

Formação de professores: reverberações e imperativos de uso das tecnologias

Jeice Campregherⁱ

Cássia Ferriⁱⁱ

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a influência de políticas internacionais de educação nas DCNs (Brasil, 2020a, 2020b) de formação de professores. Na gênese da discussão, tem-se Ball e colaboradores e conceitos foucaultianos. Para discutir políticas, recorre-se à Hargreaves e Shirley (2009), especificamente nas discussões das quatro vias de reformas educacionais. A segunda e a terceira vias apresentam proximidades com as recentes reformas brasileiras. Para os mesmos autores (Hargreaves, Shirley, 2009) as reformas descritas ganham proporções internacionais ao serem adotadas por organizações internacionais de crédito, como o Banco Mundial (BM). Por essa razão, esta discussão demonstra relações discursivas entre o BM, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as DCNs; ilustrando-as por meio do imperativo de uma formação tecnológica apreçoado nos documentos citados.

Palavras-chave: formação de professores; políticas internacionais; formação tecnológica.

Teacher training: repercussion and imperatives for using technologies

Abstract

This article aims to analyze the influence of international education policies on teacher training DCNs (Brasil, 2020a, 2020b). The discussion draws on Ball and collaborators, as well as on Foucauldian concepts. To discuss policies, it refers to Hargreaves and Shirley (2009), specifically about the four ways of educational reforms' discussions. The second and third ways are similar to recent Brazilian reforms. According to these authors, such reforms acquire international dimensions when endorsed by international credit organizations, such as the World Bank (WB). In this regard, the article explores discursive relationships among the WB, the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the DCNs; illustrating them through the imperative of technological training proclaimed in the cited documents.

Keywords: teacher training; international policies; technological training.

ⁱ Doutora em Educação. Professora nos cursos de Letras e Pedagogia (Uniasselvi) e de Língua Portuguesa na rede pública de Santa Catarina. E-mail: professorajeice@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1888-505X>.

ⁱⁱ Doutora em Educação (Currículo). Pesquisadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE-FURB) e dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. E-mail: cferri@furb.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2774-9655>.

Formación docente: repercusiones e imperativos del uso de las tecnologías

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la influencia de las políticas educativas internacionales en las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para la formación docente (Brasil, 2020a, 2020b). En la génesis de la discusión están Ball y colaboradores, así como los conceptos foucaultianos. Para abordar las políticas educativas, se recurre a Hargreaves y Shirley (2009), en particular a su propuesta sobre las cuatro vías de la reforma educativa. La segunda y la tercera vía guardan similitud con las reformas brasileñas más recientes. Según estos autores, las reformas descritas adquieren una dimensión internacional cuando son adoptadas por organismos financieros internacionales, como el Banco Mundial (BM). En este sentido, el artículo analiza las relaciones discursivas entre el BM, la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) y las DCN; esto se ilustra a través del imperativo de la formación tecnológica proclamado en los documentos citados.

Palabras clave: *formación docente; políticas internacionales; formación tecnológica.*

1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores, também conhecidas como Base Nacional Comum para a Formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) têm sido objeto de controvérsias e discussões (Frangella, 2020; Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021; Tiroli, Jesus, 2022). As críticas são realizadas de maneira contundente a ponto de levar, inclusive, a uma consulta pública – promovida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no final de ano de 2023.

Este trabalho faz parte do conjunto de pesquisas e estudos que foram e estão sendo desenvolvidas sobre estes documentos. Para além deste recorte, foi realizada uma pesquisa com o objetivo de compreender a subjetivação-objetivação docente (re)produzida nas DCNs (Brasil, 2020a, 2020b) de formação de professores¹. Para este artigo, concentramo-nos em analisar a influência de políticas internacionais de educação nas DCNs (Brasil, 2020a, 2020b) de formação de professores. Para isso, recorre-se a Hargreaves e Shirley (2009) que discutem quatro vias de reformas educacionais e suas respectivas ênfases. Neste texto, uma das recomendações expressas nos documentos do Banco Mundial (BM) será enfatizada; sintetizando-a: **imperativos de uso e valorização das tecnologias na educação**. Antes disso, são esclarecidos conceitos-base da discussão.

Na gênese da discussão está o seguinte conceito de política:

textos e “coisas” (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos; sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13, aspas no original).

Em tal compreensão, interessam de fato os textos; contudo, vai-se além; buscam-se os processos discursivos, em sua complexidade e em suas relações – de poder, institucionais, *arqueológicas*, das posições sujeito, entre outras. Como aponta Ball e colaboradores, professores são sujeitos e objetos. Sujeitos, pois atuam em relação à política, não são meramente expectadores/executores – até mesmo no processo de (re)produzir discursos favoráveis ao surgimento de uma determinada política. São objeto da política ao serem descritos, delineados, emoldurados em determinados modos de *ser e agir*.

Compreende-se que, ao ser **definida** no interior de um documento normativo – no caso, as DCNs de formação de professores (2020a, 2020b) –, a docência é **objetivada**. Em outras palavras, docentes são tomados como objeto de discurso: descritos, delineados, normatizados; no interior de uma prática discursiva voltada à condução de condutas. Cada objeto “existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações [...] essas relações [são] o que lhe permite aparecer, justapor-se a outros objetos” (Foucault, 2008a, p. 50). Investigações que discutem tais relações buscam dar visibilidade às condições complexas de sua existência.

A objetivação não é meramente uma descrição; trata-se de um processo **produtivo**. Para Foucault (2008a, p.55), são as “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Nas práticas é que se encontra o “princípio de sua regularidade” (Foucault, 1987, p. 53). Princípio não corresponde à busca pela origem ou pelo primeiro registro de determinada objetivação. Em vez disso, dá-se visibilidade às práticas nas quais são encontrados os fundamentos, os valores de base e condição para determinada regularidade. É esse o ponto em que a arqueogenealogia traz contribuições.

Por se tratar de análise que envolve *discurso* (arqueologia) e *exercício de poder* (genealogia) é que se utiliza o termo arqueogenealogia. Sob inspiração, precisamente, da genealogia, além de aspectos que envolvem saber-poder, também serão discutidas as “formas de exercício do poder” (Castro, 2009, p. 184).

De forma arquegenealógica, busca-se o que “categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele” (Foucault, 1995, p. 235). Um dos efeitos das práticas de objetivação são os sujeitos: configurados em determinados moldes, acolhendo (ou não) para si mesmos determinadas formas de ser e agir.

Ao serem analisadas as influências e circulações de políticas, dá-se visibilidade à disputa “para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e o que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p.51). No caso desta discussão, a disputa é: o que significa *ser professor*, qual a *sua conduta* e quais *seus propósitos*. Para que essas construções se materializem em documentos, muito antes, há toda uma rede discursiva dando suporte para a objetivação do professor. Essas construções ganham suficiente consistência – por via da recorrência, regularidade e circulação semelhante a um rizoma (Foucault, 2004; 2008a; Deleuze, Guattari, 1995) – formando um conjunto de enunciados passíveis de serem retomados; “os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (Mainardes, 2006, p. 51).

Investigar políticas envolve discutir as “influências globais e internacionais no processo de formulação das políticas” (Mainardes, 2006, p. 51). Podem ser destacadas duas formas de disseminação de políticas. (1) Circulação internacional de ideias; empréstimos de políticas; vendas de soluções *no mercado político*. (2) Patrocínio, imposição de solução (oferecidas e recomendadas por agências multilaterais) – Banco Mundial (World Bank), OCDE, Unesco e o FMI. Nessas disseminações, ocorre uma relação dialética entre o global e local; processo também chamado de migração de políticas (Mainardes, 2006).

Além dos conceitos-chave de Ball e Foucault – que fundamentam discurso e políticas – para realizar essa discussão, recorre-se a Hargreaves e Shirley (2009). Em suas análises, os autores diferenciam movimentos educacionais (natureza, conceitos e prática) materializados nas reformas ocorridas em outros países (Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Austrália, entre outros). Os autores utilizam o termo **via** para demarcar cada um desses movimentos de reforma educacional; destacando a característica de **rota, caminho** assumido em determinado momento histórico e político.

Para trazer mais objetividade, adiante, são apresentados excertos com orientações/imperativos presentes nas DCNs de formação (Brasil, 2020a; 2020b) que, por sua vez, aproximam-se das orientações do Banco Mundial (BM), especificamente em relação ao uso e valorização das tecnologias. **A relação entre esses elementos** – as vias, o BM e os excertos das DCNs – é estabelecida durante a análise. Em termos metodológicos, a construção dos quadros com os excertos das DCNs seguiu o princípio de recorrência e de repetição, conforme as recomendações de construção de categorias de Bogdan e Biklen (1994); além das compreensões foucaultianas de regularidade enunciativa (Foucault, 2008a). Adiante, considerações finais são apresentadas a partir dessas relações.

2 REVERBERAÇÕES DE POLÍTICAS INTERNACIONAIS

A **primeira via** discutida por Hargreaves e Shirley (2009) era aquela em que o estado de bem-estar definia o *status quo*. Durou desde o final da Segunda Guerra Mundial até a metade dos anos 70. Na Austrália, no Canadá, no Reino Unido e nos Estados Unidos, a rede de segurança social do estado de bem-estar atraiu veteranos de guerra de todos os níveis e suas famílias. Tendo feito tantos sacrifícios, queriam as oportunidades e liberdades pelas quais haviam lutado. O economista John Maynard Keynes e seus seguidores apresentaram o investimento em serviços estatais não apenas como um bem social, mas também como um benefício para a economia, porque desenvolveu os grupos de talentos que alimentariam a prosperidade futura. Os Acordos de Bretton Woods, assinados em um hotel nas montanhas de New Hampshire, deram a essa estratégia um alcance internacional.

A primeira via foi um período de confiança na capacidade do estado de resolver os problemas sociais, alimentado por uma economia em expansão e estimulado pela crescente população Baby Boomer. Por volta da metade dos anos 70 a primeira via chegou ao limite. A crise do óleo (1973) levou o mundo a uma recessão. Entre 70 e 80, ocorre um período de transição da primeira via à segunda. O presidente Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e a primeira-ministra Margaret Thatcher, na Grã-Bretanha, reduziram os recursos e infundiram princípios de mercado no estado de bem-estar social. Foi um período de muitas privatizações dos serviços, levando à “competição de mercado entre provedores

colocou os profissionais sob novas pressões de desempenho” (Hargreaves, Shirley, 2009, p.6, tradução nossa)². Algo similar emergiu na Nova Zelândia, em Alberta (uma província do Canadá) e em Vitória (um estado da Austrália).

Neste contexto, foram criadas algumas escolas em bairros centrais para que os jovens pudessem se concentrar em áreas de interesse, nas quais se destacavam. Do outro do Atlântico, Keith Joseph, ministro da Educação de Thatcher, provoca debates apaixonados a respeito da reforma do ensino médio. Além disso, o ensino profissional, até então negligenciado, foi revitalizado com novas iniciativas. Além de programas de mentoria ou tutoria a alunos de forma individual; nisso se encontra o pioneirismo do que hoje é chamado de aprendizagem personalizada (*personalized learning*).

Em 1981, a Casa Branca, ainda com Reagan, encomendou um relatório, *A Nation at Risk*, que levou o apoio a padrões educacionais comuns e ampliação do investimento em treinamento profissional nos distritos. Nos estados, muitos governos passam a projetar um currículo comum, baseado em amplos/largos padrões (*broad standards*); padrões esses que ainda não eram tantos a ponto de eliminar a autonomia profissional ou sufocar a criatividade em sala de aula – características da primeira via.

Esses movimentos são tratados por Hargreaves e Shirley (2009) como um preâmbulo do que iria se realizar na **segunda via**. Esta, de fato, vai se concretizar na Inglaterra, Irlanda do Norte e País de Gales no final da década de 1980. Nesses contextos, o marco foi a construção de currículos nacionais detalhados e prescritivos. Adiante, no início dos anos 1990, ocorre em alguns estados da Austrália. Nos Estados Unidos, a segunda via surge em alguns estados do sul ainda na década de 1980; passando a imperar no território do país quando um governador do sul foi eleito presidente: Bill Clinton, em 1992. Ainda, esse movimento de reformas educacionais pode ser observado surgindo no Canadá, em Ontario, na metade dos anos 1990.

A agenda da **segunda via** ganha proporções internacionais quando é adotada por organizações internacionais de crédito, como o Banco Mundial; o que delineou estratégias e condições das reformas educacionais também nos países “em desenvolvimento” – conforme a nomenclatura frequentemente utilizada por tais organizações. Tornando-se internacional, a segunda via levou a uma **crecente padronização das metas educacionais**, padrões de desempenho (Hargreaves; Shirley, 2009, p. 8): aumento da competição entre as escolas, alimentada pela publicação de *rankings* de resultados de exames; conteúdo do

currículo prescrito, ritmado e, às vezes, roteirizado em áreas de aprendizagem que foram definidas de forma mais restrita; uso indevido de treinadores de alfabetização como oficiais de conformidade, juntamente com inspeções periódicas e orientações de gerenciamento para aumentar o desenvolvimento de habilidades e reforçar a fidelidade do currículo; metas políticas e cronogramas para entrega de melhores resultados; sanções como transferências involuntárias de professores, remoção do diretor e fechamento da escola em caso de reprovação persiste; formação de professores que se deslocou da academia para a formação em serviço nas escolas; e a substituição da formação profissional ampla pela formação em serviço nas prioridades do governo.

Nos governos de Reagan e Thatcher, **cidadãos passam a ser clientes ou consumidores**. Com a disponibilidade de dados sobre as escolas, os pais podem escolher onde matricular os filhos. Nesse contexto, ocorre uma relevante transição. De uma *confiança passiva*, vivida na primeira via, para, na segunda, surgir uma *desconfiança ativa* entre pais e professores.

No período caracterizado como segunda via observa-se um senso de urgência de **atender a todos os alunos**, inclusive possibilitando reunir **dados sobre o desempenho** dos alunos. Nesse contexto, procurou-se aumentar os níveis de **habilidade dos professores** (*teachers' skill levels*) e a profissão docente move-se em uma direção comum e responsável. Com o passar do tempo, a pressão em relação aos objetivos e performances desejadas levou os professores a descreverem as seguintes sensações: medo, frustração, perda da autonomia e incerteza da efetividade das estratégias adotadas.

Além disso, professores também relatavam que, uma vez que o foco estava em atender os padrões estabelecidos, não era possível gastar tempo pensando no que iria fazer em sala como um momento prazeroso; o que, por sua vez, gerou queda na motivação e na criatividade de sala de aula. Afirmavam terem se afastado do que viviam anteriormente: a paixão e a criatividade ao ensinar. Os professores das escolas mais inovadoras sentiam saudades da liberdade de desenvolver currículos que atendessem às diversas necessidades de seus alunos como parte de uma missão de mudar o mundo. O ambiente de reforma, com ênfase em testes de alto desempenho e prescrição de currículo, havia roubado essa missão deles.

A segunda via trouxe impactos na motivação profissional. Algumas delas: a Inglaterra viveu uma crise de recrutamento e retenção profissional; 40% dos professores

concluíram a formação e não estão na profissão no período de um ano; nos Estados Unidos, 50% de todos os professores que atuam em áreas urbanas deixaram a profissão em três anos; ainda, 50% de professores formados deixam a profissão em cinco anos; em Ontario, uma pesquisa realizada em seis escolas secundárias demonstrou que 85% dos docentes relutam em ocupar cargos de liderança desde que foi introduzida a reforma padronizada; 75% estavam inclinados a uma aposentadoria antecipada; 78% não aconselhariam seus filhos a se tornarem professores (Hargreaves, Shirley, 2009, tradução nossa).

A partir das fragilidades nas vias anteriores, a **terceira via** surge com a intenção de combinar o melhor do suporte do estado e a competição do mercado. Em 1996, o partido democrata dos Estados Unidos assinou uma declaração que defendia uma abordagem política que pudesse se relacionar com uma economia globalizada. Os novos democratas, ao lado de Bill Clinton, encabeçaram um movimento intitulado de *novo progressismo* e, a partir desse, o que veio a ser chamado de terceira via. Juntavam-se a eles líderes políticos buscando casar o idealismo dos anos 60 com os desafios da governança.

Na Grã-Bretanha, aconteceu um movimento semelhante, quando o Partido Novo Trabalhista amplia a sua base – formada não apenas de trabalhadores e sindicalistas – e renuncia a algumas questões que antes eram enfáticas – como de realizar a centralização no estado de alguns setores da indústria, como energia e transporte. O partido não desejava monopólio do estado sobre a vida das pessoas, mas também não confiava nos mercados irrestritos gerando a coesão social.

Nos Estados Unidos, o primeiro-ministro Tony Blair e o chanceler Gerhard Schroder, junto a Anthony Giddens – que elaborou a teoria de base –, elaboraram um documento político estabelecendo a filosofia da terceira via. A proposição era **ir além da burocracia da primeira via e da competição feroz da segunda**; as problemáticas sociais sendo abordadas de formas combinadas e criativas pelo setor público, privado e organizações sem fins lucrativos; formando-se ações de cima para baixo e de baixo para cima; essa colaboração é intitulada de *pluralismo estrutural*.

Na educação, os professores são estimulados a construir redes laterais de aprendizagem para impulsionar a mudança e o público tem acesso a informações sobre a qualidade dos professores e os níveis de desempenho dos alunos. O governo patrocina a terceirização de algumas provisões educacionais como “serviços educacionais

complementares” fornecidos pelo NCLB (*No Child Left Behind*)³ para alunos com dificuldades nas escolas.

Hargreaves e Shirley (2009), sobre as reformas educacionais da terceira via, afirmam que essas foram realizadas, em ambos os lados do Atlântico, seguindo a lógica de **meio termo**. Democratas e trabalhistas “aceitaram os argumentos de seus antigos adversários e injetaram princípios de mercado em programas de estado de bem-estar relacionados à educação, saúde e habitação pública” (Hargreaves, Shirley, 2009, p. 15, tradução nossa)⁴.

Hargreaves e Shirley (2009) fazem uma crítica à agenda política presente na terceira via: impulsionada por outras preocupações de pessoas e/ou grupos com pouco conhecimento do real funcionamento do ensino e das escolas. Mesmo após tais medidas, os resultados não foram satisfatórios; seguiram apresentando baixos índices educacionais. Então, a partir disso, um relatório foi realizado, buscando os problemas. Uma das conclusões, a respeito das causas desses resultados, foi a seguinte: uma confiança excessiva no teste de habilidades básicas em detrimento da criatividade e do pensamento crítico.

O relatório passa a ser música aos ouvidos dos professores, apontando para a possibilidade de **retorno à paixão por ensinar** – uma vez que ensinar para resultados em ranqueamentos não apresentou resultados satisfatórios. A partir desse relatório, começa-se a delinear outros caminhos. Nesse sentido, começa-se a ser desenhada a chamada **quarta via**.

Para Hargreaves e Shirley (2009), nem mesmo é possível considerar que a quarta via já tenha sido materializada/aplicada – são apenas aspectos apontados como relevantes a partir dos problemas das três vias anteriores. **O ponto é que a quarta via é uma proposição, uma inspiração**. Não se deu de fato como política educacional, institucionalmente validada, amparada por dispositivos de estado – como diretrizes, normativas, entre outros. Assim sendo, não receberá ênfase neste texto, para não haver fuga aos objetivos. Apenas serão apresentados alguns pontos, visando marcar a sua existência; até por receber destaque no título do livro⁵ consultado para compreender esses movimentos (vias) de reforma/políticas internacionais de educação.

Alguns elementos da quarta via (Hargreaves, Shirley, 2009) são: caminho de inspiração, inovação, responsabilidade e sustentabilidade; reformas sejam feitas através

dos professores; inspiração das motivações em um vórtice de mudança; união de políticas governamentais, envolvimento profissional e engajamento público em torno de uma visão inspiradora (social e educacional) de oportunidade e criatividade em um mundo de inclusão, segurança e humanidade; substituição da obsessão por dados e alvos/metaspela busca por forjar uma parceria igualitária e interativa entre pessoas, a profissão e o governo; membros da comunidade se tornam mais visíveis, uma voz nas escolas, engajada na determinação dos propósitos da educação.

Retomando/sintetizando; para os autores, já ocorreram três movimentos de mudança:

Uma Primeira Via de apoio do Estado e liberdade profissional, de inovação, mas também de inconsistência; Uma Segunda Via de competição de mercado e padronização educacional em que se perde a autonomia profissional; e Uma Terceira Via que tenta navegar entre e além do mercado e do estado e equilibrar autonomia profissional com responsabilidade (Hargreaves, Shirley, 2009, s.p., tradução nossa)⁶.

No cenário da educação brasileira, é possível afirmar que, em alguns municípios e estados, há iniciativas que expressam elementos da **quarta via**. No entanto, oficialmente, o processo de construção coletiva foi interrompido já na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Gonçalves, Mota, Anadon, 2020; Dourado, Siqueira, 2019; Dourado, Siqueira, 2020).

A relação estabelecida entre a BNCC e as BNC-Formação (Brasil, 2020a) e BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020b) podem ser caracterizadas como um entremeio entre a **segunda e a terceira vias** descritas por Hargreaves e Shirley (2009). Isso se expressa, em especial, na influência do Banco Mundial (BM) nas definições da política de formação de professores. Utilizaremos, como forma de ilustração, a defesa pelo uso das tecnologias, tanto em relatórios do BM quanto nas DCNs (Brasil, 2020a; 2020b).

3 IMPERATIVOS DE FORMAÇÃO TECNOLÓGICA

O BM apresenta documentos ora de forma global/mundial, ora voltados a um país específico. Neste texto, são utilizados documentos nessas duas configurações: globais e destinados ao Brasil. Os documentos/relatórios mundiais – sem direcionar a um só país – são: 1991, 1999, 2008, 2011, 2014 e 2016; já os documentos voltados ao Brasil são: 1995

e 1997. Abaixo, excertos que defendem o uso de tecnologias na educação sob determinados argumentos.

Quadro 1 - Excertos dos documentos do Banco Mundial com ênfase no uso de tecnologias

(continua)

World development report: the challenge of development (1991).	
Technological progress, more than any Other single factor, has fueled this economic advance. Innovations have produced great strides in agriculture, industry, and services (Banco Mundial, 1991, p. 13).	The 1988 Constitution: Key Issues for Structural Reform [...] Education: Improve quality of basic education; expand and reform secondary education; reform tertiary education to increase efficiency and equity (Banco Mundial, 1995, s.p.)
Country assistance strategy for the Federative Republic of Brazil (1995)	
Reform tertiary education to increase efficiency and equity (Banco Mundial, 1995, s.p.).	Education affects productivity and growth through several channels (Banco Mundial, 1991, p. 57)
Country assistance strategy of the world bank group for the Federative Republic of Brasil (1997).	
At the secondary level, the Government is introducing a reform on vocational education diversifying its scope (Banco Mundial, 1997, p.10). Under-investment in telecommunications has left Brazil behind technologically (Banco Mundial, 1997, p.52). Capital expenditures have fallen far short of the levels necessary to expand system resources, update technology (Banco Mundial, 1997, p. 55)	Education. As indicated before, the Bank expects support for education to be the major thrust of its country strategy, as follow: [...] the Bank would support Government efforts to achieve these results through increased instructional time and quality of teaching, including increased learning opportunities for the poor. This will require [...] increased private sector and civil society participation in education and better management of schools (Banco Mundial, 1997, p 19, negrito no original).
Relatório sobre o desenvolvimento mundial – conhecimento para o desenvolvimento (1999).	
Os países em desenvolvimento só poderão aproveitar o grande estoque global de conhecimento se desenvolverem a competência tecnológica necessária para buscar as tecnologias apropriadas e selecionar, absorver e adaptar tecnologia importada (Banco Mundial, 1999, p.9).	Graças a esses avanços nas comunicações, será possível construir no espaço cibernético sociedades inteiramente novas, ligando pessoas com interesses comuns para intercâmbio de opiniões e informações. Essas tecnologias já estão permitindo uma nova modalidade de comércio eletrônico, repleta de oportunidades, mas apresentando também desafios (Banco Mundial, 1999, p. 62).
[Algumas] tarefas são difíceis de monitorizar [...] a resposta em certos casos está no uso de contratos semelhantes aos de parceria [...] o aumento de mobilidade que acompanha desenvolvimento econômico pode dificultar o uso de ameaças de despedida ou despejo como meio de dar substância aos contratos permanentes (Banco Mundial, 1999, p.84-85).	Embora os canais de comunicação tradicionais continuem sendo importantes, as novas tecnologias de informação e comunicação têm um grande potencial para difundir conhecimentos amplamente e a baixo custo, bem como para reduzir a defasagem de conhecimento dentro de cada país e entre os países industrializados e em desenvolvimento (Banco Mundial, 1999, p. 63).

Quadro 1 - Excertos dos documentos do Banco Mundial com ênfase no uso de tecnologias

(continua)

<p>[...] as escolas e universidades podem intercambiar materiais e recursos didáticos por correio eletrônico e através da Internet, atenuando assim parte da limitação de seus recursos (Banco Mundial, 1999, p. 65). Os países em desenvolvimento só poderão aproveitar o vasto estoque de conhecimento global se adquirirem competência para buscar tecnologias apropriadas — bem como para escolher, absorver e adaptar o que encontrarem (Banco Mundial, 1999, p.39).</p>	<p><i>Ajudando os pobres a ganhar mais.</i> As novas tecnologias podem ajudar a eliminar os obstáculos que forçam os pobres a viver nos níveis de subsistência (Banco Mundial, 1999, p.66, itálico no original). Oferecer informação e estabelecer padrões de serviços como os de educação (Banco Mundial, 1999, p.166).</p>
<p align="center">Relatório Banco Mundial – Conhecimento e Inovação (2008)</p>	
<p>[...] há uma preocupação de que o Brasil está preparado de modo inadequado para competir em um mundo cada vez mais globalizado e de que, apesar dos avanços na abordagem de graves deficiências nas últimas décadas, o sistema de educação continue a ser pouco produtivo (Banco Mundial, 2008, p.193).</p>	<p>Implantar a cultura do desempenho [...] Espera-se que os estados e municípios operacionalizem as metas de desempenho [...]. (Banco Mundial, 2008, p.213).</p>
<p align="center">Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento (2011).</p>	
<p>Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências correctas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades (Banco Mundial, 2011, s.p.).</p>	<p>No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades (Banco Mundial, 2011, p.3).</p>
<p align="center">Relatório anual (2014)</p>	
<p>O Banco Mundial tem sido líder global na concessão de financiamento e assistência técnica em tecnologias da informação e comunicação nos países em desenvolvimento (Banco Mundial, 2014, p. 16).</p>	<p>O Banco Mundial estabeleceu uma visão de conseguir acesso financeiro universal até 2020 por meio de esforços combinados de países que lideram as próprias reformas e mediante o aproveitamento da tecnologia e dados para reduzir os custos e riscos dos serviços financeiros (Banco Mundial, 2014, p. 20)</p>
<p align="center">Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2016: Dividendos Digitais (2016)</p>	
<p>Precisamos aproveitar esta mudança tecnológica rápida para tornar o mundo mais próspero e mais inclusivo. [...] os desafios tradicionais ao desenvolvimento estão impedindo a revolução digital de realizar seu potencial de transformação (Banco Mundial, 2016, s.p.).</p>	<p>Os países que complementam investimentos em tecnologia com reformas econômicas mais amplas colhem os dividendos digitais sob a forma de crescimento mais rápido, mais empregos e melhores serviços (Banco Mundial, 2016, s.p).</p>

Quadro 1 - Excertos dos documentos do Banco Mundial com ênfase no uso de tecnologias

(conclusão)

<p>a tecnologia aumenta os empregos de maior qualificação, ao mesmo tempo em que substitui os empregos rotineiros, obrigando muitos trabalhadores a competir por empregos de baixa remuneração (Banco Mundial, 2016, p.3).</p>	<p>A tecnologia pode tornar mais produtivos os trabalhadores, mas não quando carecem do know-how para utilizá-la. As tecnologias digitais podem ajudar a monitorar a frequência dos professores e melhorar os resultados da aprendizagem, mas não quando o sistema educacional carece de responsabilização (Banco Mundial, 2016, p.4).</p>
--	--

Fonte: Banco Mundial (1991-2016).

Pode-se observar nos excertos do quadro 1 argumentos do BM em relação às tecnologias. A educação é apresentada como salvadora; capaz de salvar as populações das desigualdades e misérias. A razão para isso está em dotar indivíduos das competências necessárias ao mercado e isso é o suficiente para resgatar indivíduos de situações precárias ou de miséria. O que ao mesmo tempo imputa à educação a responsabilidade pela miséria (1991, 1995, 1997, 2011, 2016).

Especificamente a respeito das tecnologias, cita de forma recorrente, em diferentes construções, aponta serem capazes de diminuir a defasagem dos chamados “países em desenvolvimento” em relação aos industrializados. Da mesma maneira, aponta que a mobilidade pode dificultar que “ameaças de despedida” sejam suficientes e que, nesses casos, contratos temporários – semelhantes aos de parceria ou de serviços terceirizados – podem ser **uma solução viável** (1999, 2014, 2016).

Ao Brasil, especificamente, afirma que a **educação** possui graves deficiências e que, sem reformas, continuaria a ser **pouco produtiva**. Nesse sentido, procura aproximar a educação de uma cultura de desempenho (2008, 2011, 2016). Conforme discutido por Hargreaves e Shirley (2009), o BM impulsionou a agenda da segunda via, aproximando a educação dos ideais de mercado. Recorrendo a Ball, compreendemos que ocorrem influências do BM; essas agem como forças propulsoras, provocando reverberações, no Brasil, das vias de reformas discutidas pelos autores.

Conforme anunciado em seção anterior, nesta discussão, realiza-se uma ilustração por meio da defesa pelo uso e valorização das tecnologias na educação. Observou-se, a

partir dos excertos, que a argumentação, de diferentes modos, atrela à educação tecnológica um papel salvacionista de indivíduos e, por conseguinte, dos resultados econômicos de uma nação.

De forma menos enfática, mais sutil, tal defesa é retomada nos documentos oficiais brasileiros; tanto na formação de estudantes da educação básica quanto na formação de professores. Na BNCC (Brasil, 2018, p. 465), afirma-se a busca por desenvolver:

competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação.

O que é retomado de diferentes formas ao longo do mesmo documento: “é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio – impactados de diferentes maneiras pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho [...]” (Brasil, 2018, p. 528).

Nas competências gerais da educação básica estão intimamente atreladas as competências gerais docentes. Por essa razão, apresentando as competências docentes que se relacionam às tecnologias estamos, indiretamente, demonstrando as que estão também na BNCC. Abaixo, são defendidas *aptidões* que envolvem as tecnologias.

Quadro 2 - recorrências nas competências gerais referentes ao uso das tecnologias

Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas
Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos [...]
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens

Fonte: Brasil (2020a, p. 13, grifos nosso).

As competências gerais de docentes e alunos não só se relacionam como, também, as competências gerais tomam a centralidade do currículo; inclusive no sentido de atribuir

aos docentes o papel de trazer à existência o que é previsto na BNCC (Felipe, 2020; ANPED, 2020; ANFOPE, 2021). O que já tem sido amplamente criticado como reducionismo na formação de professores (Frangella, 2020; Tiroli, Jesus, 2022; Frente Nacional pela Revogação das Res. CNE/CP 02/2019 e 01/2020, 2023). O quadro a seguir demonstra essa centralidade das competências/habilidades no currículo, em comparação com as diretrizes de formação docente anteriores (Brasil, 2015).

Quadro 3 - Comparativo das ênfases do currículo

2020	2015
<p>Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das <i>três dimensões das competências</i> profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica [...] (Brasil, 2020a, p. 6).</p>	<p>o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (Brasil, 2015, p. 2).</p>

Fonte: Brasil (2020a; 2015, grifos nossos).

O comparativo entre as diretrizes atuais e as anteriores já tem sido objeto de diferentes discussões (ANPED, 2018; Gonçalves, Mota, Anadon, 2020; Fischter Filho, 2022; Fichter Filho, Oliveira, Coelho, 2021). O que aqui se enfatiza, brevemente, é que, em 2015, apresenta-se uma definição de currículo para além da pedagogia das competências. Ainda que, em 2015, de forma mais sutil, seja lembrado que formar também envolva *orientar para o trabalho*, o currículo engloba diferentes aspectos da vida: valores, construção de identidade, cidadania, bem comum, democracia, entre outros.

O quadro a seguir busca ilustrar os imperativos de uso e valorização das tecnologias materializadas nas DCNs de formação inicial e continuada (Brasil, 2020a, 2020b). Tais excertos colaboram na compreensão de como as tecnologias são definidas/reforçadas na prática pedagógica.

Quadro 4 - Excertos na BNC-Formação e na BNC-Formação continuada

(continua)

Formação inicial
“IV – vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica” (Brasil, 2020a, p.7).
“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação” (Brasil, 2020a, p.13).
“[...] buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas” (Brasil, 2020a, p.13).
“criar e saber gerir ambientes de aprendizagem” (Brasil, 2020a, p.14).
“Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações” (Brasil, 2020a, p.16).
“Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica [...]” (Brasil, 2020a, p.17).
“Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas” (Brasil, 2020a, p.17).
“Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino” (Brasil, 2020a, p.18).
“Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes” (Brasil, 2020a, p.19).
“[...] promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais” (Brasil, 2020a, p.19).
“Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação” (Brasil, 2020a, p.29).
Formação continuada
“empregar linguagens digitais” (Brasil, 2020b, p.3).
“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação” (Brasil, 2020b, p.6).
“Demonstrar conhecimento de variados recursos – incluindo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) – capazes de envolver cognitivamente e emocionalmente os alunos em seus aprendizados” (Brasil, 2020b, p.8).
“Demonstrar compreensão das questões relevantes e das estratégias disponíveis para apoiar o uso seguro, responsável e ético das TICs no aprendizado e no ensino” (Brasil, 2020b, p.10).
“Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis” (Brasil, 2020b, p.11).

Quadro 4 - Excertos na BNC-Formação e na BNC-Formação continuada

(conclusão)

Formação continuada
“Compartilhar suas práticas profissionais, dialogando com os pares sobre assuntos pedagógicos, inclusive com uso de recursos tecnológicos” (Brasil, 2020b, p.11).
“Comunicar-se com as famílias e a comunidade, de forma acessível e objetiva, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação envolvendo a comunidade nas ações educativas” (Brasil, 2020b, p.12).

Fonte: Brasil (2020a; 2020b).

Os excertos apresentados no quadro 4, apontam para uso das tecnologias como ferramentas e recursos em sala. Os propósitos variam, mas podem ser sintetizados em: planejar práticas pedagógicas; dominar variados recursos; engajar alunos experiências desafiadoras; acompanhamento ou monitoramento das aprendizagens; realizar comunicação e compartilhamento de experiências; desenvolver linguagem digital.

O BM deixa clara a necessidade que impele a dominar tecnologias – conforme já discutido. Os excertos acima afirmam e reafirmam essa necessária atualização, para que nem a educação e nem as individualidades fiquem para trás na corrida por trabalho; em contexto de mudanças velozes. Esses imperativos chegam às reformas educacionais brasileiras devido às pressões globais, *rankings*, risco de **ficar defasada** em relação ao globo.

Essas questões apontam para o que Ball chama de influências *via patrocínio e imposição de solução*. Além dessas, há outras relações discursivas em funcionamento, mais sutis, *via circulação* internacional de ideias e empréstimos de políticas (Mainardes, 2006). A respeito dos empréstimos, observamos aspectos que apresentam estreita relação com as políticas internacionais de educação de segunda e terceira vias. O que aqui é intitulado de mais sutis é a questão da circulação de ideias. Especialmente quando muitas já foram naturalizadas em áreas do próprio campo discursivo da educação; especialmente via gestão educacional.

Essa discussão compreende que, de fato, a escola como instituição socialmente referenciada não pode se afastar das tecnologias, tendo em vista a realidade em que vivemos. O primeiro ponto é reconhecer e puxar os fios discursivos; essa orientação estabelece relação discursiva com quais campos? Com quais outros documentos já produzidos? Essas relações ocorrem por quais forças em operação? Esse projeto

educativo está indo ao encontro de quais aspirações? Ratificando, portanto, o primeiro ponto é esse: realizar a crítica, a desnaturalização de discursos.

Adiante parte-se para o segundo ponto: *de que forma* isso está sendo posto e elaborado aos docentes. Melhor dito, trata-se de problematizar a forma com que, tendo em vista o uso das tecnologias, o professor está sendo conduzido a **uma posição** e que *posição* é essa? Os aportes teóricos que discutem a docência possibilitam apontar inúmeras fragilidades dessa formação docente em curso (Becker, 1994; Fontana, 2000; Hargreaves, 2003; Pérez Gómez, 2015; Nóvoa, 2017). Cabe interrogar que **forma sujeito** pretende-se produzir ao professor. Perguntar: que verdade é essa que deve passar a considerar sobre si mesmo? Como estão sendo delineados os propósitos a ter em vista na prática pedagógica?

Essa discussão vai ao encontro das discussões foucaultianas sobre as relações de saber-poder que atuam conduzindo a determinadas *formas sujeito*. Busca-se dar visibilidade à relação sujeito-verdade; essa que “categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele” (Foucault, 1995, p. 235).

E quanto ao papel da educação: por que a educação está sendo tratada como salvacionista? Ou ainda, é possível garantir que o acesso, uso ou até domínio de tecnologias e linguagens digitais podem garantir mudanças drásticas a indivíduos, grupos ou países pobres? São inúmeros pontos a serem problematizados; sem ignorar uma profunda discussão das tecnologias; especialmente como mecanismo de circulação acelerada de informações.

Ao problematizar as tecnologias e seus usos, não se deve ignorar os danos às relações – consigo e com os outros. O “segredo, o estranhamento ou a alteridade representam barreiras à comunicação ilimitada [...]. [Comunicação ilimitada produzida via] exposição voluntária de si mesmo” (Han, 2023, p.21). Esses aspectos revelam que, assim como as DCNs pretendem produzir uma determinada forma-sujeito docente, as tecnologias também possuem poder de conduzir os indivíduos a determinados moldes por meio de estratégias como a da exposição voluntária.

É relevante refletir sobre a função exercida por esses imperativos no interior dos relatórios voltados ao Brasil. Essa função de *verdades* ou a **função dos enunciados com status de verdade** deve ser discutida, ainda, da seguinte forma: “como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar” (Foucault, 2008a, p. 31). Discussão essa que, se

levada ao currículo, impele a outro questionamento pertinente: *por que esse e não outros(as)?* (Apple, 2006). Por que determinados elementos são eleitos – ditos, reditos, reforçados, detalhados – e outros permanecem de fora?

Ao observar os excertos, dentre outras funções, destaca-se uma: a construção de **um juízo de valor específico**. Deixa-se claro o quanto que o país, apresentando (ou não) determinado comportamento – econômico, de investimento ou de conduzir a educação –, **fica defasado** em relação ao restante do mundo “já desenvolvido”. Conforme demonstrado no quadro, especificamente no relatório de 1997: “Under-investment in telecommunications **has left Brazil behind** technologically” (Banco Mundial, 1997, p.52, grifos nossos). Vê-se a construção acerca do **ficar para trás**; o que se pode verificar em outras construções que conotam **ficar aquém ou fracassar**: “*capital expenditures have fallen far short of the levels necessary to expand system resources, update technology*” (Banco Mundial, 1997, p. 55). Questões essas que, adiante, servem de parâmetros avaliativos também a professores e alunos; oferecendo critérios inclusive à autoanálise. O que, por sua vez, pode ser relacionado ao que Foucault (2008b) intitula de capital-competência; que Han (2023) discute – entre outros aspectos – como análise e vigilância de si como uma psicopolítica e; que Ball (2020) discute como um valor dado à performatividade.

De acordo com Ball (1993, p. 14, tradução nossa, aspas no original⁷),

Não falamos um discurso, ele nos fala. Somos as subjetividades, as vozes, os saberes, as relações de poder que um discurso constrói e permite. Não “sabemos” o que dizemos, nós “somos” o que dizemos e fazemos. Nestes termos, somos falados por políticas, assumimos as posições construídas para nós dentro das políticas.

Assim é demonstrada a estreita relação daquilo que somos ou pensamos a nosso respeito – e dos outros – e as políticas que nos tomam como objetos de discurso. Por essa razão, devem ser constantemente revisitadas tendo em vista o que atribuem – no caso das políticas educacionais – a alunos e a professores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou um recorte de resultados de pesquisa norteados pelo objetivo de analisar a influência de políticas internacionais de educação nas DCNs (Brasil, 2020a, 2020b) de formação de professores. Recorrendo-se à discussão das quatro vias de reformas internacionais, na segunda e na terceira vias, há processos que se aproximam da mais recente reforma educacional brasileira. Dentre os itens, podem ser destacados; de **segunda via**: padronização de metas educacionais (especialmente as competências), padrões de desempenho; formação de professores em serviço, nas escolas; busca por níveis de habilidade dos professores (*teachers' skill levels*); busca por levar a profissão a uma direção comum e formar força de trabalho flexível. De terceira via, destaca-se: injeção de princípios de mercado em programas de estado de bem-estar relacionados à educação; intervenção de pessoas e/ou grupos nas reformas; confiança excessiva nas habilidades básicas, em detrimento da criatividade e do pensamento crítico.

Hargreaves e Shirley (2009) apontam para a ação do Banco Mundial (BM) em impulsionar a agenda dando a ela proporções internacionais. Por essa razão, selecionou-se um – entre outros possíveis – dos imperativos presentes na Base Nacional Comum Curricular e nas DCNs de formação de professores – inicial e continuada (Brasil, 2020a; 2020b); a saber: a defesa por uma formação tecnológica. De forma geral, além do que já foi discutido, ousa-se afirmar que os relatórios do BM usam de linguagem menos modalizada: mais objetiva, direta e adjetiva para argumentar e defender determinadas posições.

Nos documentos normativos brasileiros, apesar de mais sutis e em linguagem contida, enunciados com status de verdade seguem vinculados ao que é difundido pelo BM. Sem uma análise cuidadosa, corre-se o risco de assimilarmos e aplicarmos os imperativos apresentados sem qualquer posicionamento crítico a respeito. Nesse sentido, a formação dos professores da educação básica se tornaria dócil ao projeto em curso: reducionismo a práticas de alienação no cotidiano escolar e do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos profissionais da educação. **Política de Formação e valorização dos profissionais da Educação**: Resistências propositivas à BNC

da Formação inicial e continuada. XX Encontro Nacional da ANFOPE, 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2025.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**. Rio de Janeiro: ANPED, 2020. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/manifesto-contradesqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 02 nov. 2025.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores**. 2018. Disponível em: <https://anped.org.br/1248-news/>. Acesso em: 04 nov. 2025.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, Stephen John. **What is policy?** Texts, trajectories and toolboxes. Discourse, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen John. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. 23 ed. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. n. 64487, 2011. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2016**: Dividendos Digitais, 2016. Doi: 0.1596/978-1-4648-0671-1. Disponível em <https://documents1.worldbank.org/curated/en/788831468179643665/pdf/102724-WDR-WDR2016Overview-PORTUGUESE-WebResBox-394840B-OUO-9.pdf>. Acesso em: 29 out. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Relatório anual**. 2014. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/621341468149947078/pdf/911550v10WBAR00Report020140PT0Sep15.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Conhecimento e inovação para a competitividade**. Tradução, Confederação Nacional da Indústria. Brasília: CNI, 2008. ISBN 978-85-88566-72-9. Disponível em https://gipe.paginas.ufsc.br/files/2018/09/CNI_-BM-2008-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-conhecimento-para-a-competitividade.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

BANCO MUNDIAL. **World development report: the challenge of development.** Washington, DC: [World Bank], 1991. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/888891468322730000/pdf/96960REPLACEMENT0WDR01991.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Country assistance strategy for the Federative Republic of Brazil: report n. 14569-BR.** Washington, DC: [World Bank], Jun. 6, 1995. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/986231468230082173/pdf/multi-page.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Country assistance strategy of the world bank group for the Federative Republic of Brazil: report n. 16582-BR.** Washington, DC [World Bank], jun.6, 1997. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/902681468017467876/pdf/multi-page.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial – conhecimento para o desenvolvimento.** 1818 H Street, N.W., Washington, D.C. 20433, EUA, 1999. ISBN 0-8213-4106-5. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/447971468152697694/pdf/184450PORTUGUE18213141061501PUBLIC1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v.19, p.89-96, jan./jun. 1994. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/231918> . Acesso em: 05 nov. 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP n.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). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP Nº 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). **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, Seção 1, pp. 103-106, 29 de outubro de 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, 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 graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719

[-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 15 out. 2025.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. 2. ed. São Paulo: 34, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **A Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v35n2/2447-4193-rbpae-35-02-291.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211/pdf>. Acesso em: 07 out. 2025.

FELIPE, Eliana da Silva. **Novas Diretrizes para a Formação de Professores**: continuidades, atualizações e confrontos de projetos, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 01 nov. 2025.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf. **Uma análise de trajetórias e contextos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores**: da formação à implementação em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em duas universidades federais mineiras. 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2022.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940-956, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930> . Acesso em: 11 out. 2025.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. *In*: RABINOW, Paul.; RABINOW, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FRANGELLA, Rita Cássia Prazeres. Políticas curriculares, formação de professores, (im)possibilidades formativas e... o que há no meio do caminho? *In*: CRUZ, Giseli Barreto; FERNANDES, Claudia; FONTOURA, Helena Amaral da; MESQUITA, Silvana. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe/DP, 2020.
- FRENTE NACIONAL PELA REVOGAÇÃO DAS RES. CNE/CP 02/2019 e 01/2020. Manifesto da Frente Nacional Revoga BNC-Formação, pela retomada da Resolução CNE/CP. Formação em Movimento - **Revista da ANFOPE**. v. 5, n. 10, 2023. Disponível em <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/861/683>. Acesso em: 01 nov. 2025.
- GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N.2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/a-resolucao-cne-cp-n-2-2019-e-os-retrocessos-na-formacao-de-oamv9g5rnn.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2025.
- HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**. 10 ed. Âyiné, 2023.
- HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da incerteza. Porto: Porto, 2003.
- HARGREAVES, Andy; SHIRLEY, Dennis. **The fourth way**: the inspiring future for educational change. Newbury Park, CA: Corwin, 2009.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXytcQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2025.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843/pdf_1. Acesso em: 30 out. 2025.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.
- 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/20732/209209217185>. Acesso em: 05 nov. 2025.

NOTAS:

¹ Tese defendida em 2024.

² “market competition between providers that placed professionals under new pressures to perform” (Hargreaves, Shirley, 2009, p.6).

³ A Lei *Nenhuma Criança Deixada para Trás* de 2001; aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos.

⁴ “Many Third Way policies have been realized – and across party and political lines. On both sides of the Atlantic, Democratic na Labour governments have accepted arguments of their former adversaries and injected market principles into welfare state programs related to education, health care, and public housing” (Hargreaves, Shirley, 2009, p.15).

⁵ *The fourth way: The inspiring future for educational change* (Hargreaves, Shirley, 2009).

⁶ “A First Way of state support and professional freedom, of innovation but also inconsistency; A Second Way of market competition and educacional standization in which professional autonomy is lost; and A Third Way that tries to navigate between and beyond the market and the state and balance professional autonomy with accountability” (Hargreaves, Shirley, 2009, s.p.).

⁷ No texto original: “We do not speak a discourse, it speaks us. **We are** the subjectivities, the voices, the knowledge, the power relations that a discourse constructs and allows. We do not 'know' what we say, we 'are' what we say and do. In these terms we are spoken by policies, we take up the positions constructed for us within policies” (Ball, 1993, p. 14, grifos no original).

Recebido em: 15/01/2024

Aprovado em: 06/10/2024

Publicado em: 02/12/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.