

A formação de professores no contexto da sociedade capitalista neoliberal brasileira: primeiras (des)aproximações¹

Teacher education in the context of Brazilian neoliberal capitalist society:
first (dis)approximations

La formación de profesores en el contexto de la sociedad capitalista neoliberal brasileña: primeras (des)aproximaciones

*Andréia Aparecida Simão**
*Maria de Lourdes Pinto Almeida***

Resumo

Esse artigo tem por objetivo refletir sobre a formação de professores no contexto brasileiro a partir de aspectos históricos e teórico-contextuais. Trata-se de uma pesquisa exploratória e qualitativa, na qual se articula aos procedimentos de investigação: pesquisa bibliográfica, documental e análise de documentos. Os documentos são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), Parâmetros Nacionais Curriculares – PCNs (1997), Lei 13005/2014 - Plano Nacional de Educação 2014 a 2024 – PNE (2014), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1998). Os resultados mostram que o professor, no âmbito de sua formação, está implicado: a) no entremeio das relações sociais e do trabalho pela instrução e educação; b) em uma formação onde a prática se torna ponto efetivo de hegemonia; c) em relação a sua totalidade existencial-profissional, no movimento do trabalho vivo.

Palavras-chave: formação de professores; educação e trabalho; políticas públicas educacionais.

Recebido em: 05/03/2022 – Aprovado em: 23/06/2022
<https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.13386>
ISSN on-line: 2238-0302

* Possui graduação em Psicologia (1999) pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Mestre (2016) e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc. E-mail: andreiasimao11@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7816-6199>.

** Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1983). Graduada em História pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral (1987). Mestrado em Filosofia, História e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995). Doutorado em Filosofia, História e Educação pela FE da Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é Docente Pesquisadora do PPGE da UNOESC-SC na linha de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania. E-mail: malu04@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8515-2908>.

Abstract

This article aims to reflect on teacher education in the Brazilian context from historical and theoretical-contextual aspects. It is an exploratory and qualitative research, in which two investigation procedures are articulated: bibliographic research and documental research. The documents are: Law of Directives and Bases of Education - LDB (1996); National Curricular Parameters – PCNs (1997); Law 13005/2014 - National Education Plan 2014 to 2024 – PNE (2014); National Curricular Common Base – BNCC (2018) and; Education a treasure to discover: report to UNESCO by the International Commission on Education for the 21st century (Delors, 1998). The results show that the teacher, within the scope of his training, is involved: a) in the midst of social relations and work for instruction and education; b) in a formation where the practice becomes an effective point of hegemony; c) in relation to its existential-professional totality, in the movement of living work.

Keywords: Teacher education. Education and work. Educational public policies.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la formación de profesores en el contexto brasileño a partir de aspectos históricos y teórico-contextuales. Es una investigación exploratoria y cualitativa, en la que se articulan dos procedimientos de investigación: la investigación bibliográfica y la investigación documental. Los documentos son: Ley de Directrices y Bases de la Educación - LDB (1996); Parámetros Curriculares Nacionales – PCNs (1997); Ley 13005/2014 - Plan Nacional de Educación 2014 a 2024 – PNE (2014); Base Común Curricular Nacional – BNCC (2018) y; La educación, un tesoro por descubrir: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI (Delors, 1998). Los resultados muestran que el docente, en el ámbito de su formación, se involucra: a) en medio de las relaciones sociales y el trabajo por la instrucción y la educación; b) en una formación donde la práctica se convierte en un punto efectivo de hegemonía; c) en relación a su totalidad existencial-profesional, en el movimiento de obra viva.

Palabras clave: Formación docente. Educación y trabajo. Políticas públicas educativas.

Introdução

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é 'mediatizadora', em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os funcionários. (GRAMSCI, 1995a, p. 10)

Esse artigo tem como objetivo compreender o delineamento da formação de professores no contexto neoliberal brasileiro. O debate se situa a partir da década de 1990, uma vez que a sociedade capitalista emerge neoliberal, chamada pela mundialização da economia e redirecionando o comportamento econômico, político e social do país. O período é reconhecido como década das transformações, pois foi época de transição,

seja interna nas questões políticas ou externa em relação ao movimento da mundialização da economia e, conseqüentemente, no mundo do trabalho (GIAMBIAGI *et al.*, 2011). O período neoliberal e a mundialização vão impactar, profundamente, a formação do trabalhador e, logo, no trabalhador-professor, uma vez que a escola não mais assegura a preparação de mão de obra a ocupar lugar em um mercado direcionado ao pleno emprego (SAVIANI, 2013).

Em termos metodológicos, abordamos o problema de pesquisa a partir de pesquisa exploratória e qualitativa (MINAYO, 1996), articulando os procedimentos de investigação: pesquisa bibliográfica, documental e análise de documento. Construimos os argumentos pela análise de documentos utilizando as contribuições do marxismo, pois, entendemos importante observar que: “neles estão impressos – por afirmação ou elisão – o conteúdo e o sentido do que deve ser internalizado, mistificadamente, pelos sujeitos sociais, transformando-se em sua visão de mundo, alienada e degradante” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 84). Assim, nos aproximamos da compreensão da realidade complexa, desvelada na essência do discurso documental.

Os documentos inscritos para análise são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), Parâmetros Nacionais Curriculares – PCNs (1997), Lei 13005/2014 - Plano Nacional de Educação 2014 a 2024 – (2014), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1998). A sistematização e análise de dados estarão na base dos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Em vista desse objetivo, o desenvolvimento do texto discorre nas seguintes seções: na primeira, contextualizamos historicamente o tema da formação de professores no Brasil, observando as várias mudanças ocorridas ao longo do tempo; a segunda aborda a formação de professores imersa no contexto da sociedade capitalista neoliberal brasileira, com demanda em preparar o trabalhador-professor pelas diretrizes das políticas educacionais, reordenadas de acordo com orientações de organismos multilaterais. Na sequência desenvolvemos, nas considerações finais, síntese das análises e reflexões desse cenário atual onde se introduz mudanças e transformações na formação do trabalhador docente.

Formação de Professores no Brasil: aspectos históricos

Observa-se que, ao longo dos anos, ocorreram várias alterações para o processo de formação de professores, porém, descontínuas. Saviani (2009) ressalta que, ao final

dos períodos, identifica-se a precariedade e implementação das políticas para a formação de professores, não havendo um padrão mínimo que pudesse se impor ao enfrentamento desse problema na educação brasileira. Porém, há que se examinar os aspectos teóricos no anseio de encontrar caminhos para a questão da formação de professores. Com o apoio de Saviani (2009) compreendemos a importância em conhecer o enfoque teórico do ensino destinado à formação de professores e, também, a necessidade de entender o processo estrutural dessa trajetória que está diretamente relacionada às políticas públicas brasileiras.

Seguindo a linha histórica, traçada por Saviani (2009), percebe-se a inoperância para manutenção de uma educação pública (des)utilizada, laica e gratuita. A qual passa longe da viabilidade em alcançar ampliação da qualidade, com propostas pedagógicas estruturadas em políticas públicas de longo prazo, com possibilidades concretas que garantam a qualidade da formação de professores e a infraestrutura para atuação profissional.

Assim, percebemos que, sobre a formação de professores no Brasil, o que mais se destaca é a ausência do Estado como força capaz de instituir uma educação de qualidade, que leve em consideração, tanto o conhecimento global, quanto o particular. Ao contrário, as políticas públicas destinadas à educação, em especial à formação docente, são direcionadas ao atendimento de exigências externas, provenientes da hegemonia do capital. Nesse processo não está em jogo a reflexão e ação crítica quanto à realidade vigente, mas, sim, quanto as necessidades de um sistema que valoriza a individualidade daqueles que melhor desempenho possuem, no sentido de detentores dos princípios básicos para exercer uma profissão e “se dar bem”. Aos que não se ajustam a esse quadro, restam a exclusão e o abandono por parte do Estado e da sociedade como um todo. Esse pensamento nos remete ao trabalho de Pablo Gentili - Neoliberalismo e educação: manual do usuário – com suas explicações sobre o porquê a sociedade capitalista, individualista e negligente se perpetua.

A possibilidade de conhecer e reconhecer a discursiva do neoliberalismo obviamente não é suficiente para frear a força persuasiva de sua retórica. No entanto pode ajudar-nos a desenvolver mais e melhores estratégias de luta contra as intensas dinâmicas de exclusão social promovidas por tais políticas (GENTILI, 2008, p. 4).

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. A formação de professores implica objetivos e competências

específicas, tendo como resultante a estrutura organizacional, conjugada aos pensamentos neoliberais, estando diretamente voltada ao cumprimento da formação. No entanto, fundamenta-se possibilidades e riscos da formação de professores para a educação, na contraposição da expectativa de maior alicerce e preparo, com o risco do modelo cultural-cognitivo² com exigências pedagógicas secundarizadas, onde as consequências aparecem nas dificuldades de atendimento das necessidades específicas das crianças da educação básica.

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. Nos preâmbulos do sistema neoliberal, o qual centra na individualização, responsabilização do sujeito pelo seu desenvolvimento e aprendizado, a formação de professores é só mais um argumento para um pequeno grupo hegemônico conjecturar identidades para os sistemas de educação, em âmbito de correlações econômicas e políticas. Não podemos contar com uma estrutura que suporte o desenvolvimento humanizado e extrapole o contexto limitado de educação quantitativa e meritocrática voltada para o mercado.

A ótica neoliberal, é importante lembrar, não é contra a escola, nem mesmo com a formação, pelo contrário, ela exige cada vez mais qualificação profissional para que um indivíduo seja inserido no mercado de trabalho, fim único da educação sob a lógica do capital. Para Gentili, essa situação é decorrente de uma hegemonia construída sobre as bases de “tecnocracias neoliberais”. Por isso, o autor argumenta que: “[...] atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes” (GENTILI, 2008, p. 5). O que nos resta é uma intensa luta na tentativa de uma educação desburocratizada, não-hegemônica, sem retrocessos, em que possamos ter clarividência teórico-prática para o enfrentamento dessa realidade em constante contradição.

A realidade da escola não pode ser explicada unicamente pela crise, sem que se avaliem seus atores e se compreenda que, ao fim e ao cabo, professores, alunos, dirigentes, enfim, toda a comunidade escolar, transmite e recebe aquilo que lhe é ditado pelo processo hegemônico de comercialização de saberes e de indivíduos, qual seja, a lógica do capital. Direcionando nosso olhar para a questão da formação de professores, a realidade vivenciada na maioria das instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou

privadas, é fruto do sistema desigual que estabelece diferenças e necessita de um processo formativo rápido e econômico que capacite pessoas para atender aos interesses do mercado.

Nesse sentido, ao procurarmos compreender o contexto neoliberal brasileiro, onde surge a LDB principalmente, nos colocamos, não apenas num lugar de escuta, mas, prioritariamente, de execução dos parâmetros econômico e político. De acordo com Gentili (1996, p. 2), “os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise”. Logo, percebemos o rebaixamento teórico da formação em crescente desqualificação e desprofissionalização docente.

No contexto teórico e político, as perspectivas e propostas neoliberais se apresentaram entre o final da década de 1980 e meados de 1990. O Brasil é o último país da América Latina a implantar um projeto neoliberal, pelas dificuldades de unir interesses no Modelo de Substituições de Importações (MSI) e o vigoroso desenvolvimento político das classes trabalhadoras (FILGUEIRAS, 2006).³ A Inglaterra, os Estados Unidos e outros países da América Latina já vinham referenciando suas experiências neoliberais. Outrossim, as recomendações dos organismos multilaterais, como Fundo Monetário Internacional (FMI), vinham enfatizando a necessidade de estruturar e dinamizar o modelo neoliberal. Porém, o Estado brasileiro foi implementando o programa político, no andar das disputas políticas entre classes e, de acordo com Filgueiras (2006), o projeto neoliberal não foi elaborado ou analisado com antecipação, mas sim resultado da luta de classes.

Em 1989, representantes dos EUA, países da América Latina, Central e Caribe, bem como integrantes do Instituto de Economia Internacional de Washington, do Banco Mundial (BM), do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e do FMI; participaram de uma reunião que teve, como principal pauta, discutir a economia do continente. O resultado dessa reunião se deu no levantamento de dez medidas sob a denominação de *Consenso de Washington*, que visava o crescimento econômico desses países. Essa foi a forma pela qual o neoliberalismo chegou ao Brasil e ganhou a maior parte da América Latina, pelo discurso econômico, através da renegociação da dívida externa e o político, pela aceitação das condições e das políticas e reformas econômicas impostas pelos credores.

O dogmatismo neoliberal, presente no capitalismo, permeado de múltiplas contradições econômicas, sociais e políticas, nos remete a fortes indícios de uma crise estrutural marcada por falsas esperanças, enquanto se acentuam as desigualdades sociais

e o desemprego em massa. O capitalismo, desse modo, pauta na ideia de que o trabalho é um modo de redenção humana, ou seja, através dele se constitui o indivíduo e ele pode se realizar. Cabe lembrar que a Inglaterra foi o primeiro país capitalista a implantar o neoliberalismo, na década de 1980, seguido pelos Estados Unidos e por outros países do continente europeu que aderiram à política neoliberal, estendendo aos continentes americano e asiático. De acordo com Anderson:

O que demonstravam estas experiências foi a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo como ideologia. No início, somente governos explicitamente da direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam ou se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles em zelo neoliberal (ANDERSON, 1995, p. 12).

A retórica liberal tenta opor tendências de mercado como extremos irreconciliáveis: “fundamentalmente só há dois meios de coordenar as atividades econômicas de milhões. Um deles é a direção central utilizando a coerção - a técnica do Exército e do Estado totalitário moderno. O outro é a cooperação voluntária dos indivíduos - a técnica do mercado” (FRIEDMAN, 2014, p. 21). No tocante ao liberalismo, este tem encontrado defesas radicais no sentido de se fazer valer a *maravilha do mercado*. Pode-se destacar, como fonte desse radicalismo, o princípio da redução máxima do papel do Estado. Os liberais surgiram em contraposição às doutrinas mercantilistas que, mesmo admitindo a limitação das regulamentações internas, eram mais favoráveis a uma política governamental ativa, destinada a aumentar a participação nacional nos mercados internacionais. Os liberais, a partir dos fisiocratas e de Adam Smith, radicalizaram o princípio da liberdade interna e, ainda mais, na esfera externa.

Dessa forma, vale relembrar que, as políticas públicas para a educação nacional, há tempo vem se delineando nas discussões estabelecidas por diferentes setores da sociedade civil e política. No entanto, embora as discussões travadas em diversas instâncias, bem como nas lutas dos educadores por políticas que atendam às necessidades básicas de uma educação libertadora, nos leva a observar que a legislação brasileira caminha no sentido contrário a essa meta, uma vez que o Estado se exime de sua condição de provedor de uma educação de excelência em todos os níveis de ensino.

De acordo com Saviani, não é possível que, numa sociedade classificada como *sociedade do conhecimento*, cientes da importância da educação e, por consequência, da formação de professores, as políticas públicas estejam, dia após dia, buscando a redução de custos. É necessário, segundo o autor, delegar à educação sua devida importância e recursos compatíveis com ela, de maneira a:

[...] eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta (SAVIANI, 2009, p. 153).

Diante de tudo isso, as políticas de formação docente passam a crescer de uma forma assustadora na América Latina. Não com o sentido de politizar o docente, mas sim, de o alienar diante das mazelas do mercado. A prática docente passa a ser valorizada em detrimento da teoria na formação dos professores, uma vez que, a técnica vale mais do que a fundamentação teórica sólida e consistente. Logo, a inversão de valores passa a ser a realidade histórica almejada.

Sociedade capitalista neoliberal no contexto da formação de professores

A partir dos anos de 1990, emerge demanda em preparar o trabalhador para o mundo do trabalho, pois, os modelos de gestão neoliberais, exigem do trabalhador competências, incluindo formação e atitudes voltadas para a competitividade, produtividade e agilidade na execução dos processos produtivos. Observa-se um reordenamento das relações educativas através da noção de competências dispostas pelas relações de produção centralizadas na empregabilidade e flexibilidade dos processos.

A noção de competências atende três possíveis desígnios, de acordo com adaptações em Ramos (2001): 1) o reordenamento para compreensão da relação trabalho docente-educação, com foco na subjetividade do sujeito; 2) institucionalização de novas formas de educar, formar o docente e gerir o trabalho internamente nas escolas, com reorganização da carga horária, novos contratos profissionais, a exemplo de contratos temporários em que se estabelecem novas relações contratuais de carreira e de salários; 3) formulação de padrões para identificar a capacidade do trabalhador-professor para as estruturas pré-determinadas pelas políticas nacionais, a exemplo da LDB e da BNCC embarcadas nas orientações de organismos multilaterais.

Ramos (2001, p. 39) identifica que, no processo de competências, há desvio de “foco do emprego, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho”. Porém, apresenta-se, nesse momento, o trabalhador docente tomado da captura de sua subjetividade com capacidade de moldar e direcionar ação e pensamento (ALVES, 2011), em conformidade com a racionalização inscrita

nas competências socioemocionais que estão na BNCC. Esta, conceitua competências como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Assim como, as definições de Ramos (2001) sobre competências, a norma regulamentadora curricular sugere sobredeterminação⁴ que, pelo imperativo socioemocional, se torna mais fácil e prático adaptar o sujeito aos meandros do século XXI, bem como formar o professor para ser atuante e complacente da meritocracia imposta pela hegemonia capitalista.

A relação das competências socioemocionais presentes na BNCC com os quatro pilares da educação (DELORS, 1998), estão nas bases do *aprender a ser e aprender a conviver*. Assim como, as competências cognitivas estão de acordo com *aprender a fazer e aprender a aprender*. Conforme o relatório da Unesco, as bases das competências do futuro são os *saberes e saber-fazer evolutivo*, com orientações para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos nos preâmbulos das competências cognitivas. Em múltiplas referências, os quatro pilares da educação trazem o prolongamento: aprendizagem ao longo da vida, em que o indivíduo possa concretizar seu pertencimento como membro da sociedade aprendente e economicamente ativo, intensificando o pressuposto da Unesco pela autenticidade e harmonia do desenvolvimento humano para eliminar a pobreza e a exclusão social.

Ao analisarmos o terceiro ponto proposto por Ramos, identificamos que, para a manutenção do capital, há necessidade de padronização para verificar as competências do professor em nível de descoberta do potencial criativo que ultrapasse a instrumentalidade da educação. Esta, considerada pela Unesco “como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica)” (DELORS, 1998, p. 90), que uma vez transposta “se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (DELORS, 1998, p. 90). O que queremos pontuar são as relações advindas de organismos multilaterais nesse contexto neoliberal. Uma vez que, a formação do professor se encontra em constante agitação, numa complexidade extrema, para além da fragmentação, separação das dimensões cognitiva e emocional (SMOLKA et al, 2015). Essas necessidades estão relacionadas às competências do profissional, exigidas para a formação do trabalhador-professor pelas vias do capital, o qual nos faz acreditar que o efêmero⁵ é propício à mudança.

Na nova lógica de busca de informação, de conhecimento e qualificação, prevalece o *aprender a aprender* o qual objetiva a atualização constante “exigida pela

necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2013, p. 432), responsabilizando o professor na condução dessa formação mercantilizada. Diferente do que se processou nos séculos XI a XVII com as corporações de ofício, onde prevalecia o processo *aprender fazendo*, em que as instituições de ensino, que se dedicavam as artes intelectuais por oposição ao sistema manual ou as *artes mecânicas*, formavam os professores das escolas inferiores ao lhes ensinar os conhecimentos que deveriam transmitir no momento (SAVIANI, 2009).

Tais orientações são evidenciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propostos pelo MEC em 1997, visando alargar a esfera da educação com maiores exigências para a escola. É o momento de “capacitar para adquirir novas competências e novos saberes” (SAVIANI, 2013, p. 433). Os PCNs fundamentam o princípio de que:

[...] a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender” (BRASIL, 1997, p. 27, grifos do documento).

Percebemos a relação dos Parâmetros Curriculares com as competências cognitivas e socioemocionais identificadas na Unesco e BNCC e, de acordo com Smolka *et al.* (2015), pela separação das dimensões cognitiva e emocional para incorporarem outros conjuntos de providências. Estes, a exemplo do desenvolvimento de competências socioemocionais nos seus cinco constructos⁶ (amabilidade, conscienciosidade, abertura ao novo, extroversão, estabilidade emocional) que trazem a partir de processo de avaliação em larga escala - Projeto SENNA⁷ (PRIMI; SANTOS, 2014) - a análise separada em processo reduzido de poucos traços da personalidade.

Nesse âmbito, formar o professor pelas competências e habilidades socioemocionais, para em seguida as desenvolver em seus alunos, remete a formação simplificada no âmbito de matrizes de competências instituídas para professores. Essa reorganização na formação de professores se projeta nos perímetros do reducionismo, seja pelo parcelamento causando precarização em conteúdos formativos, seja diminuindo qualidade e eficiência a que se propõe para essa formação proferindo profissionalização que se justifica no discurso neoliberal incorporado ao eixo mercadológico. Presenciamos cenários da reforma educativa em diferentes contextos, sejam estimulados por organismos internacionais em discursos deterministas, sejam aprovados pelos governos ao tornarem

normativos os quais invocam a responsabilidade em obter a qualidade no ensino propondo realidades negligenciadas através políticas públicas. A influência das políticas educacionais brasileiras, sobre a formação de professores, estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, foram propostos pelos ideais neoliberais recomendados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990). Esta por sua vez trata no capítulo VII: “os professores em busca de novas perspectivas” (DELORS, 1998, p. 152), a responsabilização do professor em relação a sua atuação e formação, assim como na formação do jovem para enfrentar e construir o futuro com determinação e responsabilidade. Segundo o documento, “os professores têm um papel determinante na formação de atitudes, positivas ou negativas perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação [...]” (DELORS, 1998, p. 159). Logo, é necessário realizar de forma efetiva o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores.

A LDB, nos artigos 61 e 65, sobre a formação dos profissionais da educação, estabelece-se que:

Art. 61 [...] *Parágrafo único.* A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

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

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

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (BRASIL, 1996)

É nesse cenário que as sucessivas mudanças são introduzidas na formação de professores, no intuito de equacionar, de forma consciente, teoria e prática, pois o mercado de trabalho convoca os trabalhadores do conhecimento, por conseguinte, evoca a responsabilidade dos governos em obter a qualidade do ensino, porém, com predomínio no campo acadêmico da análise da degradação profissional (MORGENSTERN, 2010). A tônica prevalecente no capitalismo atual com a acumulação, pois é necessário somente uma pequena força de trabalho qualificada para gerir e inovar em escala global.

Essa força de trabalho qualificada pressupõe mais-valor (MARX, 2013), que enriquece o capital pelo processo produtivo. Será então o professor, no contexto neoliberal, um formador da força de trabalho para reproduzir mercadorias? É um movimento que vimos presenciando, nesse momento, ao circundar graus de desenvolvimento e transformar o trabalho docente em “trabalhadores da servidão e da coação corporativa” (MARX, 2013, p. 962). Uma vez que trabalhar as competências cognitivas e socioemocionais são propostas resultantes das políticas neoliberais, as quais incitam questionamento sobre o controle do conhecimento em direção ao monopólio burguês. A expropriação do conhecimento, pela especulação mercantilizada (MORGENSTERN, 2010), assume modelo empresarial ao trabalhar cada vez com convicção nesses termos, sendo definidos por produtividade, eficácia, trabalho em equipe, qualidade e outros.

A formação docente está implicada na perspectiva da formação do trabalhador em dois aspectos: o próprio docente como trabalhador e o aluno a ser formado por ele para atuar no mercado de trabalho, logo, consistem em um ponto de vista comum: são formados para o capital. O valor do conhecimento pouco atua nessa “gestão do saber/conhecer”, pois aponta para uma formação instrumentalizada, longe de se obter uma formação sólida (MORGENSTERN, 2010), direcionadas para trabalhadores flexíveis, os quais compõem novos perfis para o mercado de trabalho.

A abordagem da atual conjuntura, recorre ao processo de formação de professores por vias descontínuas, precárias em suas políticas educacionais. Estas, orientadas pela dominação e determinação sistemática de organismos multilaterais em pôr a educação a serviço do mercado. Para equilibrar suas lutas e se manter em ascensão, a lógica mistificadora do capital precisa da ação meritocrática, tecnocrática, do processo mercadológico e empresarial imbricados numa pedagogia do aprender a fazer – o tecnicismo (SAVIANI, 2013; MÉSZÁROS, 2008).

Segundo Saviani há mecanização do processo produtivo a partir da “proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar” (2013, p. 382), o ensino híbrido, a educação à distância. No entanto, a formação de professores implica objetivos e competências específicas, resultando como consequência a estrutura organizacional diretamente voltada ao cumprimento da formação para o contexto da empregabilidade.

Outro ponto, no debate sobre a formação para a profissão docente, é a inserção no mercado de trabalho educacional, no sentido da formação, somente para ser empregável. Morgenstern (2010) traz a reflexão que não há consciência e esforço para obter formação sólida e de qualidade, mas a preparação prática para a empregabilidade, a

partir de conhecimentos técnicos e o desenvolvimento de habilidades gerais em contexto do trabalhador flexível, ou seja, a prática do ensino integra as profissões para o mercado de trabalho. A autora chama a atenção para a análise sobre degradação profissional, que alcança níveis consideráveis de intensificação e empobrecimento, porém, havendo abandono da profissão mesmo no mundo desenvolvido, estabelecendo a vulnerabilidade da profissionalização docente. Essa perspectiva vai ao encontro da Meta 16 do PNE, a qual propõe a formação em programas de especialização *lato sensu* para professores da educação básica.

Formar, em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

A educação para a empregabilidade estampa e mobiliza as políticas públicas/educacionais como estratégias governamentais para alavancar o processo capitalista. Elas vão além de um processo pedagógico articulado ao conjunto das relações sociais. Instituem-se no princípio do mercado, na combinação e execução de elementos formativos, os quais tomam para si, abstraindo do sujeito a subjetividade e coletividade. Estabelece, dessa forma, o declive profissional a partir dos meandros neoliberais, colocando em questão o controle do conhecimento na rapidez em obter a formação no êxito do emprego, submetendo o docente à dependência de uma formação rasa, degradada e vulnerável.

A Lei 13005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – em seu artigo 2º, trata das diretrizes do PNE. A diretriz IX sobre “valorização dos (as) profissionais da educação” está articulada à Meta 17, que propõe a valorização dos (as) profissionais do magistério da educação básica e pública em relação à remuneração e equiparação de forma a igualar aos dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente (BRASIL, 2014). A expressa valorização fica no nível de vulnerabilidade que se encontra a profissão, uma vez que incide nos créditos de formação, seja de graduação e pós-graduação como anuncia o PNE na Meta 16, seja nos planos de Carreira pela Meta 18. Institui-se processos de exploração do trabalho docente, uma vez que a normativa traz perspectiva de piso salarial, porém, os contratos, em sua grande maioria, são temporários, com carga horária alta e constituídos por contratação em caráter precário.

Nessas análises se identifica, “possibilidades como um coletivo que está estrategicamente localizado no cerne da reprodução social e cujas práticas são importantes para a construção da hegemonia” (MORGENSTERN, 2010, p. 20). Assim se explica

a negligência das políticas públicas em relação a educação, em contradição ao discurso que estabelece a preparação para a sociedade do conhecimento e as circunstâncias reais no desenvolvimento do trabalho docente.

A educação representa a grande transformação social para romper com a “internalização predominante nas escolhas políticas”, argumenta Mészáros (2008, p. 61). Para além da expropriação do trabalho docente, as políticas públicas são normatizadas e atuam como alienantes na ordem existente. Elas tornam inevitável que o sujeito-professor seja objeto do sistema dominante, deixando de lado a “universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65), passando a reprodutor dessa sociedade por uma formação progressiva, extinguindo como sujeito histórico.

Conforme texto da BNCC, orientado pela LDB, em relação às aprendizagens essenciais, para além dos conteúdos mínimos (BRASIL, 2018), o foco dos fundamentos pedagógicos da BNCC é no desenvolvimento de competências. Dessa forma, aumenta o controle do que se ensina e como se ensina no Brasil, numa visão gerencialista, com padronização do trabalho docente. Segundo o documento, uma das ações é “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 17). É uma formação pragmática, técnico-instrumental do professor, com aumento do controle do conteúdo, assinalando o rebaixamento teórico da formação pelas matrizes de competências.

As situações ou circunstâncias atuais, consideradas contrárias e desfavoráveis, levam o trabalho docente a se expor às tendências mercantilizantes do modelo pós-fordista, com segmentação de mercados para a educação, aumentando a dualização social, o que implica uma diferenciação interna do coletivo e a erosão de uma cultura de serviço. No entanto, as relações com os pais, sindicatos, movimentos sociais, municípios e redes internacionais podem criar condições contingentes para gerir outra micropolítica escolar, fortalecendo identidade em que os docentes se assumam como agentes chaves na governabilidade das instituições, no desenvolvimento do conhecimento e não, necessariamente, as tendências mercadológicas como determinantes. (MORGENSTERN, 2010)

De acordo com Saviani (2009), percebe-se a ausência de ação para manutenção de uma educação igualitária, com liberdade de expressão, uma escola pública, democratizada e gratuita, a qual passa longe da viabilidade em alcançar ampliação da qualidade com propostas pedagógicas estruturadas em políticas públicas de longo prazo e possibilidades concretas que garantam a qualidade da formação de professores, além

da infraestrutura para atuação profissional. É nesse ambiente dramático que se incorporam modificações na formação de professores, pelas ações e visibilidade do mercado com o intuito de equacionar, de forma consciente teoria e prática, invitando e responsabilizando os trabalhadores do conhecimento a obter e manter a qualidade do ensino.

As responsabilizações enfrentadas pelos professores estão ao par da materialidade humana que, segundo a análise de Marx por Vázquez (1977), transforma o mundo natural e social. Assim, Vázquez (1977, p. 4), ao utilizar o termo *praxis*, procura distanciar o conceito de prática do uso cotidiano, que corresponde ao de atividade prática humana no sentido utilitário de expressões, “homem prático, resultados práticos, profissão prática”. O termo “*praxis*” é utilizado para atividade humana que produz objetos. Assim, a atividade própria do homem faz parte, essencialmente, da atividade da consciência como produção de conhecimentos, em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis; mediante os quais o homem conhece a realidade.

Para Vázquez (1977), a atividade própria do homem faz parte essencialmente da atividade da consciência e se desenvolve como produção de conhecimentos através de conceitos, hipóteses, teorias ou leis. Já Gramsci (1979, p. 130) entende essa atividade como atividade teórico-prática, ou seja, “o trabalho como princípio educativo imanente à escola”. O que faz com que o professor esteja nesse meio das relações sociais e do trabalho, entre instrução e educação. De acordo com Gramsci (1979, p. 131), a ligação instrução-educação é representada pelo “trabalho vivo do professor”, onde este tem consciência dos contrastes da sociedade – neoliberal – da aceleração da formação. Implica o ato de trabalhar, o responsabilizar subjetivamente com as relações educacionais, contrapondo ao mecanicismo, tendo consciência e clareza de sua atuação teórico-prática.

A formação e profissionalização de professores, neste contexto neoliberal, implica objetivos e competências específicas, conectando teoria e prática, fornecendo subsídios para equilibrar a “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, [...] na medida em que esta relação é consciente” (VÁZQUEZ, 1977, p. 109). O professor, pelo seu “trabalho vivo” (MARX, 2013; GRAMSCI, 1979), deveria ter, na sua base cultural e científica, a consciência das exigências pedagógicas a serem atendidas pelas escolas, cada vez mais voltadas a formação profissional. No entanto, fica justaposta a “tarefa de formar os novos professores: o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada” (SAVIANI, 2009, p. 150). Eis os processos conteudistas, que estão dispostos e determinados nas políticas educacionais.

Considerações finais

As análises realizadas apontam que a formação de professores está atravessada pelas regulamentações de políticas educacionais, as quais só fazem contemplar os dilemas enfrentados e expressados pelos docentes. Tais dilemas são coadjuvantes de negligências das políticas públicas e suas contradições nos discursos que apontam à preparação para a sociedade do conhecimento e as circunstâncias em que se encontram o trabalho docente: vulnerável, raso, desvalorizado e ampliado na atuação para educação mercadológica (MORGENSTERN, 2010). A vulnerabilidade da profissão docente está presente em alguns pontos: seja na formação rasa, por competências, seja na remuneração e contratação em caráter precário. Acusa a degradação profissional, expressa pela abstração da subjetividade e coletividade do sujeito, buscando a simplificação das matrizes pelas competências socioemocionais, as quais estão entrelaçadas à formação hegemônica do capital.

Para que se desenvolva uma educação diferente da praticada nas escolas brasileiras, que privilegia as desigualdades, que semeia e reproduz uma ideologia que mercantiliza tudo, até mesmo os processos educacionais, Mészáros (2008) entende que se deve manter, sob a ótica de ir além do capital, um processo de formação constante, por requerer tempo e atualização de atores, uma vez que a sociedade, as ideologias e o conhecimento estão em constante transformação. Assim, para esse autor:

Uma concepção oposta e efetivamente articulada numa educação *para além do capital* não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos mas, devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos. A “autoeducação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo – e inevitavelmente *em mudança*. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma *educação continuada* (MÉSZÁROS, 2008, p. 74, grifos do autor).

Esta concepção, trazida por Mészáros, vai de encontro à educação entendida como uma condição regulada e subordinada às necessidades do capital. Como prática social, atividade humana e histórica, se reduz a processos educativos, que visam doutrinar, domesticar e treinar homens, aptos para o desenvolvimento de suas tarefas laborais, tendo como parâmetro:

De um lado, a ideologia da globalização e, de outro, a perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva embasam, no campo educativo, a nova vulgata da pedagogia das competências e a promessa de empregabilidade. Ao individualismo do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo do pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade. Neste particular a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo (FRIGOTTO, 2005, p. 71).

É reconhecendo o significado de suas ações, num processo de buscar explicações, estabelecer relações e, simultaneamente, trabalhar e aprender; que acontece a formação docente que se espera. Para isso, este aprender não é aquele pautado nas intenções da classe dominante, do capital, mas aquele que “empodera”, que move e promove a mudança.

Ao estudarmos, por outro lado, a prática do intelectual como inserido no contexto histórico mais amplo, novos elementos se apresentam. Entre estes, se destacam as opções e as posições do intelectual frente à correlação de forças políticas. Nesse âmbito, interessa a análise das concepções ideológicas inerentes às práticas dos intelectuais. Ideológico, no sentido de visão de mundo, de sociedade e, sobretudo, do papel da ciência. Aqui se exige um posicionamento político do professor. Esse posicionamento pode ser tácito ou confesso. Nisso reside o aspecto ideológico, uma vez que estamos no campo da persuasão. Para Gramsci (2011), as lutas sociais e políticas, nas sociedades atuais, se dão menos contra o Estado do que no Estado. Este se apresenta como instância mediadora de interesses de classes, em vez de um mero representante da classe dominante. Nele, portanto, os antagonismos se manifestam. O papel do intelectual orgânico é o de organizar, conduzir e persuadir as massas, produzindo consensos. Ao ampliar o Estado, ele amplia, também, o papel do intelectual.

No entanto, devemos lembrar que o embate hegemônico em Gramsci (1995b, p. 270), supõe que a verdadeira práxis “não é o instrumento de governos ou de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas”. Afirmamos, ao contrário, que a práxis é expressão das classes subalternas que querem educar a si mesmas na arte do governo e que tem interesse em conhecer todas as verdades – inclusive as desagradáveis – e evitar enganos. Com a hegemonia maciça do liberalismo, esse enfoque pode parecer anacrônico.

Dessa forma, considerando a realidade posta, o exercício da formação docente com vistas à promoção e à participação efetiva de sujeitos, ainda é o caminho para a superação das desigualdades, capaz de enfrentar os desmandos autoritários e políticos que vivenciamos no Brasil desde sempre, mais acentuadamente e de forma irracional, a partir de 1º de janeiro de 2019, com a posse de Jair Bolsonaro. Prova disso é que,

mesmo que as práticas neoliberais estejam arraigadas de ilusões, considerando o mercado financeiro como o “salvador do mundo”, é fato que essas não apenas fracassam nas questões sociais, mas geram sérios comprometimentos econômicos, resultando em outra crise do modelo capitalista, sinalizando que mais um ciclo chega ao fim.

A formação docente, voltada para o mundo do trabalho e não para o mercado capitalista, é um dos caminhos para a reconstrução daquilo que se perdeu, ou melhor, talvez nunca conseguimos ter efetivamente: liberdade e igualdade dos cidadãos por meio da educação. Nesse sentido é necessário questionar: “como transformar o mundo dos homens, como vislumbrar a emancipação humana?” (ROIO, 2014, p. 129). O ponto de partida, segundo este autor, é a superação da cultura burguesa e a promoção de um significativo progresso intelectual, o qual levará o homem à emancipação. Este processo se dará pela educação enquanto instrumento de luta, de desenvolvimento social e humano.

Vale a pena destacar que, diante de tudo isso, a força que move a formação docente tem suas raízes na base social econômica e isto não pode ser esquecido, principalmente, quando se discutem reformas educacionais escolares. Para construirmos uma análise ou mesmo uma crítica, temos que as fazer inseridas em um quadro de forças reguladoras, pensando na luta de classes dentro desse quadro, nunca negando a força da História.

Parafraseando Marx: “Professores do mundo.... uni-vos”.

Notas

¹ Pesquisa com financiamento CAPES.

² O modelo dos conteúdos culturais-cognitivos na formação do professor possui ênfase na cultura geral e no conteúdo específico da disciplina a ser ministrada (SAVIANI, 2009).

³ Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT).

⁴ Utilizamos o termo a partir de Freud contextualizado em Marx, no sentido de que diversos fatores/múltiplos elementos podem se organizar “em seqüências significativas diferentes” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 488) estando todos em interação e contradição. Ou seja, as múltiplas determinações que constam na BNCC em relação às competências socioemocionais buscam instrumentalizar o professor, sendo este o objeto e não sujeito histórico, constituindo a urgência em formar seu próprio capital do conhecimento.

⁵ Nos referimos às competências socioemocionais.

⁶ Com base no documento: Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais (OCDE, 2015).

⁷ *Social and Emotional or Non-cognitive Nation wide Assessment – SENNA.*

Referências

- ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Press Universitaire de France, 1977.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 out. 2021.
- BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 ago. 2021.
- BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 abril. 2019.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: Geórgia Cêa; Sonia Rummert. Leonardo Gonçalves (Org.). *Trabalho e Educação: interlocuções marxistas*. Rio Grande: Editoria da FURG, 2019, p. 83-120.
- FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*. CLACSO. Buenos Aires, 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e Liberdade*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão*. São Paulo: Vozes, 1995. p. 77-107.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação*: manual do usuário, 2008. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. Acesso em: 12/05/2020.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. & GENTILI, Pablo. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIAMBIAGI, Fábio *et al.* *Economia brasileira contemporânea: 1945 – 2010*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e as organizações da cultura*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 3 - Maquiavel: notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1995a.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995b.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MARX, Karl. *O Capital*: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORGENSTERN, Sara. Reflexiones sociológicas em torno a los docentes. La paradoja entre su vulnerabilidad y su potencialidad profesional. In: *Nuevas regulaciones educativas em América Latina*: políticas y procesos del trabajo docente. 1 ed. Lima, Peru. Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial, 2010.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PRIMI, Ricardo.; SANTOS, Daniel. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. São Paulo. IAS, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia o adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

DEL ROIO, Marcos. A educação como forma de reprodução da hegemonia e seu avesso. *In*: SCHLESENER, Anita. (Org.). *Filosofia, Política e Educação: leituras de Antônio Gramsci*. Curitiba: UTP, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

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=pt>.

Acesso em: 11 nov. 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de.; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; DAINEZ, Débora. O problema da avaliação da habilidades socioemocionais como política: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação e Sociedade*. Campinas: São Paulo, v. 36, nº 130, p. 219-242, jan.-mar, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/WTmS8JRvXxwRQZKjB7GdLJH/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 02 fev. 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. 2ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977.