



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LEONARDO BRITO MARTINS

**AS OFENSIVAS CAPITALISTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS
REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, CRISE E MERCANTILIZAÇÃO**

QUIXADÁ – CEARÁ

2025

LEONARDO BRITO MARTINS

AS OFENSIVAS CAPITALISTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS
REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, CRISE E MERCANTILIZAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia
da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do
Sertão Central, campus da Universidade
Estadual do Ceará, como requisito para a
obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Ph.D. José Deribaldo
Gomes dos Santos.

QUIXADÁ – CEARÁ

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo SidUECE, mediante os dados fornecidos pelo(a)

Martins, Leonardo Brito.

As ofensivas capitalistas na formação de professores:
algumas reflexões sobre educação, crise e mercantilização
[recurso eletrônico] / Leonardo Brito Martins. – 2025.
76 f.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade
Estadual do Ceará, Faculdade de Educação Ciências e Letras do
Sertão Central, Curso de Pedagogia, Quixadá, 2025.

Orientação: Prof. Pós-Dr. Jose Deribaldo Gomes dos Santos.

1. formação de professores. 2. pedagogia. 3.
mercantilização da educação.. I. Título.

LEONARDO BRITO MARTINS

AS OFENSIVAS CAPITALISTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS
REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, CRISE E MERCANTILIZAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Graduação em pedagogia da
Faculdade de Educação Ciências e Letras do
Sertão Central da Universidade Estadual do
Ceará, como requisito parcial à obtenção do
grau de licenciado em pedagogia.

Aprovada em: 24 de Fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. PhD. José Deribaldo Gomes dos Santos (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profa. Me. Layslândia de Souza Santos
Prefeitura Municipal de Quixadá – SME/QX

Profa. Dra. Keila Andrade Haiashida
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedicado este trabalho a minha família, minhas amigas e principalmente a minha mãe (*in memoriam*), por sempre me apoiar e me incentivar nessa jornada, cuja lembrança sempre será lembrada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus pela força e determinação para enfrentar os desafios ao longo desta jornada acadêmica. Expresso minha gratidão à minha família e amigos pelo apoio emocional, pois foi fundamental para a continuidade da minha formação. Manifesto também meu reconhecimento aos docentes da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), cuja contribuição foi essencial para meu desenvolvimento acadêmico.

Destaco, em especial, a orientação do Dr. José Deribaldo (Deri), cujo suporte foi indispensável para a realização deste estudo, assim como a coorientação da Me. Layslandia (Lays), que desempenhou um papel crucial no meu crescimento, amadurecimento pessoal e intelectual. Além disso me propiciou ensinamentos significativos na minha vida, só tenho a agradecer pelas palavras amigas, por entender as minhas dificuldades e acalmar meus momentos de insegurança. Gratidão por toda a paciência e atenção e por ser um exemplo de dedicação, responsabilidade e por todo o acolhimento durante todo o processo de escrita e no meu amadurecimento.

Agradeço também aos membros da banca examinadora, composta por Profa. Dra. Keila de Andrade Haiashida (UECE) e pelo Prof. Me. Lailton de Souza Santos (UFRN), obrigado pelas contribuições e preciosas sugestões.

Aos colegas do Laboratório de Pesquisa sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS), obrigado pelas constantes trocas de conhecimento e colaboração, que enriqueceram significativamente minha trajetória. Minha gratidão se estende também à professora Keila, pelo incentivo contínuo à pesquisa acadêmica e pelo suporte no meu desenvolvimento pessoal e profissional e por sempre acreditar no meu potencial me propiciando preciosos ensinamentos e oportunidades.

Agradeço ainda, às minhas amigas, que me encorajaram nos momentos de incerteza e desmotivação, sendo uma fonte constante de apoio intelectual e emocional. Por fim, registro meu sincero reconhecimento a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, reafirmando minha gratidão a cada uma delas.

“Todo começo é difícil, e isso vale para toda ciência”.

(O capital, Karl Marx)

RESUMO

Este trabalho analisa as ofensivas capitalistas na formação de professores do curso de Pedagogia no Brasil, destacando os impactos da crise estrutural do capital e da mercantilização da educação sobre o complexo educacional e a prática docente. A pesquisa, de natureza teórico-bibliográfica e documental, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético para compreender como as políticas neoliberais reconfiguram a educação, subordinando-a a interesses mercadológicos e precarizando a formação docente. Por meio da análise de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), bem como de contribuições teóricas de autores como (Mészáros 2003, 2008, 2009; Saviani, 2007, 2009, 2014; Lukács 2018). O estudo busca elucidar as contradições do capitalismo na educação e suas implicações para a formação de professores. Os resultados evidenciam que a crise estrutural do capital e a mercantilização da educação transformam a docência em uma prática orientada por lógicas de mercado, comprometendo a qualidade e a autonomia da formação docente. Conclui-se que as políticas neoliberais aprofundam a precarização da profissão, reforçando a necessidade de uma educação crítica e emancipatória que resista às imposições do capital.

Palavras-chave: formação de professores; pedagogia; mercantilização da educação.

RESUMEN

Este trabajo analiza la ofensiva capitalista en la formación de profesores en el curso de Pedagogía en Brasil, destacando los impactos de la crisis estructural del capital y de la mercantilización de la educación en el complejo educativo y en la práctica docente. La investigación, de carácter teórico-bibliográfico y documental, se basa en el materialismo histórico-dialéctico para comprender cómo las políticas neoliberales reconfiguran la educación, subordinándola a los intereses del mercado y precarizando la formación docente. Analiza documentos como la Ley de Directrices y Bases de la Educación (Ley nº 9. 9394/96), la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y el Plan Nacional de Educación (Ley nº 13.005/2014), así como aportes teóricos de autores como Mészáros 2003, 2008, 2009; Saviani, 2007, 2009, 2014; Lukács 2018). El estudio busca dilucidar las contradicciones del capitalismo en la educación y sus implicaciones para la formación docente. Los resultados muestran que la crisis estructural del capital y la mercantilización de la educación transforman la enseñanza en una práctica guiada por la lógica del mercado, comprometiendo la calidad y la autonomía de la formación docente. La conclusión es que las políticas neoliberales profundizan la precariedad de la profesión, reforzando la necesidad de una educación crítica y emancipadora que resista a las imposiciones del capital.

Palabras clave: formación del profesorado; pedagogía; comercialización de la educación.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFE	Conselho Federal de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CONAI	Conferência Nacional de Educação
BM	Banco Mundial
BNC-	Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica
FORMAÇ	Educação Para Todos
ÃO	Documento Curricular Referencial do Ceará
EPT	Modelo de Substituição de Importações
DCRC	Parâmetros Curriculares Nacionais
MSI	Modelo de Substituição de Importações
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
FORUMDI	Fórum nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes
R	das Universidades Públicas Brasileiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais Para Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESu	Secretaria de Educação Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO, CRISE ESTRUTURAL E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA INTRODUÇÃO	22
2.1 Contribuições lukácsianas para compreender o complexo educativo: primeiras palavras.....	22
2.2 Crise estrutural do capital e seus desdobramentos no complexo educacional: uma análise inicial	30
2.3 Mercantilização da educação frente as imposições do capitalismo em crise: para se iniciar o debate.....	34
3 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PONTOS IMPORTANTES.....	40
3.1 Pedagogia: da ciência da educação à formação de profissionais para executar aulas.....	40
3.2 Formação de professores e o avanço das ofensivas capitalistas na docência	50
4 APONTAMENTOS CONCLUSIVOS.....	69
REFERÊNCIAS	72

1 INTRODUÇÃO

Impulsionado por uma profunda crise estrutural do capital, a política neoliberal impõe uma série de reformas que reconfiguram radicalmente as esferas da vida social, incluindo a educação. A lógica do capital, que permeia as instituições e as relações sociais nesse contexto, subordina a educação a interesses mercadológicos, promovendo a mercantilização do conhecimento e a precarização das condições de trabalho dos educadores. Desse modo, a educação brasileira, assim como outros setores da sociedade, é reconfigurada para atender às demandas de um modelo de desenvolvimento econômico que prioriza a acumulação de capital em detrimento do bem-estar social.

Diante do exposto, esta pesquisa centra-se no processo de formação de professores, com ênfase nas investidas do capital que impactam à docência em um contexto de crise estrutural. O estudo analisará o contexto de criação do curso de Pedagogia e a maneira como as políticas neoliberais influenciam e regulam as diretrizes educacionais da docência no Brasil.

Apesar das profundas contradições da sociedade capitalista, que dificultam a oferta de uma educação pública de qualidade, a luta por direitos sociais e melhorias nas políticas educacionais persiste. A conquista de direitos mínimos e a implementação de projetos voltados para a transformação da escola pública são frutos da mobilização popular e das pressões exercidas pelos trabalhadores. No entanto, o Estado atua como gestor da crise, implementando reformas que, embora possam trazer pequenas melhorias, não alteram a base desigual do sistema. A manutenção do *status quo* e a defesa dos interesses do capital limitam as possibilidades de uma transformação radical da educação, tornando necessária uma luta constante e organizada da sociedade civil.

Neste cenário, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas e como alcança-las para a melhoria do sistema educacional brasileiro, com especial atenção à formação de professores. Entre suas metas, destaca-se a Meta 15, que determina a implementação, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, de uma política nacional de formação dos profissionais da educação no prazo de um ano após a vigência do PNE. Essa meta assegura que todos os docentes da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em cursos de licenciatura na respectiva área de atuação, conforme previsto nos incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 2014).

Ou seja, o PNE estabelece que os professores que atuam na educação básica devem possuir formação em licenciatura plena, adequada à sua área de ensino, em vez de cursos de bacharelado. Como resultado, verificou-se um aumento no percentual de docências ministradas por professores com formação superior específica para a área de conhecimento em que lecionam. Em 2023, esses percentuais alcançaram 63,3% na educação infantil, 74,9% nos anos iniciais do ensino fundamental, 60,4% nos anos finais do ensino fundamental e 68,2% no ensino médio (Brasil, 2024).

Mesmo aparentando avanços em suas pretensões e alcançando resultados significativos em relação às metas estabelecidas, a formação dos profissionais da educação no Brasil foi impactada por medidas que aprofundaram a precarização da docência. Essas ações ajustaram a política educacional de formação de professores a uma lógica de rebaixamento da qualificação dos sujeitos educadores, alinhando-a às diretrizes neoliberais que desvalorizam a profissão docente.

a redução do financiamento estudantil, ao invés de sua consolidação (15.2); a descontinuidade de programas de iniciação à docência, e não sua ampliação (15.3); o desmonte dos programas de formação voltados para as escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas e educação especial (15.5); o corte de bolsas e o término de programas como Ciências sem fronteiras e as Licenciaturas internacionais, inviabilizando também o aprimoramento da formação dos professores de idiomas estrangeiros (15.12). Registramos também o descaso com o fomento e a implantação de política de formação dos profissionais da educação não docentes (15.10 e 15.11) (Oliveira; Gouveia; Araújo, 2018, p. 56).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) integra esse conjunto de medidas que regulam a mediação do conhecimento, orientando o que deve ser ensinado em sala de aula. Acrescenta-se obrigatório para a transmissão dos “conhecimentos” historicamente acumulados, a BNCC pode ser definida como um documento normativo que padroniza os conteúdos e competências essenciais para a educação básica, alinhando-os às demandas do mercado e às diretrizes neoliberais que influenciam a política educacional.

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação(PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p.7).

Esse documento ao ser implementado nos municípios foi acompanhado de diversas críticas, algumas entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) alertaram para o risco de a formação docente ser direcionada por critérios tecnicistas, voltados para avaliações em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Isso, segundo essas entidades, compromete a formação crítica e descontextualiza a prática docente, ignorando as diversas realidades educacionais do país.

As entidades também criticaram que a imposição da BNCC compromete os projetos pedagógicos das universidades, esvaziando a relação entre teoria e prática e transformando a docência em uma prática reprodutivista, desprovida de reflexão crítica e autonomia intelectual.

A relevância desta pesquisa evidencia-se na compreensão da crise estrutural do capital, seu desenvolvimento e desdobramentos no processo de reestruturação dos complexos sociais, com ênfase no complexo educacional. Busca-se entender como a educação, inserida em um contexto de crise, tem sido reconfigurada e mercantilizada de forma cada vez mais evidente e intensificada. Este estudo reflete sobre como a formação dos sujeitos que contribuem para a formação de outros, ou seja, os professores, é diretamente influenciada pelas transformações do sistema em crise, sendo orientada por organismos internacionais e reformulada para atender a um ensino voltado ao mercado, em detrimento de uma educação intelectual. Essa análise é realizada sob uma perspectiva ontológica e marxista, relacionando as influências sociais e políticas que moldam a educação. Ao longo da pesquisa, espera-se contribuir para que os futuros docentes compreendam o funcionamento da escola e as implicações desse cenário para sua formação profissional.

As questões principais que fundamentam os objetivos e guiarão a pesquisa são: Quais são os desdobramentos da crise estrutural do capital no complexo educacional, especialmente na formação de professores do curso de Pedagogia? Essa pergunta orienta a investigação ao buscar compreender, a partir de uma perspectiva crítica, as influências do capitalismo na educação, os impactos da crise estrutural do capital sobre o sistema educacional e as transformações na formação docente decorrentes da lógica de mercado. Elas permitem analisar, de maneira articulada, as dinâmicas que moldam a formação de professores no Brasil, destacando os desafios e as possibilidades de resistência frente às ofensivas capitalistas.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as ofensivas capitalistas na formação de professores do curso de Pedagogia no Brasil, destacando os impactos da crise estrutural do capital e da mercantilização da educação sobre o complexo educacional e a prática docente. Para alcançar esse propósito, foram estabelecidos três objetivos específicos. O primeiro busca compreender as contribuições lukácsianas para a análise do complexo educativo no contexto da crise estrutural do capital, uma vez que a teoria de Lukács oferece um fundamento teórico crítico para entender como a educação é influenciada pelas contradições do capitalismo, permitindo uma análise mais profunda das transformações no campo educacional. O segundo objetivo visa identificar os desdobramentos da crise estrutural do capital no complexo educacional, com foco na formação de professores do curso de Pedagogia, já que é essencial elucidar como as crises econômicas e sociais impactam diretamente a estrutura e a qualidade da formação docente, refletindo-se na prática pedagógica. Por fim, o terceiro objetivo propõe investigar o processo de mercantilização da educação e suas implicações na formação de professores, considerando as imposições do capitalismo em crise, uma vez que a mercantilização da educação é um fenômeno crescente que afeta diretamente a formação docente, transformando-a em um produto orientado por lógicas de mercado.

Esta pesquisa justifica-se pela inquietação despertada durante a vivência no curso de Pedagogia e com o início da atuação em sala de aula, ao perceber a constante precarização da educação e a forma como as avaliações externas determinam e condicionam o trabalho docente no ambiente escolar. Desse modo, busco compreender como o capital molda historicamente o processo de formação de professores, refletindo sobre o desenvolvimento da educação mercantilizada ao longo dos anos. Esse fenômeno se manifesta, em um primeiro aspecto, na desconstrução de uma lógica crítica entre os docentes e, em um segundo aspecto, na redução do processo educativo à formação dos discentes voltada exclusivamente para o desenvolvimento de competências e habilidades. Assim, a relevância do tema está na investigação sobre a inserção das escolas públicas na sociedade, suas implicações sociais e seu valor político e ideológico. A pesquisa ultrapassa os limites do ambiente escolar ao evidenciar a intensificação da influência do neoliberalismo no cenário educacional. Trata-se de um estudo que busca identificar como o modelo educativo vem sendo formulado por organismos internacionais e de que maneira a lógica desse sistema influencia a formação dos docentes.

Partimos do pressuposto de que a escola, em sua função atual, não tem como objetivo a transformação ou a subversão do sistema vigente, mas, ao contrário, atua como um instrumento de sua perpetuação. Nesse sentido, a formação de professores precisa romper com a lógica neoliberal que prevalece e avançar para um patamar que privilegie a formação crítica

dos sujeitos. Caso os professores, durante sua passagem pela universidade, não sejam expostos a um processo formativo que os capacite a questionar as estruturas de poder e as políticas neoliberais, ao ingressarem na sala de aula, tornam-se meros instrumentos do capital. Assim, acabam reproduzindo práticas que reforçam as desigualdades e a conformidade com um sistema educacional voltado exclusivamente para a eficiência técnica e a padronização, em detrimento da reflexão crítica, da valorização do trabalho docente e das potencialidades da educação. Essa dinâmica dificulta significativamente a construção de uma educação pública que seja, de fato, transformadora, equitativa e comprometida com a formação de sujeitos capazes de atuar criticamente na sociedade.

As políticas neoliberais intensificam a mercantilização da educação, priorizando resultados quantificáveis e a eficiência técnica, em detrimento de uma formação mais ampla que considere o desenvolvimento pleno dos estudantes e o bem-estar dos educadores. Esse modelo acaba por reforçar uma lógica produtivista que desumaniza as relações educativas e compromete a qualidade do ensino. Ao testemunharem as consequências dessas abordagens — como a sobrecarga de trabalho dos professores, a precarização das condições de ensino e a desvalorização da profissão docente —, os futuros professores têm a oportunidade de desenvolver análises críticas que não apenas denunciem esses efeitos prejudiciais, mas também apontem caminhos para uma prática pedagógica comprometida com a emancipação social e a transformação da realidade educacional.

É fundamental reforçar a necessidade de uma educação que ultrapasse a mera preparação para avaliações e métricas, criando um ambiente pedagógico que valorize a diversidade, a inclusão e o desenvolvimento humano. A escola deve incentivar práticas educativas que desafiem a conformidade com o status quo, questionando as estruturas vigentes.

A presente pesquisa adota uma abordagem teórico-bibliográfica e documental, fundamentando-se em estudos e materiais previamente elaborados e publicados, conforme delineado por Gil (2002).

As fontes de pesquisa a priori documental desenvolve seu papel ao dialogar com as necessidades de uma determinada época, pois a realidade social não está separada da subjetividade. Desse modo, “as fontes possuem objetividade, mas elas não se apresentam claramente. Documentos derivam de determinações históricas que devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, posto que não estão imediatamente dadas na documentação” (Evangelista; Shiroma, 2019, p.89).

O capital demonstra seu processo de confirmação do sistema quando ele possibilita políticas para sua sustentação e não alteração do sistema. Os documentos refletem o viés de

criação do grupo responsável por sua elaboração, que traz consigo ideologias e objetivos específicos.

A pesquisa documental permite ao pesquisador o exame de documentos que foram criados e desenvolvidos com o intuito de atender a necessidades sociais específicas. Nessa conjuntura, Evangelista e Shiroma (2019) destacam que esses documentos não devem ser analisados com o objetivo de avaliar sua eficácia, comparar seu desempenho com os anteriores ou medir os resultados que geram, como, por exemplo, a melhoria da “qualidade” da educação ou a eficácia das escolas. Em vez disso, a análise busca entender as políticas documentadas, sem tomá-las como autojustificativas isoladas, mas sim considerando a materialidade e a correlação de forças que as produziram.

O documento possibilita ao estudante compreender as ideologias e as justificativas que fundamentam sua criação. Ao analisar o conteúdo e a estrutura dos documentos, o pesquisador pode identificar as intenções, os valores e as circunstâncias sociais ou políticas que orientaram sua elaboração, proporcionando uma compreensão do contexto em que foram produzidos. Isso contribui para a construção de uma análise crítica, que não apenas reconhece os elementos presentes no documento, mas também os situa dentro de um panorama mais amplo de relações de poder e ideológicas (Evangelista e Shiroma, 2019).

A criação de diversos documentos não está dissociada de sua totalidade, sendo que sua elaboração pressupõe fatores sociais, políticos e, principalmente, econômicos, os quais são orientados pela lógica do neoliberalismo. O materialismo histórico-dialético desempenha um papel crucial ao possibilitar que os leitores objetivem a realidade, permitindo a compreensão de como determinadas políticas são formuladas, e não apenas como algo subjetivo. Nesse sentido, Evangelista e Shiroma (2019, p. 87) afirmam: "trabalhamos com categorias do materialismo histórico não como parte de uma teoria reificada, mas como ferramentas para ler o real, utilizando-as no processo de construção do conhecimento sobre a realidade." Dessa forma, o materialismo histórico não se limita a uma teoria abstrata, mas se torna um instrumento fundamental para entender e interpretar as dinâmicas que moldam a produção de documentos e políticas dentro de contextos históricos e sociais específicos.

Portanto, analisar documentos é de fato um trabalho que necessita de atenção e um olhar crítico para que não seja uma análise equivocada do objeto de estudo. Depreende-se que “Trabalhar com documentos supõe, portanto, considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico (Evangelista; Shiroma, 2019, p.95)”.

Os documentos analisados incluem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394 (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014 para o decênio 2014/2024, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO), além das resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 251/62 e CFE n. 252/69.

Nos ancoramos no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) para entender os eventos que culminaram na problemática abordada nesta pesquisa. O MHD é essencial para uma compreensão abrangente da problemática investigada, levando em consideração não apenas o contexto contemporâneo, mas também suas múltiplas dimensões, incluindo o processo histórico e dialético que configura sua materialidade.

O materialismo histórico-dialético é um método de análise que parte da compreensão de que a realidade é dinâmica e marcada por contradições, sendo o movimento a essência da matéria. Santos (2021) afirma que este método permite captar a relação dialética entre opostos, evidenciando que a aparência das coisas nem sempre corresponde à sua essência, o que exige um aprofundamento crítico para desvendar as estruturas que sustentam os fenômenos sociais.

No contexto de uma pesquisa que investiga as contradições e influências do sistema capitalista na formação de professores, esse método de análise e compreensão do real se torna indispensável, pois possibilita investigar como as relações materiais e históricas moldam as práticas educativas, revelando as tensões inerentes ao complexo educacional.

Nesse sentido, o marxismo tem um papel crucial para o desenvolvimento deste estudo “porque o conhecimento produzido à luz do marxismo carrega a potencialidade de não apenas desvelar o que o real é, mas também é portador da crítica social que aponta a superação das relações sociais capitalistas” (Felismino, 2003, p. 22).

A pesquisa será desenvolvida em três etapas interligadas, cada uma voltada para o alcance dos objetivos específicos propostos. Essa estrutura metodológica visa proporcionar uma análise contextualizada e crítica dos fenômenos educacionais em questão, contribuindo para o entendimento das implicações das políticas educacionais e sua relação com a formação docente.

Para compreender a relação entre a formação de professores e a crise estrutural do capital, realizamos uma revisão abrangente da literatura pertinente a esse tema, contextualizando a formação docente no âmbito do capitalismo e da crise estrutural do capital. Essa revisão tem como objetivo investigar de que maneira os fatores econômicos e sociais impactam o processo de preparação dos futuros educadores. Nos valem das importantes

contribuições de: Amaral (2020), Coelho (2006), Lukács (2018), Lima (2009), Lima e Jimenez, (2011), Laval (2019), Mészáros (2003, 2008, 2009), Carvalho, Santos; Mendes, (2022), Netto e Braz (2012), Mordente, (2023), Santos; Santos; Santos, (2023), Santos (2017), Ponce (2010). Esses autores foram essenciais para desenvolver às temáticas referente a crise estrutural do capital, complexo educativo, mercantilização da educação, educação em sentido lato e restrito, dicotomia educativa, educação propedêutica e profissionalizante.

Para investigar a formação de professores dentro do contexto do capitalismo em crise e como o neoliberalismo apresenta-se como um meio de precarizar a educação, apresentamos na segunda etapa deste estudo uma análise da gênese do curso de pedagogia e seu desenvolvimento histórico, bem como as políticas neoliberais influenciam seu modelo. Por meio dessa análise, buscaremos identificar as influências políticas e ideológicas que moldaram o desenvolvimento e a implementação do curso de pedagogia no Brasil. Esse movimento nos permitirá compreender de que maneira as estruturas de poder e as ideologias subjacentes impactaram a formação de professores. Assim, nos debruçamos das importantes contribuições de: Coraggio (1996), (Delors, 1998), Duarte (2008), Dourado (2016), Facci (2004), Frigotto (2021), Freire (2023), Freitas (2023), Gomes (2006), Jimenez (2007), Junior; Filho e Gomes (2013), Laval (2019), Libâneo (1992,2002), Lima; Jimenez, (2011), Lima; Sena, (2020), Machado (2022), manchen; Santos, (2020), Mendes Segundo, (2005), Melo (2018), Monteiro (2012), Moraes (2021), Mordente; Portugal, (2024), Ponce (1998) Ramos (2024), (Saviani, 2007, 2009, 2014), Scheibe e Durlí (2011), Schön (2000), Shiroma, Moraes, Evangelista, (2007), Silva (2006), Silva (2021), Simionato e Hobold (2021), Simão, Pinto Almeida, (2022), Spring (2018), Santos et al., (2024), Todos Pela Educação (2019), Tonet (2012), Ugá (2004), UNESCO (1990). Esses autores foram essenciais para desenvolver às temáticas referente a gênese do curso de pedagogia, história das tendências pedagógicas, banco mundial, sobre base nacional comum curricular e a base nacional comum para formação de professores, avaliações externas e a políticas neoliberais.

2 EDUCAÇÃO, CRISE ESTRUTURAL E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA INTRODUÇÃO

Apresentaremos neste capítulo algumas das categorias que dialogam e que estão interligados com o objeto de estudo. Realizamos um estudo com os principais teóricos que analisam o complexo educativo, a crise estrutural do capital e o processo de mercantilização da educação. Logo, propomo-nos a delimitar o trajeto complexo da educação, a sua caracterização e seu papel para reprodução do ser social. Em sequência será delimitado o percurso econômico que perpassa a gênese da crise estrutural do capital até o presente momento, e por fim o papel que a educação se encontra nesse processo de dicotomia educativa que visa formar a classe trabalhadora somente para o mercado de trabalho. Desse modo, essa análise possibilitará a compreensão da totalidade social, econômica e educacional para o capítulo proposto. Nesse sentido, estaremos ancorados nos seguintes autores: Amaral (2020), Coelho (2006), Lukács (2018), Lima (2009), Lima e Jimenez, (2011), Laval (2019), Mészáros (2003, 2008, 2009), Carvalho, Santos; Mendes, (2022), Netto e Braz (2012), Mordente, (2023), Santos; Santos; Santos, (2023), Santos (2017), Ponce (2010).

2.1 Contribuições lukácsianas para compreender o complexo educativo: primeiras palavras

Lukács (2018, p. 134) afirma que “a problemática da educação retorna ao seu problema fundante: sua essência consiste em influenciar os homens para que reajam de modo socialmente intencionado às novas alternativas da vida.” Essa perspectiva destaca o papel fundamental da educação não apenas como um meio de transmissão de conhecimento, mas também como um processo formativo que molda a capacidade dos indivíduos de responderem criticamente às dinâmicas sociais em constante mudança.

Nesse sentido, a educação deve ser entendida como um agente de transformação que prepara os indivíduos para enfrentarem os desafios e as mudanças sociais, munindo-os de condições para agir ativamente diante das questões que permeiam a sociabilidade. Ao influenciar a forma como os seres humanos reagem às novas alternativas da vida, a educação pode possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita compreender as estruturas sociais, políticas e econômicas que os cercam. Lukács (2018) observa que a sociedade está imersa em um processo de complexificação, resultando em uma variedade de complexos sociais interconectados.

Desse modo, surge o processo de dualidade que se ramifica e já está enraizada na contemporaneidade. Historicamente, a escola não surgiu para todos, mas sim para às necessidades de uma classe “dominante” que se apropriou dos meios de produção (Amaral, 2020). Mas antes da sociedade de classes, os espaços de ensino tinham outra característica. Como registra Ponce (2010, p. 21):

[...] numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com interesses comuns do grupo, e se realizam igualitariamente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral.

Em seus primórdios, a educação não necessitava do aparelho “escola” para seu processo de ensino, pois era desenvolvida de acordo com o cotidiano e a necessidade de um determinado período histórico. Com a complexificação das relações sociais e as transformações do modo de produção, as instituições de ensino surgem voltadas para ensinar os sujeitos que eram filhos da classe dominante e que podiam usufruir do ócio.

[...] historicamente, as classes proprietárias e livres dos labores manuais criaram a escola para transmitir a seus herdeiros e prepostos os saberes sistematicamente desenvolvidos, especializando-os, tanto no domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano quanto na organização da sociedade (Amaral, 2020, p. 80)

Segundo Ponce (2010), os saberes anteriormente compartilhados de forma coletiva passaram a ser restritos a uma camada específica da população inserida na esfera privada. O conhecimento histórico e culturalmente reproduzido foi parcialmente suprimido, pois sua transmissão ficou limitada a um grupo social específico. Enquanto uma classe se apropriava da cultura letrada e desfrutava de privilégios, outra, identificada como detentora da força de trabalho, era excluída desse acesso, sendo reduzida apenas à condição de força de trabalho (Amaral, 2020). Lima e Jimenez (2011, p. 84) acrescentam que “a educação é imprescindível em todos os modos de organização social porque sua função consiste em articular o singular ao genérico, reproduzindo no indivíduo as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano [...]”

No comunismo primitivo¹, os mais jovens aprendiam com os mais velhos para que eles conseguissem sobreviver durante aquele período, a educação para aquela época era

¹ A expressão primitividade designa para Lukács (2013, p. 341), por um lado, “o nível do trabalho, enquanto dominação social da natureza, mas que ainda não o nível da produção, e, por outro lado, designa o nível do homem, cujas relações com a realidade ainda não puderam atingir aquela multiforiedade e multiplicidade que já estão na mais inicial das sociedades de classe.”

contemplada pelo cotidiano (Santos, 2017). Lukács (2018) explica o complexo educacional distinguindo dois conceitos fundamentais: educação em sentido lato e educação em sentido estrito. A educação em sentido lato refere-se a uma forma de educação que não se baseia em currículos ou métodos estruturados. Ela é universal, manifestando-se em todos os tipos de sociabilidade, sem divisões ou particularidades em relação ao conteúdo programático. Essa abordagem amplia a compreensão da educação, incluindo formas de aprendizado que ocorrem em contextos informais e na vivência cotidiana.

Quando o ser humano deixa de ser nômade e passa a ocupar terras de forma fixa, dominando técnicas que garantem sua subsistência, surge a possibilidade de usufruir do ócio. Esse momento histórico marca o início da distinção entre as classes sociais, uma vez que, enquanto alguns se tornam proprietários das terras e dos meios de produção, outros passam a trabalhar para sustentar não apenas a si mesmos, mas também a classe dominante. Essa divisão entre proprietários e trabalhadores consolida as bases das relações de exploração e desigualdade, que se perpetuam ao longo da história (Santos, 2017).

Na sociedade classista, a educação surge com um viés de atender as demandas que surgem da divisão social de classes. Em Lukács (2018), compreendemos esse processo como o surgimento da educação sentido stricto “Ou seja, uma educação para uma demanda específica da sociedade: sistematizada, organizada sob orientação de determinados interesses sociais (Santos, 2017, p. 41)”. Por outro lado, a educação em sentido estrito refere-se à educação escolar, que se caracteriza por um currículo estruturado que exige conformidade rigorosa. Trata-se de um sistema educacional organizado e metódico, que se fundamenta na transmissão formal de conhecimentos. Essa modalidade de educação é intimamente relacionada à formação de força de trabalho especializada, sendo um componente essencial para a otimização do desempenho em áreas específicas de atuação.

A educação no sentido lato se constitui de uma educação em sociedade, nas relações sociais e nas condutas das pessoas, a educação em sentido estrito é mediada pelas normas é um conhecimento mais organizado e documentado, ambas se complementam. “A diferença fundamental entre educação em sentido lato e educação em sentido estrito consiste no caráter universal da primeira e na dependência da divisão de classes da segunda. (Lima, Jimenez, 2011, p. 88).

A distinção entre esses dois conceitos evidencia a complexidade do fenômeno educacional. Enquanto a educação em sentido lato pode fomentar habilidades e competências relevantes no cotidiano, a educação em sentido estrito tem um papel crucial na formação técnica

e profissional dos indivíduos, preparando-os para atender às demandas do mercado de trabalho e às necessidades do desenvolvimento econômico.

A educação, em seu sentido mais amplo, abrange as dinâmicas de interação social e comportamental dentro da sociedade. Essa forma de educação considera as relações que se estabelecem entre indivíduos e grupos, refletindo a diversidade de experiências que moldam o aprendizado ao longo da vida. A UNESCO, na EPT, aponta que a educação escolar deve ser ao longo da vida. Um currículo para adaptar as pessoas a se acomodarem sempre as transformações da sociedade. Por outro lado, a educação em sentido estrito é marcada pela adesão a normas rigorosas, apresentando um conhecimento organizado e documentado, tipicamente associado ao sistema escolar formal.

Com o surgimento da sociedade de classes a educação em sentido estrito tornou-se prioridade pois era utilizada para aqueles que detinham a possibilidade do ócio, podendo frequentar ambientes educacionais que davam conta do saber sistematizado. “Consideramos que a educação restrita² surgiu nesse percurso histórico, a fim de garantir a transmissão de saberes cada vez mais especializados e destinados tanto à produção e seus processos de trabalho quanto à organização social dela” (Amaral, 2020, p. 86).

Por mais que a educação em sentido lato fosse eficaz para o ensino das práticas cotidianas, foi necessário para a época sistematizar o conhecimento específico para cada trabalho. Assim, “com a crescente complexificação social e a divisão do trabalho em profissões, o conjunto de conhecimentos referentes a cada profissão particular passa a ser transmitido mediante práticas educacionais não mais espontâneas (Lima, 2009, p. 114)”.

A educação lato e estrito não são independentes, pelo contrário, ambas complementam-se, porque estão presentes nas relações e vivências do cotidiano (Santos; Santos, 2023). (Lima, 2009) contribui para este pensamento ao teorizar que:

Nas sociedades divididas em classes, inclusive no capitalismo, a educação em sentido lato também comparece em toda e qualquer modelo de sociabilidade. A educação em sentido restrito surge como uma diferenciação no interior da educação em sentido lato, mas não a substitui. O que se estabelece efetivamente é uma relação de mútua influência entre ambas (Lima, 2009, p. 114).

De acordo com Lima (2009), a educação em sentido lato se distingue da educação em sentido estrito pelo fato de possuir um caráter universal, enquanto a segunda está vinculada à divisão de classes. Do mesmo modo, a educação em sentido lato ocorre de forma espontânea,

² Os autores utilizados empregam diferentes termos para se referir à educação em sua dimensão restrito ou estrito. Neste estudo, adota-se o termo "estrito" para uniformização conceitual.

sem depender da divisão de classes, ao passo que a educação em sentido restrito é condicionada pelos antagonismos de classe.

Diante do exposto, podemos afirmar que o processo educativo da sociedade de classes é carregado de ideologias e pressupostos de um mercantilismo que visa formar o discente para o mercado de trabalho e não para o ensino que lhe possibilite o processo de emancipação humana.

Esse ensino é regido por programas, leis, documentos, decretos que carregam no seu processo de criação finalidades econômicas não mais voltadas para a formação integral do aluno mais como seu preparo para o trabalho. Nessa perspectiva, é possível notar outra diferença na educação lato e estrito:

[...] outra diferença essencial entre essas duas formas de educação consiste no fato de que, enquanto a educação em sentido lato se realiza pela síntese de atos singulares de qualquer membro que compõe a sociedade, em sentido estrito, a educação é orientada predominantemente por um grupo particular. – Basta pensarmos, para nos determos numa forma concreta, nas leis e diretrizes que incidem sobre a educação e são produzidas por um segmento particular, sob a influência da ideologia da classe dominante (Lima, 2009, p. 115).

Com a consolidação da sociedade de classes a desigualdade no acesso ao saber sistematizado acabam sendo expostas. O ensino público e o ensino privado que divergem em suas características e intencionalidades.

[...] o surgimento de um tipo de educação que está associada às necessidades de uma determinada classe social e que conseqüentemente, não está disponível para todos os sujeitos, marcando uma característica fundamental da educação da sociedade de classes: a desigualdade na oferta e na organização do ensino (Santos; Santos; Santos, 2023, p. 137).

Essa distinção educacional resulta em consequências significativas para os estudantes das escolas públicas, frequentemente expressas pela negação do acesso ao ensino superior ou por um acesso restrito e desigual. Enquanto isso, os estudantes oriundos do ensino privado ocupam uma parcela considerável das vagas nas universidades, evidenciando a disparidade de oportunidades educacionais.

Durante o século XIX, no contexto da educação, um dos aspectos de crucial relevância foi a evidente disparidade entre os estabelecimentos públicos e privados. Nesse sentido, Amaral (2020) destaca que a educação privada era caracterizada por:

[...] caráter livresco, retórico e humanista para a aristocracia vinculava-se à ideia de que o saber era destinado à classe dominante, até mesmo como desfrute do ócio. Para os trabalhadores, reservados ao trabalho braçal, serviços manuais e de baixo valor econômico, a educação geral, lato, cotidiana seria suficiente (Amaral, 2020, p. 132).

Evidencia-se que, nesse período, o ensino já se consolidava com uma orientação predominantemente profissionalizante voltada para atender às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação mais ampla. Deste modo, as classes sociais da época consideraram que o acesso a escolas de maior qualidade, com foco no preparo para o ensino superior, em vez de uma formação limitada às exigências do mercado, poderia favorecer a ascensão social. Amaral (2020) corrobora esse entendimento:

Por outro lado, a classe intermediária da sociedade, durante o período monárquico, percebeu que a escolarização poderia ser um instrumento de ascensão social. Ela passou a investir na formação de seus filhos em escolas privadas, de caráter propedêutico, visando à continuidade e à ascensão ao ensino superior (Amaral, 2020, p. 133).

É fundamental compreender que essa dualidade no acesso educacional tem raízes históricas, dado que os alunos da escola pública, ao longo do tempo, foram destinados a duas ramificações distintas da educação. Segundo Santos (2017), essa divisão ocorreu em função da necessidade de formar indivíduos capacitados para operar máquinas e desempenhar trabalhos manuais, o que deu origem à dicotomia educacional: de um lado, a formação propedêutica, voltada à elite e ao preparo para o ensino superior, e, de outro, a formação profissionalizante, destinada às classes trabalhadoras. Essa estrutura reforçou as desigualdades sociais ao reservar a educação mais ampla e crítica a poucos, enquanto limitava a maioria a uma formação voltada apenas para atender às demandas do mercado de trabalho.

Nesta dicotomia, os estudantes das escolas que tem um ensino voltado para a profissionalização enfrentam barreiras significativas para acessar uma educação verdadeiramente ampla e que contribua para sua formação crítica. Um exemplo atual dessa dinâmica é a Reforma do Ensino Médio ³(Lei nº 13.415 de 2017), que tem sido criticada por promover o esvaziamento dos conteúdos acadêmicos essenciais, restringindo a possibilidade de uma formação mais aprofundada. Embora a reforma inclua o ensino profissionalizante como uma de suas diretrizes, este também é afetado pela limitação no acesso a um conhecimento mais esvaziado.

³ Em 2024 foi sancionado a reforma da reforma do ensino médio (Lei nº 14.945 de 2024)

Diante disto, o sistema cria um tipo de educação e políticas educacionais que insiram os jovens trabalhadores e os prepare para lidar com uma estrutura social em crise, e que consigam de algum modo se inserir no mundo do trabalho precarizado ou ainda, impregnar a ideia de meritocracia, de competitividade para mascarar a realidade do desemprego estrutural (Santos; Santos; Santos, 2023, p. 140).

O ensino público, que atende majoritariamente à classe trabalhadora, é orientado por instrumentos institucionais, como documentos, leis e normativas, influenciados por órgãos nacionais, internacionais e, sobretudo, por agências econômicas. Esses instrumentos determinam o perfil de formação oferecido pela escola, que se concentra no desenvolvimento de habilidades práticas voltadas para atender às demandas do mercado, em detrimento da preparação para o ingresso no ensino superior ou da construção de uma consciência de classe. Esse modelo educativo reforça ideologias que promovem a adaptação às exigências do mercado, sob pena de exclusão do trabalhador do mercado formal. Como já assinalamos, a necessidade de empreender surge como alternativa de sobrevivência, evidenciando a ausência do Estado em assegurar condições mínimas para esses indivíduos.

Portanto, “A educação em sentido lato perpassa a educação em sentido restrito e também influencia sua objetivação. Nessa relação de influência mútua, o momento predominante novamente é a totalidade social” (Lima, 2009, p. 116). O processo educativo, ao longo de sua trajetória histórica, reflete as características e interesses da classe dominante, que exerce influência decisiva na organização da divisão social do trabalho. Essa configuração tem como objetivo primordial atender às demandas e necessidades da classe detentora dos meios de produção em cada período histórico (Amaral, 2020).

Ambas os tipos de educação são complementares e podem manifestar-se tanto no ambiente escolar quanto em contextos informais. É importante ressaltar que a educação em sentido lato é um processo contínuo, cuja essência permanece viva e relevante ao longo da vida do indivíduo, permitindo a aquisição de saberes e habilidades em diversos momentos e espaços.

Para fundamentar essa discussão, é essencial abordar o conceito de autonomia relativa, que implica uma dependência em relação à totalidade social, caracterizando-se por uma autonomia com alcance limitado. Nesse sentido, a educação se configura como um complexo educacional que, em sua essência, emerge de uma necessidade prática: a formação de força de trabalho especializada.

No âmbito educacional, essa perspectiva lukacsiana considera que a escola mantém uma dependência ontológica, que, embora mantenha sua autonomia relativa, não opera de maneira isolada das estruturas sociais que a cercam.

À luz da ontologia lukacsiana, a compreensão da educação como panaceia geral desconsidera a relação de dependência ontológica que este complexo mantém com o trabalho, na sua gênese, e com a esfera da economia, na sua reprodução. Pelo fato de a educação ter uma dependência ontológica em relação à economia, sua efetivação, seja em sentido lato ou restrito, não pode pairar sobre a totalidade social e ser erigida em mecanismo de ajuste e correção das mazelas sociais (Lima, 2009, p.124).

A escola, portanto, não apenas reflete as demandas do mercado de trabalho, mas também reproduz as relações sociais e as desigualdades existentes. A formação de indivíduos capacitados para atender às necessidades do capital é uma função central do sistema educacional, que se torna um instrumento de controle social, ao mesmo tempo que mantém uma certa autonomia na definição de suas práticas pedagógicas.

Lukács (2018) destaca que, nos países civilizados, a obrigatoriedade escolar e o período prolongado em que os jovens permanecem fora do mercado de trabalho são consequências diretas do desenvolvimento industrial. Esse cenário proporciona a esses indivíduos a oportunidade de uma formação educacional e social, mediada pelas relações que estabelecem com o meio em que vivem. No entanto, embora a educação seja um direito garantido por lei e reconhecido como essencial para o desenvolvimento humano, persistem desafios estruturais que dificultam o acesso pleno das crianças ao ambiente educacional. Esses impasses revelam as contradições de um sistema que, apesar de avanços formais, ainda não consegue assegurar a universalização efetiva da educação para todos.

A reflexão entre as contribuições lukácsianas para a compreensão do complexo educativo e a análise da crise estrutural do capital revela uma relação intrínseca entre educação e dinâmica social. No contexto do pensamento de Lukács (2018), a educação forma os indivíduos para tornarem-se capazes de reagir criticamente às complexidades contemporâneas, enquanto a crise estrutural do capitalismo, conforme discutido por Mészáros (2009), evidencia as tensões e desigualdades que permeiam a sociedade.

Partindo das contribuições destes dois filósofos húngaros, podemos inferir que a educação não se restringe à mera transmissão de conhecimentos, mas pode desempenhar um papel crucial na formação de uma consciência crítica em face das estruturas sociais opressivas. A dependência da escola em relação às demandas do mercado torna-se ainda mais pertinente quando se considera como a crise do capital agrava as desigualdades educacionais, limitando o acesso e a permanência no sistema educacional, especialmente nas comunidades vulneráveis. Assim, a compreensão do complexo educativo deve considerar essas interconexões, reconhecendo que a educação pode ser tanto um meio de resistência às injustiças sociais quanto um reflexo das contradições do capitalismo.

2.2 Crise estrutural do capital e seus desdobramentos no complexo educacional: uma análise inicial

O modo de produção capitalista consolidou-se ao longo de processos históricos complexos e dinâmicos. É possível observar que a lógica do capitalismo, da qual fazemos parte, expõe suas fragilidades ao longo do tempo. Um exemplo marcante foi a crise de 1929, que se manifestou como uma crise de superprodução de bens materiais, desestabilizando a ordem econômica vigente e revelando as contradições inerentes ao sistema.

Mészáros (2009) começou a identificar sinais da crise estrutural entre 1960 e 1973 quando a taxa de lucro do capital começou a diminuir, dando início a um processo de descontentamento e rebelião nas cidades. Esses movimentos sociais e protestos não eram apenas reações locais, mas reflexos de um fenômeno mais amplo que impactava o sistema capitalista em sua totalidade. As mudanças observadas nesse período evidenciavam situações sintomáticas de transformações em curso, tanto dentro do sistema capitalista quanto no contexto mais amplo do sistema global do capital.

Essas crises não devem ser entendidas como eventos isolados, mas como indicadores das tensões que permeiam a dinâmica do capitalismo, que frequentemente se ajusta às suas contradições por meio de crises periódicas. As respostas a essas crises moldam não apenas as estruturas econômicas, mas também as relações sociais e políticas, influenciando a vida cotidiana das pessoas.

O colapso da União Soviética em 1990, culminando na crise do "socialismo real", desencadeou uma profunda reconfiguração da ordem mundial. A falência do sistema soviético não se restringiu às fronteiras da União Soviética, reverberando em escala global, incluindo países do Terceiro Mundo, conforme aponta (Mészáros, 2003).

A esfera financeira emergiu como um ator central e determinante nas relações de produção. A interdependência entre o sistema financeiro e a produção de força de trabalho tornou-se latente, evidenciando o papel do capital como motor das dinâmicas econômicas globais.

Um dos fatores que impulsionaram o surgimento do neoliberalismo foi o contexto pós-Segunda Guerra Mundial, marcado por uma profunda crise econômica que exigia soluções para a estabilização do capitalismo. O neoliberalismo emergiu, portanto, como uma resposta a essa crise, ganhando força ao longo do século XX. De acordo com Moraes (2001), o neoliberalismo pode ser entendido como a ideologia do capitalismo na era da financeirização

máxima da riqueza, caracterizada pelo capital volátil e pela riqueza líquida. Esse modelo representa um ataque direto às formas de regulação econômica predominantes no século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar social, o terceiro-mundismo e os projetos de desenvolvimento latino-americanos. Dessa forma, o neoliberalismo consolida-se como uma proposta que redefine as relações entre Estado, mercado e sociedade, priorizando a liberalização econômica e a desregulamentação em detrimento de políticas sociais e intervencionistas.

Com o ingresso das instituições financeiras dentro do mercado de produção, o capital desenvolveu-se de diferentes formas. Mediante as mudanças de estruturas organizacionais do modelo fordista para o toyotista o capital torna o sistema do capital como um Estado mínimo.

Esse processo teria, entre outras medidas, levado à substituição gradual e processual do modelo fordista/taylorista de organização do trabalho pelo modelo toyotista de acumulação “flexível” e a superação do Estado de bem-estar social keynesiano em detrimento de um Estado “mínimo” que assume uma perspectiva seletiva e focal de seus deveres “sociais” por outro (Souza, 2024, p. 63-64).

O Estado mínimo, característico do neoliberalismo, é marcado pela descentralização do papel do Estado como provedor dos meios de subsistência da população em diversas esferas, transferindo essa responsabilidade para instituições privadas. Dessa forma, o neoliberalismo configura-se como um projeto político-econômico e ideológico amplo, voltado para a reestruturação produtiva e a reposição da hegemonia política. Como destaca Souza (2024), esse projeto não se limita a uma transformação nos padrões de acumulação — como a transição do modelo fordista/taylorista para o toyotista, baseado na flexibilidade —, mas também redefine o papel do Estado frente à chamada “questão social”. Essa redefinição implica a redução da intervenção estatal em áreas como educação, saúde e assistência social, priorizando a lógica de mercado e a privatização como mecanismos de organização da vida social e econômica. Assim, o neoliberalismo consolida-se como uma força que reconfigura as relações entre Estado, sociedade e mercado, reforçando a hegemonia do capital em detrimento de políticas públicas universais e inclusivas.

A expansão do neoliberalismo nesse período impulsionou a desregulamentação dos mercados financeiros e a liberalização do comércio, levando à globalização financeira. “Na concepção neoliberal, o Estado deve favorecer os direitos individuais à propriedade privada, permitir o regime de direito e favorecer as instituições de mercado o livre funcionamento e o livre comércio” (Neto, 2012, p.10). O crescimento dos mercados financeiros, que passaram a

desempenhar um papel preponderante na acumulação de capital, favoreceu uma nova forma de organização econômica, a rentabilidade financeira tornou-se mais valorizada do que a produção material (Mészáros, 2003).

o neoliberalismo é uma reação da classe dominante como meio de se expandir. Seu desenvolvimento se dá sobre um terreno de ideias férteis, sob o aparato da ideologia burguesa. Apresenta-se como um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que visam tirar o capitalismo da crise e criar as condições necessárias para a recuperação da lucratividade da ordem global do capital. Essas mesmas medidas realizam objetivos diversos, a depender de quais interesses de classe procuram proteger. De um lado, observa-se uma série de medidas voltadas para a recuperação do lucro dos capitalistas, e de outro, como a contrapartida necessária à situação de crise da lucratividade, imposições restritivas e autoritárias sobre a classe trabalhadora, cujo resultado é a degradação da sua qualidade de vida e de trabalho (Paniago, 2008, p. 2).

A ascensão da esfera financeira como força motriz da economia mundial impôs novos desafios para os países em desenvolvimento. Mészáros (2003) nos aponta que esses países, muitas vezes em busca de investimentos estrangeiros diretos, viram suas políticas econômicas moldadas pela necessidade de se enquadrar nos padrões exigidos pelos mercados financeiros internacionais. Essa pressão resultou na adoção de medidas de austeridade e na priorização de reformas que favorecessem a liberalização econômica, frequentemente em detrimento do bem-estar social e da proteção aos trabalhadores.

As consequências da globalização financeira sobre os países em desenvolvimento foram significativas. A vulnerabilidade a crises financeiras se intensificou, evidenciada por episódios como a crise financeira global de 2008. Essas crises expuseram as fragilidades das economias emergentes, que se tornaram cada vez mais dependentes de fluxos de capital voláteis (Mészáros, 2003).

Segundo Mészáros (2003) a crescente desigualdade social tornou-se um fenômeno preocupante, com os benefícios do crescimento econômico concentrados nas mãos de poucos, enquanto a maioria da população lutava para acessar recursos básicos. A perda de autonomia econômica também foi um resultado marcante, já que muitos governos se viam forçados a implementar políticas ditadas por instituições financeiras internacionais, comprometendo sua soberania em questões cruciais para o desenvolvimento nacional.

Esses eventos decorrem da inserção em uma lógica do capital, na qual enfrentamos diversas crises, as crises cíclicas — que possuem um início, meio e fim. Já a crise que Mészáros (2009) denomina de estrutural se inicia, mas ainda não chegou ao seu término, evidenciando a

prolongada insustentabilidade do sistema atual. Mészáros (2011), define as características da crise estrutural do capital.

(1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo) financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade, etc; (2) seu alcance é verdadeiramente, global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado); (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente engajada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições - perder sua energia (Mészáros, 2011, p. 795-796).

A crise estrutural do capital, termo cunhado por Mészáros (2003), tem suas características definidas pela lógica de reprodução social e tendo por base a análise dos confrontos estruturais. Nesse sentido, Carvalho, Santos e Mendes (2022), explicitam o seguinte:

Esses confrontos são as contradições fundamentais do seu metabolismo, impeditivas de um desenvolvimento sem o tormento das crises, e que, somente na aparência, pontualmente e localmente, apresentam períodos de não crise, pois enquanto alguns poucos prosperam (alguns indivíduos, algumas empresas, alguns segmentos sociais, algumas nações), a maioria absoluta padece seus efeitos desumanizadores. (Carvalho, Santos; Mendes, 2022, p. 897).

As crises cíclicas, por sua natureza, perturbam temporariamente o funcionamento do sistema capitalista, mas possuem um ciclo de recuperação que permite o retorno à normalidade. Em contrapartida, a crise estrutural, como a que atualmente enfrentamos, revela a fragilidade intrínseca do capitalismo, manifestando-se de forma contínua e sem resolução.

Assim, percebe-se que uma classe expropria da outra para a sua subsistência, entretanto, submete o trabalhador em condições insalubres de trabalho. Enquanto os detentores dos meios de produção estão concentrando grande parte do lucro, os trabalhadores detêm um salário ínfimo.

A crise estrutural apresenta contradições que explicitam sua insustentabilidade, conforme Netto e Braz (2012), existe uma peculiaridade nos modos de produção anteriores, porque esses sistemas somente limitavam-se quando algum fator externo à produção fizesse com que diminuísse a força de trabalho (crises, catástrofes naturais, epidemias ou guerras, por exemplo). Em contrapartida, na sociedade capitalista, a eliminação da força de trabalho ocorre

no próprio processo produtivo, em razão de seu caráter mercadológico e da busca constante por eficiência e lucro.

Os efeitos da crise estrutural são particularmente evidentes nos níveis alarmantes de desigualdade social, econômica e educacional presentes na vida da população. A insustentabilidade do sistema capitalista é corroborada por essas disparidades, que não apenas comprometem o bem-estar coletivo, mas também dificultam a construção de uma sociedade igualitária.

Diante do exposto, é necessário articular aproximações acerca das organizações econômicas nacionais e internacionais. Por isso, reunimos os elementos necessários para expor, na próxima seção, acerca de como a educação está sendo influenciada pelo capital em crise e por organismos citados anteriormente e como seu processo mercadológico está sendo posto.

2.3 Mercantilização da educação frente as imposições do capitalismo em crise: para se iniciar o debate

As transformações no complexo educativo não ocorrem de forma neutra, mas estão imbuídas de finalidades que refletem os interesses da classe dominante. A educação, portanto, tem sido historicamente moldada para atender as necessidades do modelo de reprodução social, de produção da sociedade, adaptando-se às demandas do mercado capitalista.

As reformas educacionais ocorrem, em sua maioria, quando há a necessidade de ampliar a força de trabalho especializada ou de formar indivíduos que, mesmo possuindo uma qualificação técnica, permanecem alienados, ou seja, privados de uma compreensão crítica da realidade. Esse processo de alienação resulta na conformidade dos sujeitos à ordem vigente, sem questionar as estruturas que perpetuam as desigualdades sociais.

A educação, em grande parte, não é tratada como uma prioridade em sua essência formativa e emancipatória, mas sim como um mecanismo voltado à preparação da força de trabalho. Sob essa ótica, as ideologias predominantes, impostas pela divisão das classes sociais, revelam a dualidade estrutural entre o proletariado e a burguesia. Para compreender essa dualidade estrutural, é necessário compreender que existem diversos complexos sociais, tais como:

A arte, a educação, a religião, a linguagem, a ciência, o direito, a sexualidade, a alimentação, entre outros, por exemplo, são complexos que enriquecem a vida humana socialmente, promovendo o refinamento das faculdades e comportamentos, desenvolvendo habilidades e valores que representam o afastamento das barreiras

naturais. Convém chamar a atenção que os complexos são distintos entre si (Amaral, 2020, p. 81).

O complexo educativo opera em constante interação com as diversas esferas que compõem o ser social. Por meio dessa relação, ele assimila as conquistas dessas esferas e as dissemina, contribuindo para a circulação e reprodução do conhecimento e da cultura na sociedade (Amaral, 2020). Ao compreender a relação entre educação e reprodução social podemos asseverar que:

[...] a educação também é um complexo universal, comparecendo em todas as formas de sociedade constituídas pelo homem. A educação é imprescindível em todos os modos de organização social porque sua função consiste em articular o singular ao genérico, reproduzindo no indivíduo as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano e, com isso, possibilitando a continuidade do ser social (Lima, 2009, p. 109).

Lima (2009) destaca que a educação sempre desempenhou um papel fundamental na organização e reprodução da sociedade. No contexto da educação escolar, ela cumpre a função de viabilizar o processo de formação dos indivíduos, porém não de maneira emancipatória, mas sim como um saber direcionado para atividades específicas e restritas ao ambiente escolar.

A educação tanto prepara as novas gerações à generidade humana como também participa das transformações sociais, não como complexo central, mas como esfera que assume a função de preparar os homens para novas tarefas, sejam elas na esfera do trabalho ou dos processos políticos, sociais e emancipatórios (Amaral, 2020, p. 81).

Enquanto a burguesia desfruta de privilégios educacionais que garantem uma formação diversificada, o proletariado, especialmente nas camadas mais vulneráveis da população, enfrenta uma crônica falta de recursos, o que se reflete de forma evidente nas disparidades entre o ensino oferecido nas escolas públicas e privadas. Essa desigualdade educacional perpetua um ciclo de exclusão, onde o acesso a uma educação de qualidade, que poderia fomentar uma visão crítica da realidade, é restrito a uma elite, ao passo que as massas trabalhadoras são limitadas a um ensino que reforça sua condição de subalternidade no sistema capitalista.

Diante do exposto podemos asseverar que no modo de produção capitalista, a educação é tratada como uma mercadoria, sujeita à lógica do valor de uso e valor de troca. Sob essa perspectiva, a educação passa a ser valorizada não por seu potencial emancipador, mas por

sua utilidade prática na formação de indivíduos aptos a desempenhar funções específicas no mercado de trabalho. Seu valor de uso reside na sua capacidade de preparar tecnicamente os sujeitos para atender às demandas produtivas, enquanto seu valor de troca se expressa nas credenciais e qualificações que esses indivíduos adquirem para disputar posições no mercado.

Dessa maneira, o sistema capitalista mantém o controle sobre o processo educacional, moldando-o de acordo com suas necessidades de reprodução, garantindo a oferta de uma força de trabalho adaptada às suas exigências.

No contexto atual estamos socialmente sob o modo capitalista de produção e nele comparece imperativamente a hierarquia capital-trabalho, de modo que os jovens das camadas mais pobres dos trabalhadores são os mais pressionados a ter uma fonte de renda para auxiliar o sustento familiar, porquanto se põe à venda sua única mercadoria, a força de trabalho (Amaral, 2020, p. 78).

Ao formar trabalhadores capacitados, o sistema capitalista incrementa o capital por meio do aumento da produtividade da força de trabalho e pelo seu processo de qualificação. Dentro da lógica do capitalismo neoliberal, surge a inquietante indagação: o professor é visto apenas como um agente formador da força de trabalho para a reprodução de mercadorias? Assim sendo, emergem níveis de desenvolvimento que podem transformar o trabalho docente como meios para formar força de trabalho barato, onde o educador ao invés de atuar como mediador crítico, é reduzido a um executor de políticas educacionais voltadas exclusivamente para o atendimento das demandas do mercado. Tal realidade reflete a alienação do professor dentro da própria estrutura capitalista, que o subordina à lógica produtivista e ao controle corporativo da educação.

A escola desempenha um papel crucial na perpetuação da reprodução social, funcionando como um dos principais mecanismos através dos quais as estruturas sociais são mantidas. Isso ocorre porque a instituição escolar transmite o conhecimento historicamente legitimado e estabelecido pelas gerações passadas, reforçando normas, valores e práticas que sustentam a ordem social vigente. Contudo, é fundamental reconhecer que a seleção dos conteúdos a serem ensinados nas escolas não é neutra, sendo controlada por atores e interesses específicos. O Estado, em conjunto com políticas neoliberais e as coordenações escolares, exerce forte influência sobre o que é considerado relevante ou não no currículo. Essa seleção reflete interesses econômicos e ideológicos que favorecem a manutenção das desigualdades sociais, ao passo que limita o acesso a uma educação crítica que poderia desafiar as estruturas de poder existentes.

Mészáros (2008) argumenta que a educação vai muito além da simples transferência de conhecimento; o papel do educador é, sobretudo, formar indivíduos críticos. Esse processo de ensino e aprendizagem não deve estar ancorado no modelo tradicional, mas sim propiciar a transcendência desse formato, permitindo que o indivíduo se conscientize e desenvolva uma visão crítica da realidade em que está inserido. No entanto, a educação, sob a lógica do capitalismo, é profundamente afetada pelo aparato maquinário desse sistema, refletindo as desigualdades e as divisões de classe. Embora a escola possa atuar como um aparelho hegemônico do Estado, destinado a reproduzir a estrutura social existente, ela também carrega o potencial de se tornar um instrumento que potencialize a possibilidade da emancipação humana.

Diante das inúmeras formas de imposição que o sistema capitalista exerce sobre os documentos educacionais destinados às instituições de ensino, observa-se uma tentativa clara de sistematizar o conhecimento e promover uma uniformidade educacional. Essa padronização, imposta pelo Estado, visa criar um "consenso" em torno de uma educação alinhada aos interesses da classe dominante.

Romper com essa lógica capitalista, como ressalta Mészáros (2008), implica em desafiar e substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta.

Dentro dessa perspectiva, podemos entender a BNCC como um mecanismo reprodutor de conhecimento, alinhado aos interesses do sistema capitalista. É válido questionar se esse documento normativo realmente atende às necessidades dos alunos ou se, ao contrário, promove um conhecimento esvaziado de sentido crítico, contribuindo para a precarização da educação. Ao limitar a formação dos estudantes a um conjunto de competências e habilidades técnicas, a BNCC só considera válido o conhecimento que reproduz as competências que ela estabeleceu para a formação das crianças e jovens no Brasil, é sobretudo a negação do conhecimento. Sob a BNCC, a escola passa ser gerida como uma empresa. É uma política de responsabilização dos agentes da escola pelo seu desempenho, especialmente do fracasso. A padronização para buscar mais eficiência.

Ao tratar a educação como mercadoria, a prioridade tende a ser a eficiência e a produtividade, em detrimento da formação crítica dos sujeitos. A lógica do capital, ao se apropriar da educação, busca moldá-la de acordo com suas necessidades, investindo em infraestrutura e materiais de forma fragmentada, sem necessariamente considerar o impacto dessas transformações na formação dos estudantes. Essa mercantilização também reflete as desigualdades estruturais, onde instituições com maior aporte de recursos desfrutam de

melhores condições, enquanto escolas em áreas mais vulneráveis continuam a enfrentar a precariedade, agravando ainda mais as disparidades educacionais.

Consequentemente, o sistema capitalista demanda uma força de trabalho que atenda às suas necessidades, independentemente da natureza dessa força de trabalho. Com a crescente competitividade no mercado, os estudantes são frequentemente moldados para se tornarem profissionais flexíveis.

A lógica do modo de produção capitalista de fato contribui para a manutenção de um dispositivo homogêneo e uniforme, perpetuando a dominação estrutural dos indivíduos que já se encontram em posições subalternas. Isso gera um déficit no sistema educacional, reforçando uma lógica de reprodução das desigualdades de classe. Nesse cenário, aqueles que nascem em ambientes favorecidos, com acesso a uma educação de qualidade em instituições privadas, acabam se sobressaindo em relação aos que estudam em escolas públicas, onde a precariedade no ensino é historicamente consolidada.

Essa dinâmica alimenta a ilusão da meritocracia, em que o sucesso é atribuído exclusivamente ao esforço individual, ignorando as condições desiguais de acesso e qualidade educacional. O ciclo de exclusão se perpetua, uma vez que a elite tem acesso a uma educação que favorece uma formação mais ampla, ao passo que os alunos da rede pública enfrentam dificuldades que comprometem o desenvolvimento de suas potencialidades. Romper esse ciclo é fundamental para superar a lógica meritocrática e fomentar uma educação pública de qualidade, que ofereça as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos, independentemente de sua condição socioeconômica.

Em outras palavras, o trabalhador desempenha uma atividade que gera um valor de uso, frequentemente em condições que podem ser insalubres. A compensação recebida pelo trabalhador, representada pelo valor de troca, é manifestada em forma de pagamento monetário, que muitas vezes não corresponde à real contribuição e esforço despendido. Essa dinâmica de compensação evidencia uma relação desigual entre trabalho e capital, onde os frutos do trabalho são, em grande medida, apropriados pelos empresários.

Portanto, torna-se essencial elevar o nível de conscientização dos trabalhadores para promover um desenvolvimento mais equitativo da humanidade e do sistema social como um todo. A necessidade de conscientização é ainda mais urgente em um cenário que já apresenta sinais de "desabamento", conforme aponta Coelho (2006). A construção de uma consciência crítica e reflexiva pode contribuir para reverter essa trajetória, permitindo que os indivíduos se tornem agentes ativos na busca por uma transformação social radical.

O capitalismo, abalado por diversas crises, impacta diretamente a educação e todos os seus setores, especialmente os alunos e suas famílias, que entram no ambiente escolar carregando ideologias e processos hegemônicos que lhes são impostos, seguindo a lógica do capital.

É fundamental ressaltar que a educação não é um processo neutro; ela é influenciada pelas normas estabelecidas pelo Estado e pelas visões de mundo individuais dos professores. Nesse sentido, a educação opera dentro de diretrizes sociais e é suscetível a mudanças em resposta a alterações políticas e econômicas.

Após essas considerações acerca da educação, crise estrutural do capital e mercantilização da educação, é necessário entender como o processo formativo do curso de pedagogia, a formação de professores no contexto capitalista contribui para o surgimento e análise do processo formativo dos licenciandos.

3 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PONTOS IMPORTANTES

Nesta seção, nós abordaremos o desdobramento da criação do curso de Pedagogia em nível nacional, seu processo de consolidação como curso da ciência da educação e a alteração de seu documento institucional para adequação às normas da mercantilização da educação. Em um segundo momento, ao explicarmos sobre a criação do curso de Pedagogia no Brasil, expomos como a influência do neoliberalismo influencia e impacta o processo formativo dos graduandos. Por fim, demonstramos como os organismos internacionais e as políticas neoliberais influenciam e moldam a formação de professores, possibilitando uma lógica mercantilizada: Coraggio (1996), (Delors, 1998), Duarte (2008), Dourado (2016), Facci (2004), Frigotto (2021), Freire (2023), Freitas (2023), Gomes (2006), Jimenez (2007), Junior; Filho e Gomes (2013), Laval (2019), Libâneo (1992,2002), Lima; Jimenez, (2011), Lima; Sena, (2020), Machado (2022), manchen; Santos, (2020), Mendes Segundo, (2005), Melo (2018), Monteiro (2012), Moraes (2021), Mordente; Portugal, (2024), Ponce (1998) Ramos (2024), (Saviani, 2007, 2009, 2014), Scheibe e Durli (2011), Schön (2000), Shiroma, Moraes, Evangelista, (2007), Silva (2006), Silva (2021), Simionato e Hobold (2021), Simão, Pinto Almeida, (2022), Spring (2018), Santos et al., (2024), Todos Pela Educação (2019), Tonet (2012), Ugá (2004), UNESCO (1990).

3.1 Pedagogia: da ciência da educação à formação de profissionais para executar aulas

O curso de Pedagogia enfrentou desafios em seu processo de consolidação, especialmente na definição de seu perfil acadêmico, se deveria ser um bacharelado ou uma licenciatura, e na delimitação dos conteúdos a serem abordados. Essas dificuldades foram intensificadas por diversas questões que marcaram a trajetória do curso ao longo do tempo (Dourado, 2016).

Inicialmente, é possível contextualizar que o curso de Pedagogia ganhou notoriedade à medida que a educação passou a ser reconhecida como um instrumento hegemônico do Estado. Com esse entendimento, seu desenvolvimento avançou e, à medida que progredia, sua legitimação se consolidava, desencadeando um processo de transição composto por diversas etapas. Segundo Scheibe e Durli (2011), ao conceber a escola como um dispositivo de grande potencial, o desenvolvimento do curso tornou-se fundamental para o capital, uma vez que a escola possui a capacidade de formar indivíduos como força de trabalho qualificada,

impulsionando, assim, sua expansão. Com a instauração do Estado Novo em 1937, durante o governo de Getúlio Vargas, as instituições de ensino público sofreram forte repressão devido ao seu impacto social, tornando-se alvo de ataques (Scheibe; Durli, 2011).

O curso de Pedagogia teve seu primeiro marco institucional com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, por meio do Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939 (Silva, 2006). Nessa faculdade, o curso possuía uma dupla configuração: de um lado, permitia a formação do pedagogo como bacharel; de outro, possibilitava sua formação como licenciado.

Sua instalação se deu com duas finalidades centrais: formar técnicos em Educação para atuar junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino, mediante a titulação de bacharel, alcançada após três anos de estudos e para o exercício da docência no ensino secundário e particularmente no normal, com o acréscimo de mais um ano de estudos então denominados de Didática (Scheibe; Durli, 2011, p. 86).

Esse decreto, também contribui para o processo de estruturação do curso, que ficou conhecida como: “o esquema “3+1”, três anos de duração para obter o diploma de bacharel mais um ano para adquirir o diploma de licenciado” (Freitas, 2023, p. 4). O referido decreto apresenta o currículo do curso de Pedagogia especificando as disciplinas a serem ofertadas, tais como:

“1º - Complementos de matemática; história da filosofia; psicologia educacional; sociologia; e, fundamentos biológicos da educação; 2º - Estatística educacional; psicologia educacional; administração escolar; história da educação; e, fundamentos sociológicos da educação; e, 3º - Psicologia educacional; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação; e, história da educação” (Freitas, 2023, p. 4)

Em 1961, foi homologada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61)⁴ em um contexto pós-golpe, caracterizado por uma visão tecnicista que priorizava a formação do indivíduo para o mercado de trabalho, em detrimento de uma preparação voltada para o ensino superior. Nesse cenário, a educação restringia-se à capacitação técnica, limitando o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

⁴ O grupo Histedbr, vinculado ao professor Saviani, sustenta que existiram apenas duas Leis de Diretrizes e Bases e que foram efetivamente instituídas. A primeira Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e a segunda Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A existência de uma nova formulação do curso de Pedagogia surge com o parecer da Conselho Federal de Educação (CFE) n. 251/62, de autoria do conselheiro Valnir Chagas⁵. Este parecer estava sob vigência na LDB de 1961. O conselheiro definiu apenas um "currículo mínimo" para a Pedagogia, instituindo uma base nacional comum para o curso (Scheibe; Durli, 2011). Bem como, “essa medida modifica o curso parcialmente, já que manteve a distinção entre o bacharelado e a licenciatura, mas implantou a flexibilização a partir da introdução das disciplinas optativas e extinguiu o esquema “3+1” (Freitas, 2023, p. 4).

Com a Lei da Reforma Universitária, o Parecer CFE n.º 252/69, elaborado por Valnir Chagas, estabeleceu algumas áreas de atuação para o pedagogo. A primeira função previa sua atuação no ensino normal. Já a segunda permitia que, caso tivesse interesse, o profissional exercesse atividades nas áreas de orientação, administração, inspeção e supervisão (Furlan, 2008). Paralelamente, durante a transição da LDB de 1961 para a implementação da LDB de 1971 e da nova Lei 5.692/1971 (fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências), observou-se uma alteração significativa no curso de pedagogia. Essa mudança fundamentava-se na introdução da modalidade de licenciatura plena, com carga horária total de 2.200 horas, e da licenciatura curta, com 1.100 horas. A perspectiva da licenciatura curta era formar o indivíduo para atuar nas escolas de primeiro grau.

Interessante observar que Valnir Chagas introduziu o conceito de Estudos Superiores de Educação por meio da Indicação n.º 67, aprovada pelo CFE em 1975. Essa proposta visava preparar profissionais para o exercício de especialidades, exigindo dois anos de experiência docente e a conclusão de uma licenciatura. Com essa diretriz, o curso de Pedagogia seria elevado ao nível de pós-graduação lato sensu. No entanto, a proposta foi amplamente criticada e não chegou a ser implementada, prevalecendo o Parecer de 1969 (Saviani, 2014). Em relação à primeira ideia, as discussões promovidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) posicionaram-se de forma contrária ao que havia sido proposto por Valnir Chagas na indicação de 1975. Saviani (2014) destaca que esse movimento de contestação foi essencial para fomentar a crítica ao modelo sugerido; já a segunda ideia apresentou pouca clareza, abrindo espaço para múltiplas

⁵ Raimundo Valnir Cavalcante Chagas nasceu no dia 21 de junho de 1921 em Morada Nova, Ceará, e faleceu em 4 de julho de 2006. Formou-se em direito e pedagogia. Organizou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) do Ceará, tendo sido seu primeiro diretor por cinco anos, entre 1948 e 1953. Foi professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará entre 1960 e 1974, quando passou a lecionar na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, onde permaneceu até 1991, quando se aposentou. Entre 1962 e 1976 foi membro do CFE, período em que elaborou praticamente todos os pareceres importantes relativos às reformas do ensino, ao curso de pedagogia, assim como às licenciaturas e formação de professores, de modo geral (Saviani, 2007, p. 412).

interpretações (Freitas, 2023). Por conseguinte, começa a emergir a ideia de uma base nacional para os cursos de pedagogia e que futuramente vem se materializar na BNC-Formação.

Sob a influência do neoliberalismo, as instituições de ensino superior enfrentaram um período de intensas reformas, consolidado pelo Edital n.º 04, de 4 de dezembro de 1997, emitido pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu). Sob o pretexto de adequação à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96), o edital convocava as instituições a apresentarem propostas para os currículos dos cursos superiores. No entanto, tais currículos foram efetivamente elaborados pelas Comissões de Especialistas vinculadas à SESu/MEC. Nesse sentido, o edital propõe um profissional com maior polivalência, da mesma maneira que ocorre com o curso de pedagogia.

Em 1980, foi realizada a I Conferência Brasileira de Educação, evento apoiado pelos predecessores ANFOPE, formalmente constituída em 1990. No âmbito da ANFOPE, emergiram duas principais ideias que orientaram suas diretrizes e ações. “A primeira concebeu à docência como eixo para a formação do educador, daí pendenciou-se a organizar o curso de pedagogia para o magistério em nível médio normal e nas séries iniciais do fundamental” (Freitas, 2023, p. 7); A segunda trouxe como perspectiva, uma ideia de base comum nacional que “[...] não coincide com a parte comum do currículo nem com a ideia de currículo mínimo. Seria, antes, um princípio que deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo país” (Saviani, 2014, p. 27).

Conforme os movimentos reformistas, os cursos de pedagogia foram submetidos a uma nova reestruturação, regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas na Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Essa resolução reflete os princípios defendidos pelo Banco Mundial (BM) e pelo programa Educação para Todos (EPT), os quais visam "auxiliar" países periféricos com baixos índices de rendimento econômico e educacional.

Salienta-se, ainda, que a transição da Pedagogia como ciência da educação para sua adequação às normas da mercantilização do ensino ocorreu em 1969, momento em que surgiram demandas por uma educação de qualidade e por estratégias para conter a evasão escolar. Naquele período, o sistema educacional já não conseguia acompanhar as exigências do desenvolvimento econômico. Como destaca Saviani (2007, p. 405), “a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido.”

Para enfrentar essa problemática, o Brasil permitiu a entrada de empresas e agências internacionais, fortalecendo os laços com os Estados Unidos. Como consequência, foram incorporadas características dos modelos adotados por esses conglomerados capitalistas, gerando a necessidade de uma força de trabalho mais qualificada para elevar a produtividade tanto das empresas quanto das escolas, atendendo à nova demanda. Nunca é demais salientar que a Pedagogia é considerada um curso da ciência da educação. Sendo conceituado como

A Pedagogia é a Ciência da Educação cuja metodologia deve ser capaz de abarcar a complexidade de estudar o fenômeno educacional. Diante disso, entendemos a importância de refletir sobre as dimensões transdisciplinares e de aprofundar as suas investigações. Devido a isso, acreditamos ser necessário organizar o conhecimento produzido em áreas de estudo da Ciência da Educação (Silva, 2021, p. 94).

Essa ciência da educação, naquele período, foi reformulada, transformando-se em uma orientação pedagógica alinhada aos princípios do tecnicismo, o que resultou na consolidação da expressão "pedagogia tecnicista" (Saviani, 2007).

A discussão atualmente se concentra em qual profissional o curso de pedagogia busca formar, considerando a identidade do pedagogo e sua formação docente. Isso leva em conta o "ponto nevrálgico da questão" (Silva, 2006, p.65). Nesta perspectiva, estava em pauta a estruturação do curso e de que maneira a instituição de ensino superior forma este profissional.

O próprio perfil profissional do pedagogo está em disputa, porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.394/96), artigo 61, inciso II, do Título Dos profissionais da educação, considera um profissional da educação: “[...] 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”.

Acrescentando, a própria LDB no artigo 62, admite uma formação mínima, para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, minando o espaço profissional do pedagogo e dando abertura para ingresso de outras licenciaturas sem formação pedagógica, no ambiente escolar:

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.

Nesse sentido, o perfil profissional do pedagogo é descaracterizado, possibilitando a entrada de outras áreas no seu campo de atuação. Foi somente em 2006 que o curso de Pedagogia passou a contar com diretrizes curriculares próprias. A Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006). A educação desempenha o papel fundamental de instruir os alunos sobre o funcionamento da sociedade atual e seu potencial como meio de controle social. “A educação é um complexo social fundado pelo trabalho e, como os demais complexos sociais, estabelece com ele uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa” (Lima, Jimenez, 2011, p.78).

Nesse sentido, é fundamental analisar as características do curso de Pedagogia e como ele é influenciado pelo neoliberalismo no atual sistema educacional, que é regulamentado por diversos documentos normativos, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento prevê a liberdade dos estados para desenvolverem suas próprias diretrizes educacionais, incorporando suas especificidades regionais. No Ceará, o documento vigente é o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), utilizado como referência nas escolas.

É evidente que a estrutura do sistema educacional apresenta lacunas substanciais, enquanto o conteúdo curricular dentro das instituições de ensino é influenciado por princípios de orientação neoliberal. Essa conjuntura pode ser relacionada, em grande parte, com o advento do sistema capitalista, no qual se destaca a concepção de uma economia em crescimento e a perspectiva do indivíduo como um potencial futuro trabalhador, estabelecendo, desse modo, um viés de preparação educacional voltado para a formação da força de trabalho. Esse aprofundamento do capital carrega uma nova perspectiva a preparação para o mercado de não-trabalho (desemprego), ser empreendedor. Formar sujeitos conformados com sua realidade de precarização social e Culpabilizá-lo por suas frustrações e fracassos

A criação da BNCC é moldada por uma ênfase excessiva em habilidades e competências, conceitos impulsionados pelo Banco Mundial e pelas conferências de Educação para Todos nas décadas de 1990. Essa influência impacta diretamente o processo formativo dos professores, pois, como afirma Melo (2018, p. 59), “os professores são constantemente intimidados e desconsiderados quando submetidos a processos de formação pautados em ideologias instrumentais”. Desta maneira, o professor deixa de ser reconhecido como um intelectual, sendo reduzido a um mero executor de aulas, limitado à especialização técnica e sem o devido aprofundamento em sua formação crítica e intelectual.

Desde já, surgem desafios na implementação da base, como a padronização da aprendizagem, desconsiderando os diferentes ritmos de desenvolvimento das crianças. Por

exemplo, a falta de domínio de uma habilidade específica no 4º ano pode prejudicar o progresso, já que novas habilidades são introduzidas nos anos subsequentes. Portanto, o currículo assume uma abordagem mais mecanicista e tradicional, focada exclusivamente na formação do aluno e no desenvolvimento de suas habilidades fundamentais, tais como leitura e matemática básica.

Conforme destaca Libâneo (1992), refletir sobre a formação de professores na modernidade implica lidar com um cenário permeado por diversas ideologias, o que demanda uma análise abrangente desde o seu princípio até sua totalidade. Anteriormente, a formação adotava uma tendência liberal, cuja perspectiva era preparar o aluno para a sociedade.

A formação dos profissionais da educação está relacionada ao molde do sistema capitalista enraizado em perspectivas neoliberais, assim todo o contexto citado anteriormente sobre a crise estrutural reflete diretamente na formação desses profissionais. “A formação docente, ao longo de sua história, perpassa o tempo e se configura na influência do Estado, da sociedade civil e na autonomia da comunidade acadêmica em processo hegemônico” (Simão, Pinto Almeida, 2022, p.287).

Compreender o contexto político e estrutural em que estamos inseridos é fundamental para analisar a formação de professores e como ela se baseia em políticas educacionais que orientam sua prática. O neoliberalismo chegou ao Brasil entre as décadas de 1980 e 1990, sendo o último país a adotar um projeto neoliberal. Isso ocorreu, em grande parte, devido à dificuldade de conciliar interesses dentro do modelo de substituição de importações (MSI). Enquanto isso, países como Inglaterra, Estados Unidos e outras nações da América Latina já apresentavam os resultados de suas experiências com a implementação do neoliberalismo (Simão; Pinto; Almeida, 2022).

O Banco Mundial exerce uma influência direta sobre a educação no Brasil, elaborando estratégias e documentos que, inseridos na lógica da sociedade capitalista, contribuem para a consolidação de uma estrutura neoliberal. Essa influência afeta significativamente a formação de professores, impactando não apenas o processo educacional, mas também determinando as condições de ingresso e atuação desses profissionais em seu campo específico.

O discurso neoliberal, no campo educacional, afeta em amplitude a escola, os sujeitos (professores e alunos) e a sociedade. Pois, se o foco é somente especializar o professor em disciplinas específicas, teremos uma formação rasa, declaradamente instituída para manutenção do capitalismo (Simão; Pinto Almeida, 2022, pag. 288).

Mediante o exposto, a atual formação docente, inserida na crise estrutural, busca moldar um profissional capaz de atender às exigências e transformações constantes do capitalismo em crise. Essa formação, orientada pelos interesses do capital, é guiada por documentos normativos que impõem ao trabalhador-professor a adesão a diretrizes específicas e a obrigação de apresentar resultados em avaliações externas. No contexto do neoliberalismo, que enfatiza a individualização e responsabiliza o sujeito pelo próprio desenvolvimento e aprendizado, a formação docente torna-se um instrumento para que um pequeno grupo hegemônico construa identidades para os sistemas educacionais, conforme suas conveniências econômicas e políticas (Simão, Pinto e Almeida, 2022, p. 288).

Essa influência resulta em uma formação técnica e tradicional para os discentes, que não lhes proporciona uma visão crítica sobre o ambiente em que vivem e as dificuldades enfrentadas pela sociedade. Assim, essa formação é permeada por ideologias que, de maneira análoga aos ideais capitalistas, "preparam" os professores para o exercício da docência em conformidade com os moldes que lhes são impostos.

A precarização da formação de professores, especialmente nas instituições públicas, resulta da escassez de investimentos, esses investimentos são destinados para entidades privadas gerirem as escolas. Todo o núcleo escolar é afetado por esse modelo de gestão. Refletindo-se na falta de contratação de docentes e na carência de infraestrutura adequada para os alunos. Esse cenário compromete a qualidade do ensino e aprofunda as desigualdades no sistema educacional.

Para enfrentar esses desafios, seria necessário colocar a educação como prioridade máxima, estruturando-a como eixo central de um projeto de desenvolvimento nacional e destinando a ela todos os recursos disponíveis. Dessa maneira, seria possível enfrentar simultaneamente outros problemas sociais, como saúde, segurança, desemprego, pobreza e infraestrutura. No entanto, as diretrizes que vêm predominando na educação brasileira seguem uma lógica contrária a essa perspectiva, afastando-se da concepção de educação como base para o desenvolvimento do país (Saviani, 2009, p. 153).

Em uma sociedade pautada por princípios neoliberais, a formação dos indivíduos tende a ser reduzida a um treinamento técnico voltado para a competitividade, sem estimular uma educação crítica que permita a compreensão da sociabilidade do capital. Assim, é possível que professores em formação sejam influenciados e acabem aderindo à lógica meritocrática imposta pela hegemonia capitalista.

Diante do exposto, podemos asseverar que a formação docente atual pode estar mais voltada para a preparação dos alunos dentro de um modelo educacional orientado pelo mercado,

priorizando uma abordagem técnica em detrimento de uma formação humana. No entanto, como afirma Saviani (2007), a educação deveria, em contraposição a essa lógica, possibilitar a aquisição de novas competências e saberes que ampliem a capacidade de compreensão e transformação da realidade (Saviani, 2007, p. 433).

A formação docente é orientada por documentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Esses documentos estabelecem a expectativa de que os alunos concluam cada etapa escolar desenvolvendo seu potencial e atingindo objetivos específicos ao final de cada ano letivo. No entanto, desconsideram os contextos individuais dos estudantes, como os diferentes níveis de aprendizagem, as diversas formas de absorção do conteúdo e fatores socioemocionais, estruturais e sociais. Essa abordagem padronizada pode, assim, não contemplar as reais necessidades dos alunos, aprofundando desigualdades no processo educativo.

O dualismo entre os sistemas de ensino público e privado evidencia disparidades significativas no processo de ensino e aprendizagem. Saviani (2009) ressalta que o Estado não interfere de maneira efetiva para equiparar a qualidade da educação pública à privada, o que impede a consolidação de uma escola pública, gratuita, igualitária e de qualidade. Um dos fatores que contribuem para essa desigualdade é a ausência de propostas pedagógicas que promovam a melhoria do ensino nas escolas públicas, além da falta de programas de formação continuada para os professores. Essa carência compromete o desenvolvimento profissional docente, limitando a ampliação de seus conhecimentos e a evolução de sua prática pedagógica.

A formação inicial da docência passa a ser orientada por documentos normativos que, em vez de preparar o professor com uma base política e crítica, tendem a moldá-lo como um técnico aplicador de conteúdos. Um exemplo disso é a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), homologada pela Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019.

Nesse sentido, é relevante analisar criticamente esse documento, denominado Propostas para a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que está alinhado a uma perspectiva neoliberal. Sua estrutura divide-se em quatro partes: (I) Estado da arte da formação de professores, (II) Visão sistêmica da formação, (III) Matriz de competências profissionais e (IV) Limites e indicações. Essa organização reforça uma concepção instrumental da docência, priorizando a formação por competências e habilidades em detrimento de uma abordagem crítica e emancipatória.

Podemos compreender que a BNC-Formação carrega, com a sua institucionalização, uma concepção de docência generalizada, padronizada e polivalente. “A imagem de desqualificação que ela opera em relação aos professores desvela-se, ainda, no fato de que situa na qualidade de sua atuação, ou seja, na qualidade de sua prática de ensino, o problema da melhora da aprendizagem dos estudantes” (Farias, 2019, p. 165). Nessa conjuntura, percebemos que o professor, ao ser orientado por esse documento, vê seu trabalho docente sendo esvaziado, com suas atribuições e capacidades reformuladas, e seus atos de trabalho sendo medidos e controlados. Destarte, quando o licenciado recém-formado na universidade ingressa na educação básica, a maneira como ele ensina os alunos é avaliada por meio de avaliações externas para verificar se o que está sendo ensinado está produzindo resultados e de que maneira os alunos estão compreendendo os conteúdos, o que acaba precarizando ainda mais a docência e questionando se os profissionais estão atendendo aos padrões desejados.

A BNC-FORMAÇÃO, ao estruturar-se sob uma perspectiva tecnicista, levanta um questionamento essencial: à docência que esse documento fomenta está realmente alinhada com as necessidades educacionais contemporâneas ou representa uma estratégia estatal de precarização e intensificação do trabalho docente?

Essa normativa parece consolidar um modelo de professor-trabalhador, cuja formação técnico-instrumental se inicia na licenciatura e se prolonga ao longo da carreira, especialmente na formação continuada, reduzindo a docência a um papel operacional, limitando a autonomia dos professores e restringindo sua atuação a uma mera aplicação de conteúdos prescritos.

O alinhamento entre a BNC-FORMAÇÃO e a BNCC evidencia essa tendência. O professor, em vez de ser um intelectual crítico capaz de compreender as complexidades sociais e pedagógicas de sua prática, passa a ser treinado para seguir diretrizes e executar competências predefinidas. Embora os documentos normativos tenham relevância, sua aplicação descontextualizada revela um descompasso entre a teoria proposta e a realidade concreta das salas de aula da educação brasileira.

A formação de professores é um processo dialético, marcado por contradições e disputas, onde as forças exógenas impõem diretrizes, mas a luta histórica permitiu que a formação continuada saísse do plano abstrato para o plano material. No entanto, essa formação ainda se dá sob a lógica capitalista, direcionada à preparação de professores para formar força de trabalho ao mercado, o que reforça a instrumentalização do ensino.

Diante disso, cabe ao professor não apenas transmitir conhecimentos técnicos, mas possibilitar que os alunos compreendam a estrutura social e questionem o sistema ao qual estão inseridos. Contudo, essa postura crítica encontra barreiras, como a imposição da suposta neutralidade docente, que busca despolitizar o ensino e restringir a escola ao papel de reprodutora de ideologias dominantes.

Em vista disso é essencial refletir sobre a quem interessa essa neutralidade. A escola deve ser um espaço democrático, onde diferentes perspectivas possam ser debatidas, permitindo que os alunos desenvolvam pensamento crítico e consciência social. Por consequência, a formação docente não pode ser apenas uma reprodução de modelos impostos, mas precisa envolver os professores enquanto classe trabalhadora, assegurando que o processo formativo esteja em consonância com a realidade concreta dos sujeitos.

A BNCC e a definição dos conteúdos dos livros didáticos, ao serem elaboradas sob a influência das classes dominantes, frequentemente reproduzem uma visão ideológica que busca subjugar os indivíduos, limitando sua autonomia e crítica social. Em contrapartida, docentes comprometidos com abordagens pedagógicas críticas podem transpor essas barreiras ao questionar os materiais oficiais, incentivando nos alunos uma reflexão sobre a sociedade e seu papel nela.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar a estrutura educacional para romper com paradigmas tradicionais e desconstruir a hegemonia política incrustada no sistema. Para isso, é necessário avaliar o potencial das instituições de ensino não apenas como espaços de reprodução de conhecimento, mas como ambientes capazes de fomentar um processo formativo verdadeiramente significativo para a vida dos sujeitos.

3.2 Formação de professores e o avanço das ofensivas capitalistas na docência

A política educacional brasileira é direcionada por organismos nacionais e internacionais, com orientações externas sendo incorporadas à educação interna, sem levar em consideração a multiculturalidade e as especificidades culturais do Brasil. Assim, a lógica mercantil orienta todas as decisões que são necessárias para o sistema, o mercado é o agente primordial para a delimitação das políticas educacionais.

Como o mercado, discordando de Adam Smith, não tem uma mão invisível e sim, dois fortes braços bem visíveis, FMI e Banco Mundial, assim como uma gama de outros órgãos componentes do seu sistema (OMC, ONU, BIRD etc), cabia a tais membros estabelecer medidas competentes que promovessem os ajustes obrigatórios à nova

conformação ideológica que o capital necessitava no seu contexto de crise estrutural (Gomes, 2006, p. 81).

O Banco Mundial emergiu no cenário entre 1939 e 1945, um período marcado pela disputa sobre o andamento e o desfecho da Segunda Guerra Mundial. Sendo assim, os países enfraquecidos pela guerra necessitavam de um suporte para sua reconstrução. Assim, no ano que marcou o fim do conflito, ocorreu a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, estabelecendo as bases para a criação do Banco Mundial (Banco Mundial, 2022). Nesse sentido, conforme aponta Machado (2004, p. 148), o objetivo do Banco Mundial era, naquele momento, promover "a reestruturação do governo nos moldes neoliberais, privilegiando uma descentralização acelerada e transferindo as responsabilidades sociais para as mãos da sociedade civil e da esfera privada".

No transcorrer dessa conferência foi delimitado a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial), logo o objetivo do FMI e do BM era o de levantar o desenvolvimento financeiro da Europa e do Japão (Ramos, 2024).

No contexto inicial da consolidação da globalização neoliberal, em 1990, o Brasil, enfrentando um baixo nível de desenvolvimento e com uma educação incapaz de atender às demandas necessárias, viu a necessidade de implementar reformas que respondessem a essas dificuldades.

A reforma do Estado, implementada no Brasil na década de 1990 ainda em curso, atendeu às exigências dos organismos internacionais (BIRD e BID) para a concessão de novos empréstimos, tendo em vista que se apresentou como condição indispensável para a consecução das políticas de ajuste fiscal propostas pelo governo. Diante dessa reforma, os serviços públicos, como, por exemplo, educação, saúde e energia, passaram por um processo de reestruturação (Freire, 2023, p. 39).

A partir da década de 1990, especialmente com a consolidação da globalização neoliberal, intensificou-se a intervenção das empresas no setor educacional, gerando um processo de tensionamento quanto ao financiamento da educação. Essa questão surge de forma mais pronunciada com a adoção de uma nova ideologia, originada pela ofensiva dos Estados Unidos, que, por meio da criação de um regime mundial de acumulação financeirizada, visa assegurar sua hegemonia. Em suma, impõe-se a racionalidade neoliberal (Freire, 2023).

Para atender às demandas de um país desenvolvido, foi criada uma bancada com o objetivo de delimitar e planejar o novo modelo educacional, estabelecendo os fins que deveriam ser alcançados. Desta forma, o Banco Mundial não atuou de forma isolada, mas contou com

aliados no processo de implementação desse modelo no mercado neoliberal. Conforme Gomes (2006, p. 55), "No mundo, a responsabilidade por dar encaminhamento a este projeto de mercantilização da educação ficou a cargo dos grandes organismos financeiros, como o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio e o Banco Mundial, sendo este último o principal articulador."

É evidente que, além do Banco Mundial, outras organizações internacionais passaram a enxergar a educação como um mercado promissor, tanto no âmbito da educação básica quanto no ensino superior. Nesse sentido, as reformas educacionais a partir de 1990 envolveram "intelectuais em comissões de especialistas, elaboração de pareceres, construção de referenciais e análises de parâmetros curriculares" (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007, p. 73). Ao longo da década de 1990, surgiu um documento de grande relevância para as organizações internacionais, pois estabeleceu um parâmetro que orientou a elaboração de outros documentos, os quais foram se ajustando progressivamente à lógica neoliberal.

Nenhum documento, no entanto, guarda em suas indicações básicas, um conteúdo tão promissor ao intento capitalista de implantação do modelo da competência, seja por sua amplitude de atuação, seja por sua legitimação através de organismos como ONU e UNESCO ou seja pelo alto grau de aceitação sobre o qual se estabeleceu, do que o conhecido e amplamente divulgado Relatório Educação: um Tesouro a Descobrir, elaborado entre 1993 e 1996, pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado pelo pedagogo francês Jacques Delors. O relatório preconiza que a educação deveria assumir uma nova missão: preparar as gerações futuras para aprenderem a conviver com os riscos, as incertezas e o inesperado (Gomes, 2006, p. 91-92).

Esse relatório elaborado por Delors (1996) foi o pioneiro para que as ofensivas capitalistas ingressassem na formação de professores, em todo arcabouço legal da educação, sua estrutura, funcionamento, pedagogia, metodologia. Moldando toda a educação e principalmente o estudante para lidar com os riscos, incertezas e o inesperado.

Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Delors, 1998, p. 89-90).

O relatório em questão, foi um documento norteador para elaboração da BNCC tendo como foco atender as determinações do relatório. Ele propõe uma formação dos alunos

voltada não para formação humana, mas para um ensino que atenda às demandas do capital em crise estrutural, precarizada e decadente. Para responder a essa conjuntura, a formação de professores foi reestruturada, sendo apresentadas soluções voltadas para o desenvolvimento social e econômico. Entre os tipos de pedagogia sugeridos pelo relatório Delors (1996), destacam-se a "pedagogia do professor reflexivo, (neo)construtivismo, pedagogia de projetos, pedagogia multiculturalista e teoria da complexidade", que são apenas algumas das diversas abordagens que influenciam a formação docente (Monteiro, 2012, p. 87).

Este relatório foi alvo de inúmeras críticas, especialmente em relação aos tipos de pedagogia que propunha. Jimenez (2007, p. 8) ressalta que "o que nos parece claramente equivocado é o fato de que um programa de formação de professores obedeça a tal lógica tão escancaradamente conservadora e despolitizada; debruce-se sobre tal conteúdo parcial e descontextualizado".

A teoria do professor reflexivo desempenha um papel crucial no desenvolvimento de documentos nacionais. A tese defendida por Schön (2000), sobre a reflexão contínua da prática docente, orienta a formação de professores ao enfatizar a importância da análise crítica das ações em sala de aula e da adaptação às necessidades do contexto educacional.

Dessa maneira, assinala que (...) As escolas profissionais das universidades contemporâneas que se dedicam à pesquisa privilegiam o conhecimento sistemático, de preferência científico (...) O currículo normativo das escolas e a separação entre a pesquisa e a prática não deixam espaço para a reflexão-na-ação, criando, assim, um dilema entre o rigor e a relevância para educadores, profissionais e estudantes (...) proponho que as escolas superiores aprendam a partir de tradições divergentes de educação para a prática, tais como ateliês de arte e projetos, conservatórios de música e dança, treinamento de atletas e aprendizagem em técnicas de artesanato, os quais enfatizam a instrução e a aprendizagem através do fazer. O projeto da educação profissional deveria ser refeito, para combinar o ensino da ciência aplicada com a instrução, no talento artístico da reflexão-na-ação (Schön, 2000, p. 7-8).

Nesse sentido, o professor deve aprender no cotidiano da sala de aula e planejar suas atividades, refletindo sobre as melhores estratégias para lidar com a turma. A teoria do professor reflexivo, contudo, nega o conhecimento que não se constrói de um saber-fazer prático. Para esse fundamento, toda competência é um conhecimento, nem todo conhecimento seria uma competência, só aquele que desenvolvem habilidades para uma atividade fim. Algumas dessas abordagens ainda estão sendo implementadas até hoje. No entanto, a teoria do professor reflexivo é a que tem sido mais utilizada e apresentada em documentos oficiais, sendo o foco principal dos organismos responsáveis pela educação.

Desse modo, essa teoria preconiza que os discentes apenas reflitam sobre algo, mas não os incentiva a expandir essa reflexão para questionar o porquê de determinado fenômeno acontecer, qual o processo histórico envolvido e o que é necessário para modificar o cenário vivenciado. Libâneo (2002, p.61) indica que

No Brasil há menções na bibliografia especializada, no início dos anos 1990, de obras de Perrenoud, Carr e Kemmis, Nóvoa, que destacam o papel da reflexão na prática docente no aprimoramento do trabalho. Em vários autores observa-se a relação entre reflexividade e a prática da pesquisa (por exemplo, André, 1994; Ludke, 1994). Na Segunda metade dos anos 1990 aparecem vários estudos que inserem a formação de professores numa perspectiva mais ampla sem se deter a apenas um aspecto dessa formação, no caso, o professor prático reflexivo ou que abordam o tema numa linha crítica (entre outros, Pimenta, 1996; Ludke, 1996; Geraldi, Fiorentine & Pereira, 1998; Marin, 2000).

De 1990 até 2000, a política para formação de professores começou a ser modificada, tendo como norte a alteração em alguns documentos oficiais:

Inicialmente os documentos internacionais – Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Relatório Delors – recomendam a valorização do magistério, a construção de alianças (solidariedade) daqueles que fazem a escola, porém dão protagonismo ao professor ao se referirem aos problemas da ineficiência da escola. O Relatório Delors é mais preciso nas recomendações para a formação docente: recrutar maior número de professoras nos casos em que a maioria dos docentes são homens; a dedicação e a competência do corpo docente; desenvolver certas competências que o corpo docente não domina e formação em serviço (Freire, 2023, p. 40).

Na narrativa de apresentação desses documentos, a bancada empresarial, independente de ser alinhada a esquerda democrática ou a extrema direita, utilizou como discurso que a educação seria a solução dos problemas sociais, justificando as diversas reformas nesse âmbito. De acordo com Monteiro (2012), a bancada utilizou-se da teoria do capital humano⁶ para justificar a tarefa da escola para a transmissão de habilidades e técnicas exigidas pelo mercado e o desenvolvimento interpessoal dos discentes.

⁶ Para Schultz (1973), o Capital Humano é a aquisição de conhecimentos e habilidades que têm valor econômico significativo. Esses conhecimentos e capacidades são em grande parte resultado de investimentos, e quando combinados com outros investimentos humanos, são responsáveis principalmente pela superioridade produtiva dos países tecnologicamente avançados. O capital humano é humano porque reside dentro do indivíduo e é capital porque representa uma fonte de satisfação ou rendimentos futuros, ou ambos. Em sociedades onde os indivíduos são livres, o capital humano não é um ativo transacionável, ou seja, não pode ser vendido. No entanto, pode ser adquirido por meio de investimentos no próprio desenvolvimento pessoal, não como um bem-negociado no mercado, mas sim como uma melhoria do indivíduo. Isso implica que uma pessoa não pode separar-se de seu próprio capital humano. Este deve sempre acompanhar o indivíduo, seja no trabalho produtivo ou no consumo. Isto é, busca expressar o valor dos investimentos realizados por uma nação ou por indivíduos, com a expectativa de obter retornos adicionais no futuro.

A educação nos moldes do capital carrega uma necessidade intrínseca de reproduzir seu sistema e a ideologia dominante. À vista disso, a educação, em sua totalidade, configura-se como um instrumento de reprodução social que perpetua a hegemonia da classe dominante, assegurando a continuidade de seu poder e influência. "A educação, no projeto do capital, toma a forma de veículo de propagação das ideias da classe dominante, e a escola é um dos espaços onde se concretiza essa ação" (Gomes, 2006, p. 44).

A educação, mediada por esses documentos, inicia seu processo sob a lógica neoliberal de forma gradual, incorporando uma perspectiva que atendessem às necessidades mercantis daquele período. Assim a reformulação curricular, começa a ser implementada nos cursos de licenciatura:

[...] as Diretrizes curriculares, pautadas na formação de valores, atitudes e comportamentos, articulam-se, pois, de uma parte, a centralidade conferida ao professor na realização do plano governamental e, de outra, àquelas competências que assegurariam a empregabilidade, tanto de professores quanto de alunos (Shiroma Moraes; Evangelista, 2007, p.82).

Neste cenário, a educação começa a ser vista como uma solução para o baixo índice de desenvolvimento do Brasil, sendo encarada como um mecanismo para impulsionar o desempenho nacional. Diante disso, a teoria do capital humano surge com o objetivo de "oferecer às empresas uma oportunidade de exigir que as escolas ensinassem hábitos de trabalho e zelo desejados por corporações globais" (Spring, 2018, p. 232).

Assim, essa teoria preconiza que o processo educacional deve estar alinhado ao mercado, não visando o desenvolvimento pessoal e intelectual, mas atendendo às demandas do mercado de trabalho. "Amparados na teoria do capital humano, seria tarefa da escola a transmissão de habilidades e técnicas exigidas pelo mercado, sendo as habilidades interpessoais uma das necessidades que se destacam" (Freire, 2023, p. 37).

Com o aumento dos investimentos em educação e o crescente alinhamento com as demandas do mercado de trabalho, constrói-se uma narrativa de que o aluno deve ser bem "formado" para garantir seu espaço no mercado. De fato, a escola, ao ser ideologicamente orientada por organismos internacionais, tem como perspectiva formar alunos com um viés competitivo, baseando-se na individualidade e meritocracia. Ou seja, aqueles que não conseguem acompanhar o ritmo escolar acabam sendo segregados ou transformados em indivíduos considerados incapazes.

Esse modelo de sociedade tem um formato bastante simples e seu — mundo do trabalho é composto por dois tipos de indivíduos: o competitivo e o incapaz. O competitivo é aquele capaz de atuar livremente no mercado, uma vez que tem competitividade (empregabilidade) para conseguir um emprego, assegurar que não vai perder o que tem ou, ainda, se acontecer de perdê-lo, conseguir um novo emprego. O indivíduo incapaz é aquele que não consegue nada disso. Ele não tem empregabilidade, nem é competitivo, uma vez que não pôde (ou não quis) investir em seu próprio —capital humano (Ugá, 2004, p. 60).

As escolas constantemente perpetuam o viés mercadológico, uma vez que já foi consolidada a narrativa de que documentos e outras ferramentas ideológicas são capazes de desenvolver o indivíduo e garantir sua inserção no mercado de trabalho dentro do sistema capitalista. Ao longo do tempo histórico, a escola tem se orientado cada vez mais para uma educação neotecnista e mercadológica, adotando características voltadas para a preparação dos alunos para as avaliações externas, enquanto se distancia de uma proposta de educação capaz de promover um desenvolvimento teórico e emancipatório que possibilite o rompimento com a estrutura do capital.

O Banco Mundial via a educação como um meio de aprimorar o capital humano, visando um maior retorno e lucratividade. Ao perceber que o investimento na educação com uma perspectiva mercantil estava gerando resultados e contribuindo para o desenvolvimento do país, o processo de intensificação dessa lógica ocorre, preconizando um novo modelo educacional.

Nesse modelo, uma correlação histórica positiva entre as taxas de crescimento econômico e certos indicadores de variação no estoque de capital humano é interpretada como sinal de que o investimento em educação é uma via para o desenvolvimento, porque - segundo os documentos - o gasto em educação equivale a investir em capital humano, gerando assim um aumento de renda (Coraggio, 1996, p. 99).

A teoria do capital humano expõe como a educação na contemporaneidade mantém a perspectiva de perpetuar a desigualdade social e a propagação da divisão de classes, culpabilizando o proletariado enquanto o Estado se abstém de suas responsabilidades. “[...] para explicar o aumento da desigualdade, numa espécie de ciclo sem fim, elaboram novas noções ideológicas, sempre colocando a responsabilidade ou a culpa da pobreza nos indivíduos pobres e não nas relações sociais que a produzem” (Frigotto, 2021, p. 79). As mudanças ocorridas na década de 1990 permitiram que intelectuais caracterizassem este período como a “década da educação”, destacando a inserção dos organismos internacionais como mentores intelectuais das políticas educacionais (Freire, 2023).

As ofensivas na educação moldaram sua trajetória e perspectiva, influenciando todo o seu caráter e estrutura de funcionamento. Os dois documentos que refletem essas mudanças são os "Educação para Todos" e "Todos pela Educação".

O movimento de educação para todos foi elaborado em um cenário onde o País apresentava-se baixo desenvolvimento estudantil. Logo, os movimentos empresariais desenvolveram uma educação que atendesse ao desenvolvimento neoliberal subjacente. Desse modo,

[...] a Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos que ocorreu em Jomtien (Tailândia), no mês de março de 1990, organizado pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e PENUDE, tendo participado também vários países e organizações não-governamentais. Este movimento consagrou o Movimento de Educação para Todos, firmado pelo Banco Mundial que se tornaria o “Ministério Internacional da Educação Mundial”, estabelecendo uma nova reforma educacional para os países periféricos, dentre eles o Brasil (Monteiro, 2012, p. 82).

Depreende-se, pelo fato do Brasil ser considerado um País periférico, que era necessário um investimento para romper com essa lógica possibilitando o seu processo de desenvolvimento. Uma estratégia para sistematizar ou orientar esse investimento foi O Plano de Ação para Satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagens da Conferência Mundial sobre Educação para Todos “/.../ concebido como uma referência e guia para os participantes deste evento” (UNESCO, 1990, p. 5). Esse plano de ação foi implementado, nos países considerados periféricos ou marginalizados, tendo o seguinte pressuposto

A idéia passada é que somente seguindo esta “cartilha” se poderia alcançar o desenvolvimento sustentável e o crescimento geral desses países pobres ou, supostamente, em desenvolvimento, sob a crença de que tais nações não conseguiriam dirigir-se e se restabelecerem solitariamente o que justificaria a necessidade de uma ajuda exterior (Monteiro, 2012, p. 83).

O documento apresentava um viés muito receptivo, fornecendo um passo a passo para que os países conseguissem sair de uma situação de crise. Contudo, uma "receita de bolo" não é aplicável a todos os países, pois cada um possui particularidades distintas. Atualmente, com o neoliberalismo presente em todas as esferas de poder, o capital se apropria de um cenário mais precarizado. Assim, o "Educação Para Todos – EPT", patrocinado pelo Banco Mundial, influenciou as reformas da educação brasileira com o intuito de conduzi-las "a um novo padrão de desenvolvimento neoliberal" (Mendes Segundo, 2005, p. 52).

O documento "Todos Pela Educação" afirmou a importância de implementar grandes reformas no Brasil e enfatizou: "Sem uma melhora radical na qualidade da nossa educação, o país está condenado a um desenvolvimento medíocre. Um crescimento que não se apoia em conhecimento é fugaz" (Todos Pela Educação, 2019).

Esse slogan expõe o ideário de uma educação atrelada ao capital e à sua relação com o mercado de trabalho. Nas reuniões do "Todos Pela Educação", foi exposto: "[...] todos reunidos para apresentar, conhecer e discutir as evidências que mostram a relação entre a Educação Básica, o crescimento econômico de longo prazo e o cenário social brasileiro" (Todos Pela Educação, 2019). A cada mandato político, esses documentos passaram por reformulações e reconfigurações, criando diversas roupagens para se adequar às demandas do contexto político e econômico.

Assim, temos que a política educacional nacional encaminhada pelos governos brasileiros de 1993 a 2006 – governos Itamar Franco (1992 a 1994), Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e Lula da Silva (2003 a 2006), foi designada pelo lema “Educação para Todos”. Por sua vez, o “Todos pela Educação” designou a proposta política educacional do empresariamento a partir de 2007, ano de início do segundo mandato de Lula da Silva (2007 a 2010), tendo sido mantido no governo Dilma Rousseff (2011 a 2016) (Freire, 2023, p. 84-85).

Nesse sentido, esses documentos orientam o processo de desenvolvimento econômico, promovendo o capital humano por meio da educação. Com essas ofensivas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi sendo ampliada para atender a essa demanda. A formação de professores, permeada por ofensivas neoliberais, passa a ser moldada e reformulada, tanto na formação inicial quanto na continuada. Cumpre também enfatizar que a BNCC começa a emergir em 2010, durante a primeira conferência sobre educação, quando se buscou alinhar a educação às exigências do mercado e às diretrizes do neoliberalismo.

Ainda de forma embrionária, a BNCC é tida como necessidade e como parte do Plano Nacional de Educação (PNE), na 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2010 e, no mesmo ano, mais precisamente no dia 13 de julho de 2010, a Resolução nº 04 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino (Ramos, 2024, p. 69).

Inicialmente, a BNCC tinha como objetivo criar um documento base para orientar o planejamento das escolas. No entanto, é fundamental compreender quem está por trás dessa criação e identificar os atores envolvidos no processo de desenvolvimento desse documento. No decorrer da 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2014, foi

aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que resultou na Lei nº 13.005, do mesmo ano. Esse documento, que resultou da Conferência, tem uma influência direta no direcionamento das políticas educacionais no país (Ramos, 2024).

Durante esse processo de desenvolvimento, a ideologia neoliberal se manifesta claramente na reestruturação da BNCC, com o objetivo de produzir um documento que incorporasse premissas mercantilistas. O viés neoliberal buscou unificar a educação, desconsiderando a pluralidade cultural, econômica e social que caracteriza o Brasil, impondo uma perspectiva homogênea que não reflete as diversidades regionais e sociais do país.

Os documentos encadeiam-se com o propósito de nivelar a educação, com uma base nacional comum a todos. Acompanhando o processo de surgimento da BNCC, verifica-se que foram necessárias três versões para que ela fosse implementada. Sua primeira versão foi em 2015, já considerando habilidades de trabalho e assimilando a noção de competência do aluno em diferentes contextos (Ramos, 2024, p. 69).

A cada alteração dos documentos, uma nova roupagem foi sendo criada, e com isso surgiu uma palavra-chave: "competência". No entanto, surge a questão: competência para quem? Para quê? Quem define essa competência? Qual o propósito ideológico e político por trás dessa competência? A escola, assim, abandona a perspectiva da possibilidade de formar um indivíduo crítico para formar um indivíduo "competente".

Nesse sentido, o aluno deixa de ser um sujeito capaz de pensar e compreender o meio em que está inserido para se tornar competente nas habilidades propostas, desconsiderando sua totalidade enquanto ser humano. O aluno não precisa mais ser crítico ou questionar a realidade em que vive; ele deve apenas desenvolver as atividades impostas e ser competente naquilo que faz. Assim, o conceito de "competência" passa a estar relacionado diretamente ao mercado, pois a educação, a cada momento, é transformada de uma perspectiva crítica para uma lógica mercantil. Como afirma Laval (2019, p. 32), “[...] a educação sempre teve laços mais ou menos diretos com o universo do trabalho”.

Com as três versões da BNCC modificadas e finalizadas, surge um documento norteador para a educação básica, agora alinhado às demandas do mercado e com um foco cada vez maior em competências específicas que atendem às exigências do capitalismo globalizado.

A Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da BNCC. No dia 6 de março de 2018, os educadores de todo país tiveram acesso à parte homologada da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, incluindo as 10 (dez) Competências Gerais da BNCC e as Áreas de conhecimento (com vídeos informativos) e com Cadernos Temáticos e Série Temas Contemporâneos Transversais (TCTs/BNCC) (com arquivos de leitura). Em 2 de abril de 2018, foi entregue a terceira versão da BNCC do Ensino Médio ao Conselho

Nacional de Educação, com audiências públicas para o debate. Em 2018, o então ministro da educação Rossieli Soares homologou a BNCC do ensino médio (Ramos, 2024, p. 71).

O documento chega às escolas sem orientações claras sobre como deveria ser aplicado, e, em contraponto, os profissionais da educação se viam despreparados para lidar com ele. O foco da BNCC, em sua essência, mediava o desenvolvimento de competências a cada série, desqualificando o conhecimento cultural e social específico de cada escola e comunidade. Esse processo evidencia a desvalorização do saber local e a imposição de uma abordagem padronizada, com ênfase em competências que visam mais à adaptação ao mercado do que ao desenvolvimento crítico e cultural dos estudantes.

Desse modo, com as investidas das empresas e o declínio da educação em direção a uma educação mercantil — ou, como é destacado na BNCC, uma educação voltada para a competência —, observamos a reestruturação de todo o cenário educacional para o modelo de uma pedagogia das competências. Para o capital, “[...] A Pedagogia das Competências nada mais é do que uma estratégia do grande capital, para garantir que a educação afirme como incontestável e ininterrupto o seu modo de sociabilidade” (Lima; Sena, 2020, p. 14).

A formação de professores está pautada em uma flexibilização ordenada pelo mercado, o que pressupõe a adoção de uma pedagogia das competências que, ao focar no desenvolvimento de habilidades voltadas para a empregabilidade, acaba negligenciando aspectos essenciais da formação dos estudantes. A formação de professores está em constante disputa, pois a cada momento histórico sua reformulação está sendo mais intensificada pelo capital. No ideal do capitalismo a promessa que é feita pelos agentes do capital é :

Para potencializar o mercado educacional, os empresários que atuam na educação oferecem diversas concessões para promover essa iniciativa, prometendo melhorias na empregabilidade, no desenvolvimento da criatividade individual, no estímulo ao empreendedorismo e na dinamização dos conhecimentos subjetivos (Santos et al., 2024, p. 4).

Nesse sentido, o conhecimento teórico, cultural e artístico é alocado ao aquém, enquanto, o ideário do empreendedorismo da formação técnica é privilegiado. Esse processo deslegitima o conhecimento mínimo necessário para os discentes, uma vez que, ao enfatizar a autonomia individual, o discurso neoliberal desresponsabiliza o Estado, negligenciando seu papel na garantia do acesso à educação de qualidade. O capital, ao se sustentar com o financiamento público, busca reduzir o papel do Estado em diversas esferas, incluindo a educação, ao promover a ideia de que o indivíduo é o único responsável por seu próprio

sustento. Esse discurso transfere a responsabilidade do desenvolvimento social e econômico para o sujeito individual.

De fato, a participação ativa de empresas privadas deriva da necessidade do capital de alinhar a política educacional com a mercantilização. Em outras palavras, mudam-se a estrutura educacional, o currículo e a formação docente, a fim de garantir a consecução dos objetivos políticos e formativos determinados pelas classes dominantes. A Pedagogia das Competências é o paradigma pedagógico que representa esses interesses (Ramos, 2024, p. 72)

O modelo educacional, ao formar as futuras gerações, desempenha um papel crucial na inserção desses indivíduos no meio social. Nesse sentido, é evidente que, para a burguesia, a educação funciona como um instrumento eficaz para o desenvolvimento da economia. Na lógica neoliberal, a educação se transforma em um mecanismo mercantil, com a BNCC como um dos principais documentos norteadores, visando a formação de um indivíduo competente e autônomo, conforme as demandas do mercado. A cada novo modelo de sociedade, a educação passa por uma reestruturação para atender as novas necessidades. Como observa Dewey (1979, p. 104), “[...] a concepção da educação como um processo e uma função social não tem significação definida enquanto não definirmos a espécie de sociedade que temos em mente”.

Neste modelo educacional da sociedade capitalista, exige-se que o indivíduo seja capaz de desempenhar diversas funções e se mantenha constantemente atualizado, sob pena de ser deixado para trás. Como afirma Duarte (2008, p. 10), “o indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos”.

Com a BNCC em vigor as escolas precisam preparar os alunos para que eles sejam capazes de desenvolver habilidades e competências, desse modo, as organizações internacionais surgem como “aliadas” das instituições de ensino. “A mercantilização da educação entra em uma nova fase de financeirização, agora focada no ensino básico, liderada pelos grupos financeiros, fundos de investimento, empresas de private equity e sociedades anônimas, conferindo à educação um papel ativo no mercado financeiro”. (Mordente; Portugal, 2024, p. 7).

O professor atua como um mediador do conhecimento e exerce um papel de crucial importância para o aprendizado historicamente construído, mas deve ser levado em conta que não é somente esse conhecimento que possibilitará a mudança nos discentes e no seu contexto.

Desta feita, a educação - e nela está o professor – no conturbado contexto atual em que se encontra o planeta, não pode se colocar neutra, por correr o risco de conspirar contra a própria humanidade. Sabemos que nem a educação nem o professor, por si só, são responsáveis ou capazes de promover todas as mudanças necessárias no mundo

de hoje, mas sabemos também que ela, e ele, exercem um papel estratégico neste processo (Gomes, 2006, p. 47).

O processo de precarização da educação pública é algo característico do sistema do capital, pois é preciso dismantlar o sistema de ensino para se ter a entrada da iniciativa privada para a o realinhamento do sistema educacional “Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino” (Laval, 2019, p. 18). Inclusive, “E uma das formas de combater a escola pública é esvaziar os conhecimentos, retirando os conteúdos voltados para a construção do pensamento crítico, dando maior ênfase aos conteúdos com caráter práticos” (Machado, 2022, p. 71).

A narrativa exposta pelo neoliberalismo educacional é a de que o indivíduo pode acessar a mercadoria "educação" sempre que necessário, oferecendo uma graduação de baixa qualidade, com um enfoque mais distante do conhecimento histórico e mais voltado para o conhecimento prático. Como destaca Monteiro (2012, p. 92), “O quadro vigente da educação em geral e da formação docente, especificamente, é a resultante da visão do ensino e do conhecimento como uma mercadoria regulamentada pela mesma lei da produção”. Esse projeto do capital para a educação é uma estratégia de preparar mais força de trabalho para o mercado, além de despolitizar a classe trabalhadora e não possibilitar a consciência de classe. Conforme afirma Ponce (1998) as finalidades são:

1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. No plano da educação, a classe dominante opera, assim, em três frentes distintas, e ainda que cada uma dessas frentes exija atenção desigual segundo as épocas, a classe dominante não esquece jamais (Ponce, 2010, p. 36).

O indivíduo é formado para compreender a lógica que o mercado contemporâneo exige. O aluno precisa desenvolver somente habilidades e competências básicas, se tornando um indivíduo polivalente que saiba de tudo um pouco, como por exemplo, “aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevistos; precisa ter uma formação polivalente [...] que permita a transitar com mais facilidade de um emprego a outro” (Tonet, 2007, p. 14).

Em vista disso, com a implementação da BNCC, o cenário educacional começa a ser modificado, pois a LDB 9.394/96, no Art. 62, ao estabelecer no “§ 8º que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2019, p. 1), inicia o processo de alterações em todos os documentos para que se

adequem a essa nova diretriz. Assim, no Art. 1º, observa-se a proposta de uma articulação entre a BNCC e a formação docente, refletindo a busca por uma unificação do currículo que atenda às demandas do mercado e se alinha com os objetivos da educação no contexto neoliberal.

A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente (Brasil, 2019, p. 2).

Nota-se que o processo de reestruturação da formação docente foi aprofundado com a implementação da BNCC, transformando todas as outras habilidades para que pudessem se enquadrar no mesmo perfil estabelecido. Com essa nova reformulação, a formação docente passou por um processo de reconfiguração, exigindo um novo perfil de docente, capaz de desenvolver habilidades e competências em seus alunos, tendo como parâmetro a base. O novo perfil de professor, segundo Simionato e Hobold (2021, p. 74), é expresso na Resolução nº 02/2019, nivelado com a BNCC, e é “[...] o resultado da emergência atribuída à definição do papel do professor de acordo com o modelo demandado pelo mercado, na sustentação de uma sociedade do conhecimento na lógica do capital”. Com o surgimento da BNC-Formação, o campo educacional universitário começa a ser invadido pela lógica neoliberal. Segundo Simionato e Hobold (2021, p. 77), “[...] a noção de competência profissional docente de viés neoliberal contida na BNC da Formação Inicial traz dimensões que retomam o tecnicismo, subsumindo conceitos como autonomia e criticidade docente ao longo do texto da normativa”.

Com essa perspectiva, a BNC-Formação adota o mesmo viés da BNCC. Ramos (2024, p. 77) observa que “a BNC-Formação estreita a formação docente e avança rumo ao mercado de trabalho por meio da educação, introjetando os critérios de eficiência e eficácia na política educacional”. Freire (2023, p. 83) destaca que a BNC-Formação

[...] aponta para competências gerais docentes, estabelecendo uma atitude tecnocrática na linha da pedagogia das competências no campo curricular. Isso significa que o currículo da educação básica, bem como o dos cursos de formação de professores, são moldados por uma lógica voltada para o atendimento das demandas do mercado de trabalho, com ênfase nas habilidades práticas e nas competências que são vistas como necessárias para a inserção no mercado”.

A teoria do professor reflexivo, foi o mapa para a criação da BNC-Formação, de acordo com Lima e Sena (2020, p. 20):

A teoria do professor reflexivo, que teve e tem significativa influência nas políticas de formação de professores, no currículo dos cursos de licenciatura e, especialmente, nas ações de formações continuada que ocorrem no âmbito dos sistemas de ensino e escolas traz o pressuposto de que o professor aprende pela e na prática. É no processo de reflexão sobre as suas vivências diárias que o professor faz a relação entre teoria e prática (entre o fazer e o pensar). Esse é o lastro da BNC de formação de professores, homologada no final de 2019, pelo Conselho Nacional de Educação.

Nesse cenário, a “pedagogia das competências” não tem como objetivo formar um estudante com formação humana, mas sim um indivíduo capaz de desempenhar atividades técnicas, isso reforça a precarização do ensino e a instrumentalização do conhecimento.

A partir daí, destaca-se a Pedagogia das Competências, amplamente discutida e implementada no Brasil nas últimas décadas. A ideia central é alinhar a formação dos trabalhadores com as demandas de um modelo flexível de organização produtiva. Isso envolve a transição de uma formação baseada em conteúdo para uma formação mais geral, focada em habilidades práticas e aplicáveis. A ênfase na “prática” produz um processo de desintelectualização da educação, com uma redução da complexidade dos conhecimentos em favor de habilidades utilitárias e instrumentais. (Mordente, 2023, p. 222).

A pedagogia das competências impacta diretamente a formação de professores, pois redefine seu papel e limita sua atuação à mera transmissão de habilidades técnicas. Morais (2021) destaca que a função social do professor está atrelada ao modelo educacional vigente, seja em abordagens tradicionais ou em concepções pedagógicas renovadas que, muitas vezes, mantêm a lógica da escola dicotômica.

A formação de professores, ao longo de sua trajetória histórica, tem sido moldada pelas exigências do capital e pelas transformações nas políticas educacionais. Conforme aponta Santos et al. (2024), as novas diretrizes para a formação docente refletem não apenas mudanças estruturais na educação, mas também as influências diretas da globalização, do neoliberalismo e da pós-modernidade.

Essa perspectiva evidencia como a educação é reduzida a um serviço mercantilizável, cujo valor é determinado pela lógica da oferta e da demanda. Conforme Santos et al. (2024), a concepção da educação como empreendimento empresarial reflete a adoção da teoria do capital humano em sua forma mais pragmática, na qual o indivíduo se torna responsável por sua própria empregabilidade e a escola se transforma em um mecanismo de formação de força de trabalho ajustável às necessidades do mercado. A formação docente também sofre os impactos dessa lógica, sendo moldada para garantir um ensino pautado em

competências e habilidades instrumentais, desconsiderando a historicidade e a totalidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

É importante ressaltar que a escola não pode ser vista apenas como um instrumento de reprodução ideológica do capital, mas também como um espaço de disputa e resistência. A estruturação cognitiva do sujeito deve ir além da mera adaptação às exigências do mercado, possibilitando uma formação que inclua a compreensão crítica das contradições sociais e econômicas. Perseguir um processo formativo que promova uma leitura radical da realidade implica superar a pedagogia das competências, que fragmenta o conhecimento e limita a formação dos sujeitos.

Reconhecemos que a escola muitas vezes representa o único acesso formal ao conhecimento acumulado e historicamente desenvolvido pela humanidade para muitos indivíduos. Essa realidade nos instiga a adotar uma abordagem radical, orientada para uma perspectiva revolucionária, que reconheça o potencial transformador da prática educativa, porém, que também esteja consciente das limitações e desafios enfrentados nesse contexto (Santos et al., 2024, p. 11).

Quando o licenciando conclui seu ciclo formativo na graduação, outro ciclo é iniciado dentro da sala de aula. Pois, vai ser o momento que ele poderá exercer a profissão a qual se propôs. Começara a desenvolver seu perfil docente e qual método se assemelha com o seu perfil. “A formação inicial do docente é um dos primeiros passos para a constituição profissional do educador, pois é a partir da formação acadêmica que o educador irá adquirir conhecimentos teóricos que embasarão a sua prática no contexto escolar (Machado, 2022, p. 88).

Nos ditames da BNC-Formação⁷, o professor iniciante, ao ingressar na sala de aula, deve apenas executar aulas e aplicar estratégias para que os alunos adquiram conhecimentos mínimos. Conforme destaca Machado (2022), a formação inicial superficial tem como objetivo formar professores como sujeitos passivos, incapazes de questionar a realidade ou estimular uma visão crítica entre os discentes. Até aqui, espera-se que os docentes possuam apenas conhecimentos práticos adquiridos no cotidiano, limitando sua capacidade de reflexão e análise.

Um das exigências na modernidade é que o professor deve atualizar-se constantemente, para que isso aconteça o docente deve ter tempo e recurso necessário. Entretanto, o mercado/estado exige tal qualificação, mas não propicia os subsídios necessários para que isso ocorra. Para Monteiro (2012) O professor é obrigado a investir parte do seu salário

⁷ A BNC-Formação está com uma nova resolução de 2024, existindo um processo de resistência a sua implementação. Resolução CNE/CP nº 1 de 2 de janeiro de 2024.

em cursos de qualificação custodiados com recursos próprios, a fim de atender às demandas impostas pelo receituário econômico-pedagógico formulado por organismos internacionais e implementado por instituições nacionais.

O professor é constantemente exigido pelas instituições de ensino e pelo mercado, que condicionam seu desenvolvimento profissional às demandas do capital. Para suprir suas necessidades básicas, o trabalho docente torna-se alienante, restringindo as possibilidades de formação contínua e aprofundamento teórico-crítico.

O capital criou, desta forma, um rol de exigências em torno da educação, da escola e do profissional docente que, de um lado, se encontravam pressionados por um perfil idealizado e de outro, pela urgência do mercado, o qual lhes impunha um alto grau de especialização, mas oferecia pouquíssimas condições para que eles atingissem tal patamar (Gomes, 2006, p. 37).

Gomes (2006) argumenta que o saber do professor está subordinado à lógica do capital, que, à primeira vista, aparenta expandi-lo. No entanto, uma análise mais aprofundada revela o contrário: o capital impõe restrições, conforme suas conveniências, tanto aos conteúdos a serem ensinados quanto aos espaços de atuação do docente.

A formação inicial e continuada de professores, por estar pautada em uma agenda neoliberal, exige que os docentes estejam alinhados às novas demandas do mercado. Em seguida, espera-se que se atualizem constantemente e incorporem essas exigências em suas práticas pedagógicas, de modo que os futuros trabalhadores sejam preparados para lidar com tais demandas dentro da escola, no cotidiano da sala de aula.

O que ocorreu, no entanto, foi um retrocesso nesse pensamento, imposto pelas políticas públicas na formação do professor, que reestruturaram o campo de atuação do docente, as exigências em torno de sua formação e implantaram conceitos a partir dos quais esta formação e este profissional deveriam operar, de forma a satisfazer a exigência em torno do novo tipo de trabalhador que o cenário tecnológico mundial anunciava (Gomes, 2006, p. 77).

De fato, a ideologia dominante reflete os interesses da classe dominante, o que implica que a implementação de determinadas disciplinas exigiria uma transição no sistema. No contexto do capital, o esvaziamento das ciências humanas e a priorização do ensino de língua portuguesa e matemática visam atender às suas necessidades produtivas. Nesse sentido, torna-se imprescindível a inclusão da dimensão política na formação docente, pois, sem essa perspectiva, os saberes e as práticas pedagógicas tendem a se tornar tecnicistas, mecanizados e

desprovidos de intencionalidade crítica, ou, ainda, orientados conforme os interesses ideológicos que os estruturam (Gomes, 2006, p. 42).

Uma das causas desse esvaziamento dos conteúdos está no fato de que o sistema educacional atual determina o que é relevante para o aluno aprender e o que é considerado desnecessário. Saviani (2021) denuncia que o capital impõe limites ao conhecimento, disponibilizando-o de forma segmentada, como “doses homeopáticas”. Isso significa que o sistema educacional, moldado pelos interesses capitalistas, restringe o que deve ser ensinado, excluindo certos saberes e priorizando outros que são mais alinhados às demandas do mercado e à reprodução das estruturas de poder.

Por isso, é necessário ao capital escravizar a educação aos seus interesses, pois ela é um vetor estratégico de concretização da dominação, da exploração ou da emancipação humana. Ao colocar a educação a seu serviço, o capital está garantindo que as duas primeiras vertentes se tornem preponderantes na sociedade, negando à educação o papel de instrumentalizar o homem, subjetiva e objetivamente, na busca por sua libertação tanto das condições naturais quanto sociais já estabelecidas, isto é, sua capacidade de criar meios para o rompimento com os determinismos alienantes propostos pela natureza e pela lógica do sistema capitalista (Gomes, 2006, p. 42-43).

Neste contexto, a formação de professores é caracterizada não somente por uma formação tecnicista. Mais também, não é capaz de desempenhar um desenvolvimento intelectual para além do capital. É preciso compreender que o ato educativo de formação dos professores não se dá somente em sala de aula, pois os docentes estão em constante processo de aprendizagem. “Ela se expande a todos os espaços de contato educativo que ele trava com seus alunos e anuncia, em última instância, a intencionalidade do professor no seu lugar de modelo de mestre a ser apreendido” (Gomes, 2006, p. 46).

O capital percebeu na formação de professores uma estratégia para moldar futuros docentes que, por sua vez, ensinarão os alunos a se tornarem sujeitos passivos, aceitando sem questionamentos as orientações impostas pela BNCC. Essa perspectiva está fortemente alicerçada na teoria do “professor reflexivo” que, ao invés de incentivar uma análise crítica e a problematização das estruturas sociais, limita o professor a um papel técnico, focado em aplicar métodos e estratégias pedagógicas sem provocar uma reflexão mais profunda sobre as condições sociais, políticas e econômicas que estruturam a educação.

É por isto que ele determina para a educação mundial no século XXI, um caráter pragmático, voltado para o cotidiano da sala de aula, onde o conhecimento perde sua dimensão histórico-crítica e sua relação com a totalidade e os profissionais ficam condicionados a uma formação na qual a teoria é relegada ao segundo plano, sendo privilegiada a ação descompromissada com a transformação da realidade. O horizonte

das ações educacionais passa a ser o mercado e a empregabilidade torna-se a maior preocupação dos professores (Gomes, 2006, p. 116).

De forma ampla, o mercado exerce uma grande influência sobre a formação inicial e continuada dos professores, moldando os caminhos que a educação segue dentro das universidades. O conhecimento acadêmico é progressivamente esvaziado de sua profundidade crítica, com o intuito de fazer com que os licenciandos, durante sua atuação em sala de aula, busquem constantemente cursos de aperfeiçoamento.

Este processo reflete a lógica mercadológica, que se insere cada vez mais nas práticas pedagógicas, incentivando a ideia de que a formação contínua é uma necessidade constante, alinhada aos interesses do mercado. Como afirma Machado (2022, p. 98), “A lógica mercantil penetra nos processos formativos iniciais e continuados dos docentes da educação básica para que estes atinjam resultados positivos que são esperados pelos grandes financiadores da educação brasileira”.

Portanto, o capítulo proposto expõe a criação do curso de pedagogia e seus desdobramentos no parâmetro educacional e em sequência, como os organismos internacionais ditam a educação e a formação de professores no ideário de uma educação mercantilizada atrelada as ofensivas do capitalismo e seu processo de alienação dos discentes. Esvaziando o conhecimento crítico e implementando a BNCC como um documento capaz de promover o desenvolvimento sem considerar a potencialidade dos discentes como um indivíduo capaz de compreender o contexto no qual está inserido.

4 APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Este trabalho buscou analisar as ofensivas capitalistas na formação de professores do curso de Pedagogia no Brasil, destacando os impactos da crise estrutural do capital e da mercantilização da educação sobre o complexo educacional e a prática docente. A partir de uma abordagem teórico-bibliográfica e documental, fundamentada no materialismo histórico-dialético, foi possível compreender como as políticas neoliberais reconfiguram a educação, subordinando-a a interesses mercadológicos e precarizando a formação docente.

Diante do exposto, percebe-se que a análise do complexo educativo, ancorada na teoria lukácsiana, foi essencial para compreender o desenvolvimento da educação em sentido lato e estrito. Dessa forma, delimitamos como a educação é influenciada pelas contradições do capitalismo, permitindo uma análise das transformações no campo educacional e seus desdobramentos no processo de mercantilização da educação. Mészáros (2009) ofereceu um fundamento crítico para entender as dinâmicas que subordinam a educação às lógicas do capital, evidenciando como a crise estrutural do capital e a mercantilização impactam a formação docente e a prática pedagógica.

Ao identificar os desdobramentos da crise no complexo educativo, asseveramos que ela afeta diretamente, por meio de inúmeras contradições que não podem ser aqui destacadas, o meio educacional. O curso de Pedagogia, por exemplo, teve sua idealização vinculada ao momento histórico em que a educação passou a ser reconhecida como um instrumento hegemônico do Estado. Nesse sentido, o objetivo de investigar como a gênese do curso de Pedagogia é afetada pelas crises econômicas e sociais foi alcançado, pois foi possível expor como essas crises impactam diretamente a estrutura e a qualidade da formação docente, refletindo-se na prática pedagógica. A formação de professores, nesse contexto, é reconfigurada para atender às demandas do mercado, o que reforça a necessidade de repensar as políticas educacionais e as diretrizes que orientam a formação docente no Brasil.

Posto isso, foi possível compreender o processo de mercantilização da educação e suas implicações na formação de professores, considerando as imposições do capitalismo em crise. Esse movimento, que se desenvolve no contexto da crise estrutural do capital, reflete-se diretamente no metabolismo sócio metabólico do capital, afetando as relações sociais e educacionais. A mercantilização da educação transforma a formação docente em um produto orientado por lógicas de mercado, priorizando a eficiência técnica e a padronização. Dessa forma, a educação passa a ser vista como um serviço a ser comercializado, o que reforça as desigualdades e limita o potencial formativo da prática pedagógica. Assim, evidenciamos a

necessidade de resistência e de propostas alternativas que priorizem a qualidade e a autonomia na formação de professores, em contraposição às imposições do capitalismo em crise.

A educação, em sua atual conjuntura, apresenta uma complexa inter-relação entre a autonomia relativa do campo educacional e sua dependência da totalidade social, o que ressalta a necessidade de uma análise crítica das estruturas educacionais, sendo fundamental repensar as práticas e os projetos formativos, buscando romper com a lógica reprodutivista e fortalecer a autonomia intelectual e política dos educadores.

O Banco Mundial, por meio de programas como "Educação para Todos" e "Todos pela Educação", desempenhou um papel fundamental na disseminação das ofensivas neoliberais no contexto educacional. Esses organismos internacionais atuaram de maneira fervorosa para alinhar a educação às demandas do mercado, consolidando o neoliberalismo como agente pioneiro na financeirização da educação e em seu processo de sucateamento e submissão à lógica neoliberal. Nesse cenário, foi possível analisar a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e compreender como sua lógica de desenvolvimento desempenha um papel central na homogeneização do conhecimento e na sujeição dos alunos a um modelo educacional padronizado.

Diante disso, a BNCC se constrói para atender as necessidades do mercado em acumulação flexível. Ela representa um projeto formativo que visa indivíduos pouco ou sem qualificação, de um lado, e outros com alta qualificação, por outro lado, para atender as necessidades das transformações tecnológicas.

A ausência de uma abordagem radicalmente crítica na BNCC pode resultar em uma educação que não favorece o processo de formação humana, ao não proporcionar aos alunos os instrumentos necessários para compreenderem as estruturas sociais que perpetuam as desigualdades e a exploração. Assim, esse documento pode reforçar a lógica capitalista de reprodução de uma força de trabalho alienada, moldando sujeitos que não questionam as condições que limitam sua própria autonomia.

É necessário compreender que nesse contexto de educação mercantilizada a universidade não está isenta, pois existe uma crítica dentro desse ambiente acadêmico, entretanto, essa universidade continua reverberando a BNCC. Isso demonstra um ciclo vicioso, pois tem-se essa crítica, mas ainda persiste uma parceria de atores dentro da universidade que dialogam com esse processo de precarização docente, perpetuando um encastelamento que reverbera para além da escola, mas também atinge toda a rede de ensino básico e superior. A própria universidade está sendo partícipe da elaboração e implementação de determinados

documentos institucionais que dialogam com esses pressupostos da BNCC ou pelo Todos Pela Educação.

É fundamental considerar que a formação dos licenciandos não deve se limitar apenas ao desenvolvimento profissional; ela precisa estender-se ao fortalecimento de uma consciência coletiva, que busque transformar a educação em um espaço de resistência e luta. Ao assumir esse papel, os futuros professores não apenas denunciam as políticas neoliberais e seus impactos na educação, mas também se posicionam como agentes de mudança, impulsionando a busca por uma educação pública de qualidade.

Entretanto, ao adotar práticas mercantis dentro das instituições de ensino, o Estado possibilita a transformação da educação em um produto submetido às lógicas do mercado. A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que, para além de formar força de trabalho, a educação deve também buscar a emancipação dos indivíduos, promovendo um pensamento crítico que os capacite a questionar e transformar as condições sociais em que estão inseridos. Assim, a educação deve ser vista não apenas como um mecanismo de reprodução social, mas também como um espaço potencial para a construção de uma consciência crítica e para a luta contra as desigualdades estruturais.

Diante de tudo o que nos propusemos a investigar neste trabalho, concluímos que ele oferece elementos importantes para auxiliar na compreensão das ofensivas capitalistas na formação de professores e no contexto educacional brasileiro, sobretudo no cenário de crise estrutural do capital. No entanto, a pesquisa com as lacunas comuns aos estudos de TCC, também aponta para uma questão fundamental que se coloca diante de toda a humanidade atualmente: a superação do capital. Apesar de termos alcançado os objetivos propostos, reconhecemos que a compreensão da temática ainda não está esgotada, pois existem elementos que demandam investigações mais detalhadas, especialmente no que se refere ao papel da BNCC e de outros instrumentos normativos na consolidação das práticas neoliberais no campo educacional. Dessa forma, este trabalho não apenas contribui para a reflexão crítica sobre a formação docente e as políticas educacionais, mas também abre caminho para futuras pesquisas que aprofundem a análise dessas questões, visando à construção de uma educação que verdadeiramente contribua para a formação da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

Amaral, George. **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: MEANDROS, CONTRADIÇÕES E DESCAMINHOS DA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO NO CEARÁ**. 2020. 301 f. Tese (Políticas educacionais, gestão de sistemas e organizações, trabalho e movimentos sociais) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho”-campus de Marília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/5843fc7b-b8ef-4d30-bf00-db1b9ec215c6>. Acesso em: 02 nov 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 179. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº2**, de 20 de dezembro de 2019 Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 26 Jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 29 nov. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1971, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Ministério da Educação, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **RELATÓRIO DO 5º CICLO DE MONITORAMENTO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2024**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/>>. Acesso em: 03 fev. 2025.

CARVALHO, Ana Paula Monteiro de; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Responsabilização docente e profissionalização da força de trabalho: necessidades da crise estrutural do capital. **Revista e-Curriculum**, [s.l.] v. 20, n. 2, p. 893-922, Jun. 2022.

COELHO, V. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL**. Dissertação - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2006.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75-124. 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, v. 21, n. 1, p. 27-39, mai. 2016. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v21i1p27-39. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 23 mar. 2025.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4 ed. - São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: UNESCO/MEC, 1998.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das Ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. - Campinas SP: Autores Associados, 2008.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneia Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Orgs.) **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio GrandeRS: Ed. da FURG, 2019.

FELISMINO, Sandra Cordeiro. A pesquisa na formação do educador. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos & RABELO, Jackline (orgs). **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da História**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante. **A formação em pedagogia no brasil: aspectos histórico curriculares**. Anais do IX ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/104963>>. Acesso em: 27/11/2024.

FREIRE, Perla Almeida Rodrigues. **A natureza e os fins da formação docente: crítica às políticas de formação de professores e às teorias do conhecimento subjacentes**. 2023. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As licenciaturas, formação e autonomia do trabalho docentes numa conjuntura de desmanche da educação pública. In: **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública** / Jorge Fernando Hermida (organizador). 311p - João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

FURLAN, C. M. A. **História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. Profissionalização Docente e Formação** - EDUCERE, 2008.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GOMES, Valdemarin Coelho. **A Formação de Professores no Contexto da Crise Estrutural do Capital**. 2006. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=41428> Acesso em: 25 de dez de 2024

FARIAS, I. M. S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 155–168, ago. 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.961. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961>. Acesso em: 13 fev. 2025.

JIMENEZ, S. V.; SOARES, R. Marxismo versus teorismo e ativismo. In: JIMENEZ, S. V.; SOARES, R.; et all. (org). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Fortaleza: Eduece, 2007, p. 63-80.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. “Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?”. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: Acesso em 13. Set. 2024.

LIMA, Menezes Átila; SENA, S, F Paula Ivânia. A pedagogia das competências na BNCC na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos** - vol. 2 - Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 73-94, nov. 2011.

LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social** v.14. São Paulo: Coletivo Veredas, 2018.

Lima, M. F. (2009). **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács** (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará, Ceará). Recuperado de <https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2014/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Marteano-Ferreira-de-Lima.pdf>.

MACHADO, Rozimar. A mercantilização do ensino na agenda do capital e as estratégias do marketing utilizadas na venda da mercadoria ensino. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos & RABELO, Jackline (orgs). **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da História**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

MACHADO, Aline Laureano. **A formação de professores no contexto de precarização das condições de trabalho no município de Fortaleza-CE**. 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106562> Acesso em: 25 de dez. de 2024

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Nova Edição, ampliada. Boitempo editorial. Tradução de Isa Tavares. 2º edição, São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI. Socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, I, **Para além do Capital**. São Paulo. Ed. Boitempo, 2011. Disponível em, <https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf?1350933922>. Acessado em 11.09.2014.

Mendes Segundo, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica do Brasil: o FUNDEF no centro do debate**. 2005. Tese (Doutorado em 2005) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=37860> Acesso em: 19 de março de 2025

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?** São Paulo: SENAC. São Paulo, 2001.

MORDENTE, G. V.; PORTUGAL, F. T. Neoliberalismo escolar: Subjetivações submissas da educação brasileira. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 27, p. 1–25, set. 2024. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.27.23175.036. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23175>. Acesso em: 25 dez. 2024.

MORDENTE, G. V. Tese **Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação: como a educação “inovadora” opera?** 2023. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MORAIS, Raquel Pereira De. **Formação de professores do ensino médio: análise da Escola Estadual de Educação profissional do Ceará com base da Ontologia Marxiana**. 2021. 236 f. Tese (Doutorado em 2021) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=105109> Acesso em: 25 de dezembro de 2024

MONTEIRO, Diana Silva. **Práxis ou (neo) pragmatismo como paradigma dominante na formação de professores?**. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, 2012. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=75211> Acesso em: 25 de dezembro de 2024.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NETO, Antônio Cabral. Mudanças contextuais e as novas regulamentações: repercussões no campo da política educacional. In: **Revista Educação em Questão**. v. 42, n. 28, p.7-40, jan./abr. Natal, 2012.

RAMOS, FRANCISCA VALÉRIA AGUIAR. **A influência do Banco Mundial na Base Nacional Comum Curricular: uma análise da formação de professores à luz da Pedagogia Histórico-crítica**. 2024. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2024) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113482>. Acesso em: 22 de dezembro de 2024.

REIS DOS SANTOS, Flávio. Materialismo histórico-dialético e consciência: fundamentações teóricas de Marx e Engels sobre o método. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 17, n. 4, p. 01–12, 2021. DOI: 10.5216/rir.v17i4.70598. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/70598>. Acesso em: 26 fev. 2025.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado**. –São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL: CONTRADIÇÕES DO COMPLEXO EDUCATIVO NA SOCIEDADE DE CLASSES. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 130–145, jan. 2023. DOI: 10.35699/2238-037X.2022.40622. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/40622>. Acesso em: 8 mar. 2025.

SANTOS, Layslândia de Souza et al.. FLEXIBILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E O AVANÇO DAS OFENSIVAS CAPITALISTAS NA EDUCAÇÃO.. In: **Anais do XIV Fórum Internacional de Pedagogia (2024)**. Anais...Crato(CE) Universidade Regional do Cariri (URCA), 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xiv-forum-internacional-de-pedagogia-xiv-fiped> 408898/805904-FLEXIBILIZACAO-DA-FORMACAO-DE-PROFESSORES-NO-BRASIL-E-O-AVANCO-DAS-OFENSIVAS-CAPITALISTAS-NA-EDUCACAO. Acesso em: 17/12/2024

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

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de educação. v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. p. 143-155. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=p> Acesso em: 25 jan. 2024.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan/abr, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé: paixões e dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção educação contemporânea).

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando passado, compreendendo o presente. **Revista Educação em Foco**, v.14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e o aprendizado**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade** / Carmen Silvia Bissoli da Silva - 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 66).

SILVA, M. A. A. **Docência universitária na Licenciatura em Química: uma análise dos saberes de experiência e da ação pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 205 p. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33355>.

SIMÃO, A. A.; PINTO ALMEIDA, M. de L. A formação de professores no contexto da sociedade capitalista neoliberal brasileira: primeiras (des)aproximações. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 284-304, set. 2022. DOI: 10.5335/rep.v29i1.13386. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/13386>. Acesso em: 13 dez. 2024.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? In: **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n.46, p. 72-88, jul./set. | 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8917/5834>. Acesso em 15 jan. 2024.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Trad. Ana Júlia Galvan. Campinas: Vide Editorial, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda (org.). **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, THIAGO SOARES DE. **Da formação por conteúdo à formação por competências: uma análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais de Psicologia**. 2024. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2024) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=114563> Acesso em: 6 de fevereiro de 2025.

TONET, Ivo. Educação e concepções de sociedade. In: TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação e a Agenda de Competitividade: Não há desenvolvimento econômico e social sem Educação Básica de qualidade**. Disponível em:

<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-e-competividade-nao-ha-desenvolvimento-economico-e-social-sem-educacao-basica-de-qualidade/>. Acesso em: 29 out. 2024.

OLIVEIRA, João Ferreira de. GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno (Org.). **Caderno de Avaliação das Metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: Anpae, 2018.

PANIAGO, M. C. S. **Mészáros e a incontrolabilidade do capital**. São Paulo. Ed. Instituto Lukács. 2012.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2010.

UGÁ, Vivian Domínguez. A categoria _pobreza nas formulações de política social do Banco Mundial. **Revista Sociologia Política**. Curitiba, 23, p. 55-62, nov. 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Faculdade de Educação. **Entidades da educação se posicionam contra o novo Programa de Residência Pedagógica da Capes**. Campinas: Unicamp, 11 dez. 2020. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/noticias/entidades-da-educacao-se-posicionam-contr-o-novo-programa-de-residencia-pedagogica-da>. Acesso em: 27 de set. de 2024.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**. Espanha, 7-10 de julho. 1994.