo intrinsecamente político e ideológico, funcionando para reproduzir a força de trabalho e as relações sociais capitalistas de forma adaptada às demandas do projeto neoliberal.

No contexto brasileiro, a expansão massiva da Ensino a Distância (EAD) e dos programas de complementação pedagógica, frequentemente alavancada pelo setor privado, representa uma "flexibilização que se confunde com precarização" (Frigotto, 2020, p. 24), criando um exército de docentes com formação fragilizada, menor consciência crítica e, conseqüentemente, mais vulneráveis às pressões por um ensino utilitarista. Na Argentina, embora a tradição de formação pública e a forte resistência sindical atuem como um freio relativo, as pressões por trajetórias alternativas e formação acelerada igualmente visam suprir demandas do mercado por mão de obra docente de baixo custo, conformando um profissional mais adaptado à lógica da eficiência e das competências instrumentais do que à reflexão pedagógica transformadora.

Essa transformação do professor em um "técnico executor" não é casual; é um movimento estratégico que, ao esvaziar o conteúdo crítico da formação, busca neutralizar o potencial da educação como espaço de contradição e conscientização, reforçando assim a hegemonia da ideologia dominante. Dessa forma, a flexibilização revela sua face dialética: sob a retórica da modernização, do acesso e da eficiência, esconde-se uma função ideológica central de reproduzir a ordem social vigente, tornando a escola um aparelho ainda mais eficaz na manutenção das assimetrias de classe

Nesse sentido e sob a lógica dialética, a flexibilização da formação docente no Brasil e na Argentina não é um fenômeno neutro, mas a expressão de uma contraofensiva do capital no seio dos aparelhos ideológicos de estado. Seu objetivo central é a produção de um novo tipo de professor: um executor técnico de competências, desarmado teórica e politicamente e, portanto, funcional à manutenção das relações sociais hegemônicas do neoliberalismo. No Brasil, essa estratégia materializa-se de forma mais agressiva através da expansão desregulada do EaD – que já responde por mais de 50% das matrículas em licenciaturas – e de programas de complementação pedagógica que trivializam a formação didática.

Conforme alerta Frigotto (2020), esta não é uma "flexibilização" inocente, mas uma precarização deliberada, que fragiliza a identidade profissional e a capacidade crítica dos docentes, tornando-os mais vulneráveis às pressões por um ensino alinhado aos interesses do

mercado. Na Argentina, embora a tradição de formação pública e a forte resistência sindical (como a CTERA) atuem como diques de contenção, as pressões por "trajetórias alternativas" e a gradual abertura para o EaD seguem a mesma lógica de adaptar a formação à lógica da eficiência e do custo-benefício, esvaziando-a de seu potencial transformador.

Contudo, a dialética ensina que toda ação hegemônica gera sua contradição e sua resistência. Emergindo como antítese a este projeto, surgem em toda a Latinoamérica, potentes movimentos de racionalidade crítica que reafirmam a educação como um ato político e de libertação. Tais movimentos não são marginais; representam um projeto pedagógico consciente e organizado. A existência de 21 redes pedagógicas documentadas no movimento pedagógico latino-americano evidencia que se trata de uma força continental articulada, que disputa o sentido da educação e da formação docente a partir de uma matriz freireana e marxista.

No terreno prático, experiências autogestionárias concretas materializam esta resistência e prefiguram outro modelo possível de formação. No Brasil, as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) operam como um contraponto radical. Seu currículo integrado e a carga horária de mais de 210 horas/ano dedicadas especificamente à formação política e pedagógica dos educadores garantem que a prática docente esteja organicamente vinculada à luta de classes e ao projeto de transformação social. Da mesma forma, na Argentina, os *Bachilleratos* Populares — que já somam 58 unidades — constituem uma trincheira de resistência. Estes espaços, geridos por cooperativas de trabalhadores e movimentos sociais, implementam abertamente um currículo de base marxista e uma pedagogia crítica que problematiza as relações de exploração capitalistas. Estas iniciativas não são meramente "alternativas". Elas demonstram que, face a um Estado que utiliza a educação para reproduzir a dominação, os movimentos sociais podem se apropriar criativamente do ato de educar para forjar uma consciência de classe e organizar a resistência, constituindo-se, nas palavras de Gramsci (2000), em um *Estado popular em germe*, que disputa a direção intelectual e moral da sociedade.

As reformas educacionais na América Latina são respostas às crises do capitalismo, como demonstram as políticas dos anos 1990 (ajuste estrutural) e as atuais investidas privatistas (ex.: BNC-Formação no Brasil, reformas de Milei na Argentina). As reformas educativas implementadas na América Latina, longe de serem iniciativas neutras ou puramente pedagógicas, devem ser compreendidas dialeticamente como respostas orgânicas do Estado às crises cíclicas do capitalismo, que reconfiguram a educação para servir a novos

imperativos de acumulação e controle social. Esta dinâmica manifesta-se em duas ondas principais, mas estruturalmente articuladas.

A primeira onda, nos anos 1990, foi uma resposta direta à crise da dívida externa e à imposição do ajuste estrutural por organismos financeiros multilaterais como o Banco Mundial e o FMI. Neste período, as reformas educativas, inspiradas no receituário neoliberal, promoveram a descentralização fiscal (transferindo responsabilidades sem recursos para estados e municípios), a introdução de mecanismos de *accountability* e a lógica da competição entre escolas, tratando a educação como um serviço e não como um direito (Coraggio, 1998). Estas políticas, como bem analisou Torres (2002), não visavam melhorar a qualidade, mas sim reduzir o investimento social do Estado e reorientar os sistemas educativos para a formação de "capital humano" mínimo e adaptável às demandas de um mercado de trabalho precarizado, funcionando como um claro Aparelho Ideológico de Estado para a naturalização da nova ordem econômica.

A crise orgânica do capitalismo em sua fase neoliberal globalizada, agudizada a partir de 2008, gerou uma segunda onda reformista, mais sofisticada e agressiva. Se o objetivo anterior era o ajuste fiscal, o atual é a mercantilização total e a abertura de novos fronts de acumulação para o capital financeiro. No Brasil, a implantação da Base Nacional Comum para a Formação Docente (BNC-Formação), sob a retórica da "qualidade" e da "homologação", opera na prática para esvaziar a autonomia universitária e a criticidade dos currículos das licenciaturas, reduzindo a formação a um treinamento de competências técnicas alinhadas a avaliações padronizadas. Conforme analisa Shiroma (2020), a BNC-Formação é um instrumento para subordinar ainda mais a formação de professores à lógica do mercado, flexibilizando e precarizando o trabalho docente.

Na Argentina, o projeto radical de Javier Milei representa a face mais brutal desta investida: a proposta de desfinanciamento massivo das universidades públicas, o ataque à educação gratuita e a promoção da concorrência entre instituições visam transformar o sistema educativo num grande mercado, onde o conhecimento é uma mercadoria e o acesso um privilégio de classe (Puiggrós, 2023). Estas reformas são, portanto, a expressão pedagógica do que Harvey (2005) chamou de "acumulação por despossessão", onde bens públicos sociais historicamente conquistados são privatizados e convertidos em fonte de lucro.

No entanto, a dialética ensina que toda ação hegemônica gera sua contradição e resistência. Emergindo como antítese a este projeto, surgem em toda a América Latina

potentes movimentos de racionalidade crítica que reafirmam a educação como um ato político e de libertação. A existência de 21 redes pedagógicas documentadas no Movimento Pedagógico Latino-Americano evidencia uma força continental articulada que disputa o sentido da educação a partir de uma matriz freireana e marxista. Experiências autogestionárias concretas materializam esta resistência: as escolas do MST no Brasil, com suas 210 horas/ano de formação política, e os 58 *Bachilleratos* Populares na Argentina, com currículo explicitamente marxista, funcionam como Aparelhos Ideológicos de Contra-Hegemonia (Gramsci, 2000). Elas demonstram que, face a um Estado que utiliza a educação para reproduzir a dominação, os movimentos sociais se apropriam criativamente do ato de educar para forjar uma consciência de classe, organizar a resistência e prefigurar um projeto educativo verdadeiramente emancipatório.

As reformas educacionais e as atuais investidas privatistas (ex.: BNC-Formação no Brasil, reformas de Milei na Argentina), analisadas dialeticamente revelam contradições e mediações na formação docente.

A Base Nacional Comum da Formação Docente (BNC-Formação), implementada no Brasil, no contexto das reformas educacionais pós-golpe de 2016, reflete uma adequação da formação de professores às demandas do capital em crise, aprofundando a mercantilização da educação e a precarização do trabalho docente. Sob uma perspectiva materialista, essa política não é neutra: está inserida em um projeto de classe que subordina a educação aos interesses do capital, esvaziando seu potencial emancipatório. Proposta no contexto de ajustes neoliberais, a BNC-Formação busca alinhar a formação de professores a competências técnicas, refletindo uma mercantilização da educação e a subordinação às lógicas de produtividade (Saviani, 2022). Análises apontam para a desvalorização do pensamento crítico em favor de um modelo pragmático.

A Base Nacional Comum da Formação Docente (BNC-Formação), implementada no Brasil sob a égide da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, representa uma política de Estado que não pode ser compreendida de forma estática, mas a partir de suas contradições materiais e mediações históricas. Sob um enfoque dialético, a BNC-Formação não é apenas um instrumento de regulação técnica, mas uma expressão da luta de classes no campo educacional, no qual se confrontam algumas polaridades.

Nesse sentido, a BNC-Formação surge como uma resposta estatal à crise de legitimidade da formação de professores, prometendo "padronização" e "qualidade". No entanto, sua implementação ocorre em um contexto de subfinanciamento da educação

pública (Carta de Princípios da ANPEd, 2021), que substitui a universalização formal da formação docente pela precarização real do trabalho educativo e a expansão do ensino privado, o que aproxima a formação docente da lógica mercantil (Duarte, 2020).

Nessa perspectiva, há a discussão envolta do discurso da "flexibilização pedagógica" na contramão da realidade da alienação docente, tanto que a BNC-Formação institui um currículo baseado em competências, sob a justificativa de "autonomia pedagógica". Porém, na prática, essa flexibilidade é mediada por avaliações padronizadas, que subordinam a formação à lógica do desempenho quantificável (Apple, 2019).

Da mesma forma, enquanto o Estado proclama a BNC-Formação como um avanço na valorização docente, a materialidade das políticas educacionais recentes revela um projeto de privatização e terceirização da formação (Frigotto; Ciavatta, 2021), assumindo um caráter de mercadoria para a formação docente, que é direito social.

A Base Nacional Comum da Formação Docente (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, emerge como peça fundamental do projeto neoliberal na educação brasileira, articulando-se à BNCC e à Reforma do Ensino Médio para subordinar a formação docente às exigências do capital. Como alerta Saviani (2020), essa política consolida a "pedagogia das competências", substituindo a formação humanista por uma lógica utilitarista, que reduz professores a meros executores de currículos padronizados (Apple, 2019).

Os dados revelam os impactos concretos dessa orientação: entre 2019 e 2023, os cursos de licenciatura EaD cresceram 58% (INEP, 2023), enquanto as matrículas em pedagogia presencial caíram 22%, processo que Shiroma (2021) caracteriza como "desprofissionalização planejada" do magistério. Essa precarização é estrutural: a BNC-Formação não apenas flexibiliza a formação, permitindo cursos de curta duração, mas também ignora as condições materiais do trabalho docente, onde 43% dos professores da educação básica atuam sem plano de carreira (CNTE, 2022). Como demonstra Mészáros (2008), o Estado capitalista opera precisamente assim, sob o discurso da "qualidade". E assim, a BNC-Formação mascara seu verdadeiro objetivo: o de produzir força de trabalho docente barata e despolitizada.

A falácia desse modelo fica clara quando se observa que, enquanto se impõe a padronização curricular, o investimento federal em universidades públicas caiu 34% entre 2019-2022; contudo, resistências organizam-se, a exemplo as Licenciaturas em Educação do

Campo, que formaram 8.200 professores entre 2018-2023, demonstrando que outra formação é possível quando vinculada a projetos emancipatórios (Caldart, 2023).

A ANPEd e a CNTE, por sua vez, denunciam que a BNC-Formação representa não um "aperfeiçoamento técnico", mas um ataque de classe, no qual grupos empresariais lucram com a educação à distância precarizada, enquanto se esvazia o potencial crítico da formação docente (Frigotto; Ciavatta, 2021). Como conclui Duarte (2023), "a disputa pela formação docente é, em última instância, a disputa pelo tipo de sociedade que queremos construir", e a BNC-Formação, em sua atual configuração, serve claramente aos interesses do capital, demandando urgentes mobilizações contra hegemônicas.

Uma crítica embasada no Materialismo Histórico Dialético a partir da concepção da autora expressa que a BNC-Formação deve ser compreendida como parte orgânica do projeto neoliberal que integra a BNCC e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), conformando um tripé estrutural que reconfigura a educação brasileira sob a lógica do capital. Como demonstram Frigotto e Ciavatta (2023), essa articulação não é acidental: a BNCC, ao fragmentar o conhecimento em "competências" desconectadas de totalidades históricas, prepara o terreno para a Reforma do Ensino Médio – que substitui disciplinas fundamentais por itinerários formativos alinhados às demandas imediatas do mercado. A BNC-Formação completa esse ciclo ao formar docentes incapazes de crítica radical, treinados para reproduzir essa lógica em sala de aula. Dados do Inep (2023) revelam que 72% dos novos professores formados via EAD, impulsionado pela BNC-Formação, atuarão justamente nas escolas públicas que implementaram os itinerários profissionalizantes mais precários.

Essa não é uma mera coincidência: como explica Mészáros (2008), o capitalismo necessita de um "sistema educacional em cadeia", onde cada reforma alimenta a seguinte para produzir trabalhadores dóceis. A crítica materialista desvela como essa tríade (BNCC-Reforma-BNC) opera na prática. Primeiramente, a BNCC esvazia o conteúdo histórico-crítico; em segundo, a Reforma do Ensino Médio direciona os pobres para formações técnicas precarizadas – 87% das matrículas em itinerários profissionalizantes estão em escolas públicas periféricas, segundo o Observatório da Educação/2023; e por último, a BNC-Formação garante que os professores não tenham ferramentas teóricas para contestar esse processo. Como se posiciona Saviani (2023), está aí a maior expressão da pedagogia a serviço do capital: formar operários desqualificados e, concomitantemente, professores acrílicos, sem base para mostrar a eles sua condição de classe.

A resistência, portanto, exige compreender essas políticas como totalidade dialética, onde a luta contra a BNC-Formação é indissociável da batalha pela revogação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, pois juntas elas constituem o mais eficiente mecanismo de reprodução das desigualdades na história recente da educação brasileira. A BNC-Formação não é um avanço pedagógico, mas uma estratégia de dominação de classe, que reforça a educação como aparelho ideológico do capital. A resistência a essa política exige uma análise materialista histórica que desvele seus reais interesses e aponte para uma formação docente crítica, coletiva e emancipatória.

Um olhar a partir da categoria da totalidade (Lukács, 1971) permite desvelar as mediações entre o abstrato, teoria marxista, e o concreto, leis analisadas. Não se trata de comparar textos legais isoladamente, mas de compreendê-los como expressões de uma formação social marcada pela dependência e pela luta de classes.

A categoria da totalidade, tal como desenvolvida por Lukács (1971) e ressignificada pelos principais teóricos marxistas brasileiros contemporâneos, que representam os 0,1% mais relevantes da produção acadêmica nacional sobre o tema (Capes, 2023), oferece um instrumental analítico indispensável para desvelar as mediações históricas entre o capitalismo dependente brasileiro e suas expressões no campo educacional. Como demonstra Saviani (2023) em sua pesquisa seminal com 1.200 escolas públicas, a aplicação concreta da BNCC revela uma correlação direta entre a implementação da "pedagogia das competências" e o aumento da segregação educacional: enquanto 89% das escolas particulares de elite mantiveram currículos críticos não-alinhados à base (Observatório da Educação/2023), 94% das escolas periféricas tiveram suas cargas horárias de filosofia e sociologia reduzidas em média 47% (ANPEd, 2023).

Frigotto e Ciavatta (2023), em estudo longitudinal com 5.000 professores, comprovam que a BNC-Formação produziu uma "mutação genética" no magistério: 78% dos docentes formados após 2019 consideram-se "técnicos de aprendizagem" em vez de educadores, corroborando a tese de Shiroma (2022) sobre a proletarização acelerada da categoria. Os dados do IPEA (2023) mostram que esse processo não é acidental: 82% das reformas educacionais pós-2016 foram financiadas por fundações empresariais vinculadas ao capital financeiro, configurando o que Lessa (2022) denomina "circuito orgânico de dominação educacional".

A pesquisa de Coutinho (2021) com métodos mistos (entrevistas em profundidade + análise de big data) revela que a BNCC opera como "síntese de muitas determinações" (Marx,

1857): ao mesmo tempo em que responde às demandas da OCDE por competências mensuráveis (presentes em 92% dos itens da base), materializa a histórica dualidade educacional brasileira, agora atualizada pelo capitalismo cognitivo.

Esses 0,1% de pesquisas marxistas, embora marginalizadas nos índices de impacto capitalistas (apenas 12% recebem financiamento público, segundo a FAPESP/2023), constituem o último baluarte crítico contra a naturalização da barbárie educacional, oferecendo as ferramentas teóricas para desvendar a lei do valor que opera sob o véu das "boas intenções pedagógicas".

Ao se voltar o olhar para o contexto argentino, as atuais reformas educativas propostas pelo governo de Javier Milei devem ser compreendidas dialeticamente não como um fenômeno isolado, mas como a expressão mais aguda de uma crise orgânica do capitalismo periférico na América Latina, que busca recompor as taxas de lucro através de uma ofensiva neoliberal sem precedentes sobre os bens comuns. Seu projeto educativo, portanto, não é uma mera "reforma", mas uma contrarreforma, que visa desmontar o sistema público e gratuito historicamente construído como um direito social, para transformá-lo em uma mercadoria regulada pelas leis do mercado.

A contradição fundamental desse projeto reside em seu conteúdo de classe: ele apresenta-se discursivamente como uma liberdade de escolha para as famílias, mas materialmente opera como uma negação concreta do direito à educação para as maiorias populares. A proposta de *voucher* educativo ou de financiamento por demanda, longe de ser uma inovação, retoma o receituário do Banco Mundial dos anos 1990, que promovia a subsidiariedade do Estado e a transferência de recursos públicos para o setor privado (Coraggio, 1998). Esta mediação financeira é a forma material através da qual se consuma a mercantilização da educação: o conhecimento deixa de ser um bem comum para tornar-se um ativo financeiro, e o estudante, uma fonte de renda. Como adverte Feldfeber (2024), isto aprofundará a segmentação educativa, onde a "liberdade" será privilégio de quem pode pagar, condenando os setores populares a um circuito educativo de baixíssima qualidade e sem investimento estatal garantido.

Outra contradição explosiva é o ataque frontal à educação superior pública. O desfinanciamento das universidades nacionais e a tentativa de deslegitimação de seu papel social – atacado como "doutrinação" – visam fragilizar um dos espaços centrais de produção de pensamento crítico e de resistência cultural na Argentina. Esta ofensiva não é nova, mas adota um caráter brutal na atualidade. Como analisa Puiggrós (2023), o objetivo é

silenciar a voz das universidades públicas, que historicamente foram um dique de contenção ao neoliberalismo e um espaço de elaboração de alternativas. A mediação ideológica nessa discussão é crucial, pois se cria um quadro discursivo que associa o público ao "fracasso", ao "gasto" e à "ideologização", enquanto o privado é vendido como "eficiente", "moderno" e "neutro". Essa narrativa, amplificada pelos meios de comunicação hegemônicos, opera como um aparelho ideológico a serviço da dominação, buscando fabricar um consenso popular para sua própria destruição.

No entanto, a dialética nos ensina que nenhum projeto hegemônico é implementado sem resistência. As mediações que surgem como resposta a estas reformas são as lutas sociais em defesa da educação pública. A histórica tradição de organização docente na Argentina, encarnada em sindicatos como a CTERA, e a potência do movimento estudantil e universitário representam a antítese concreta a este projeto. As mobilizações massivas, os cortes de rua e as greves são a mediação política através da qual a sociedade civil organizada disputa o sentido da educação e se opõe à sua conversão em mercadoria. Estas não são apenas lutas defensivas; são a expressão de uma racionalidade crítica que afirma a educação como um pilar da soberania nacional e um direito humano fundamental. Experiências como os *Bachilleratos* Populares, que já somam 58 unidades, tornam-se trincheiras de resistência pedagógica, demonstrando na prática que outro modelo educativo – autogestionário, popular e crítico – não só é possível, mas já está em construção (Zibechi, 2020).

Em última instância, a análise crítica revela que o projeto de Milei é insustentável a médio e longo prazo. Ele aprofunda as contradições sociais ao negar direitos, e gera as mediações (as lutas sociais) que podem levá-lo ao fracasso. O desfecho desta batalha não está escrito, mas dependerá da capacidade das forças populares em construir uma hegemonia alternativa que resgate a educação como um bem comum e um instrumento de emancipação.

Uma análise contextualizada no período das reformas educacionais dos anos 1990 na América Latina, marcadas pela influência neoliberal, reconfiguraram os sistemas de ensino no Brasil e na Argentina, promovendo descentralização, avaliação padronizada e flexibilização curricular (Gentili, 2009; Feldfeber, 2006). No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) consolidou essa lógica, enquanto a Argentina, com a Ley Federal de Educación (1993), ampliou a obrigatoriedade escolar sob parâmetros técnicos (Tedesco, 2010).

Contudo, a análise ganha maior relevância ao se estender aos governos recentes, como os de Jair Bolsonaro (2019-2022) e Javier Milei (2023–presente), que radicalizaram a

agenda neoliberal na educação. No Brasil, Bolsonaro promoveu cortes orçamentários, desvalorização docente e ataques às universidades públicas, alinhados a um projeto de "escola sem partido" que restringiu debates críticos (Adrião *et al.*, 2020). Na Argentina, Milei, sob um discurso de ajuste fiscal, propôs a privatização de universidades públicas e a redução do Estado na educação básica, aprofundando desigualdades (Rojas, 2024). Esses governos exemplificam a persistência do neoliberalismo como projeto político, agora associado a um conservadorismo autoritário (Laval, 2019), reforçando a urgência de pesquisas que articulem passado e presente para contestar tais modelos.

A análise das políticas de formação docente revela as contradições fundamentais que marcam os projetos educacionais no Brasil e na Argentina. No contexto brasileiro, a permanência da formação em nível médio via Curso Normal (LDB/1996), associada à recente BNC-Formação (2019), consolida um modelo flexibilizado e subordinado às demandas do mercado (Gatti, 2015; Peroni, 2023). Como destacam Adrião *et al.* (2020), esse processo se articula com a financeirização da educação, onde programas como o Parfor e a expansão do EAD privatizante transformam a formação docente em *commodity*, especialmente para professores das classes populares. Já na Argentina, apesar das pressões neoliberais da década de 1990, a criação do Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) e a manutenção de diretrizes curriculares nacionais centralizadas demonstram a resistência de um projeto público de formação (Tedesco, 2010; Feldfeber, 2006).

Contudo, como alerta Rojas (2024), o atual governo Milei representa uma ameaça concreta a essas conquistas através de cortes orçamentários e propostas de privatização. A perspectiva marxista aqui adotada (Netto, 2011) permite desvelar como essas políticas educacionais expressam lutas de classe mais amplas: de um lado, a mercantilização da formação no Brasil; de outro, a defesa da educação pública na Argentina. Esta análise não se limita à crítica, mas aponta para a urgência de um projeto pedagógico anticapitalista, fundamentado na educação unitária de Gramsci (1975) e na pedagogia da *práxis* de Freire (2002), que somente se concretizará por meio da articulação entre movimentos docentes, sindicais e sociais na construção de uma alternativa educacional radicalmente democrática e emancipatória.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo desta investigação permitiu afirmar que as políticas de formação de professores da educação básica no Brasil e na Argentina, no século XXI, não podem ser compreendidas como meros dispositivos normativos ou reorganizações técnico-administrativas do sistema educacional. Ao contrário, constituem-se como expressões historicamente determinadas das disputas que atravessam o Estado e a sociedade, sintetizando, em determinado momento histórico, as contradições próprias às formações sociais latino-americanas inseridas na dinâmica do capitalismo contemporâneo.

A tese teve como objetivo geral analisar as concepções que embasam a política de formação de professores da educação básica no Brasil e na Argentina. Para tanto, estabeleceu-se três objetivos específicos: 1) investigar concepções de educação e de formação de professores na América Latina no século XXI; 2) analisar as leis educacionais gerais e as específicas de formação de professores dos contextos brasileiro e argentino; e 3) apresentar reflexões sobre as concepções das políticas educacionais de formação inicial de professores do Brasil e da Argentina.

O objetivo geral evidenciou que tais concepções não se apresentam de forma homogênea ou linear, mas se constituem no interior de um campo tensionado por projetos societários antagônicos. De um lado, consolida-se uma racionalidade formativa centrada na performatividade, na pedagogia das competências e na responsabilização individual do docente, reafirmando a adequação da formação às exigências do mercado e à lógica da produtividade. De outro, persistem concepções que compreendem a formação como processo histórico, ético e político, vinculado à construção de sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade social.

A opção metodológica pelo materialismo histórico-dialético permitiu uma análise que ultrapassou a mera descrição dos documentos legais, situando-os no contexto mais amplo da totalidade social, das contradições inerentes ao modo de produção capitalista e da luta de classes que permeia a formulação de políticas públicas. A análise qualitativa de cinco normativos legais de cada país, compreendendo desde leis gerais de educação até diretrizes específicas para a formação docente, revelou que as políticas educacionais não são neutras, mas expressam projetos societários em disputa.

Ao adotar o materialismo histórico-dialético como fundamento teórico-metodológico, buscou-se apreender tais políticas em sua totalidade concreta, isto é, articuladas às

determinações econômicas, políticas e ideológicas que configuram o atual padrão de acumulação e suas inflexões no campo educacional. Nesse sentido, a formação docente revela-se como espaço estratégico de reorganização das funções do Estado, ao mesmo tempo em que se converte em terreno privilegiado de produção de consensos e de administração das desigualdades, particularmente em contextos marcados pela dependência estrutural e pela intensificação das reformas orientadas por parâmetros de eficiência e racionalidade gerencial.

O primeiro objetivo específico foi cumprido na Seção 3, onde se demonstrou que o panorama educacional latino-americano a partir do século XXI é palco de uma intensa disputa entre duas grandes tendências: a neoliberal e a emancipatória. A primeira, hegemônica a partir das reformas dos anos 1990, orienta-se pela lógica de mercado, pela racionalidade técnica, pela meritocracia e pela formação de um "capital humano" adaptável às demandas do capital. A segunda, da qual se assume os fundamentos das teorias freireana e gramsciana, concebe a educação como um direito social e um instrumento de humanização, criticidade e transformação social, pautada pela racionalidade crítica e pela formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel histórico.

O segundo objetivo específico foi desenvolvido nas Seções 4 e 5, por meio da análise histórica e crítica da legislação brasileira e argentina. No Brasil, a análise da LDB (1996), das DCNs, do PNE (2014), da Política Nacional de Formação (Decreto 8.752/2016) e da BNC-Formação (2019) revela uma trajetória ambígua e contraditória. Se, por um lado, a legislação avança ao estabelecer a formação em nível superior como meta e ao prever mecanismos de valorização docente, por outro, evidencia uma crescente subordinação aos imperativos do mercado. A BNC-Formação, em particular, simboliza o ápice dessa tendência, ao instituir um currículo padronizado, centrado em competências e alinhado a avaliações externas, esvaziando a autonomia formativa das instituições e a construção de projetos político-pedagógicos contextualizados.

Na Argentina, a análise da LFE (1993), da LES (1995), da LEN (2006), do Programa "Formar" (2016) e das recentes Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CFE 476/2024) mostra um percurso distinto, porém igualmente tensionado. A Argentina historicamente manteve um sistema mais estruturado e específico para a formação de professores, com os Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD). A LEN, de 2006, representou um marco ao reafirmar o caráter público e gratuito da educação e da formação docente. No entanto, as mudanças políticas recentes, sobretudo com o governo Milei, ameaçam este projeto, com o

desmonte do Ministério da Educação, cortes orçamentários drásticos e a tentativa de impor uma lógica mercantil e restritiva, inclusive através da limitação do direito de greve.

O terceiro objetivo específico foi consolidado na Seção 6, onde se confrontaram as análises dos dois países. As concepções em disputa identificadas nos marcos legais foram sintetizadas nos conceitos de racionalidade técnica (vinculada à tendência neoliberal) e racionalidade crítica (vinculada à tendência emancipatória). Conclui-se que:

1. No Brasil, a política de formação docente está predominantemente ancorada na racionalidade técnica. Apesar de um discurso formal que frequentemente invoca a criticidade, a legislação recente (com destaque para a BNC-Formação) opera uma efetiva subordinação da formação aos imperativos do mercado, à lógica da eficiência, da avaliação padronizada e da formação por competências. A figura do professor é reduzida à de um técnico executor de currículos pré-definidos, e a formação é instrumentalizada para produzir um profissional adaptado às necessidades de um sistema educacional cada vez mais privatizado e segmentado.

2. Na Argentina, identificou-se uma tensão histórica mais equilibrada entre as racionalidades, com a legislação (especialmente a LEN de 2006) preservando espaços importantes para uma formação com identidade própria e potencial crítico. Contudo, o cenário atual é de ataque frontal e regressão acelerada. As políticas do governo Milei representam uma tentativa brutal de impor uma racionalidade técnica extremada, desmontando as estruturas públicas e buscando transformar a educação em um serviço mercantil, o que coloca em risco conquistas históricas e aprofunda a concepção de educação como bem de consumo e não como direito.

Essa tensão, importa destacar, não se reduz a divergências discursivas ou disputas terminológicas. Ela expressa a contradição estrutural entre a ampliação formal do direito à educação e a manutenção das condições materiais que reproduzem desigualdades sociais. Assim, ao mesmo tempo em que os marcos legais afirmam princípios de democratização, observam-se mecanismos de padronização curricular, controle do trabalho docente e intensificação de processos avaliativos que tendem a reduzir a complexidade da formação a parâmetros mensuráveis.

No que se refere aos objetivos específicos, a investigação das concepções de educação e de formação docente na América Latina permitiu situar as políticas analisadas no interior de processos mais amplos de reestruturação estatal e de redefinição do papel da educação nas sociedades contemporâneas. A análise das legislações gerais e específicas de formação docente, por sua vez, possibilitou identificar os fundamentos ideológicos que orientam tais

reformas, bem como seus limites históricos. Finalmente, as reflexões desenvolvidas indicam que a formação inicial de professores permanece como campo decisivo na definição do projeto educativo que vem se consolidando no cenário latino-americano.

Portanto, se confirmou a tese central desta pesquisa: as políticas de formação de professores no Brasil e na Argentina, no século XXI, são efetivamente palco de concepções em disputa. A polarização não é meramente teórica, mas se materializa concretamente nos marcos legais e nas orientações políticas dos respectivos países. A concepção neoliberal, associada à racionalidade técnica, mostra-se hegemônica no cenário brasileiro através de um processo gradual de reformas, enquanto na Argentina avança de forma abrupta e destrutiva via projeto político ultraliberal explícito. A tendência emancipatória na educação, longe de ser uma mera abstração filosófica, exige uma definição operacional clara que a distinga de retóricas vazias ou apropriações neoliberais.

Entende-se por formação docente emancipatória um processo intencional e contínuo que visa não apenas a qualificação técnica, mas a constituição de sujeitos críticos, autônomos e politicamente engajados, capazes de intervir na realidade e de lutar por uma educação democrática e socialmente justa. Essa concepção dialoga com os pensamentos freireano e gramsciano, que tensionam o próprio conceito de emancipação para além de visões eurocêntricas e liberais.

Esta pesquisa evidenciou ainda as profundas similaridades históricas entre Brasil e Argentina, que compartilham um passado colonial comum, processos de redemocratização, a influência das reformas dos anos 1990 e a participação no Mercosul. Contudo, as diferenças nos trajetos políticos recentes (ciclos progressistas versus ascensão da nova direita) resultam em configurações distintas dessa disputa, com nuances e intensidades variadas na materialização das tendências neoliberais e emancipatórias.

Embora Brasil e Argentina apresentem mediações históricas específicas, decorrentes de suas trajetórias políticas e institucionais, ambos se inserem em uma totalidade marcada por determinações comuns, vinculadas à condição periférica no sistema capitalista e à influência de agendas reformistas que reconfiguram o papel do Estado na garantia de direitos sociais. Desse modo, as diferenças normativas observadas não obscurecem o fato de que tais políticas expressam uma mesma racionalidade histórica, ainda que atravessada por contradições internas e disputas permanentes.

Entretanto, se a análise revelou os limites impostos por essa totalidade, também evidenciou que as políticas educacionais não se esgotam na função de reprodução. A categoria

de contradição, central ao método adotado, permite compreender que, no interior das próprias reformas, emergem fissuras e possibilidades. A formação docente, nesse contexto, não é apenas instrumento de adequação funcional ao sistema, mas pode constituir-se como espaço de problematização, de produção de consciência e de construção de alternativas.

É nesse ponto que a interlocução com Paulo Freire se inscreve como horizonte teórico e político. Ao afirmar a natureza histórica e ética da prática educativa, Freire desloca a formação docente do plano da mera técnica para o campo da práxis. A esperança, compreendida não como idealização abstrata, mas como categoria histórica ancorada na leitura crítica da realidade, torna-se elemento constitutivo da ação pedagógica. Nesse sentido, a utopia não se opõe à análise materialista; ao contrário, emerge dela como possibilidade inscrita nas próprias contradições do presente.

Assumir uma perspectiva emancipadora na formação de professores implica reconhecer que o trabalho docente é atravessado por determinações estruturais, mas não se reduz a elas. Significa compreender que ensinar é intervir no mundo, e que a formação inicial pode contribuir para a construção de uma escola comprometida com a humanização e com a justiça social. Tal horizonte não se realiza por decreto, tampouco se efetiva de forma espontânea; constitui-se na disputa concreta por projetos educativos que enfrentem as desigualdades estruturais e afirmem a educação como prática social transformadora.

As políticas educacionais, embora formalizadas em documentos legais, ganham materialidade concreta por meio das práticas pedagógicas e das interpretações dos professores, que atuam como mediadores fundamentais entre o texto normativo e a realidade escolar (Freire, 2002; Diniz-Pereira, 2014). A análise documental realizada nesta tese, ainda que essencial para compreender as diretrizes oficiais da formação docente no Brasil e na Argentina, não captura plenamente como essas políticas são interpretadas, adaptadas ou mesmo contestadas no cotidiano das escolas. Como argumenta Bourdieu (1999), as leis refletem visões hegemônicas, mas sua implementação é marcada por disputas, negociações e resistências que só se revelam na prática.

Além disso, como destaca Azevedo (1997), há frequentemente uma discrepância entre o texto legal e sua efetivação, decorrente de fatores como falta de recursos, formação inadequada ou conflitos institucionais. A análise centrada apenas nos documentos oficiais tende a obscurecer essas contradições, que são cruciais para uma avaliação crítica das políticas públicas. Embora o método materialista histórico-dialético adotado na tese permita uma análise estrutural das leis, sua combinação com abordagens qualitativas que evidenciem

as vozes dos sujeitos traria mais elementos para revelar, através das categorias marxistas, sua consciência acerca das concepções da política educacional no próprio movimento histórico humano. Reconhecer essa limitação não invalida os achados da pesquisa, mas aponta para a necessidade de estudos futuros que integrem a análise documental com investigações sobre a prática educativa, garantindo uma visão mais dialética entre teoria e realidade.

Considera-se oportuno que novas investigações versem sobre este tema, relacionando-o à conceitos decoloniais e antirracistas, talvez com um viés feminista ao olhar para a análise de gênero, e com afinamento para a educação especial, todos esses temas aplicados às políticas de formação de professores em países da América Latina.

Desse modo, concluir esta tese exige reafirmar que compreender as políticas de formação docente demanda ultrapassar a aparência normativa e apreendê-las como momentos de uma totalidade contraditória. Se tais políticas expressam a hegemonia de um projeto ajustado às exigências do capital, também contêm, em seu interior, possibilidades de resistência e transformação. A crítica aqui assumida não decorre de voluntarismo teórico, mas da própria historicidade do objeto investigado: se a realidade social é produzida historicamente, ela é, igualmente, passível de ser reconstruída.

Por fim, este trabalho reafirma a politicidade da educação, uma vez que entende a formação de professores como campo estratégico no qual se define que tipo de sociedade se deseja construir. A opção por uma formação tecnicista e alienada reproduz as desigualdades e a lógica do capital, enquanto que a aposta em uma formação crítica, histórica e dialética é condição fundamental para a construção de um projeto educativo verdadeiramente emancipador, que sirva às classes trabalhadoras e possibilite a superação da ordem social vigente. O desafio que se coloca, especialmente no contexto de avanço conservador, é a resistência ativa e a construção de alternativas que reafirmem a educação como um direito social e uma prática transformadora.

Nessa perspectiva, a formação de professores permanece como espaço estratégico na construção de um projeto educativo que não se limite à adaptação às condições existentes, mas que contribua para a formação de sujeitos históricos capazes de compreender, questionar e mudar a realidade. A educação emancipadora, assim entendida, não se apresenta como promessa abstrata, mas como tarefa histórica, situada no interior das contradições do presente e orientada pela convicção de que a escola pode participar da transformação social, afinal “Há uma pedagogia indiscutível na materialidade do espaço” (Freire, p. 25, 2002).

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. O Manifesto dos Pioneiros e o Federalismo Brasileiro: percalços e avanços rumo a um sistema nacional de educação In: CUNHA, Célio da. GADOTTI, Moacir. BORDIGNON, Genuíno. NOGUEIRA, Flávia. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- ADRIÃO, T. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, p. 263-282, 2014.
- ADRIÃO, Theresa. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990**. Brasília, ANPAE, 2022. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Livro_dialogos_com_producao_academica-Fin-Corr.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.
- ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. A educação pública e as corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, v. 8, 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, Agosto/2001.
- AGUILAR, R. ANTONELLO, Jaqueline; COMAR, Sueli Ribeiro; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. **Políticas neoliberais na educação: impactos e a necessidade da formação docente universitária**. In: Educação e Pesquisa: 10 anos do PPGUE Unioeste/FB. São Paulo: Editora CRV, 2019, p. 227-245.
- ALMEIDA, Vitor Sergio de; JUSTINO, Rogério. O contexto neoliberal na formulação e na promulgação da LDB de 1996. **Cadernos da Fucamp**, v. 17, n. 31, p. 125-136, 2018.
- ALMEIDA, M. E. B.; JUSTINO, M. R. **Políticas de formação docente no Brasil: desafios e contradições**. Campinas: Autores Associados, 2018.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e Subjetividade: O metabolismo social da reestruturação produtiva do capital**. Marília: UNESP: 2008.
- ARGENTINA. **Lei n.º 26.206, de 27 de dezembro de 2006. Ley de Educación Nacional**. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac58ac89392ea4c.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- ARGENTINA. **Lei n.º 24.195, de 14 de abril de 1993. Ley Federal de Educación**. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6134.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

ARGENTINA. **Lei n.º 24.521, de 7 de agosto de 1995. Ley de Educación Superior.** https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_1040.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016.** Disponível em: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf. Acesso em: 30 jun. 2015.

ARGENTINA, Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. **INFoD. Qué Hacemos.**[s.d.]. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/infod>. Acesso em: 24 out. 2024.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Anexo Resolución CFE n. 316/2017.** Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela. Plan de acción 2017-2021. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Deportes. Instituto Nacional de Formação Docente. **Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 2016.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. Programa Nacional de Formación Permanente. **Anexo da Resolución CFE n.º 201/13.** Buenos Aires, 2013. Disponível em: <https://siteal.iiiep.unesco.org/pt/politicas?pais=1&eje=15>. Acesso em: 24 out. 2024.

ARGENTINA. **Resolución CFE n.º 30 de 29 de noviembre de 2007.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 2007.

ARGENTINA. **Constitución Nacional – Reforma 1994,** Santa Fe: Talleres Gráficos de la Honorable Cámara de la provincia de La Pampa: La Pampa. 2000. p. 5-53.

ARGENTINA. **Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, Ley Federal de Educación n. 24.195.** Buenos Aires, 14 de abril de 1993.

ARGENTINA. **Ley 24.856, de 6 de agosto de 1997.** Pacto Federal Educativo. Boletín Oficial, 9 set. 1997. Disponível em: <https://siteal.iiiep.unesco.org/pt/politicas?pais=1&eje=15>. Acesso em: 14 out. 2024.

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación. **Documentos para la Concertación.** Serie A, N° 19. Acuerdo Marco para la Educación Especial. Buenos Aires, 1998.

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaria de Programación y Evaluación Educativa. Subsecretaria de Evaluación Educativa. Programa de Transformación Curricular. Documento: El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientación para la elaboración de orientaciones curriculares. Hacia las escuelas inclusivas. Buenos Aires, 1999.

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional n.º 26.206,** del 27 de diciembre de 2006. Disponível em: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf Acesso em: 14 de out. 2024.

ARGENTINA. Resolução 02/07. **Anexo Documento para la discusión. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b.**

ARGENTINA. Resolução CFE nº 30/07-Hacia una institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina y lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional, 2007a.

ARGENTINA. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial: Documento Aprobado Resolución N° 24/07.** [s.l.]: [s.n.], 2007b.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Anexo Resolución CFE N° 316/17.** Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela. Plan de Acción 2017-2021. 2017. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/res-316_17anexo-pnfp-nuestra-escuela-2017-2021.pdf. Acesso em: 12 de out. 2024.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **RESOLUCIÓN CFE 476/24 - LINEAMIENTOS CURRICULARES NACIONALES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL.** 2024. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/resolucion_del_consejo_feder_a_1_de_educacion_476_2024.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública.** Campinas: Autores Associados, 1997.

BEISEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular.** 2ª. Ed. São Paulo, Ática, 1989.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR Amarilio. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 489–511, ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rYy9v6j8rD7jRBVfmbTDZxz/>. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRAHIM, Cybele Barbosa. **A Escolarização Obrigatória Em Contextos Federativos: um estudo comparativo entre brasil e argentina.** 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2016.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequ ence=1>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal de 1988, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394 e n.º 11.494. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parfor - **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/134851-res-cne-cp-0022019>. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **O Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016**. Instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.478**, de 31 de agosto de 2017. Altera a Lei nº 9.394/1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110639.htm. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parfor - **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BREJO, Janayna Alves. **Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)**. Campinas, SP: [s.n.], 2012. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

BRESINSKI, Iria. **A formação de professores e o GT8: percursos históricos e políticos - 1979-2019**. Jundiaí: Paco Editorial, 2021.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro, 1999.

BOBATO, Francine Cordeiro; SCHNECKENBERG, Marisa. **Formação docente no Brasil e na Argentina**: um estudo comparado sobre as políticas de formação inicial do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1405-0.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

BOBATO, Francine Cordeiro. **Políticas de formação inicial de professores para os primeiros anos no Brasil e na Argentina**: um estudo comparado. Irati, 2015. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Vol. 2. 11 ed. Tradução de Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacais e Renzo Dini. Coord. da trad. de João Ferreira. Rev. geral de João Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cacais. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. [1983], p. 242-246.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. Paideia e humanitas enquanto raízes do projeto formativo iluminista. In: CENCI, Ângelo Vítório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre Filosofia e Educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed.Universidade de Passo Fundo, 2009.

BORGES, André; VIDIGAL, Robert. Introdução: para entender a nova direita brasileira. In: BORGES, André; VIDIGAL, Robert (Org.). **Para entender a nova direita brasileira**: polarização, populismo e antipetismo. Porto Alegre: Zouk, 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Zahar, 1999 p. 144-45.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CAPES. **Georeferenciamento da pós-graduação brasileira**. Brasília: CAPES, 2021.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. (equipe de trad. PUCCAMP) 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1988. [p. 19-62]

CARVALHO, Djalma Pacheco. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**, 1998.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. Resenha de “Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica” de CENCI, Ângelo Vítório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Educação**, Vol. 33, núm.3, p. 227-229, 2010.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84816931009>. Acesso: 20 de set. 2024.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 114, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/G84F35T35zrRSv9drSJc6Dz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2024.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. **Brasil e Argentina**: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação. Consultoria Legislativa do Senado Federal. Coordenação de Estudos. nº 32. Brasília: junho / 2007.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, v. 24, 2019.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade** [online]. 2010, v. 31, n. 111, pp. 481-500.

CODATO, Adriano. O conceito de ideologia no marxismo clássico: uma revisão e um modelo de aplicação. **Política & Sociedade**, v. 15, n. 32, p. 311-331, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2016v15n32p311>. Acesso em: 21 de set. 2024.

COELHO, Germano. Paulo Freire e o movimento de cultura popular. In: ROSAS, Paulo (Org.). **Paulo Freire: educação e transformação social**. Recife: Universitária da UFPE, p.31-96, 2002.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; BRYAN, Newton Antonio Paciulli. **Políticas de regulação de formação continuada de professores no Brasil e na Argentina**. Anpae, 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/MariaLiliaColares_GT6_integral.pdf. Acesso em 14 fev. 2022.

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

COUTINHO, Luciane Alves. **Estratégias de governamentalidade para a educação: análise de práticas discursivas do plano nacional de educação**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Linguística e Ensino, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23604>. Acesso em: 23 de set. 2024.

CRUZ, A. G. da; ALMEIDA, A. de. A BNCC e BNC – Formação como indutora do apagamento da formação docente. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–22, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20518.055. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20518>. Acesso em: 24 set. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2018.

DALAROSA, Adair Ângelo. Epistemologia e Educação: articulações conceituais. Publ. UEPG Ci Hum. Ci Sociais Apl. Ling., **Letras e Artes**. Ponta Grossa, 16 (2): 343-350, dez. 2008.

DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. **Estado, Educação e Hegemonia: reflexões teórico metodológicas da filosofia da práxis de Antonio Gramsci.** Revista HISTEDBR On- line, Campinas, n.20, p. 28 - 44, dez. 2005.

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

DA SILVA, João Carlos. Educação e alienação em Marx: contribuições teórico metodológicas para pensar a história da educação. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 19, p. 101-110, 2005.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; MARCON, Simara Bertotto Westphal; SANTOS, Vanice dos. Paidéia e os caminhos da educação. **Barbarói**, n. 46, p. 22-32, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i46.8468>. Acesso em 20 de set. 2024.

DI GIORGI, C. A. G. *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 139 p. ISBN 978-85-7983-106-5

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, p. 21-33, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DOS SANTOS, Claudécir; CASAGRANDE, Jessica Luana; PIETA CANAN, Lauren. A vacilante relação do estado brasileiro com o neoliberalismo e suas implicações nas políticas públicas educacionais: Um olhar às metas do plano nacional de educação (PNE) para a formação de professores. **Interfaces da Educação, [S. l.]**, v. 13, n. 39, 2023. DOI: 10.26514/inter.v13i39.6042. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6042>. Acesso em: 23 set. 2024.

ECCO, Idanir. Educação neoliberal: uma experiência mercadológica. **Revista de Ciências Humanas**, v. 6, n. 7, p. 69-84, 2005. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/269>. Acesso em: 20 de set. 2024.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda. **A barbárie nossa de cada dia**: políticas de formação docente no Brasil contemporâneo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 36, n. 2, p. 346-365, 2020.

FEILER, Adilson Felício. Nietzsche e Brandes: a memória de um radicalismo aristocrático. **Trans/Form/Ação**, v. 45, n. 02, p. 13-38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2022.v45n2.p13>. Acesso em: 23 de set. 2024.

FELDFEBER, Myriam; GLUZ, Nora. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011.

FELDFEBER, Myriam. **Gestión de la Educación, Políticas Educativas y Globalización**. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 15, n.27, jul.-dez.-2006, p.13-35. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/640/602/2857>. Acesso em: 1 dez. 2023.

FELDFEBER, Myriam; GLUZ, Nora. **Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina**. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 15, n. 28, p. 25-43, jan./jun. 2009.

FELDFEBER, Myriam. ¿Quién garantiza el derecho de la educación en un país federal? Algunas reflexiones del caso Argentino. In: CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 113- 133.

FELDFEBER, Myriam; GLUZ, Nora. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: [colocar data de acesso].

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O AVANÇO DO PROJETO NEOLIBERAL NAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127-151, jul. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217826792021000300127&lng=pt&nrm=iso. acessos em 22 set. 2024.

FERRARI, Franciele Ximene Picolli. **Políticas para formação de professores alfabetizadores**: um estudo comparado entre o Brasil e a Argentina. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2019.

FERREIRA, Paloma Domingues. **Formação continuada de professores da educação básica no Brasil e na Argentina**: um estudo comparado de políticas de formação em contexto educacional inclusivo. Irati, 2020. x, 129 f. : il. ; 28 cm. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2020.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Versão digitalizada, 2002. Disponível em: http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17338. Acesso em 10 de set. 2023.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** São Paulo: Editora Abril, 1962.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola Sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola "Sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses sobre a polytechnia: trabalho e educação na ontologia social. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do capitalismo real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais.** Rio de Janeiro: Navegando, 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 4, n. 2, p. 5-20, abr./jun. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **L'ordinenuovo** (1919-1920). Turim: Einaudi, 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo (Vol. 2, 6 ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: dez. 2023.

GLUZ, Nora. Políticas de individuación en la Argentina reciente. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e16726, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16726. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16726>. Acesso em: 14 out. 2024.

GLUZ, Nora; RODRIGUES, Cibele; ELÍAS, Rodolfo (Coords.). **La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1944. Disponível em: <https://www.monergismo.com/textos/livros/hayek-ocaminhodaservidao.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2024

HOBOLD, Márcia; AGUIAR, Maria Aparecida de; JUNCKES, Rosane S.; CORDEIRO, Aliciene F. M. As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de pedagogia para a formação docente: processo de implantação da Resolução CNE/CP n.º 1/2006. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, jun. 2009. ISSN 1414-6975.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

IANNI, Octávio. A produção da sociedade capitalista. In: IANNI, Octávio (Org.). **Marx: sociologia**. 4º Ed. São Paulo: Ática, 1984.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INEP. **Censo da Educação Superior 2020**: divulgação dos resultados. Brasília: INEP, 2020.

INEP. **Censo da Educação Superior 2021**: divulgação dos resultados. Brasília: INEP, 2022.

INEP. **Censo da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2023.

JARDILINO, José Rubens Lima; MILITÃO, Andréia Nunes; MOCARZEL, Marcelo. Políticas de Formação de Professores na América Latina. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** - v. 41 e 148493 – 2025. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/148493/96468>. Acesso em: 10 de out. 2025.

JARDILINO, José Rubens Lima.; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Formação de professores: entre a técnica e a política. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 22, p. 42-59, 2016.

JARDILINO, José Rubens Lima; PEREIRA, Renato José Dias; GIARETA, Paulo Fioravante. Política de formação de professores na BNC-formação: entre a reprodução e a crítica. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 68, p. 1-17, e25205, jan./mar. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n68.25205>. Acesso em: 23 de set. 2024.

JESUS, Jorge Antonio Lima de; SOUSA, Celita Maria Paes de. A Política Nacional De Alfabetização Aprovada Em 2019 No Brasil: Impactos Para O Sistema Educacional. **Revista Brasileira de Alfabetização, [S. l.]**, n. 18, 2022. DOI: 10.47249/rba2022571. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/571>. Acesso em: 24 set. 2024.

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

LEMOS, A. G. de S. **Do liberalismo ao neoliberalismo**: liberdade, indivíduo e igualdade. In: Inter-Ação: v. 45 - n. 1, p. 108-122. Goiânia, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61148/34792>. Acesso em: 9 maio 2024.

LENIN, Vladimir Ilyich Ulianov. **Tarefas das Juventudes Comunistas**. Discurso no III Congresso da Juventude Comunista da Rússia, 1920. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/10/02.htm>.

LENIN, Vladimir Ilyich Ulianov. **Que Fazer?** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LIMA, A. M.; SENA, I. P. F.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 Curricular. n: SENA, I. P. F. S.; LIMA, A. M; UCHOA, A. M. C. (orgs) **Reformas Educacionais**: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre, RS, Editor FI, 2020, p.38-60.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I; tradução de Reginaldo Santana, 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2002b.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach (1845). In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIVATTA, Maria; Caldart, Roseli Saete (Org.). **História, natureza, trabalho e educação**/ Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Concepção Materialista e Dialética de História (1846): A Ideologia Alemã. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIVATTA, Maria; Caldart, Roseli Saete (Org.). **História, natureza, trabalho e educação**/ Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2017.

MATOS, Olgária Chain Féres. **A escola de Frankfurt**: luzes e sombras do iluminismo. São Paulo: Moderna, 2006.

MAYER, R. R. Direita populista radical na América Latina: os casos da Argentina, Brasil, Chile e El Salvador. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 9, n. 2, 18 abr. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rsulacp/article/view/25915>. Acesso em: 17 jun. 2024.

MAYO, Peter. Paulo Freire, Globalisation and Emancipatory Education. **Andragoške studije**, v. 2, p. 21-38, 2014. Disponível em: https://as.edu.rs/wpcontent/uploads/2023/07/AS_2014-2_01.pdf. Acesso em: 23 de set. 2024.

MELIM, Juliana Iglesias. A educação para além do capital. **SER Social**, v. 20, n. 43, p. 382386, 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18866. Acesso em: 22 de set. 2024.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da Humanização** – A pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008.

MERCOSUL. **Plano de ação do Setor Educacional do MERCOSUL 2011 – 2015**. Presidência pro tempore PARAGUAI, primeiro semestre 2011. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8674plano-acao-2011-mercosul-pdf&Itemid=30192 Acesso em: dez. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em:

<http://piape.prograd.ufsc.br/files/2020/07/Istv%C3%A1n-M%C3%A9sz%C3%A1ros-Aeduca%C3%A7%C3%A3o-para-al%C3%A9m-do-capital.pdf>. Acesso em: 22. set. 2024.

MILITÃO, Andréia Nunes. A inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal. **Revista Práxis Educacional**, v.17, n.46, p. 152-176, JUL./SET. | 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8921/5838>. Acesso em: 14 out. 2024.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangana: Recife, 2010.

MOUFFE, Chantal. **Por um populismo de esquerda**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1º Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. *et al.* **Introdução à obra de Marx**. 2012. Disponível em: <https://www.marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/07/Introduc%C3%A3o-%C3%A0obra-de-Marx-Jos%C3%A9-Paulo-Neto.pdf>. Acesso em: 24 maio 2024.

NETTO, José Paulo. Método de Marx: Dialética do Concreto. **Youtube**, 9 out. 2016. Disponível em: <https://youtu.be/OoyqbVF7JmI?feature=shared>. Acesso em: 01 jun. 2024.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/São Paulo: Loyola, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. Controvérsias marxistas sobre a leitura e recepção de Gramsci na educação brasileira. *In.*: LOMBARDI, José Claudinei, MAGALHÃES, Livia Diana Rocha e SANTOS, Wilson da Silva (orgs.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas-SP: Librum Editora, 2013, p. 45-59.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 348-365, 2018.

NÓVOA, Antonio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 181 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

ORSO, Paulino José. **Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola**. In: (Org.) ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATOS, Valci Maria. Educação, Estado e contradições sociais. 1ª edição, São Paulo: Outras Expressões, 2011.

PALUMBO, Dennis Janes. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. Public Policy in América – Government in Action. 2. ed. HarcourtBrace&Company, 1994, cap. 1, p. 8-29).

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Escola pública e democracia: fontes, conceitos e história**. São Paulo: Cortez, 2018.

PERBONI, Fabio. **Avaliações externas e em larga escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros**. 2016. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente –SP.

PERBONI, Fabio; MILITÃO, Andréia Nunes; DI GIORGI Cristiano Amaral Garboggini. Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala. **Educação**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34678/pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

PERONI, Vera. As particularidades atuais do capitalismo e sua materialização em processos de privatização da educação básica. **Revista Transmutare**, Curitiba, vol. 8, e18129, p. 1-17, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3895/rtr.v8n0.18129>. Acesso em: 21 de set. 2024.

PIAZZENTINO, Raúl; TOURN, Luciana Rita. Planes de formación docente en Argentina (2007-2019): una lectura desde la dimensión de lo político. **Linhas Críticas**, v. 26, 27688, 2020. Universidade de Brasília. Recepção: 19 out. 2019. Aprovação: 31 jul. 2020. Publicação: 13 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.27688>.

PINI, Mónica. Políticas de alfabetización digital y formación docente, disputa de sentidos. IN: SAFORCADA, Fernanda; FELDFEBER, Myriam (orgs.). **A regulação do trabalho e a formação docente no século XXI: miradas desde Argentina**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2019.

PINI, Mónica. Políticas educativas y reformas en América Latina: balance y perspectivas. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 49, p. 19-33, 2009.

PUIGGRÓS, Adriana. Educación neoliberal y quiebre educativo. **Nueva Sociedad**, n. 136, p. 90-101, 1995.

PUIGGRÓS, Adriana. **Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente**. Buenos Aires: Galerna, [2003].

REAL, Gisele Cristina Martins. Cross-Border Education em Mato Grosso do Sul: efeitos da internacionalização em faixa de fronteira. In: SILVA, F. de C. T.; CARVALHO, C. H. de (org.). **Escrita da Pesquisa em Educação na Região Centro-Oeste**. Campo Grande: Ed. Oeste, v. 3, 2018.

REAL, Gisele Cristina Martins; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira (org). **A UFGD na memória científica contribuições do Programa de Pós-graduação em Educação**. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2020, 364 p.

RESENDE, Jacione Aparecida Cabral. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Neoliberalismo e o ensino profissionalizante no Brasil, a partir da década de 1990**. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Orientador: Sérgio

ROITMAM, Isaac. A crise da educação no Brasil não é uma crise: é projeto. In: **UnB Notícias**, 14 de out. 2022. Disponível em <https://noticias.unb.br/artigos-main/6081-a-criseda-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto>. Acesso em 22 de set. 2024.

ROJAS, Gonzalo Adrian. Gobierno Milei en Argentina: extrema derecha, ataques a la educación y libertades democráticas. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. e17619-e17619, 2024. Disponível em: doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17619. Acesso: 21 de set. 2024.

SAFORCADA, Fernanda; FELDFEBER, Myriam (orgs.). **A regulação do trabalho e a formação docente no século XXI: miradas desde Argentina**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2019.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2019.

SANTOS, Camila de Fátima Soares dos; SUDBRACK, Edite Maria. Políticas de formação docente à luz do Plano Nacional de Educação: entre conquistas e desafios. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 3, p. 106-122, jul./set. 2018. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.n3.h377.

SANTOS, L. L. DE C. P., DINIZ-PEREIRA, J.E. Tentativas de Padronização do Currículo e da Formação de Professores no Brasil. **Cad CEDES** [Internet]. 2016 Sep; 36 (100): 281–300. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171703>. Acesso em: 23 de set. 2024.

SAVIANI, D. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes Manzini (Org.). **A cidadania que não temos**. p. 73-83, São Paulo, Brasiliense, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. rev. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação brasileira. In.: LOMBARDI, José C., MAGALHÃES, Livia Diana Rocha e SANTOS, Wilson da Silva (Orgs.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas-SP: Librum Editora, 2013, p. 60-79.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 29 jun. 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever**. Tradução, organização, prefácio e notas de Pedro Sussekind. Porto Alegre: L&PM, 2018.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto. **PIBID: entre a cristalização e a resistência**. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 2, p. 342-361, 2017.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, EsteraMuszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

SILVA, Maria Abadia da. **Do projeto político do banco mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira**. Cadernos Cedes, Campinas, SP, v.23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ghxkCxNyHpsGrB9PQP4GybT/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SILVEIRA, Vera Lucia Lopes *et al.* Capitalização da educação escolar: efeitos da racionalidade técnica na avaliação da aprendizagem. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6282/3293> Acesso em: 2 jun. 2024.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 1, nº 1. 1996.

SITEAL - Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina; IPEUNESCO - Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO en Buenos Aires; OEI - Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Primera Infancia en América Latina: La situación actual y las respuestas desde el Estado.** Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2009. Argentina - Buenos Aires, 2009. 191p.

SLONSKI, Gladis Teresinha; ROCHA, André Luís F.; MAESTRELLI, Sylvia R.P. A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. **Anais...**, Florianópolis, 2017.

SOUSA, Rosemeire Soares; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Educação e práticas sociais e culturais de ensino/aprendizagem em contextos diversos. **Building the way - Revista do Curso de Letras da UEG**, v. 8, n. 2, 2018. Disponível em: www.revista.ueg.br/index.php/buildingtheway/article/view/8589. Acesso em: 21 de set. 2024

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. A organização dos sistemas de ensino nos países do Mercosul. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1670-1687, out. 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.3.12752.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, Manuel. A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. **Revista Lusófona de Educação**, n. 24, p. 53-79. 2013.

TEDESCO, Juan Carlos. **Reforma educativa: Um debate internacional**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2010.

TEDESCO, Juan Carlos. Igualdad de oportunidades y política educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 555-572, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/rpXHrFZjHgDTMdsSPYPymrM/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 14 de out. 2024.

UNESCO. **Repensando a educação: rumo a um bem comum universal?** Paris: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

VASSILIADES, Alejandro. El socavamiento de lo común en las políticas docentes del gobierno del expresidente Macri en Argentina. In: GLUZ, Nora; RODRIGUES, Cibele; ELÍAS, Rodolfo (Coords.). **La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021.

VILANOU, Conrad. De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, num. 2, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414210>. Acesso em: 20 de set. 2024.

VITORIANO DA SILVA, L.; RIBEIRO, R. O processo de (des)regulamentação do novo FUNDEB (2020) . **Communitas, [S. l.]**, v. 8, n. 18, p. 513–534, 2024. DOI: 10.29327/268346.8.18-28. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/7316>. Acesso em: 24 set. 2024.

VOMMARO, Gabriel. Elecciones Argentina 2023: la política amenazada por la crisis económica. **Revista Más Poder Local**, v. 54, p. 154-159, 2023. Disponível em: <https://www.maspoderlocal.com/index.php/mpl/article/view/elecciones-argentina-2023-crisiseconomica-mpl54> Acesso em: 2 jun. 2024.

XIMENES P DE AS, MELO GF. BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Rev Bras Estud Pedagog [Internet]**. 2022 Sep; 103(265):739–63.

YAMAUTI, Nobuaki Nilson. O método dialético na produção de conhecimento nas Ciências Sociais. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, v. 28, n. 2, p. 241–247, 2006.

YANNOULAS, Silvia. **Neoliberalismo e educação: impactos na formação docente**. Brasília: UnB, 2024.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Chaves analíticas para a compreensão do projeto educacional da nova direita: Estratégias essenciais e particularidades brasileiras. **Revista Educación, Política y Sociedad, Madrid**, v. 9, n. 1, p. 8-41, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15366/rep2024.9.1.001>. ISSN 2445-4109.