

A BNC-formação continuada: da lógica privatista a outras compreensões sobre formação e colaboração

Neusete Machado Rigoⁱ

Luís Fernando Gastaldoⁱⁱ

Livio Osvaldo Arenhartⁱⁱⁱ

Resumo

Este artigo discute as diretrizes nacionais para a formação continuada de professores. Analisa o viés mercadológico e privatista da Resolução CNE/CP nº 1/2020 e considera alternativas para a formação continuada. A metodologia é bibliográfica e documental, examinando fundamentos pedagógicos da resolução citada com base em Ravitch, Freitas e Nussbaum, e sua lógica privatista à luz de Adrião, Dardot, Laval e Biesta. Como contraponto, apresenta a proposta de um Programa de Extensão para formação continuada organizado em outra lógica. Os resultados apontam a necessidade de ressignificar a formação continuada e estabelecer regimes de colaboração que situem a universidade como protagonista. As análises ressaltam a relevância das universidades públicas para fortalecer processos colaborativos entre universidade e educação básica.

Palavras-chave: diretrizes nacionais de formação de professores; capacidades críticas; regime de colaboração; desenvolvimento humano integral; políticas educacionais.

*National Common Base for Teacher Education:
from the privatist logic to other understandings about training and collaboration*

Abstract

This article discusses the national guidelines for continuing teacher education. It analyzes the market-oriented, privatizing bias of Resolution CNE/CP No. 1/2020 and considers alternatives for continuing education. The methodology is bibliographic and documentary, examining the resolution's pedagogical foundations based on Ravitch, Freitas, and Nussbaum, and its privatizing logic in light of Adrião, Dardot, Laval, and Biesta. As a counterpoint, it presents a proposal for an Extension Program for continuing education organized under a different logic. The results highlight the need to reframe continuing education and to establish collaboration regimes that place the university as the protagonist. The analyses stress the relevance of public universities in strengthening collaborative processes between university and basic education.

Keywords: national guidelines for teacher education; critical capabilities; collaboration regime; integral human development; educational policies.

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: neusete.rigo@uffs.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0630-9864>.

ⁱⁱ Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade do Noroeste do Estado do RS (UNIJUÍ). Professor Associado da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: lfgastaldo@uffs.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3048-271X>.

ⁱⁱⁱ Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professor Associado da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: livio.arenhart@uffs.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2554-5480>.

*BNC-formación continua:
de la lógica privada a otros entendimientos sobre formación y colaboración*

Resumen

Este artículo discute las directrices nacionales para la formación continua de docentes. Analiza el sesgo mercadológico y privatizador de la Resolución CNE/CP nº 1/2020 y considera alternativas para la formación continua. La metodología es bibliográfica y documental, examinando los fundamentos pedagógicos de la resolución con base en Ravitch, Freitas y Nussbaum, y su lógica privatizadora a la luz de Adrião, Dardot, Laval y Biesta. Como contrapunto, presenta la propuesta de un Programa de Extensión para la formación continua organizado en otra lógica. Los resultados señalan la necesidad de resignificar la formación continua y establecer regímenes de colaboración que sitúen a la universidad como protagonista. Los análisis subrayan la relevancia de las universidades públicas para fortalecer procesos colaborativos entre universidad y educación básica.

Palabras clave: *directrices nacionales de formación docente; capacidades críticas; régimen de colaboración; desarrollo humano integral; políticas educativas.*

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação de professores, no contexto educacional brasileiro, particularmente à luz da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), assume um caráter crítico e de múltiplas perspectivas. As mudanças introduzidas pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), especificamente a nº 2 de 2019 (Brasil, 2019a) e a nº 1 de 2020 (Brasil, 2020), em comparação à Resolução nº 2 de 2015 (Brasil, 2015), representam um ponto de inflexão nas diretrizes nacionais para a formação de professores, inicial e continuada. Nessa transição, nota-se uma tensão, que posiciona, de um lado, uma concepção fragmentada de formação inicial e continuada de professores, seguindo uma lógica pragmática baseada em competências, e, de outro, uma abordagem que articula a formação de professores – inicial e continuada – “compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica” Brasil, 2015, p. 9). Neste artigo, exploramos as mudanças nas políticas de formação continuada de professores, com enfoque na análise crítica da BNC-Formação Continuada, em especial, destacando alguns de seus aspectos, sem a pretensão de tratar a amplitude do contexto da referida Resolução. Além disso, propomos um modelo alternativo de formação que enfatiza a

autonomia do professor, a reflexão crítica e a colaboração, visando enriquecer o processo educativo e alinhar a formação docente com as necessidades contemporâneas.

A relevância deste estudo emerge do debate acerca dessas transformações, provocadas pela adesão a uma perspectiva mercadológica na formação docente, particularmente evidenciada na Resolução de 2020, que suscita questionamentos sobre os rumos da educação no Brasil. Este artigo se propõe a investigar essas questões, fundamentando-se em um arcabouço teórico que engloba contribuições de Diane Ravitch (2011), Luiz Carlos de Freitas (2018), Dardot e Laval (2016) e particularmente de Martha Nussbaum (2014, 2015), cujas ideias sobre educação humanística oferecem um contraponto essencial às tendências atualmente hegemônicas. Assim, considerando essas fundamentações, o objetivo deste artigo é analisar criticamente a BNC-Formação Continuada (Resolução nº 1/2020), destacando dois aspectos relevantes para este estudo, quais sejam: seus fundamentos pedagógicos e a tendência à mercantilização da formação continuada. Propõe-se, em contrapartida, um modelo alternativo de formação continuada que privilegia a reflexão crítica, a colaboração e a adaptação aos contextos locais, e o entendimento de que as Instituições de Ensino Superior, em especial as universidades públicas, devem assumir um papel central nesse processo formativo, como no Programa de Extensão de Formação Continuada Macromissioneira, coordenado pela Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo-RS.

Utilizamos uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental para analisar a Resolução nº 1 de 2020 em comparação às resoluções nº 2 de 2015, nº 2 de 2019. A pesquisa bibliográfica busca em Luiz Carlos de Freitas (2018) e Diane Ravitch (2011) a crítica à uniformização curricular e à responsabilização excessiva, defendendo uma educação que valorize a complexidade, a liberdade e a criatividade pedagógica, em prol do desenvolvimento humano integral, contra a lógica mercantilista, como propõe a Resolução nº 1 de 2020. Para a reflexão sobre o Programa de Formação Continuada Macromissioneira a pesquisa utiliza dados das publicações do programa.

A análise sociológica realizada destaca a influência crescente das políticas neoliberais na educação brasileira desde a década de 1990, conforme discutido por Adrião (2017), Dardot e Laval (2016). Esses autores descrevem como o neoliberalismo transformou não apenas a economia, mas também estendeu a lógica de mercado a todas as esferas da vida social, incluindo a educação. Eles argumentam que o neoliberalismo

estabeleceu uma nova norma que reorienta as políticas e comportamentos sociais, promovendo uma educação que prioriza a formação de um "homem competitivo", alinhado aos interesses do mercado.

Este estudo divide-se em três seções, além da Introdução. A primeira seção explora a problemática da formação docente, contrastando a Resolução nº 2 de 2015 com as resoluções nº 2 de 2019 e nº 1 de 2020. A segunda enfoca os aspectos centrais da discussão, ou seja, nos fundamentos que indicam a mercantilização da educação no campo da formação continuada de professores, quais sejam: a análise dos fundamentos pedagógicos da Resolução nº 1 de 2020, examinando a ênfase em competências específicas para língua portuguesa e matemática, discutindo também um modelo alternativo de competências que promove uma educação integral; e na reflexão sobre a lógica privatista, presente na referida resolução, inserida na proposta dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs). A terceira seção discute o Programa de Extensão de Formação Continuada Macromissioneira, apresentando-o como uma proposta de formação organizada sobre outros fundamentos, que envolve colaboração interinstitucional entre redes de ensino e universidade.

Incorporando as lições do Programa de Formação Macromissioneira, este artigo sublinha a importância de abordagens pedagógicas inovadoras, filosófica e sociologicamente embasadas, para revitalizar a educação e refletir sobre os princípios de um ensino humanista e crítico. Propõe-se superar perspectivas limitadas na formação continuada de professores, adotando práticas educativas que favoreçam a emancipação e transformação social. Enfatiza-se a necessidade de reavaliar a formação continuada docente no Brasil, destacando o papel essencial das Instituições de Ensino Superior. Defende-se uma parceria reforçada entre universidades e escolas para a construção de uma formação docente – inicial e continuada – com objetivos além das exigências mercadológicas, com enfoque na educação voltada para justiça social, desenvolvimento humano e fortalecimento democrático.

2 A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES

O panorama das políticas de formação de professores no Brasil, considerando especificamente as Resoluções do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), nº 2 de 2015, nº 2 de 2019 e nº 1 de 2020, tem produzido um debate acalorado, protagonizado por centenas de entidades nacionais, fóruns, redes nacionais, estaduais, regionais e municipais, grupos de pesquisa, movimentos sociais ligados à formação de professores e ao campo educacional e associações estudantis e sindicais (Anfope, 2023). Os resultados desse amplo movimento podem ser observados pela criação, em março de 2023, da Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP nº 2 de 2019 e nº 1 de 2020, que encaminhou manifesto ao CNE e ao MEC pela retomada da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015. Entre os principais argumentos da Frente Nacional está a “imposição da ultrapassada Pedagogia das Competências e Habilidades que preconiza uma concepção pragmática e reducionista de formação e de docência, centrada em processos de (de)formação com ênfase na padronização, centralização e controle [...]” (Anfope, 2023, p. 2). O movimento, formado por educadores e entidades anteriormente referidas, ao propor a retomada da Resolução nº 02 de 2015, defende a valorização de diagnósticos e a produção científico-acadêmica, bem como o diálogo efetivo com as entidades e instituições envolvidas na formação docente.

As Resoluções nº 2 de 2019 e nº 1 de 2020, que substituíram a Resolução nº 2 de 2015, caracterizaram-se por um processo de implementação, definido por diversas entidades nacionais como autoritário e antidemocrático, principalmente, pelo escasso diálogo com entidades e instituições fundamentais na formação de professores (Anfope, 2023). Esta estratégia unilateral negligenciou a necessidade de análises sobre a efetividade da Resolução nº 2 de 2015 e desconsiderou os projetos pedagógicos em andamento ou em processo de elaboração pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Com efeito,

[...] o CNE desconsiderou os saberes e as pesquisas da área da Educação e do Ensino construídos no campo da formação de professoras e professores e não realizou o necessário diagnóstico acerca do processo de implantação da Resolução CNE/CP 2/2015, que se desenvolvia nas

Instituições de Ensino Superior - IES e nos cursos de licenciatura (Anfope, 2023, p. 1).

Anteriormente à Resolução nº 2 de 2015, o sistema educacional brasileiro já se encontrava alinhado com tendências internacionais, adotando a Pedagogia das Competências (Perrenoud, 2000; Ramos, 2001; Laval, 2019), que enfatiza o desenvolvimento de habilidades específicas, aplicáveis em diversos contextos congruentes com as demandas do mercado de trabalho. Essa abordagem, focada em resultados mensuráveis e habilidades práticas, tem como fim preparar os profissionais para atender a necessidades imediatas do mercado. Todavia, ao reduzir a formação docente a um treinamento funcional, voltado à empregabilidade e à adaptação às exigências econômicas, tal concepção enfraquece a dimensão crítica, humanística e social da educação, esvaziando seu potencial de promover autonomia intelectual e transformação democrática.

A Resolução nº 2 de 2015 trouxe uma proposta significativa na evolução da formação docente no Brasil, superando em vários aspectos as Diretrizes Curriculares Nacionais previstas na Resolução nº 1 de 2002 (Brasil, 2002). Ela legitimou com argumentos uma formação teórica robusta para os profissionais da educação, assentada na interdisciplinaridade e na integração entre teoria e prática, incentivando a reflexão crítica e o trabalho coletivo.

Em contraste com a Pedagogia das Competências, a Resolução nº 2 de 2015 valorizava um desenvolvimento profissional que dava ênfase à compreensão científica do mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, transcendendo as habilidades técnicas (*hard skills*) e emocionais (*soft skills*), abarcando a capacidade crítica, reflexiva e uma compreensão mais profunda dos processos sociais e educativos. Propunha-se, assim, uma formação docente mais ampla, focada na construção de uma cidadania ativa, engajando os educadores em práticas pedagógicas que estimulam a participação social, o pensamento crítico e a responsabilidade comunitária.

A Resolução nº 2 de 2015 inovou ao buscar integrar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, destacando-se por seu enfoque na formação continuada como fator essencial para a prática docente de qualidade, alinhando-se aos princípios de educadores progressistas brasileiros. Promoveu regimes de colaboração entre governos e instituições de Ensino Superior para uma formação mais completa,

ligando o ensino universitário à pesquisa e à extensão. No entanto, a mudança presidencial do país, em 2016, com o impeachment de Dilma Rousseff, marcou um retorno a políticas educacionais focadas em uma lógica de racionalidade mercadológica, influenciando a direção das políticas de formação docente definidas pelo CNE.

As novas diretrizes adotadas a partir daquele momento, incluindo a Resolução CNE/CP nº 2, de 2020 de dezembro de 2019 e Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, revelaram uma tendência de retorno à Pedagogia das Competências, impulsionada por uma visão neoliberal e mercantilista da educação. Essas novas resoluções, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, foram marcadas por uma abordagem mais instrucional e executora da educação, distanciando-se dos saberes e pesquisas acumulados no campo educativo e priorizando interesses de mercado. Além disso, outro aspecto a destacar é a fragmentação da formação de professores que tais resoluções produziram, considerando que a Resolução nº 2 de 2019 trata especificamente da formação inicial e a Resolução nº 1 de 2020 contém diretrizes para a formação continuada.

Ao contrário, a Resolução nº 2 de 2015 envolvia não somente a formação (inicial e continuada) dos professores. Ela tinha como objetivo apresentar diretrizes, “definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação” (Brasil, 2015, p. 2), considerando: fundamentos para a carreira, aos vencimentos, à formação em programas permanentes e regulares e às questões de gestão para a garantia de condições para a qualidade na educação e no ensino. Já as Resoluções nº 2 de 2019 e nº 1 de 2020 têm como objetivo instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), “a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação [...] de Professores da Educação Básica” (Brasil, 2020, p. 2) viabilizando a implementação da BNCC (Art. 2º Resolução nº 1 de 2020). Ambas as resoluções apresentam um Anexo que explicita a BNC-Formação, contendo competências docentes gerais e específicas e habilidades que deverão integrar a formação como condição para a profissionalização docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Nessa direção, o professor é compreendido como “agente formativo” e “orientador” dos educandos nas

trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências para a vida social e qualificação para o trabalho (Brasil, 2020).

Este tenso e problemático cenário encontra resistência em entidades que congregam educadores, em grupos de pesquisa e em associações profissionais que mantêm o debate aberto, questionando o direcionamento das políticas educacionais e curriculares atuais no país. Tal discussão é importante para a compreensão do movimento rumo a uma possível mercantilização da educação e, desse modo, para a construção de resistências.

A seguir, será aprofundada a análise sobre como tais resoluções podem favorecer práticas que alinham a educação às lógicas de mercado, distanciando-se dos ideais de formação integral e democrática. Ao abordar essas questões, buscamos não apenas compreender os fundamentos pedagógicos em jogo, mas também propor reflexões sobre modelos alternativos de formação continuada que resistam à tendência de privatização e reafirmem o compromisso com uma educação emancipatória.

3 FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS DA RESOLUÇÃO Nº 1 DE 2020 QUE CONTRIBUEM PARA A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A Resolução nº 1 de 2020 apresenta a BNC- Formação Continuada como um modelo de formação docente embasado em fundamentos pedagógicos que privilegiam a escola de educação básica como o contexto preferencial para a formação dos professores e destacam o desenvolvimento permanente de competências e habilidades voltadas para a língua portuguesa e ao raciocínio lógico-matemático. Ela indica que a formação deve se dar como atualização permanente para a compreensão de conhecimentos e conteúdos, procedimentos didático-pedagógicos (planejamento) e o “desenvolvimento da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos” (Brasil, 2020, p. 4).

Desses fundamentos, nossa crítica eleva o primeiro aspecto que discutiremos nesta seção: o caráter instrucional presente nas diretrizes que orientam os professores a conduzirem o ensino, junto aos seus alunos, coadunando com a lógica das competências e habilidades presentes na BNCC, afirmando o propósito da Resolução nº 1 de 2020 de “implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2020, p. 2). Esse modelo, segundo Ravitch (2011), Nussbaum (2015) e Freitas (2018), entre outros

pesquisadores, reduz o conceito de educação ao de aprendizagem de leitura e matemática, e esvazia a ênfase da escola em outras disciplinas como artes, a história, a filosofia, a literatura, a sociologia, etc. Ora, sociedades democráticas não são possíveis sem “cidadãos informados e interessados em sua história, seu governo, no funcionamento da economia, na educação de suas crianças nos princípios da ciência, da tecnologia, geografia, literatura e artes” (Ravitch, 2011, p. 249).

A “lógica das competências”, presente na Resolução nº 1 de 2020, representa a tendência à mercantilização da educação, visando moldar indivíduos para a sociedade de mercado, enfatizando a autonomia empreendedora e competitiva (Laval, 2019). Além disso, designa a escola como espaço principal para formação continuada dos professores e, no artigo 6º, sugere regimes de colaboração, como os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2020), alinhados ao Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). Esse regime, ainda em processo de institucionalização pelo Projeto de lei nº 5.182/2019 (Brasil, 2019b), facilita a entrada do setor privado na educação pública, competindo por recursos públicos (Carvalho; Pires, 2020; Peroni, 2013; Adrião, 2017). Ainda que pareça promover uma colaboração que atende às necessidades locais, essa estratégia pode inadvertidamente favorecer a privatização da educação, sob a falsa premissa de ampliar a cooperação entre Estado e sociedade civil.

3.1 Sobre uma compreensão de competências divergente da Resolução nº 1 de 2020

Nos termos da Resolução nº 1 de 2020, os profissionais do ensino devem ser capazes de usar “conhecimentos históricos construídos”, linguagens múltiplas e tecnologias digitais; criar tecnologias de ensino; atualizar-se; cuidar de si; pesquisar, refletir, criticar; produzir arte e cultura; dialogar e cooperar empaticamente; abrir-se a diferentes “opiniões e concepções pedagógicas” e “argumentar com base em fatos, dados e informações científicas”. A considerar essas competências gerais, os docentes não são tratados como meros executores de tarefas; portanto, suas ações não são reduzidas à dimensão instrumental da racionalidade humana. Isto aparece de modo mais enfático nas competências específicas e respectivas habilidades; por exemplo, na dimensão do conhecimento profissional, o domínio dos conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento em que atuam, o planejamento e avaliação das atividades de ensino; o

conhecimento do ambiente institucional e sociocultural de sua ação, incluído o projeto pedagógico da escola; o conhecimento do mundo sociocultural dos alunos e de suas características psicológicas etc.

Cabe observar que o documento aborda, de fato, as ciências, porém omitindo completamente as ciências humanas e sociais, essenciais para que os professores compreendam as dinâmicas escolares influenciadas pela vida cotidiana alienante, que "torna professores e alunos reféns de uma lógica pragmática que se atém à superficialidade e ao imediatismo da prática utilitária" (Duarte, 2006, p. 102). A ausência de menção às teorias críticas em educação, que esclarecem a produção e reprodução das desigualdades sociais e o papel transformador da educação, é notável. Sem essas teorias, é questionável atribuir aos professores os papéis de "crítico" e "reflexivo" (Facci, 2004). A educação deve abordar a ciência de forma ampla, não apenas como fragmentos ajustados a uma lógica pragmática. A "evidência científica", conforme mencionado no documento, sugere uma concepção limitada de ciência, desconsiderando sua natureza histórica e conjectural.

No documento em análise, há uma única referência à filosofia, à sociologia e à antropologia, exigindo o reconhecimento pelo docente de relações das normativas curriculares "vigentes" com esses campos de conhecimento. Salvo engano, toda vasta produção histórica das ciências humanas e sociais pouco ou nada importa para a formação de professores. E, se é assim, privilegiam-se fenômenos psicossociais e focaliza-se o espaço intraescolar, desconsiderando-se ou, no mínimo, menosprezando-se as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão (Facci, 2004).

A nosso ver, a escola é o lugar essencial para difundir conhecimentos amplos, abrangendo ciências humanas e sociais, literatura, filosofia e artes, independentemente de sua origem na divisão social do trabalho ou na lógica do capital (Duarte, 2006). A disseminação desse patrimônio cultural é vital para a promoção de uma sociedade democrática e igualitária. A capacidade crítica e reflexiva dos professores, crucial nesse processo, depende da compreensão profunda dessas disciplinas. As competências promovidas pela BNC-Formação Continuada podem atender a objetivos sociais básicos, mas são insuficientes para desenvolver educadores que questionem criticamente a ordem social vigente, conforme Facci (2004), indicando a necessidade de uma formação que vá além da reprodução de práticas estabelecidas.

Coadunando com Facci (2004), criticamos o praticismo notado no documento em foco. Segundo a autora, “o referencial da prática é imprescindível para a significação dos conhecimentos teóricos” e, além disso, para mostrar que os conhecimentos em ação contêm elementos sociais, éticos, políticos etc. (Facci, 2004, p. 64). Todavia, “não podemos prescindir do conhecimento teórico para analisar e modificar a prática pedagógica” (Facci, 2004, p. 64). Para a autora, na formação de professores, as teorias da educação possibilitam a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, inclusive aqueles nos quais exercem sua profissão (Facci, 2004).

Inclinamo-nos a pensar a formação pedagógica de outro modo que a Resolução nº 1/2020, que centra essa formação no ensino (e na avaliação por testes padronizados) da língua portuguesa e da matemática. Partimos do pressuposto de que o raciocínio filosófico clássico ajuda a diferenciar práticas educativas progressistas das regressivas, enfatizando a importância dos princípios de emancipação humana e cuidado mútuo. Um princípio-chave é a unificação de execução e direção em ações humanas, incluindo o trabalho produtivo e as tarefas de cuidado, sugerindo uma abordagem integradora para a formação docente.

Quanto ao seu desdobramento epistemológico, essas ideias supõem uma forma avançada de integração de vários conhecimentos, quebrando os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação das ciências. Em coerência com essas ideias, visa-se à construção de novos objetos epistêmicos pela integração dos vários campos de conhecimento, isto é, pelo diálogo interdisciplinar, numa perspectiva transdisciplinar, mediante o recurso ao conjunto de operadores cognitivos proposto por Edgar Morin (2005).

Como esta ideia se liga ao pensamento clássico, que remonta aos grandes filósofos da educação? Martha Nussbaum nos auxilia na construção da resposta, estabelecendo a conexão da educação com o pensamento clássico, ao realçar a importância de se repensar a noção de “competências” sob uma perspectiva crítica. Nussbaum (2015), assim como Ravitch (2011), critica a tendência atual de valorizar o crescimento econômico e os resultados quantificáveis, incluindo testes padronizados que negligenciam o desenvolvimento do pensamento crítico e argumentativo essencial à vida democrática. A autora enfatiza que a educação deve cultivar capacidades fundamentais, tais como a autocrítica, a habilidade de enxergar além das fronteiras locais reconhecendo a

humanidade compartilhada e a capacidade de imaginação narrativa, alimentada pela literatura e artes, como meios para desenvolver a empatia e a compaixão (Nussbaum, 2014). Esses elementos são cruciais para formar indivíduos capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e democrática, desafiando as limitações de uma educação focada unicamente em habilidades técnicas e competências mercadológicas.

A mesma autora fundamenta a ideia de cidadania cosmopolita por meio dos ensinamentos dos filósofos estoicos, como Sêneca, destacando a coexistência entre a comunidade local e a comunidade global de argumentação e aspirações humanas. Ela argumenta que nossa verdadeira lealdade deve se voltar para uma comunidade moral abrangente, que transcende fronteiras locais e paroquialismos, fundamentando as obrigações morais e sociais em uma escala global. Esse conceito, apoiado pela ética discursiva de Apel (1994), ressalta a importância de superar o paroquialismo e reconhecer nossa inserção em uma comunidade mais ampla e comum a todos os seres humanos (Nussbaum, 2012).

Nussbaum destaca que, para construir uma cidadania democrática, é fundamental desenvolver o poder da imaginação por meio das artes, uma dimensão ausente na BNC-Formação de professores. A educação deve fomentar essa capacidade, facilitando a empatia e o entendimento das vivências alheias, contribuindo para uma visão inclusiva da sociedade. A literatura é particularmente valorizada por sua habilidade em retratar experiências diversificadas, enriquecendo a compreensão mútua. Essa habilidade torna-se crucial no diálogo com grupos marginalizados, promovendo um respeito abrangente pela humanidade (Nussbaum, 2012).

Nota-se, assim, que Martha Nussbaum não está tratando de competências e habilidades da dimensão técnico-instrumental da razão humana e/ou no sentido raso, individualista e descontextualizado de reflexão e de crítica. E, quando trata da compaixão, enquanto capacidade de imaginar como seria estar no lugar da outra pessoa, não a isola do debate público sobre problemas socioeconômicos e estruturais e sobre formas de resolvê-los, como faz o neoliberalismo. Notoriamente, a autora não tranca a reflexão no recinto fechado da intimidade das pessoas, nem a retira do espaço público. Ou seja, a compaixão a qual ela se refere tem um sentido social e político, muito distante do sentido individualista-privatista das competências socioemocionais incentivadas pela retórica neoliberal da empregabilidade e do autoempresariamento (Boltanski; Chiapello, 2009).

Para compreender a noção de competência da racionalidade neoliberal, presente na BNC-Formação das resoluções mencionadas anteriormente, e subtraí-la dessa visão estreita, propondo outras possibilidades de formação continuada de professores, convém refletir um pouco sobre a semântica desse termo. De acordo com Machado (2002), a ideia de competência contém três características: é exercida por uma pessoa (1), num âmbito determinado (2), mobilizando saberes (3). Para recorrer ao que sabe, a fim de realizar o que projeta, a pessoa precisa ainda contextualizar seus conhecimentos prévios. Em síntese, as competências constituem “padrões de articulação do conhecimento” a serviço da escolha dos meios para a realização de propósitos determinados (Machado, 2002, p. 145).

Machado também (2002) discute como os padrões de articulação do conhecimento variam de ações simples a métodos complexos de mobilização do conhecimento. No contexto atual, em que o capitalismo valoriza o “que a pessoa é capaz” de fazer sobre suas ações, a lógica das competências ganha importância econômica direta (Boltanski; Chiapello, 2009). A BNC-Formação Continuada enfatiza a competência de “conhecer o ambiente institucional e sociocultural” para mediar a aprendizagem relacionada aos contextos culturais e sociais dos alunos (Brasil, 2020, p. 4), sugerindo que os professores devem focar em transmitir conhecimentos, mas também estimular nos alunos a reflexão sobre como as diversidades culturais e sociais influenciam suas vidas.

Quando focamos em competências ligadas a conhecimentos avançados, Costamagna (2015, p.110) destaca a necessidade de “*capacidad para diseñar, elaborar y gestionar proyectos en el ámbito del desarrollo local y el empleo con una perspectiva participativa*”. Ele concebe o desenvolvimento territorial como um processo de “*acumulación de capacidades cuya finalidad es mejorar de manera colectiva y continuada el bienestar económico de una comunidad*” (Costamagna, 2015, p. 16). Essa visão de competências contrasta com a racionalidade neoliberal, integrando pensar, decidir e agir, e enfatizando a união entre planejamento, execução e avaliação numa abordagem coletiva e direcionada, opondo-se à separação entre quem executa e quem dirige.

A noção de “competência” não precisa ser abandonada, mas precisa ser desconstruída por um pensamento filosófico-pedagógico rigoroso. Terá de ser ressignificada criticamente e articulada com as noções de concretude histórico-cultural, de desenvolvimento sustentável e de luta democrática por direitos. Nussbaum (2012, 2014, 2015), Nussbaum e Sen (1993), seguidos por Bauman e Mazzeo (2020) e

Costamagna (2015), fazem isso, e, para evitar mal-entendidos, privilegiam o termo “capacidades” (*capabilities*). Estas se aprendem/constroem a partir de uma base sólida de conhecimentos clássicos, que incluem as humanidades, as letras e as artes (Nussbaum, 2014), o que a Resolução nº 1 de 2020 ignora nos fundamentos pedagógicos da formação continuada que apresenta no Art. 6º (Brasil, 2020, p. 4). Conforme visto, para Nussbaum (2015), a capacidade de argumentar e refletir criticamente é condição para manter vivas as democracias. A reflexão a que Nussbaum se refere deve tomar como objeto “[...] um amplo conjunto de culturas, grupos e nações no contexto de uma compreensão da economia global e da história de inúmeras interações nacionais e grupais” (Nussbaum, 2015, p. 11). A filósofa acrescenta que, para “[...] sustentar instituições decentes que fiquem acima das inúmeras divisões que qualquer sociedade moderna contém”, é imprescindível que aumentemos e aperfeiçoemos a capacidade de “imaginar a experiência do outro” (Nussbaum, 2015, p. 11), algo que requer muito conhecimento literário, artístico, filosófico, socioantropológico, além do científico e tecnológico.

A formação continuada exige revisitar a formação inicial “em novas bases, com novos desafios e uma conexão mais estreita entre prática e teoria” (Marques, 2006, p. 57-58). Essa atualização da formação, “sob o domínio das práticas específicas”, busca “a mediação entre a aprendizagem teórica e o questionamento de problemas e soluções já conhecidos” (Marques, 2006, p. 58). Isso implica um diálogo crítico entre educadores da base e acadêmicos das Licenciaturas, sugerindo que a Pedagogia atue teoricamente sobre a interação social da educação não só no nível prático-instrumental, mas também nos níveis hermenêutico, relacionado à compreensão da prática educativa em seu contexto histórico e cultural, e crítico-dialético, focado na emancipação humana (Marques, 2006). Assim, a pedagogia transcende a simples didática, abrangendo uma educação mais ampla que a simples transmissão de conhecimento.

3.2 Estratégias de caráter privatista na BNC-formação continuada

Desde a década de 90, o Brasil vivencia o crescimento do mercado educacional, impulsionado por políticas neoliberais que reconfiguraram o papel do Estado em favor do mercado, reduzindo sua atuação nas políticas sociais (Adrião, 2017). Dardot e Laval (2016) explicam que o neoliberalismo não é apenas uma ideologia ou economia, mas um sistema

normativo que globalmente estendeu a lógica do capital a todas as relações sociais e esferas da vida. Na educação, essa abordagem ganhou terreno, adaptando-se às condições locais para restringir o ensino público e gratuito, em contraste com a democratização educacional. Segundo Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo estabeleceu uma nova lógica que reorienta o Estado para atender às demandas do mercado, inclusive através de parcerias público-privadas. Sobre o tema, no campo educacional, Peroni (2013) argumenta que, embora a propriedade dos meios de educação permaneça estatal, a gestão e orientação seguem a lógica mercantil, mascarando a relação de cooperação com o terceiro setor como benefícios mútuos, quando, na verdade, prioriza-se a lógica de mercado.

A educação como mercadoria é o “filé” desta nova ordem neoliberal, por tratar-se de um processo de formação da subjetividade que “não é mais exatamente aquela do sujeito produtivo das sociedades industriais” (Dardot; Laval, 2016, p. 321), mas, sim, a do “sujeito competitivo”. Um sujeito que se auto-organiza a partir da “figura da empresa”, ou seja, um sujeito empresarial, que deve empreender e ser responsável por si, pelo investimento que faz em si, que “se conduza realmente como uma entidade em competição” (Dardot; Laval, 2016, p. 328) e que assuma todas as condições que os arranjos competitivos possam criar para que se torne um

[...] indivíduo competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo trabalhar a si mesmo com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz (Dardot; Laval, 2016, p. 333).

Assim, o mercado da educação é colocado ao lado do mercado de trabalho, e os processos de formação dos sujeitos passam a ser contínuos, permanentes, ao longo da vida, em busca da flexibilização e do aperfeiçoamento de competências que possibilitem sucesso no grande jogo econômico que o neoliberalismo introduziu nas sociedades.

Nesse contexto, as novas diretrizes para a formação de professores, introduzidas pelas resoluções nº 2 de 2019 e nº 1 de 2020, enfatizam uma BNC-Formação baseada em “competências” gerais e específicas, visando orientar os cursos e programas de formação docente no Brasil. Essa abordagem prioriza a produção de aprendizagem em detrimento dos objetivos educacionais clássicos, alinhando-se a um tipo de conhecimento que, segundo Laval (2019), compromete a formação humana e os princípios da vida

democrática, visando mais à rentabilidade sob critérios de eficiência e competência. A escola, nesse modelo, deixa de ser um espaço de assimilação de grandes narrativas para se tornar um local voltado à formação de perfis adaptáveis às constantes mudanças existenciais e profissionais, refletindo a demanda neoliberal por educação alinhada com a produtividade e a rentabilidade no mercado (Laval, 2019).

Biesta (2017) observa que a linguagem da educação tem sido substituída pela da aprendizagem, preferida em documentos de políticas tanto nacionais quanto internacionais. Ao discutir essa substituição, o autor a atribui à erosão do Estado de bem-estar e ao avanço do neoliberalismo. Esse contexto utilitarista promove uma visão econômica da educação, valorizando conceitos como "aprender a aprender" e "aprender ao longo da vida". Segundo Laval (2019), a educação volta-se para fornecer um "pacote de competências", conforme mencionado pela Comissão Europeia, focando menos o conhecimento adquirido do que disposição e a capacidade permanente de aprendizado profissionalmente útil.

Essa linguagem da aprendizagem conecta-se com a Pedagogia das Competências apresentadas na Resolução nº 1 de 2020, que define diretrizes para a formação continuada de professores. A lógica das competências mantém os princípios da razão econômica, ignorando a educação necessária para a construção de uma cidadania democrática, que, como vimos com Nussbaum, é aquela que se aproxima da reflexão crítica e do cultivo da humanidade (Espasa, 2021). Na linha de pensamento de Nussbaum, caso os professores não realizarem *“una reflexión sistemática al respecto de lo que se entiende por justicia, lo que resulta correcto o lo que se puede considerar como bueno, las decisiones que tomen en su práctica diaria difícilmente serán coherentes, imparciales y bien fundamentadas”* (Espasa, 2021, n.p.). A propósito, convém estar em alerta para o quanto a reflexão sobre os objetivos sociais e os conteúdos concretos da educação é dificultada pela “linguagem da aprendizagem”, e, para o quanto é difícil dialogar com a sociedade sobre o papel da educação, em razão de que esta já se encontra enredada nas malhas do mercado e presa aos interesses do “cliente” (Biesta, 2017).

No debate sobre a formação continuada de professores da educação básica, a Resolução nº 1 de 2020, no Artigo 6º, destaca a importância do desenvolvimento contínuo de competências em língua portuguesa e raciocínio lógico-matemático, negligenciando as áreas das humanidades e das artes. Isso limita a oportunidade de explorar com os alunos

a diversidade e as desigualdades sociais, alinhando-se a uma educação focada no indivíduo e suas habilidades pessoais. Laval (2019) critica essa abordagem por reduzir a missão educacional da escola a uma "lógica de competências", afastando-se da sua função de proporcionar uma formação intelectual e cultural ampla. A orientação da BNC-Formação Continuada nos encaminha para uma educação moldada pelas exigências do mercado, tanto em seus fundamentos quanto nas estratégias de implementação. A referida Resolução considera a escola como o espaço principal de formação, promovendo a aprendizagem entre pares e o apoio de "formadores experientes", mas sem enfatizar o papel crucial das universidades na formação continuada. Ao invés disso, sugere que "os cursos e programas [...] podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou órgãos formativos" (Brasil, 2020, p. 6), diluindo a responsabilidade entre diferentes entidades sem garantir um protagonismo claro para as instituições de ensino superior.

Centralizar a escola nos processos de formação continuada parece adequado por focar a realidade educacional. Contudo, o fato de estar mergulhada em si pode limitar a capacidade de abordar dilemas teóricos e científicos. A ausência de um papel ativo do Estado na formação contínua enfraquece as escolas públicas, deixando-as vulneráveis às influências de mercado. No Brasil, fundações, bancos privados e outras entidades influenciam políticas públicas, moldando a educação com uma perspectiva mercadológica que impacta currículos, gestão e formação docente. Essa aproximação visa não apenas a inserção de produtos e serviços educacionais, mas também promover uma educação que prepara indivíduos segundo a lógica de mercado, conforme Dardot e Laval (2016) descrevem. Assim, a influência privada na educação fortalece a ênfase em competências e competitividade, distanciando-se dos princípios educacionais mais abrangentes.

As estratégias para o mercado participar da receita dos fundos públicos ampliam-se com a promoção e o fortalecimento do regime de colaboração que a Resolução de 2020 incentiva na modalidade de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) (Brasil, 2020, p. 5), já previstos no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Esse modelo abre as portas para que Fundações, Institutos e Organizações sociais disputem recursos públicos por meio de parcerias com municípios, estados e escolas. Os ADEs podem ser compreendidos como estratégias para ocupação lucrativa do "mercado da educação" na visão do empresariado. Existem normas que reprimem a destinação de recursos públicos

para o setor privado, mas a forma de colaboração prevista nestes arranjos público-privados configura uma “nova estratégia de busca de disputa do fundo público, bem como de incluir as instituições filantrópicas, provadas e regulamentadas como de ‘interesse público’ na política de financiamento da educação” (Carvalho, 2020, p. 14).

Estas estratégias avançam e se sobrepõem à função das instituições de ensino superior quanto à promoção da formação continuada pela extensão universitária. O tripé sobre o qual se assenta a constituição da Universidade – ensino, pesquisa e extensão – possibilita a formação inicial e continuada de professores de modo articulado, como prevê o artigo 62 da LDB, no parágrafo 1º, e nos princípios da formação profissional do magistério da educação básica previstos na Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015). O entrelaçamento entre formação inicial e continuada possibilita a reflexão crítica sobre as problemáticas da educação e do ensino, no encontro entre o conhecimento científico, filosófico, social e político e o contexto dos desafios escolares no processo de educar e de ensinar.

4 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MACROMISSIONEIRA – OUTROS FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

O Programa de Formação Continuada de Professores da região Macromissioneira coordenado pela Universidade Federal da Fronteira Sul constitui uma iniciativa diferenciada na formação de professores, apresentando um modelo educacional que privilegia a inovação pedagógica e o desenvolvimento humano. Essencialmente, esse programa é delineado para promover uma formação docente que é, ao mesmo tempo, reflexiva, crítica e adaptada às especificidades e desafios locais enfrentados por educadores na região noroeste do Rio Grande do Sul.

O programa enfatiza pesquisa-ação, coletividade e protagonismo docente, valorizando a reflexão crítica e o envolvimento ativo na melhoria pedagógica. Além de superar a simples aquisição de conhecimentos técnicos, promove um aprendizado significativo que habilita os professores a atender às demandas dos alunos de maneira criativa. Essa abordagem, alinhada com a filosofia de Martha Nussbaum, ressalta a educação voltada ao cultivo da humanidade, focando não só no saber técnico, mas no desenvolvimento de capacidades essenciais como julgamento crítico, empatia e reconhecimento da dignidade alheia. Nussbaum (2014) defende a educação como

instrumento para sociedades mais equitativas e inclusivas, enfatizando a valorização da diversidade.

A Formação Continuada Macromissioneira adota uma abordagem humanista e inovadora, com base na reflexão crítica e na inserção nas realidades locais, visando contribuir para uma sociedade mais justa e democrática. Esse enfoque ecoa as preocupações de Martha Nussbaum, quando alerta que "estão ocorrendo mudanças radicais no que as sociedades democráticas ensinam seus jovens, e essas mudanças não têm sido bem pensadas" (Nussbaum, 2015, p. 3). Além disso, reflete sobre a implementação da BNCC no Brasil, que inicialmente partiu de uma construção democrática, mas cuja versão final "[...] não foi objeto de debate público [...] e sofreu pesada interferência de fundações de grupos empresariais, com claros interesses privatistas" (ANPEd, 2020). Nussbaum alerta sobre o perigo dessa tendência para a democracia, pois

[...] estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter a democracia. Se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. É disso que depende o futuro da democracia (Nussbaum, 2015, p. 4).

Retomando a crítica central deste artigo, a Resolução nº 1 de 2020 estabelece diretrizes alinhadas com as lógicas de mercado, tendo enfoque nas competências práticas. Essa direção conduz a uma formação de professores orientada às necessidades do mercado de trabalho, priorizando eficiência e produtividade e deixando em segundo plano a educação integral e humanística. Tal estratégia converte a educação em um leque de habilidades técnicas quantificáveis, restringindo o potencial dos educadores de serem agentes de mudança crítica e transformadora na sociedade.

Em contraste, o Programa de Formação Continuada Macromissioneira, coletivamente planejado entre as instituições envolvidas, organizado e efetivamente desenvolvido desde o ano de 2014, é revisitado, numa releitura de seus registros e produções, como uma proposta pedagógica inovadora e humanista, que busca superar as limitações impostas pela BNC-Formação Continuada. Centrado em princípios como pesquisa-ação, colaboração interinstitucional e valorização das práticas reflexivas, a formação continuada proposta tem como prioridade o desenvolvimento de uma postura

crítica entre os professores, transcendendo propostas formativas baseadas na mera aquisição de competências técnicas. Em vez de adaptar a formação docente exclusivamente às exigências do mercado, o programa enfatiza a importância da inserção pedagógica às realidades locais, reconhecendo a diversidade e a complexidade dos contextos educacionais.

O Programa de Formação Macromissioneira distingue-se por sua ênfase na colaboração e construção coletiva de conhecimento, reunindo professores e pesquisadores em Grupos de Trabalho (GTs) para promover reflexões pedagógicas e desenvolvimento profissional contínuo. Esse enfoque coloca os educadores no centro do seu desenvolvimento, promovendo uma formação baseada no diálogo, na reflexão crítica e na capacidade de influenciar mudanças sociais. Contrapondo-se à orientação utilitarista da BNC-Formação, que foca na preparação para o mercado, o Programa Macromissioneira propõe uma visão educacional que é reflexiva, sintonizada com as necessidades locais e dedicada à formação integral. Dessa forma, desafia as práticas convencionais de formação de professores e vislumbra uma educação que empodera docentes a serem agentes de uma sociedade mais equitativa, democrática e inclusiva.

No Programa de Formação Macromissioneira, a reflexão estende-se para além da autoavaliação, estimulando um diálogo produtivo entre professores, acadêmicos e gestores de várias realidades. Esse ambiente colaborativo não só promove a troca de experiências e práticas docentes, mas integra visões teóricas acadêmicas e políticas educacionais, trazendo riqueza cultural, social e econômica ao ensino. A colaboração incentiva métodos pedagógicos inovadores e coerentes às necessidades locais, reforçando a visão de uma educação voltada à transformação social. O programa também valoriza a participação ativa dos professores em sua própria formação, incentivando-os a explorar novas ideias e aplicar inovações pedagógicas que refletem suas reflexões e demandas, favorecendo a união entre teoria e prática. Tal abordagem fortalece um aprendizado dinâmico e aplicado, enriquecendo a compreensão dos princípios educacionais.

A colaboração interinstitucional é essencial no planejamento, execução, avaliação e divulgação de resultados formativos, como demonstra o Programa de Formação Macromissioneira. A integração de instituições de ensino superior, gestões educacionais e outros parceiros facilita uma abordagem inclusiva e dialógica, incorporando diversas

concepções pedagógicas. Essa interação ajuda a evitar a limitação a uma única visão pedagógica e fomenta uma formação docente reflexiva que possibilita a construção de currículos escolares diversos, contemplando a realidade brasileira.

Consoante às reflexões de Facci (2004) sobre uma abordagem ampliada de competências nas políticas educacionais, o Programa de Formação Continuada Macromissioneira, inspirado por Resoluções do CNE/CEB, nº 4 de 2010 e nº 2 de 2012, enfatiza a integração entre educação escolar, o mundo do trabalho e a prática social, baseando-se no conhecimento científico (Gastaldo; Arenhart, 2015). Seguindo a tradição dos pensadores clássicos, este programa desafia a divisão tradicional entre execução e direção, promovendo uma compreensão abrangente e integrada dos processos de trabalho e sociais. Basta aqui evocar a reflexão de Hannah Arendt (1997, p. 202) sobre a “interdependência original da ação – a dependência do iniciador e líder em relação aos outros no tocante a auxílio, e a dependência de seus seguidores em relação a ele no tocante a uma oportunidade de agir”, interdependência que se dividiu nas funções opostas de dirigir e executar, divisão que subjaz a todas as formas de lesão e de amputação ontológicas dos seres humanos plurais. Na perspectiva teórico-metodológica de promover a unificação das funções de direção e de execução, a formação docente visada pelo Programa de Formação Continuada Macromissioneira busca articular ciência, trabalho, cultura e tecnologia, tendo no trabalho seu eixo central e ressaltando a importância de saberes frequentemente marginalizados pelo capitalismo contemporâneo. Esse enfoque reitera que o domínio científico dos processos sociais e produtivos é essencial não só para a geração de bens, mas também para o fomento de uma comunicação emancipatória e práticas de cuidado. Para a formação continuada, essa abordagem implica a adoção do modelo reflexivo-interativo de formação, que inclui protagonismo docente como um de seus princípios (Gastaldo; Arenhart, 2014). A construção coletiva de saberes do ofício exige articular a educação escolar ao mundo do trabalho e às práticas sociais; exige também a incorporação à cultura institucional-escolar das práticas de pesquisa-ação e de sistematização de experiências “como mediadoras das práticas de ensinagem”, o que demanda da formação continuada a “capacitação dos professores para elaboração, realização, orientação e avaliação de projetos de pesquisa” (Gastaldo; Arenhart, 2014, p. 34). A ideia da relação conceitual e crítico-social entre investigação e ação pedagógica parece coerente com um projeto político-pedagógico emancipador e com um projeto

macrossocial republicano e democrático. O Programa de Formação Continuada Macromissionária foi elaborado e vem sendo executado nessa perspectiva teórico-metodológica.

5 CONCLUSÃO

A Pedagogia das Competências reflete uma sociabilidade centrada no individualismo capitalista, adequando-se à cultura da empregabilidade. As Resoluções nº 2 de 2019 e nº 1 de 2020 utilizam-se de uma abordagem que pode ser percebida como mais restritiva em termos de formação teórica e humanista, inovação pedagógica e desenvolvimento profissional crítico. A primeira análise que realizamos neste artigo nos possibilita compreender que essas resoluções que, além de fragmentar a formação de professores, focam na padronização do currículo e na competência técnica, arriscando simplificar o processo educativo e de reduzir a capacidade do professor de responder criativamente aos desafios e diversidades encontrados na sala de aula. Com esta abordagem, pode-se desenvolver uma crítica aos currículos baseados em conhecimentos sistematizados por competências genéricas, que priorizam a formação de estudantes empregáveis e flexíveis, mas desconsideram a importância de um ensino mais profundo e abrangente.

O realinhamento das políticas de formação de professores no Brasil demanda uma abordagem educacional que priorize o desenvolvimento integral, crítico e reflexivo e que atenda às complexidades e aos desafios da educação na contemporaneidade. Além disso, é essencial que a educação seja um pilar para fomentar o crescimento de uma sociedade mais equitativa para o desenvolvimento social. Neste contexto, salienta-se a necessidade de uma formação continuada de professores mais abrangente, não apenas focada em competências e habilidades, mas também em capacidades críticas e reflexivas, enfatizando uma educação que vai além da preparação para o mercado, direcionando-se para a formação integral do ser. Essa tensão entre as abordagens das resoluções analisadas destaca os desafios da formação de professores em problematizar as exigências econômicas atribuídas à educação (escolas e professores) em detrimento da formação humana que possa contribuir para o enfrentamento das problemáticas econômicas, sociais e culturais produzidas pelo neoliberalismo contemporâneo. Assim, é

imperativo que as políticas educacionais reconheçam a importância de preparar educadores não só como profissionais competentes, mas também como cidadãos críticos e ativos na sociedade.

A segunda análise que realizamos esteve mobilizada pela abertura dos regimes de colaboração entre o público e privado, prevista na Resolução nº 1/2020 pelos ADEs, compreendendo-os como uma estratégia privatista sobre a educação pública, a qual vem crescendo sob formas diversas ao longo dos últimos anos no país. Acerca desse contexto, defendemos o papel das universidades públicas no protagonismo da formação continuada como forma de manter articulação com a formação inicial de professores. Esperamos que a discussão tecida neste artigo possa contribuir para o fortalecimento de ações de extensão universitária, no campo da formação continuada de professores, sob outras compreensões, que contemplem o viés colaborativo com aqueles e aquelas que constroem os processos formativos nas redes de ensino de educação básica.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. A Privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *In*: PINTO, José Marcelino; ARAUJO, Luiz (org.). **Público X Privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos/Fineduca, 2017, p. 16-37.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação pela retomada da Res. 02/2015**. [2023]. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/manifesto-da-frente-revoga-bnc-formacao-pela-retomada-da-res-02-2015/>. Acesso em: 24 jan. 2024.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Entrevista **RBE**: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular - Artur Gomes de Moraes, Alexsandro da Silva e Gabryella Silva do Nascimento, [2020]. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entrevista-rbe-uma-analise-das-tres-versoes-da-base-nacional-comum-curricular-artur-gomes-de>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- APEL, Karl-Otto. **Estudos de moral moderna**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt; MAZZEO, Riccardo. **O elogio da literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: WMF

Martins Fontes, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-cp-2002>. Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. [2014]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 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. [2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. **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), [2019a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei 5.182/2019**. Dispõe sobre Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), [2019b]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2221517>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução 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), [2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CARVALHO, Elma Júlia Gonsalves de; PIRES, Daniela de Oliveira. Arranjos de Desenvolvimento da Educação: da parceria público-privada à disputa pelo fundo público estadual. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77538, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PpzmqSXFBNg6PMgp88VNMmL/>. Acesso em: 16 fev. 2024.

COSTAMAGNA, Pablo. **Política y formación en el desarrollo territorial**. Aportes al enfoque pedagógico y a la investigación acción con casos de estudio en Argentina, Perú y País Vasco. Bilbao: Orkestra-Publicaciones Universidad Deusto, 2015.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em

Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732006000100004. Acesso em: 16 out. 2025.

ESPASA, Natatxa Mahiques. Martha Nussbaum y el cultivo de la humanidad: el reto de la educación actual. **El Salto**, 4 jun. 2021. Disponível em: <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/martha-nussbaum-y-el-cultivo-de-la-humanidad-el-reto-de-la-educacion-actual>. Acesso em: 22 fev. 2024.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GASTALDO, Luís F.; ARENHART, Livio O. O começo de uma história e suas razões: a gênese de uma proposta interinstitucional de formação continuada de professores no noroeste do estado do Rio Grande do Sul. In: GASTALDO, Luís Fernando; ARENHART, Livio Osvaldo; ANGST, Francisco. **Formação continuada Macromissioneira**: programa interinstitucional de formação continuada dos trabalhadores em educação da região macromissioneira, noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Tubarão: Copiart, 2015, p. 23-51.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia da competência. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 131-149.

MARQUES, Mário O. **A formação do profissional da educação**. 5. ed. Rev. Ijuí: Unijuí, 2006.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NUSSBAUM, Martha Craven. **El cultivo de la humanidad**: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. 2. ed. Barcelona: Paidós, 2012.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Educação e justiça social**. Mangalde/Portugal; Ramanda/Portugal: Edições Pedagogo, 2014.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, Martha Craven; SEN, Amartya. **The Quality of Life**: Papers Presented at a Conference Sponsored by the World Institute for Development Economics Research. Oxford: United Nations University, 1993. Disponível em: <https://academic.oup.com/book/9949>. Acesso em: 6 mar. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas

educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf> Acesso em: 16 out. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **As dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo do mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Recebido em: 29/02/2024

Aprovado em: 22/09/2024

Publicado em: 17/10/2025



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.