

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: REFORMAS CURRICULARES E A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR TAREFEIRO¹

Vinícius Frederico de Oliveira Silveira²
Anny Beatriz Cavalcanti Lima³
Ângela Cristina Alves Albino⁴

Resumo

O presente estudo reflete, criticamente, sobre as políticas curriculares de formação de professores, bem como acerca do conceito de professor tarefeiro, com base na concepção marxista de trabalho. Para esta pesquisa, foi adotada a abordagem teórico-conceitual e a análise documental das Resoluções CNE/CP nº. 01/2002, 01/2015, 02/2019, 01/2020 e 04/2024, fundamentadas no materialismo histórico dialético. As contribuições marxistas permitem compreender tais políticas como parte de um projeto neoliberal que mercantiliza a Educação e reduz o docente a executor de tarefas, sob um currículo pragmatista.

Palavras-chave: Políticas Curriculares; Formação de Professores; Professor Tarefeiro; Marxismo.

POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE: REFORMAS CURRICULARES Y LA CONSTITUCIÓN DEL DOCENTE TAREÍSTA

Resumen

El presente estudio reflexiona, de manera crítica, sobre las políticas curriculares de formación de profesores, así como sobre el concepto de docente tareísta, con base en la concepción marxista del trabajo. Para esta investigación, se adoptó el enfoque teórico-conceptual y el análisis documental de las Resoluciones CNE/CP nº. 01/2002, 01/2015, 02/2019, 01/2020 y 04/2024, fundamentadas en el materialismo histórico dialéctico. Las contribuciones marxistas permiten comprender dichas políticas como parte de un proyecto neoliberal que mercantiliza la Educación y reduce al docente a ejecutor de tareas, bajo un currículo pragmatista.

Palabras clave: Políticas Curriculares; Formación de Profesores; Docente Tareísta; Marxismo.

TEACHER TRAINING POLICY: CURRICULAR REFORMS AND THE CONSTITUTION OF THE TASK-ORIENTED TEACHER

Abstract

This study critically reflects on curricular policies for teacher training, as well as on the concept of the task-oriented teacher, based on the Marxist conception of labor. A theoretical-conceptual approach and documentary analysis of CNE/CP Resolutions No. 01/2002, 01/2015, 02/2019, 01/2020, and 04/2024 were adopted, grounded in dialectical historical materialism. Marxist contributions allow these policies to be understood as part of a neoliberal project that commodifies Education and reduces teachers to task executors, under a pragmatist curriculum.

Keyword: Curricular Policies; Teacher Training; Task-Oriented Teacher; Marxism.

¹ Artigo recebido em 05/06/2025. Aprovado em 06/05/2026. Publicado em 28/07/2026.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v24i54.68089>

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFCG). Email: viniciusfredzo13@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1616151474168528>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8095-7950>.

³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFCG). Email: annybeatrizest@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1769619641095363>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9451-7665>.

⁴ Doutora em Educação na Linha de Políticas Educacionais. Professora associada da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande - PPGE/UFCG. Email: angela.educ@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0763341526691337>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2452-1444>.

Introdução

O conceito marxista de trabalho pode ser compreendido como atividade humana transformadora que permite, em uma perspectiva crítica, entender a atividade docente em uma perspectiva relacional com o modo de produção capitalista. Neste estudo, não compreendemos a atuação do professor dimensionada apenas por um modelo vocacionista ou reduzida a uma prática técnica, orientação que tem predominado nas últimas políticas curriculares, isto porque consideramos o professor como um trabalhador que, no modelo de existência societária, está sujeito à exploração e à alienação no movimento em que se constitui assalariado e vendedor de força de trabalho.

Neste sentido, problematizamos o significado de trabalho no contexto de produção política da docência. Como a concepção marxista de trabalho contribui para a compreensão crítica das políticas curriculares de formação de professores e da construção do professor tarefeiro? Partindo desse problema central, foram construídas as seguintes problematizações: em que medida as políticas curriculares de formação de professores refletem a lógica capitalista e afasta o trabalho como princípio educativo? Como o conceito marxista de trabalho e omnilateralidade pode contribuir para enfrentar a formação do professor tarefeiro?

Dessa forma, este estudo tem como objetivo geral refletir criticamente sobre as políticas curriculares de formação de professores e sobre o conceito de professor tarefeiro a partir da concepção marxista de trabalho. A importância de desenvolver esse texto se dá pela necessidade de promover reflexões críticas acerca das políticas curriculares na e para a formação de professores, principalmente pela efervescência das discussões a partir das últimas Resoluções promulgadas. As teorias marxistas se apresentam como um caminho possível para subsidiar essas reflexões, visto que elas fazem críticas à formação e ao trabalho alienante, ao passo que oferecem possibilidades para se pensar alternativas de uma formação não capitalista.

O presente estudo, portanto, apoia-se na corrente epistemológica do materialismo histórico-dialético, compreendida como a ciência filosófica que busca compreender os fenômenos sociais, em sua totalidade. Gomide e Jacomeli (2016, p. 70) afirmam que “em cada pesquisa que se pauta pelo enfoque materialista existe um projeto de transformação para a sociedade”, ou seja, no método marxista não basta apenas compreender o fenômeno investigado, visto que o referido método não se

limita a esta análise, tendo em vista que ele visa atuar, também, na sua transformação. Marx (2000), ao escrever suas teses sobre o materialismo de Feuerbach, critica o caráter contemplativo que as investigações são desenvolvidas, defendendo que as pesquisas devem estar acompanhadas de uma *práxis* revolucionária, com o anseio de transformar o mundo.

Para realização do estudo, adotou-se uma abordagem teórico-conceitual, que tem como objetivo o aprofundamento dos fundamentos por meio de uma análise crítica dos conceitos, ideologias e teorias (Demo, 2000). Nesse sentido, foi articulado o conceito de trabalho de Marx, enfatizando a omnilateralidade, como fundamento para uma reflexão crítica sobre a formação de professores e as políticas curriculares que são determinantes para a construção do professor tarefeiro.

Vale salientar que a pesquisa também realiza uma análise documental das políticas curriculares para a formação de professores das últimas duas décadas, abarcando as Resoluções CNE/CP nº. 01/2002, 01/2015, 02/2019, 01/2020 e 04/2024. Evangelista e Shiroma (2019) expõem a importância de adotar o método marxista para a análise das políticas educacionais, visto que através dessa corrente, é possível compreender o funcionamento dessas políticas, o que está sendo delineado nestes documentos mesmo que implicitamente, além de contribuir com o rompimento da lógica capitalista.

Nos diversos setores da sociedade, há uma disputa explícita de dois projetos em busca de hegemonia: o projeto neoliberal e o projeto democrático das massas, que correlacionam suas forças. Na Educação e, especificamente no campo das políticas curriculares de formação de professores, não é diferente, pois essa área é compreendida como um terreno fértil para a consolidação das ideologias dos projetos societários, visto que os ataques se dão no movimento de proposição do conhecimento e desembocam no desenho político de pensar a formação e os formadores. Para Albino (2024, p. 3), ao fazer uma analogia com o engenho decorativo violento descrito por Darcy Ribeiro, na obra “O Povo Brasileiro”, há uma revelação espantosa para o fato dos docentes permanecerem, também humanos, no modelo moedor classista e de violência colonizadora curricular, que tenta triturar os seus contextos e suas culturas. A forma violenta se revela, de modo geral, na ausência de participação efetiva dos docentes na trama de decisão curricular, apesar de compreendermos a força que a agenda global de Educação tem sobre os países,

sobretudo os ditos “periféricos” (Albino, 2024).

No Brasil, em meados dos anos 1990, houve uma consolidação das políticas neoliberais, especialmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em que as políticas educacionais voltadas à formação docente intensificaram “uma visão pragmatista da formação deste profissional e um retorno ao tecnicismo” (Silva, 2011, p. 16). Shiroma e Evangelista (2015) afirmam que a política de formação docente no Brasil, nas últimas décadas, buscou esvaziar a formação intelectual do professor, promovendo uma assepsia ideológica, pois os alunos da escola pública não conseguiriam acessar o conhecimento que historicamente foi construído pelo homem enquanto sujeito histórico.

As autoras supracitadas, ainda, apontam sobre a forte influência dos Organismos Multilaterais na participação das formulações dessas políticas, o que reforça a influência neoliberal nas orientações das diretrizes, ainda mais quando há a participação das entidades internacionais, cuja abordagem potencializa a hegemonia da pedagogia do capital. Evangelista (2012, p. 9) assume a seguinte caracterização, de uma pedagogia que se reproduz

nas salas de aulas lotadas, na ausência de bons salários e planos de carreira para todos, na ausência de bibliotecas, na ausência de professores efetivos, na ausência de professores auxiliares, na ausência de equipe técnica, na ausência de condições infraestruturais de trabalho, na ausência de acesso à cultura, na ausência de acesso às livrarias, e em muitas outras ausências, inumeráveis.

A consolidação dessa pedagogia, além de ser identificada nos formatos e modelos dos sistemas de ensino, nas avaliações externas em larga escala, nas políticas de bonificação que enaltecem a meritocracia, também pode ser percebida na precarização e desvalorização da formação docente. Kuenzer (2024), por sua vez, afirma que, nas últimas duas décadas, a formação docente enfrenta um processo de descredibilização pelo aumento desenfreado da oferta dos cursos de Licenciatura de qualidade questionável e pelo movimento de desqualificação das políticas de formação de professores. Dessa forma, faz-se necessária uma breve contextualização político-social, que situe historicamente os determinantes que influenciaram as sucessivas reformas das Diretrizes Curriculares de formação de professores após os anos 2000 e as concepções que as fundamentam.

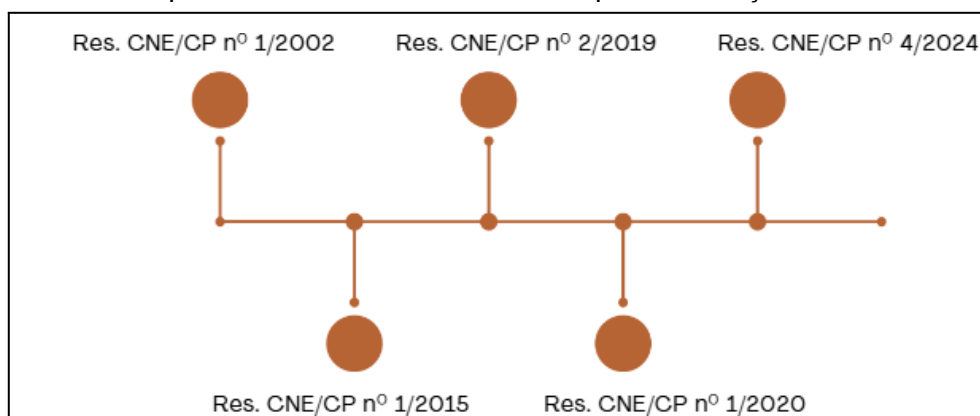
Para isso, é preciso retornar às últimas décadas do século XX, período em que

se iniciou o processo de reestruturação do capitalismo global em consequência da crise do modelo fordista-keynesiano e da ascensão dos discursos neoliberais como resposta política e ideológica hegemônica a essa crise (Anderson, 1995). Segundo Hypolito (2010), após a consolidação hegemônica do neoliberalismo, uma série de reformas foram implementadas com vistas a inserir seus princípios no plano educacional, redefinindo o papel do Estado, o sentido da escola pública e, sobretudo, a concepção de formação humana subjacente às políticas educativas.

No movimento de subordinar a lógica educacional à lógica mercadológica, destacou-se a participação dos Organismos Internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que, ao condicionar o financiamento das políticas públicas nos países periféricos, também passaram a orientar a sua construção, impregnando-as com os princípios de eficiência, produtividade, competitividade e responsabilização (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

Em face do exposto, deve-se compreender que a trajetória das Diretrizes Curriculares para formação de professores reflete e é atravessada pela disputa em busca do direcionamento da política educacional. Isto revela as tensões entre projetos formativos antagônicos, em que a escola e o professor ocupam posições radicalmente diferentes: ora como agentes reprodutores da ordem vigente, ora como sujeitos que anseiam a transformação social (Coutinho, 1992; Silva, 2004). A Figura 1 representa uma linha temporal das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores que foram promulgadas a partir dos anos 2000, pelo Conselho Nacional da Educação (CNE):

Figura 1: Linha Temporal das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores



Fonte: Elaborado pelos Autores (2024)

A Resolução CNE/CP nº01/2002 (DCN de 2002) representa a primeira regulamentação específica para a formação de professores no Brasil, no entanto, foi elaborada e promulgada em um contexto de extrema pressão internacional (organismos financiadores) sobre a política educacional brasileira (Freitas, 2002). Assim, a DCN de 2002 definiu como concepção nuclear da formação dos professores a pedagogia das competências, orientando o currículo para o desenvolvimento de habilidades aplicáveis à prática profissional, esvaziando a dimensão teórica, científica e política da docência (Evangelista, 2012; Albino; Silva, 2019).

Tal escolha concebe o currículo em um caráter pragmatista, advindo da pedagogia das competências. Dessa forma, houve muita resistência por parte dos sindicatos, pesquisadores e professores, tanto que não ocorreu uma efetiva implementação da Resolução nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, especialmente na área das Ciências Humanas. Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reuniu os conselheiros das Câmaras da Educação Básica e Superior em uma comissão, com o objetivo de construir uma nova proposta para a política formativa dos professores (Dourado; Siqueira, 2022).

A nova proposta contou com uma participação efetiva da comunidade da educação, especialmente das entidades acadêmicas e científicas como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) (Dourado; Siqueira, 2022).

A abertura do diálogo com a comunidade foi determinante para a construção da DCN de 2015, pois, a partir dessa interlocução foram incorporados dispositivos relevantes para a formação docente. A DCN de 2015 assumiu princípios e fundamentos teórico-epistemológicos defendidos pelas entidades acadêmicas e científicas, tais como: a valorização do professor, a formação teórica e prática interdisciplinar, a participação em projetos de Pesquisa e Extensão, a articulação com a Educação Básica e o respeito à diversidade, além do desenvolvimento da capacidade comunicativa nas diferentes linguagens (Kuenzer, 2024).

Diante disso, a DCN de 2015 deve ser compreendida como um grande avanço político no que tange à política de formação de professores, ainda que não isenta de limitações. No entanto, existe um movimento dialético de avanços políticos e sociais e resistência do capital, que cria mecanismos e estratégias para conter os avanços e manter sua hegemonia (Frigotto, 2022). Uma dessas estratégias resultou no golpe jurídico-midiático-parlamentar e misógino que derrubou a presidenta Dilma Rousseff em 2016. O golpe, segundo Frigotto, representa

com novas sutilezas, as estratégias do passado da classe dominante brasileira para interromper duas conquistas, ainda que parciais, dos movimentos sociais, sindicatos, instituições científicas e culturais historicamente empenhadas na luta por uma sociedade mais justa: **a Constituição de 1988 e a eleição, em 2002, do ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva** (Frigotto, 2017, p. 20, *grifo nosso*).

No âmbito educacional, o golpe resultou em uma série de reformas que modificaram, fundamentalmente, a organização da Educação Básica brasileira. Dentre as reformas, destacam-se a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que ficou conhecida como o Novo Ensino Médio (NEM/2017) e a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que implementa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo Andrade e Motta (2020) o Novo Ensino Médio e a BNCC aumentaram as condições para capitalização da educação, pois promovem um estreitamento curricular, aligeiramento da formação do trabalhador, rebaixamento do valor da sua força de trabalho e ainda tornam os trabalhadores conformados e passivos. Além disso, essas contrarreformas reduzem “o custo da mercadoria serviço educacional para fins de concorrência no mercado, aprofundando a racionalidade que prioriza a maximização dos lucros e a ampliação do mercado educacional” (Andrade; Motta, 2020, p. 6).

Em 2019 e 2020, foram implementadas a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-F) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-F Continuada), por meio das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020. Essas diretrizes, assim como a de 2002, foram estabelecidas sem a participação da comunidade da educação, retomando o pragmatismo curricular, a instrumentalização da docência e a pedagogia das competências como concepção nuclear, e vão além,

uma vez que subordinam a formação dos professores à BNCC (Albino; Silva, 2019).

Por fim, foi elaborada a Resolução nº04/2024, que revoga as resoluções anteriores, mas novamente foi construída sem diálogo e com “maquiagens” (Kuenzer, 2024). Em nota, a ANFOPE (2024, p. 3) afirma que a referida Resolução tenta se assemelhar com as Resoluções. nº 01/2015 e com a nº02/2019, o que é um ato incoerente, devido às contradições entre os documentos, isto é, a resolução “tende a parecer uma bricolagem, no sentido do improvisado, que se perde num emaranhado de elementos conceituais”.

Percebe-se, nas trajetórias das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, a crescente adoção da ideia de competências como eixo central da formação docente, em particular nas resoluções mais recentes. Segundo Albino e Silva (2019), esse enfoque reflete uma visão pragmática e instrumental da educação, moldada pelas demandas do mercado de trabalho e orientada pela lógica de adaptação às transformações econômicas. Esse modelo desloca a formação para uma abordagem centrada na aquisição de competências específicas e constantemente atualizadas, favorecendo o controle técnico e a padronização em detrimento de uma compreensão mais ampla da docência (Albino; Silva, 2019).

A lógica da Pedagogia das Competências, proposta por Philippe Perrenoud, ao ser introduzida e interpretada na formação docente brasileira, busca alinhar o processo educacional a uma perspectiva utilitarista e pragmática. Silva *et. al.* (2024) explicam que a pedagogia das competências orientam a prática pedagógica com foco no desenvolvimento de competências e habilidades que se consideram essenciais para os indivíduos se adaptarem ao mercado de trabalho e às exigências de uma sociedade em constante transformação. A formação docente, a partir dessa lógica, é pautada no conhecimento tácito, centrado na experiência cotidiana dos professores, o que acaba por reduzir a reflexão teórica e crítica sobre o ensino (Duarte, 2003).

Segundo Hobold e Farias (2020, p. 108), esse modelo de competências visa formar um "professor que responda rapidamente às situações demandadas em sala de aula, sem, necessariamente, realizar uma análise crítica dos fatores intervenientes para determinados acontecimentos do cotidiano escolar". Assim, o professor passa a ser formado de maneira rígida, com orientações sobre como deve conduzir suas atividades, quais problemas deve resolver, que métodos deve empregar e quais conteúdos devem ser priorizados na educação básica (Simionato; Hobold, 2021).

Esse caráter prescritivo da formação docente contribui para a emergência do que Simionato e Hobold (2021) chamam de “professor tarefeiro”. Este modelo de professor é caracterizado pela execução de tarefas predefinidas, com pouca autonomia para refletir e decidir sobre sua prática. Essa redução da prática docente, que limita o professor a tarefas mecânicas, contrasta com a perspectiva de Karl Marx, que, ao abordar o trabalho como princípio educativo e ontológico, propõe a ideia de omnilateralidade como um conceito essencial para a educação.

Trabalho Ontológico e Omnilateralidade na Perspectiva Marxista

Na concepção marxista, o trabalho é a ação do homem de transformar a natureza para garantir a sua sobrevivência. É o trabalho que proporciona ao homem a sua consciência, pois ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo, o diferenciando dos demais animais a partir do momento em que ele começa a produzir os seus meios de vida (Marx; Engels, 1974). Saviani (2007) também se fundamenta na concepção marxista sobre o trabalho quando afirma que a consciência humana não é inata, pois

a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (Saviani, 2007, p. 154).

No entanto, é a partir do desenvolvimento da produção, da divisão de trabalho e do surgimento da propriedade privada que é retirado do trabalho o seu caráter ontológico, já que agora os proprietários de terra poderiam suprir as suas necessidades pela exploração do trabalho alheio, ou seja, daqueles que não possuíam terra (Saviani, 2007). Essa posição reafirma a visão de Marx de que a propriedade privada e, especialmente, o modo de produção capitalista, estreita a formação humana, os tornando unilaterais. Isto é, “o processo de alienação do homem tem origem na divisão do trabalho, e todo homem submetido a esta divisão passa a ser um homem unilateral e incompleto” (Ferreira Jr; Bittar, 2008, p. 642).

O pensamento marxista se opõe à formação unilateral ao defender que o homem precisa se desenvolver na sua totalidade. Dessa forma, sua educação precisa ser omnilateral, conceito que está estreitamente ligado ao trabalho, mas que só pode ser desenvolvido à medida que não exista exploração de trabalho e divisão de classes,

pois com essa divisão o trabalhador é fisicamente e mentalmente reduzido a uma máquina que irá desempenhar uma função específica (Marx, 2004). “A Ideologia Alemã” é o ponto de partida para compreendermos a omnilateralidade, quando Marx e Engels (2007) colocam que o homem não precisa pertencer, exclusivamente, a determinada atividade, pois é a demanda da sociedade que irá regular a produção. Dessa forma, a omnilateralidade pode ser compreendida como a

totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo dos bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (Ferreira Jr; Bittar, 2008, p. 644).

Refletir acerca do trabalho à luz da omnilateralidade nos conduz a analisar criticamente a formação de professores, pois, a partir da concepção marxista, o conhecimento é desenvolvido na *práxis* social dos homens, na relação teórico-prática, ou seja, o desenvolvimento do homem se dá pelo que historicamente já foi construído. Nesse contexto, Marx formula sua concepção educacional baseada na aproximação entre educação e trabalho aliados à *práxis* social para a construção de um homem novo, o homem revolucionário, que atuaria na transformação da sociedade. Diante disso, constata-se que o conhecimento e as relações de produção material precisam caminhar lado a lado no processo educativo (Ferreira Jr; Bittar, 2008).

No sentido da perspectiva crítica emancipatória, compartilhamos das ideias de Silva (2018, p. 342) quando toma como referência para suas reflexões sobre a formação docente a epistemologia da *práxis*. A autora pensa um trabalho docente que subsidie de forma a promover a dimensão teórica e prática como unidade e, portanto, a partir do estudo criterioso e crítico da *práxis*. Neste sentido, ela acredita que, as lutas contra as cisões do cotidiano escolar somente alcançarão sentido emancipador na mediação e superação das grandes e principais divisões dos seres humanos, alicerçadas numa sociedade que “separa proprietários de não proprietários”. Esse é o tempo que nos cabe para refletir a docência numa perspectiva de trabalho Omnilateral.

Relacionar essa categoria com a discussão das políticas de formação de professores é importante para que possamos criticar as atuais conjunturas e pensar em alternativas concretas de uma nova formação docente. Uma formação que busque romper, como afirmam Pereira e Evangelista (2019), com a lógica do “capital

educador”, que forma os professores para atuarem nas escolas da rede pública – instituições ocupadas pelos filhos da classe trabalhadora – com o objetivo de manutenção do *status quo*.

O Professor na Condição de Tarefeiro: Reflexões sobre Políticas da Formação de Professores a partir dos conceitos Marxistas

A formação de professores em destaque nos estudos de Silva *et.al.* (2024) afirmam que, ao longo do tempo, tem sido moldada para reforçar o modelo de acumulação capitalista, ajustando os professores às dinâmicas de um mercado de trabalho que valoriza a flexibilidade, a produtividade e a competitividade. Destarte, as recentes configurações nas políticas curriculares refletem essa tendência ao valorizar o desenvolvimento de competências na formação docente. Segundo Silva,

o processo de institucionalização da lógica das competências nas DCN de Formação de Professores, ao prescrever uma organização curricular nucleada por competências, institui, conseqüentemente, novas práticas educativas, fabricando outros referenciais de escolarização e preparação docente traduzido, prioritariamente, pelo caráter técnico, prático e utilitarista, vinculando o conhecimento somente à sua aplicabilidade (SILVA, 2022, p. 32).

Assim, o foco da formação docente passa a ser a preparação para o "saber fazer", em detrimento de um conhecimento teórico e crítico. Segundo Hobold e Farias (2020), essa lógica de formação baseada em competências e habilidades foca em capacitar os professores a responder de maneira rápida às demandas cotidianas da sala de aula, sem que isso envolva uma reflexão crítica sobre os diversos fatores que influenciam os acontecimentos no contexto escolar. Essa concepção de formação que prioriza a instrumentalização, a padronização e a prescrição configura um processo hegemônico que contribui para a precarização do trabalho docente e a perda da autonomia do professor, ao restringir seu papel a uma mero executor de tarefas determinadas (Moreira *et al.*, 2022).

A partir desta compreensão, torna-se essencial analisar como as diretrizes de formação de professores incorporam, em sua formulação, a lógica da competência.

Tirolí e Jesus (2022), em seu estudo, ao analisarem comparativamente a Resolução de 2015 com a BNC-F e BNC-F Continuada, constroem uma tabela que apresenta a frequência dos termos determinantes para a consolidação de uma concepção formativa, evidenciando sua ocorrência em cada um desses documentos.

Seguindo esse mesmo movimento, o Quadro 1 apresenta a regularidade que as expressões se repetem nas cinco resoluções mencionadas anteriormente. A escolha dos termos buscados se deu por meio de uma divisão: de um lado termos que, quando usados frequentemente, concebem o currículo com um caráter mais pragmatista (competências, habilidades e prático/prática), por outro lado, termos que apontam para uma concepção de formação integral (*práxis*, crítico/crítica, reflexão e teórico/teórica).

Quadro 1: Regularidade das expressões nas Resoluções que determinam as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores

TERMOS	RESOLUÇÕES CNE/CP				
	01/2002	01/2015	01/2019	01/2020	04/2024
Trabalho	3	31	11	8	10
Competências	20	0	50	9	2
Habilidade	1	3	23	9	2
Teórico/Teórica	2	9	2	1	4
Práxis	0	2	0	0	2
Prático/Prática	12	31	66	12	33
Reflexão	2	5	0	0	4
Crítica/Crítico	0	5	5	0	9

Fonte: Autoria Própria (2024)

A análise feita das resoluções evidenciam que ao longo do tempo houve mudanças significativas nos direcionamentos para a formação de professores. Os termos que exibem uma formação mais crítica e reflexiva, como "teórico", "*práxis*" e "crítica" se tornam mais frequentes na Resolução 01/2015 a qual, também, indica uma relação teoria-prática quando o termo "prático" se repete 31 vezes. Ainda, a presença da nomenclatura "reflexão" nesta Resolução indica a importância do processo de reflexão crítica por parte do professor sobre sua própria prática pedagógica. No entanto, nas Resoluções mais recentes (2019 e 2020), há uma diminuição da frequência dessas nomenclaturas, principalmente, quando abandonam os vocábulos "*práxis*" e "reflexão", substituídos por "competências" e "habilidades", o que indica uma abordagem mais técnica e instrumental na formação dos professores.

A Resolução 04/2024, ainda que demonstre tentativas de resgatar certos termos como "teórico" e "*práxis*", mantém uma tendência de centralizar a formação na competência. O manifesto da ANFOPE (2024, p. 7) sinaliza para essa contradição, ao afirmar que "o Parecer CNE/CP nº 4/2024 apresenta uma incoerência epistemológica entre os princípios, os meios e os fins anunciados". Além disso, explana que a resolução propõe uma formação sem estar alinhada com fundamentos e princípios que promovem uma formação emancipatória e humanizadora.

Ao analisar a frequência dos termos nas resoluções, constata-se que "os documentos que reordenam a formação de professores são prescritivos e orientam para a formação de professores tarefeiros" (Simionato; Hobold, 2021, p. 78) . Mas o que seria um professor tarefeiro? Pereira e Evangelista (2019) contribuem para uma compreensão mais aprofundada da figura do professor tarefeiro, ao afirmarem que, com as recentes políticas educacionais, o processo formativo do docente se orienta unicamente para a execução de tarefas predefinidas, desconsiderando a função social da profissão e relegando o professor ao papel de um professor gerenciado.

Vale destacar a regularidade da categoria "trabalho", pois é possível observar uma trajetória marcante entre as Diretrizes Curriculares. Sua presença tímida na Resolução de 2002, aparecendo apenas três vezes, evidencia o caráter tecnicista e a compreensão de formação docente como a mera aquisição de habilidades e competências profissionais. Na DCN de 2015, percebe-se um salto expressivo em relação a sua frequência, isto revela a incorporação das contribuições das entidades acadêmicas e científicas que, historicamente, defenderam o trabalho – enquanto ferramenta ontológica – como categoria central da formação (Saviani, 2007).

Nas Diretrizes Curriculares promulgadas após o golpe de 2016, percebe-se uma queda brusca da ocorrência do termo "trabalho". Na BNC-F (DCN de 2019) a categoria repete onze vezes, na BNC-F Continuada (DCN de 2020), oito vezes e na DNC de 2024, dez vezes. Essas frequências revelam o esvaziamento da dimensão política e ontológica da formação e do próprio ser docente, que passou a ser substituída por uma concepção tecnicista e performativa, justificando a ausência da categoria (Kuenzer, 2024).

A análise da categoria "prático/prática" também merece destaque, tendo em vista as alterações em relação a sua frequência nos documentos. Na Resolução de

2002, às doze ocorrências do termo sinalizam para uma concepção instrumental, já que sua ocorrência apresentava-se de maneira dissociada da teoria e subordinada ao desenvolvimento de competências observáveis. O documento estabelece que o conhecimento deve ser desenvolvido a partir da tríade ação-reflexão-ação, que, segundo Duarte (2003, p. 602), revela a mesma concepção de professor defendida por Donald Schön, concepção que “adota uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico”.

Na Resolução de 2015 há um aumento na frequência do termo, aparecendo trinta e uma vezes, no entanto, diferente das demais Resoluções, a DCN de 2015 articula de maneira indissociável a dimensão teórico-prática da formação. Essa articulação é evidenciada pela ANFOPE (2024) ao declarar que a DCN de 2015, ao destinar parte da carga horária para a Prática como Componente Curricular (PCC), assume uma defesa histórica das entidades, pois essa dimensão fundamenta-se na unidade teoria-prática, permitindo que o professor articule o conhecimento específico do objeto de estudo com os saberes pedagógicos necessários à sua prática educativa.

O dado mais revelador é o salto para sessenta e seis ocorrências do termo prático/prática na Resolução CNE/CP nº 02/2019. Esse aumento evidencia a valorização dada à prática esvaziada de conteúdo teórico-crítico, tendo em vista que o documento retoma a preconização de uma formação em torno da aquisição de competências mensuráveis e do saber-fazer imediato (Albino; Silva, 2019). Em nota, a ANPEd (2019, p. 6) revela que na BNC-F existe uma “desvalorização da dimensão teórica na formação dos professores a partir da ênfase na prática”, reduzindo “os professores a mero executores da BNCC”.

Trata-se, em termos marxistas, da desfiguração da práxis em tecnicismo, isto é, quanto mais ênfase na dimensão “prática” e nos conhecimentos advindos da experiência – conhecimento tácito – mais distante estará a formação de um professor político, histórico e intelectual (Duarte, 2003).

Na Resolução de 2024 há uma queda em relação à ocorrência da nomenclatura, fato que se explica pela pressão exercida pelas entidades acadêmicas e científicas e da efervescência do movimento “Revoga BNC-Formação”. Kuenzer (2024) reitera que, embora a DCN de 2024 esteja estruturada por uma tentativa de aproximação com os princípios e fundamentos defendidos pela DCN de 2015, não

representa, quando analisada em sua totalidade, uma superação definitiva das Resoluções anteriores, visto que mantém o seu alinhamento à pedagogia das competências e a subordinação à BNCC.

Para Freitas (2018), o professor tarefeiro tem sua autonomia pedagógica significativamente reduzida, o afastando das decisões sobre o planejamento e organização dos conteúdos, bem como da elaboração de avaliações. Assim,

consideramos, portanto, que um professor tarefeiro não pode ser considerado uma profissão intelectual, já que a maioria de suas atividades é de natureza mecânica – reproduzir, realizar tarefas. Um intelectual é aquele que tem a capacidade de conceber seu próprio trabalho teoricamente (Freitas, 2018, p. 13).

De acordo com Pereira, Santos e Mendes (2020), a implementação de políticas de formação de professores que se alinham à concepção de professor tarefeiro é uma das estratégias criadas pelo capitalismo para o alcance de sua manutenção. A lógica de um processo formativo, baseado nas competências, no pragmatismo, no instrumentalismo e na valorização do conhecimento tácito, como centro dos currículos, culmina na desprofissionalização e na desintelectualização do professor (Silva *et al.*, 2024). Diante do exposto, vale a reflexão: como a formação de um 'professor tarefeiro' nega a concepção marxista de trabalho como prática ontológica e a formação omnilateral, ao reduzir o professor a um executor de tarefas fragmentadas e afastado de sua totalidade humana?

A ANFOPE (2023), em manifesto pela retomada da Res.01/2015, afirma que as resoluções posteriores preconizam uma formação pragmatista baseada na pedagogia das competências, reduzindo a formação e o trabalho docente. Essa redução se dá por enxergar no professor uma função de executor de tarefas predeterminadas, por isso o nome “tarefeiro”. Além disso, a formação que secundariza os conhecimentos científicos e uma sólida formação teórica que se articula com a prática nega a função social do professor, tornando-o um profissional alienado.

O trabalho alienado, como conceituado por Marx (2004), acontece quando o trabalhador está desprovido dos controles do meio de produção, a partir da não tomada de consciência de si mesmo e dos outros e do esvaziamento da sua essência no processo de produção e no resultado do que produz. Nesse sentido, Cortesão (2002) amplia esse entendimento ao argumentar que o trabalho alienado se caracteriza pela visão do professor como um sujeito que está ali apenas para cumprir sua função, cumprindo tarefas atribuídas, sem se envolver profundamente no

processo. Para refletir sobre a alienação no trabalho do professor tarefeiro, é preciso considerar os movimentos de alienação descritos por Marx, principalmente aqueles relacionados ao produto, ao processo de trabalho e à tomada de consciência.

Em primeiro lugar, a alienação ao produto do trabalho ocorre quando o professor tarefeiro perde a autoria de sua prática pedagógica, por não ter o controle do tipo de sujeito que se pretende formar, especialmente pelo fato dos conteúdos já estarem predeterminados por políticas externas. Quanto ao processo, também é possível constatar o mesmo, um executor de tarefas não possui autonomia para escolher as técnicas, abordagens de ensino, formatos de aula, isto é, a metodologia também já está posta. Por fim, a alienação da consciência do homem e dos outros ocorre quando o trabalho perde o seu caráter ontológico, pois, à medida que o professor não desenvolve o seu potencial criador, ao executar tarefas e comandos preestabelecidos, se distancia do ser do trabalho, se assemelhando a uma máquina.

Essa redução pragmatista da formação de professores, também pode ser compreendida por outra lente marxista, a da formação unilateral. Marx (2004, p. 82) afirma que “o trabalhador produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador”. Essa privação, oriunda da divisão de classes e da divisão de trabalho, impede os trabalhadores de desenvolverem as suas múltiplas potencialidades, já que o funcionamento do sistema capitalista estreita a sua formação para o desenvolvimento de uma habilidade específica que beneficie o mercado – por isso é unilateral – não explorando as diversas capacidades que o sujeito pode desenvolver.

Lhuillier (2017) destaca que o trabalho está no fundamento da construção do sujeito, nesse sentido, pode-se afirmar que a padronização das práticas pedagógicas e a formação fragmentada de professores, têm gerado um processo de subjetivação alienada. Esse movimento configura um processo de alienação no qual “o trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação” (Marx, 1967, p. 93), assim, o trabalho deixa de ser uma expressão autêntica da subjetividade do professor e passa a ser algo externo à sua natureza, levando-o a uma perda de si mesmo no processo, já que o professor tarefeiro passa a ser subjugado a uma lógica de trabalho que o transforma em um executor de tarefas repetitivas e impessoais.

O conceito marxista de estranhamento também aparece como uma importante categoria para analisar a política educacional. Segundo Ranieri (2005) o

estranhamento “compõem-se dos obstáculos sociais que impedem que aquela atividade se realize em conformidade com as potencialidades humanas”, promovendo assim um estranhamento do trabalhador com o seu próprio trabalho e com o produto do seu trabalho (Raniere, 2005, p. 178).

No que tange à política de formação de professores, especialmente as Diretrizes Curriculares analisadas, é possível identificar um processo progressivo de estranhamento do trabalho docente, uma vez que o professor é completamente afastado do controle sobre as finalidades e conteúdos do seu trabalho, bem como sobre a própria escolha metodológica. Esse processo, que já estava em curso por meio da DCN de 2002, intensificou-se após a promulgação da BNCC e das Diretrizes Curriculares para formação de professores subsequentes, na qual o professor não se reconhece no processo e no produto da sua atividade (Raniere, 2005).

Diante disso, é possível constatar sobre qual concepção de professor cada resolução está fundamentada, evidenciando a forte articulação do projeto neoliberal no campo educacional, quando das cinco resoluções mencionadas, apenas uma (Res.01/2015) apresenta uma contradição do que é proposto pelas demais, o que segundo Evangelista (2012, p.9), instaura “a nova pedagogia da hegemonia, demandada pelo sistema de produção e reprodução do capital”. Em contraposição, vale ressaltar que a Resolução 01/2015 foi a única formulada com efetiva participação das entidades que discutem a formação de professores e, por isso, apresenta diretrizes para uma formação omnilateral, humana, integral e emancipatória, pautada nas contribuições marxistas.

Assim, é importante destacar as afirmações de Albino (2024, p. 10) de que, o retorno a um modelo de formação por competências, no contexto de produção de “bases curriculares”, termina por desenhar um percurso de conhecimento na lógica de produção de saberes pelo caminho objetivista em que, alunos e professores são pensados como receptores de modelos educacionais pensados por “especialistas”. Dessa maneira, o currículo é perspectivado em um modelo de organização corporativa para atender ao mercado, em que as ciências humanas são suprimidas/marginalizadas, no rol de saberes “importantes”. A boa formação parece apontar para aquela que o sujeito “sabe fazer”.

Considerações Finais

A condição imposta aos professores de mero “tarefeiro”, presente nas resoluções mencionadas, mas também, em documentos norteadores, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), necessita, ainda, ser refletida à luz das contribuições marxistas, que constituem um arcabouço teórico epistêmico fundamental na interpretação e na mudança social, sobretudo por estarmos assentados em um contexto geopolítico e econômico de muita desigualdade. O alinhamento dessas políticas revelam o fortalecimento do sistema capitalista, bem como a redução do sujeito enquanto ser consciente, tendo em vista que o trabalho além de reducionista é alienante.

Para pensar em uma política de formação de professores que tenha a transformação social como base fundante, é preciso retomar a posição da ANFOPE (2024) de lutar pela retomada da Resolução CNE/CP nº01/2015, que defende uma concepção de professor omnilateral, humano, consciente da realidade e da sua função social, cuja concepção de professor tenha como princípio na sua prática educativa a emancipação dos seus alunos, rompendo com a lógica capitalista de uma mera capacitação para o mercado e para sua própria manutenção.

Por fim, conclui-se, provisoriamente, que, a luta por uma formação de professores que supere as imposições dessa macropolítica neoliberal e mercantilista, é, na verdade, uma luta por um modelo de sociedade mais justa, uma sociedade sem expropriação de direitos e divisão tão acentuada na dimensão de classe, em que os sujeitos tenham e possam, com liberdade, desenvolver as suas potencialidades e se reconstruir pelo conhecimento e pela própria produção da cultura.

Referências

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andreia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2024.

ALBINO, Ângela Cristina Alves. Enunciações Políticas na Disputa Curricular de Formação Inicial no Brasil: transversalidades discursivas pragmáticas da docência. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, e65719, 2024. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65719/47041>. Acesso em 13 de janeiro de 2025.

ANDERSON, Perry et al. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; MOTTA, Vânia Cardoso da. Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655150/22302>. Acesso em 12 de agosto de 2024.

ANFOPE. **Manifesto da frente revoga BNC-Formação**. 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/06/MANIFESTO-REVOGA-BNC-Formacao-v.15maio-1.pdf>. Acesso em: 09 de novembro de 2024.

ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>. Acesso em: 09 de novembro de 2024.

BRASIL, Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, n.124, p. 8-12, 2 de jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192. Acesso em 15 de julho de 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE, 29 out.2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 05 de novembro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº. 04/2024, de 12 de março de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2024/256291-pcp004-24/file>. Acesso em 09 de novembro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a

Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 09 de novembro de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18.02.2002, publicado no DOU em 09.04.2002. 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 09 de novembro de 2024.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** Cortez: São Paulo, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Democracia e socialismo: questões de princípio & contexto brasileiro**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 24, n. 59, 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7273/4396>. Acesso em 13 de outubro de 2025.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 601-625, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 de agosto de 2024.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino ENDIPE**, v. 16, p. 39-51, 2012. Disponível em: https://sintrasem.org.br/sites/default/files/texto_olinda.pdf. Acesso em 02 de setembro de 2024.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, p. 635-646, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/2008.v12n26/635-646/pt>. Acesso em 22 de maio de 2024.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 136-167, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 de agosto de 2024.

FREITAS, Carmen Cunha de. A Função Social do Professor: Concepções em Conflito. **Revista Trabalho Necessário**, 10(15), 2018. Disponível em: <

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6870> > Acesso em 09 de novembro de 2024.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas–PoEd**, p. 64-78, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69759/39300>. Acesso em 15 de maio de 2024.

HOBOLD, Márcia. de Souza; FARIAS, I. M. S. de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 102–125, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3050/1333>. Acesso em 16 de novembro de 2024.

LHUILIER, Dominique. O agir em psicossociologia do trabalho. **Psicol. rev.** (Belo Horizonte) [online], vol.23, n.1, pp.295-311, 2017. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v23n1/v23n1a18.pdf>. Acesso em 14 de novembro de 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 24, p. 1-15, e17282, Jun. 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282/4065>. Acesso em 14 de março de 2025.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Formação de professores para a educação básica no Brasil: Projetos em disputa (1987-2001)**. 2004. 425f. Tese (Doutorado em Educação) - UFF, Niterói.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis , v. 36, n. 1, p. 332-351, março de 2018 . Disponible en <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732018000100332&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 02 de junho de 2025.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em 04 de novembro de 2024.

MARX, Karl. ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX. Karl. Manuscritos econômicos filosóficos. In: FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Trad. Octavio Alves Velho. 4ª ed. Zahar: Rio de Janeiro, 1967.

MOREIRA, Marcelo Ricardo; SILVA, Divane O. de Moura; SILVA, Neide Menezes; SILVA; CUNHA, Kátia Silva. Políticas de formação de professores no brasil numa

perspectiva discursiva: uma análise da Resolução CNE/CP 02/2019. **Revista Nova Paideia –Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 4, n. 3, p. 353-364, 2022. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/168/185>. Acesso em 28 de outubro de 2024.

PEREIRA, G. A.; SANTOS, J. D.; SEGUNDO, M. das D. M. Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 401–419, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3129/1391>. Acesso em 2 jun. 2025.

PEREIRA, Jennifer. N., EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista De Educação**, (10), 65-90, 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.538> > Acesso em 04 de nov de 2024.

RANIERI, Jesus. Alienação e estranhamento: a atualidade de Marx na crítica contemporânea do capital. **Ideias**, Campinas, São Paulo, v. 12, 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8677957/34649>. Acesso em 18 de junho de 2026.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 de agosto de 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 314 a 341-314 a 341, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730/2297>. Acesso em 02 de fevereiro de 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Daniela Glicea Oliveira da. et al. A Retomada das Competências no Currículo Conforme a Proposta da BNC-Formação Docente no Brasil: mais do mesmo? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-27, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65483/45221>. Acesso em 25 de março de 2025.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 27-37. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html. Acesso em 12 de outubro de 2024.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro et al. A formação de professores na

perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668/3347>. Acesso em 20 de agosto de 2024.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8917/5834>. Acesso em 06 de abril de 2025.

TIROLI, Luiz Gustavo. JESUS, Adriana Regina de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de professor**, v. 25, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732/2092092171>. Acesso em 14 de outubro de 2024.