



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE GOIÁS CAMPUS GOIÂNIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



PAULO HENRIQUE ISECKE NETO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ÉTICA COMO PRÁXIS:  
CRÍTICA À NORMATIVIDADE NO CONTEXTO DAS REFORMAS  
EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS**

GOIÂNIA - 2026



**INSTITUTO FEDERAL**  
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

#### **Identificação da Produção Técnico-Científica**

- |                                                                      |                                                         |
|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tese                                        | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação                      | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização                 | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação                             | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ |                                                         |

Nome Completo do Autor: Marivan dos Santos Lima

Matrícula: 20241011290179

Título do Trabalho: Tecnologia pedagógica de controle social: a fetichização da tecnologia na literatura de ficção científica

#### **Autorização - Marque uma das opções**

1. ( x ) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ( ) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ (Embargo);
3. ( ) Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ( ) O documento está sujeito a registro de patente.  
( ) O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.  
( ) Outra justificativa: \_\_\_\_\_

### **DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA**

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia, 26/07/2026.

Local      Data



Documento assinado digitalmente  
PAULO HENRIQUE ISECKE NETO  
Data: 27/07/2026 19:59:21-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

PAULO HENRIQUE ISECKE NETO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ÉTICA COMO PRÁXIS:  
CRÍTICA À NORMATIVIDADE NO CONTEXTO DAS REFORMAS  
EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado acadêmico) do Instituto Federal de Goiás - IFG Campus Goiânia, (PPGE/IFG) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 1: Trabalho, políticas e formação de professores.

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Cláudio Barbosa.

GOIÂNIA

2026

Is2f Isecke Neto, Paulo Henrique.

Formação de professores e ética como práxis: crítica à normatividade no contexto das reformas educacionais neoliberais / Paulo Henrique Isecke Neto. – Goiânia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia, 2026.

117 f.

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Cláudio Barbosa.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado Acadêmico em Educação, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia.

1. Formação de professores. 2. Neoliberalismo. 3. Ética não normativa. 4. Políticas educacionais. I. Barbosa, Sebastião Cláudio (orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia. III. Título.

CDD 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Karol Almeida da Silva CRB1/ 2.740  
Biblioteca Professor Jorge Félix de Souza,  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia.

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ÉTICA NÃO NORMATIVA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**, sob orientação de Sebastiao Claudio Barbosa, apresentada pelo aluno **Paulo Henrique Isecke Neto (20241011290195)** do Curso **Mestrado em Educação (Câmpus Goiânia)**. Os trabalhos foram iniciados às **12:53** do dia **22/06/2026** pelo Professor presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Sebastiao Claudio Barbosa** (Presidente)
- **Joana Peixoto** (Examinadora Interna)
- **Rodrigo Roncato Marques Anes** (Examinador Externo)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição do candidato. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota :

**Observação / Apreciações:**

A banca sugeriu a alteração do título, o que foi acatado, para: "Formação de professores e ética como praxis: crítica à normatividade no contexto das reformas educacionais neoliberais".

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Sebastiao Claudio Barbosa** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

**Sebastiao Claudio Barbosa**, em 22/06/2026 12:57:28 com chave 11a8ce866e5311f1a8e6005056a537a4

**Rodrigo Roncato Marques Anes**, em 22/06/2026 13:01:33 com chave a3b65d486e5311f19100005056a537a4

**Joana Peixoto**, em 22/06/2026 12:59:24 com chave 572f84e06e5311f1bfc2005056a537a4

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse [https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar\\_documento/](https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/) e informe os dados a seguir.

**Tipo de Documento:** Ata de Projeto Final

**Data da Emissão:** 22/06/2026

**Código de Autenticação:** 2dc169



## **AGRADECIMENTOS**

Dedico este trabalho apresentado para banca de defesa ao meu filho amado, José Henrique, pelo companheirismo, pela força e pela amizade que encontrei nele, especialmente ao longo de todo o processo de realização do mestrado. Seu apoio cotidiano foi fundamental para que eu pudesse seguir adiante, mesmo diante das dificuldades. À minha mãe, Alexandra, que já não está mais entre nós, mas permanece presente por meio das memórias, do afeto e da força que sempre me transmitiu. Mulher, mãe e trabalhadora incansável, foi ela quem me incentivou e sustentou, desde cedo, minha trajetória escolar, oferecendo-me oportunidades que lhe foram historicamente negadas, marcadas por longas jornadas de trabalho na máquina de costura. Sua história é parte constitutiva deste percurso. Aos meus pais de coração, Aparecida e Joaquim, que transformaram meu entendimento sobre o significado de família. Mesmo sem terem tido oportunidades educacionais formais, fizeram do cuidado, do amor e do compromisso com a formação dos filhos uma verdadeira prática educativa. A eles, meu reconhecimento e gratidão, inclusive pelo papel afetuoso e presente que exercem como avós do meu filho. Agradeço à professora Joana Peixoto e ao professor Rodrigo Roncato Anes, que compuseram a banca de qualificação, pelas críticas, sugestões e apontamentos teóricos, que tentamos, na medida do possível, atender. Este trabalho só chegou até aqui pela força e interesse de vocês. Por fim, agradeço ao meu orientador, Professor Sebastião Cláudio Barbosa, pela confiança, pela oportunidade e pela paciência ao longo de todo o processo de orientação. Seu acompanhamento atento, suas contribuições teóricas e sua compreensão diante dos prazos, dos textos e das inquietações próprias do percurso formativo foram fundamentais para a concretização desta dissertação.

## **EPÍGRAFE**

***“Não há neutralidade na formação humana: toda proposta formativa expressa um projeto de sociedade e um posicionamento ético-político”.***

(Sebastião Cláudio Barbosa)

## RESUMO

A dissertação analisa criticamente a formação de professores no Brasil a partir de uma perspectiva materialista histórica dialética, enfatizando a consolidação da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais na conjuntura atual e seus impactos sobre o trabalho docente e os processos formativos no tempo presente. Parte-se do entendimento de que, sobretudo a partir da década de 1990, e de modo mais incisivo após 2016, as reformas educacionais passaram a submeter a formação docente à lógica do mercado, ao gerencialismo e à racionalidade instrumental, promovendo a fragmentação curricular, a separação entre teoria e prática e a consequente alienação no que diz respeito ao sentido humanista da educação. Nesse contexto, o professor tende a ser reduzido a um executor técnico, orientado por competências, metas e avaliações externas padronizadas, o que compromete sua autonomia intelectual e seu compromisso ético-político com a formação humana e a democracia. Em contraposição a essa hegemonia neoliberal, o trabalho, por fundamentar-se no materialismo histórico dialético e em autores críticos do campo da educação e da filosofia, considerando, assim, as mediações e as contradições presentes na realidade, defende a centralidade da ética não normativa como princípio formativo contra hegemônico. Tal perspectiva ética, nos termos aqui apresentados, é compreendida como práxis social e histórica. Enfrenta a normatividade da moralidade burguesa e a redução da ética a códigos instrumentais de conduta, afirmando-se como universalidade humanista, fixando compromisso com a formação omnilateral, com a emancipação humana “desinteressada” e com a democracia participativa. A análise tenta recuperar a historicidade da formação docente no Brasil, evidenciando suas disputas políticas e ideológicas, bem como o papel das políticas públicas na conformação de projetos antagônicos de educação. A pesquisa conclui que enfrentar a presença, cada vez mais marcante, do neoliberalismo na formação docente exige reafirmar a docência como trabalho teórico-prático, intelectual e ético-político, sustentado por uma formação crítica e comprometida com a transformação social no sentido do aprofundamento da democracia. Nesse sentido, a ética não normativa constitui-se como categoria fundamental para a reconstrução do sentido formativo da educação e para a resistência às tendências de mercadorização e precarização do processo de formação docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Neoliberalismo; Ética não normativa; Políticas educacionais; Hegemonia e contra hegemonia.

## ABSTRACT

This dissertation critically analyzes teacher education in Brazil from a materialist historical-dialectical perspective, emphasizing the consolidation of neoliberal rationality in educational policies and its impacts on teaching work and training processes. It is based on the understanding that, particularly since the 1990s and more sharply after 2016, educational reforms have subjected teacher education to market logic, managerialism, and instrumental rationality, fostering curricular fragmentation, the separation between theory and practice, and the erosion of the humanistic meaning of education. In this context, teachers tend to be reduced to technical executors, guided by competencies, targets, and standardized assessments, which undermines their intellectual autonomy and their ethical-political commitment to democracy. In opposition to this neoliberal hegemony, the study is grounded in historical-dialectical materialism and in critical authors from the fields of education and philosophy, advocating the centrality of non-normative ethics as a counter-hegemonic formative principle. Such ethics, understood as social and historical praxis, rejects bourgeois moral normativity and the reduction of ethics to instrumental codes of conduct, affirming itself as a commitment to omnilateral education, human emancipation, and participatory democracy. The analysis revisits the historicity of teacher education in Brazil, highlighting its political and ideological disputes, as well as the role of public policies in shaping antagonistic educational projects. The research concludes that confronting the effects of neoliberalism on teacher education requires reaffirming teaching as intellectual, ethical, and political work, grounded in solid theoretical training, critical reflection, and commitment to social transformation. In this sense, non-normative ethics constitutes a fundamental category for reconstructing the formative meaning of education and for resisting trends toward the commodification and precarization of teacher education processes.

**Keywords:** Teacher education; Neoliberalism; Non-normative ethics; Educational policies.

.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APH – Aparelhos Privados de Hegemonia

BNC – Base Nacional Comum (da formação docente)

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BM – Banco Mundial

CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretrizes de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

IF – Instituto Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

NEM – Novo Ensino Médio

OS – Organização Social

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                               |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                        | <b>12</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1: ALGUNS ELEMENTOS DA HISTORICIDADE PARA A CRÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL .....</b>                                                | <b>25</b>  |
| 1.1 Breve análise sobre a formação de professores no Brasil a partir de aspectos históricos e políticos .....                                                 | 32         |
| 1.2 A exigência do nível superior para atuação docente a partir da LDB (9.394/1996): a universidade pública versus os Institutos Superiores de Educação ..... | 41         |
| 1.3 Reforma empresarial da educação: As transformações políticas e o controle do capital sobre a formação docente no Brasil (2016 – 2022) .....               | 51         |
| <b>CAPÍTULO 2: A IMPORTÂNCIA DA ÉTICA NÃO NORMATIVA NAS POLÍTICAS DOCENTES: ENTRE O CONCEITO E A PRÁXIS EDUCATIVA.....</b>                                    | <b>61</b>  |
| 2.1 A ética e sua distinção em relação à moral na construção da práxis. ....                                                                                  | 63         |
| 2.2 Ética não normativa e epistemologia da práxis na formação docente.....                                                                                    | 85         |
| 2.3. Hegemonia, Estado e políticas educacionais: Estado ampliado.....                                                                                         | 101        |
| 2.3.1. Aparelhos privados de hegemonia e escola .....                                                                                                         | 104        |
| 2.3.2. Hegemonia e reformas educacionais globais .....                                                                                                        | 105        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                              | <b>107</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                                       | <b>110</b> |

## INTRODUÇÃO

Antes de adentrar a pesquisa, gostaria de contar um pouco do meu processo de construção e reconstrução que me levaram, conseqüentemente, a uma relação com o objeto em questão através de um breve memorial acadêmico-descritivo. Pois bem, meu nome é Paulo Henrique Isecke Neto, nascido na cidade de Goiânia, aos 27 dias de fevereiro de 1986. Sou filho de Alexandra, costureira e trabalhadora, que sempre teve como prioridade a educação dos filhos. Toda a minha trajetória escolar foi construída em uma única instituição pública, localizada no Conjunto Cruzeiro do Sul, em Aparecida de Goiânia. Foi nesse espaço que emergiram minhas primeiras vivências escolares e, ainda que de forma não consciente naquele momento, também as primeiras análises da realidade concreta em que eu estava inserido. Essas inquietações iniciais, que nasceram ainda na adolescência, são hoje fundamentais para a construção desta dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa Trabalho, Política e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico em Educação) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Goiânia.

Durante o período em que fui estudante do Colégio Estadual Cruzeiro do Sul, pude perceber, ainda que de maneira intuitiva, que muitos de meus professores estavam comprometidos com o trabalho como princípio educativo. No entanto, frequentemente, eram engolidos pelas determinações impostas pela regulação do capital. Na época, eu não compreendia plenamente tais processos. Observava professores como Cristiano, de Física, e Joana D'Arc, de História, que, para além de suas funções docentes, atuavam como psicólogos, conselheiros e até mesmo figuras parentais. Isso ocorria porque, diante da ausência de políticas assistenciais efetivas, esses professores buscavam, de alguma forma, evitar que muitos alunos abandonassem a escola. Diversos colegas deixavam o ambiente escolar para trabalhar, outros buscavam ascensão por meio do esporte e muitos, oriundos de famílias desestruturadas, acabavam sendo atraídos por caminhos facilitados pelo crime, como, por exemplo, o tráfico. Diante desse cenário, emergia em mim um sentimento de inquietação e necessidade de luta, ainda que eu não tivesse clareza de que tais fenômenos estavam inseridos numa lógica de regulação capitalista.

Meu objetivo naquele momento era ingressar numa universidade pública. Eu compreendia que isso exigia estudo e dedicação, mas não possuía acesso a metodologias de estudo, nem a referenciais teóricos ou pensadores que só viria a conhecer

posteriormente na universidade. Essas inquietações me levaram a cursar História na Universidade Federal de Goiás. Durante minha formação na Faculdade de História, pude compreender de forma mais concreta como o trabalho docente é profundamente condicionado pelas relações de produção. Esse processo se articulava com o que identifiquei, com ajuda de alguns autores, como uma inclusão excludente, evidenciada pela entrada ampliada de estudantes oriundos de escolas públicas, especialmente após as mudanças promovidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Apesar da ampliação do acesso, muitos desses estudantes eram, na prática, excluídos do processo formativo. O ambiente universitário, ainda marcado por uma lógica elitizada, operava a partir de critérios que favoreciam aqueles com maior acúmulo de “capital cultural”. A exigência por produtividade, pautada pelo valor central do capital – o dinheiro –, levava o docente, muitas vezes de forma inconsciente, a elevar os critérios de avaliação, classificando e desclassificando estudantes com base em normativas que privilegiavam tempo disponível, domínio prévio de conteúdos e facilidade de interação com o meio acadêmico.

Como estudante trabalhador, eu não dispunha dessas condições. Observei, também, que estruturas como núcleo livre, bolsas acadêmicas e participação em eventos, ainda que importantes, funcionavam, em muitos casos, como mecanismos de distanciamento entre a classe hegemônica, proprietária dos meios de produção, e a classe trabalhadora, detentora de uma “mercadoria” muito importante, a força de trabalho. Apesar dessas adversidades, concluí minha graduação no tempo regular, formando-me com a turma de 2015, sendo, naquele contexto, o único estudante que conciliava trabalho e estudo. No meu Trabalho de Conclusão de Curso, investiguei o contrato didático, buscando compreender as relações estabelecidas entre professor e aluno. Contudo, naquele momento, ainda operava com referenciais teóricos que, de certa forma, atribuíram ao professor a responsabilidade quase exclusiva pela reprodução das práticas educativas, desconsiderando as determinações estruturais e conjunturais mais amplas.

Essa perspectiva não correspondia às inquietações que eu carregava. Sentia que o problema não poderia estar centrado apenas no docente. Foi nesse processo que se consolidou minha relação com o objeto de estudo: a formação docente. Posteriormente, ao dialogar com meu orientador, Sebastião Cláudio Barbosa, cuja atuação retoma, em muitos aspectos, o compromisso formativo que reconheci em meus professores da educação básica, foi possível avançar na construção teórica da pesquisa. A partir dessas

discussões, passamos a trabalhar com a categoria de Ética não normativa, compreendida como uma ética para além da regulação do capital e, por isso, orientada por uma perspectiva emancipatória em relação ao *status quo* e que, contraditoriamente, se faz presente no interior da realidade histórica como possibilidade de vir a ser, desejo de realização. O desafio então se colocou na apreensão dessa perspectiva ética como presente na realidade concreta, relacionando-a ao processo de formação docente a partir da filosofia da práxis, isto é, o materialismo histórico dialético.

Compreende-se que esse objetivo foi alcançado, ao evidenciar que a ética deve ser entendida como condição para a realização da felicidade social, e não como um conjunto de normas vinculadas de forma restritiva à moralidade vigente. Isso porque existem diferentes morais, historicamente situadas por consenso e coerção, enquanto a ética, na perspectiva aqui adotada, é universal, inclusiva e, por isso, não normativa. Ela se coloca para além da ação moral, debruçando-se sobre ela para superar seu aspecto excludente e individual, orientando-a no sentido do bem viver democrático e comunitário. Ou seja, diferentemente das morais, que são historicamente situadas, e funcionam para manter costumes hegemônicos por meio de “bombas” (“Bomba de efeito moral”), a ética assume um caráter universal, inclusivo e não normativo, orientando a ação humana para a construção da sua omnilateralidade e a totalidade da espécie, entendida como unidade do diverso. Dessa forma, este memorial tentou não se limitar a uma narrativa descritiva de minha trajetória, mas se constituir como um exercício de reflexão crítica sobre as mediações entre experiência de vida prática, formação e estrutura social, evidenciando a constituição do objeto de pesquisa a partir das contradições vividas no percurso formativo.

Com isso, a presente pesquisa aborda a formação de professores no Brasil, destacando a condição hegemônica das políticas neoliberais no tempo presente, baseadas na moralidade liberal burguesa capitalista, por um lado; e, por outro lado, a importância da ética não normativa na formação de professores e nas práticas docentes, perspectiva que se configura como posição contra hegemônica em relação ao capitalismo, uma vez que, para além da competição individualista proposta pelo projeto liberal burguês, aponta, de forma explícita, para a construção da democracia participativa, que implica uma educação que atualize constantemente a humanidade para além dos interesses do capital.

No Brasil, atualmente, a formação de professores vem passando por inúmeras transformações em um cenário permanentemente marcado pela implementação de

políticas e disseminação de ideologias neoliberais e, por outro lado, por uma perspectiva de resistência e superação. Esse movimento hegemônico pode ser evidenciado, por exemplo, se observarmos o crescimento desenfreado de instituições educacionais privadas, que propõem formação aligeirada, por conta do poder de influência do livre mercado. Sendo assim, há a separação entre formação específica, que é exacerbada, e muitas vezes submetida à reprodutibilidade técnica, e a formação humanista ampla, que, quando considerada, exatamente por propor a omnilateralidade como sentido, fica em segundo plano. Isso se dá em detrimento das demandas complexas para se formar um docente na sua omnilateralidade, que se põe para além das ordenações das disciplinas, que estabelecem as especializações moralizadas e restritas à reprodutibilidade técnica como sentido último, separando teoria de prática. Todo esse processo expressa o desenvolvimento da divisão social do trabalho no capitalismo, que desconhece o trabalho como atividade teórico-prática, sobretudo para o docente. Nessa perspectiva, tenta impor uma visão sobre o trabalho como atividade técnica submetida à empregabilidade e à laboriosidade econômica restrita. Significa dizer que, negando/desconsiderando a condição teórico-prática do trabalho, sobretudo do docente, tal processo, na sua continuidade, interdita o pensamento autônomo, crítico e emancipatório.

Para analisar tal movimento histórico-cultural na atualidade, se faz necessário desvelar a realidade educacional, considerando a totalidade, as mediações, as contradições e a historicidade, a partir de uma fundamentação consistente, que considere a materialidade do objeto, na sua dinâmica dialética histórica. Espera-se que este trabalho possa oferecer uma contribuição para a reflexão acerca da formação de professores no Brasil, no sentido de enfrentar as tendências neoliberais, que visam submeter a educação aos critérios de uma economia de serviços, retirando da jornada formativa o tempo necessário para que o professor exerça de maneira autônoma a capacidade reflexiva de compreensão do real e desenvolva uma atuação ético-político-democrática. Significa dizer agir como especialista, mas sem perder o compromisso político com o humanismo e a busca pela integridade do Ser.

O intuito, reitera-se, é contribuir para superar o modelo de formação pautado pela racionalidade instrumental, que separa teoria de prática e está focado na reprodutibilidade técnica. Contudo, concordando com Marx, na obra de 1852, em que analisa o “Golpe do 18 Brumário de Louis Bonaparte”, de fato, os seres humanos fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade e em condições ideais; não fazem sua

história sob circunstâncias de sua escolha (Marx, 1852). Daí a necessidade de confrontar, e consequentemente resistir, em todos os períodos históricos, aquilo que estiver posto como legado transmitido socialmente pelo passado, e que exclui uns em relação aos outros. Significa que se faz relevante perquirir o processo histórico, tentando expor suas múltiplas determinações e suas contradições para propor a superação.

Nessa perspectiva, Saviani (2009) já denunciava os aspectos deletérios de tais separações entre modelos teóricos e práticos ao analisar a formação de professores no Brasil. O autor destaca a dicotomia entre o modelo de formação de professores, focado nos conteúdos sistematizados teoricamente (modelo cultural-cognitivo), e o focado na prática e na didática (modelo pedagógico-didático). Na visão do autor, ambos os aspectos precisam estar integrados de forma indissociável na formação de professores para formar profissionais capazes de contribuir, por meio de seu trabalho docente, com o aprofundamento da democracia participativa. Ele propõe, nessa perspectiva, uma pedagogia histórico-crítica, que integre, na formação docente, os conteúdos sistematizados com uma capacidade didático-pedagógica que proponha atividades de estudo baseadas numa compreensão historicizada da realidade humana. A intenção seria avançar para uma práxis educativa, a partir da inseparabilidade entre teoria e prática na formação e na atividade, no que diz respeito ao trabalho docente.

A nossa pesquisa propõe uma reflexão através da análise categorial crítica do pensamento educacional conservador, no intuito de, por meio do esclarecimento e do entendimento do seu *modus operandi*<sup>1</sup>, propor meios de superação destas práticas tradicionais que banalizam a educação, tornando-a um exercício reprodutivista de previsão e treinamento, submetida aos interesses do mercado e dos negócios, sem nenhum compromisso com a transformação social e o aprofundamento da democracia.

Do ponto de vista da omnilateralidade<sup>2</sup>, que compreendemos ser o sentido

---

<sup>1</sup> Além de piramidal, o sistema educacional apresenta, ainda, um tipo de seletividade que Bourdieu e Passeron chamam de “eliminação adiada”. As classes sociais menos privilegiadas transitam por determinados caminhos preestabelecidos e que as orientam para determinadas profissões – em geral menos valorizadas –, enquanto as classes mais privilegiadas se dirigem para os níveis mais altos de escolaridade – em profissões mais valorizadas social e economicamente falando. Interioriza-se, assim, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Esta função social seletivista, incorporada pela escola, faz com que ela seja vista como um local de preparação de recursos humanos para os vários postos de trabalho existentes na sociedade. Nesse sentido, de acordo com Freitas (1995, p. 92), se não houver resistência, a escola traduzirá as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais e, depois, retraduzirá tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas.

<sup>2</sup> Omnilateralidade: é a essência da própria educação como formação (*bildung*), pois reconhece a complexidade humana e sua historicidade. Por isso, exige, necessariamente, que a formação contemple

formativo da educação, é preciso instâncias que permitam e desejem uma formação de professores que, seja de forma inicial, seja na continuidade profissional, pressuponha o diálogo e a reflexão com relação às especificidades do seu trabalho, no intuito de superação da consciência mecanicista da reprodução, do treinamento. Desse ponto de vista, contra hegemônico às propostas neoliberais, que, sobretudo hoje em dia, visam formar para a divisão social do trabalho imposta pelo capitalismo e pelo mercado, as práticas de ensino precisam de novas ideias e novos métodos que reponham o humanismo ético como resultados de reflexões e de pesquisas.

Contudo, as reformas educativas atuais têm banalizado o trabalho do professor, tentando submetê-lo à prestação de serviços. Nesse sentido, considera-se importante entender como tais ideologias históricas, agora repaginadas, a partir das reformas trabalhista (2017) e previdenciária (2019), que precarizam o trabalho e responsabilizam o trabalhador pelo seu fracasso/sucesso, assumidas como discurso e prática, agem no processo de formação e nas políticas para manutenção da hegemonia. Ademais, com a banalização do ensino, que, afastado da aprendizagem significativa e do sentido formativo da educação, vira “terra de ninguém”, um mero serviço técnico, muito marginalizado e desvalorizado, propicia-se o oportunismo de qualquer profissional achar que pode, sem maiores problemas e/ou compromissos, desenvolver tal profissão, bastando apenas ter o suposto notório saber, isto é, o saber técnico.

Diante das questões e perspectivas apresentadas, temos o intuito de desvelar, dentre outras questões, alguns dos impactos causados por tais perspectivas neoliberais, o que nos leva à seguinte questão: quais as implicações político-ideológicas das reformas neoliberais recentes sobre as políticas e práticas de formação docente no Brasil, principalmente no que se refere ao esvaziamento ético, intelectual e à perda da autonomia profissional dos professores no seu exercício docente?

Dentro dessas perspectivas apresentadas, a dissertação está alicerçada em dois capítulos. Sendo assim, o Capítulo 1, intitulado *Alguns elementos da historicidade para a crítica da formação de professores no Brasil*, visa recuperar aspectos que mostram processos, movimentos e estruturas histórico-culturais que explicam o fato de ainda se questionar a importância do professor e do seu trabalho na construção da nação. Por isso,

---

todos os lados do ser humano que possam ser objetos da aprendizagem e do conhecimento. Vale dizer, a omnilateralidade propõe a formação do ser humano na sua integridade, como ser socialmente aprendente e tendente à incompletude, isto é, que busca a completude no outro (Barbosa, 2024, p. 259).

a produção acadêmica analisada evidencia que a formação de professores no Brasil se constitui como um campo de disputas teóricas, políticas e ideológicas, profundamente atravessado pelas transformações do modo de produção capitalista que regulam e alicerçam o Estado e a sociedade, assim como a educação. Os trabalhos selecionados evidenciam que a formação docente tem sido tensionada por reformas educacionais orientadas pela racionalidade neoliberal, impactando diretamente o trabalho docente e os processos formativos.

Do ponto de vista histórico, a formação de professores no Brasil passou por diferentes períodos, marcados por reformas sucessivas e pela ausência programada de um projeto consistente de formação docente. Mesmo com a institucionalização de políticas educacionais, persistem contradições estruturais que dificultam a consolidação de uma formação crítica e articulada aos interesses humanistas e democráticos. No plano das políticas contemporâneas, observa-se que a formação docente se tornou objeto de disputas em torno de diretrizes curriculares e bases nacionais comuns. Tais políticas revelam conflitos entre projetos educacionais distintos, evidenciando a influência da lógica de padronização e controle nos processos formativos.

Essa tendência se intensifica no contexto pós-2016, marcado por reformas educacionais alinhadas aos interesses do capital. Medidas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio (NEM) expressam a tentativa de subordinação da educação à lógica mercantil, reforçando a adequação da formação docente às demandas do mercado. Além disso, tais reformas aprofundam a dualidade estrutural da educação brasileira, restringindo o acesso ao conhecimento crítico e reforçando desigualdades históricas. Nesse contexto, o trabalho docente passa a ser reconfigurado, assumindo características cada vez mais técnicas e operacionais.

As análises indicam ainda que o trabalho docente tem sido marcado por processos de precarização, perda de autonomia e intensificação das exigências produtivistas. Esse cenário compromete a dimensão formativa da docência, tentando reduzi-la a uma prática instrumental. Diante desse conjunto de produções, é possível identificar tendências como influência do neoliberalismo, padronização da formação, precarização do trabalho docente e disputa entre projetos formativos antagônicos. Nesse cenário, a materialidade histórica nos mostra a necessidade de construção de perspectivas contra hegemônicas de formação, capazes de resgatar a centralidade humanista e omnilateral da formação humana e do compromisso ético-político com emancipação social democrática.

Foi aplicado o filtro de palavras contidas no título provisório da dissertação, bem como nas palavras-chave e no resumo, contidos no período em que tínhamos o esboço da dissertação, nas plataformas Google Acadêmico e Plataforma Capes. Foram selecionados artigos, dissertações e teses correlacionadas com o objeto, inclusive a escrita pelo professor Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes, que foi uma grata surpresa.

Quadro 1 – Bibliografia anotada e analisada nas plataformas Google Acadêmico e Capes

| <b>Nº</b> | <b>Ano</b> | <b>Autor</b> | <b>Título</b>                                                                                                                                            | <b>Resumo</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------|------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1         | 2024       | Almeida      | Disputas em torno da política curricular para formação de professores no Brasil: considerações a partir do debate acadêmico e científico da BNC-formação | O estudo problematiza, sustentado pelo Materialismo Histórico-Dialético, a implementação da BNC-Formação como expressão de disputas hegemônicas no campo educacional, evidenciando a centralidade da pedagogia das competências, da padronização curricular e dos mecanismos de controle. Analisa criticamente a influência de organismos internacionais e a redefinição da formação docente sob parâmetros gerencialistas, apontando limites à autonomia pedagógica e à formação crítica. |

|   |      |                                   |                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---|------|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 | 2018 | Castro Neta;<br>Cardoso;<br>Nunes | Reformas educacionais<br>no contexto<br>Pós-golpe de 2016                                                            | Os autores mostram/evidenciam as reformas educacionais pós-golpe de 2016 como parte de um projeto de reconfiguração do Estado orientado pelo capital financeiro, destacando a intensificação da mercantilização da educação. Evidenciam a articulação entre políticas curriculares, redução de direitos sociais e adequação da formação docente às demandas produtivas, com impactos na função social da escola. |
| 3 | 2018 | Machado;<br>Marsiglia             | Contrarreformas<br>Educacionais e Dualidade<br>Estrutural: Uma Breve<br>História da Educação<br>Brasileira           | O trabalho analisa as contrarreformas educacionais como expressão da luta de classes no campo educacional, evidenciando o aprofundamento da dualidade estrutural. Argumenta que tais políticas restringem o acesso ao conhecimento científico sistematizado, reforçam a divisão social do trabalho e comprometem a formação omnilateral, impactando diretamente a constituição crítica dos professores.          |
| 4 | 2021 | Frigotto                          | Sociedade e educação no<br>governo Bolsonaro:<br>anulação de direitos<br>universais,<br>desumanização e<br>violência | Frigotto realiza uma análise crítica da conjuntura educacional recente, destacando o avanço do negacionismo científico, o desmonte das políticas públicas e a intensificação da racionalidade neoliberal. O autor evidencia a subordinação da educação à lógica do mercado e suas consequências para a formação docente, marcada pela perda de sentido humanista e pela redução à instrumentalidade.             |

|   |      |         |                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---|------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 | 2018 | Anes    | Trabalho docente na educação superior: formação, profissionalização e emancipação do professor | A pesquisa analisa o trabalho docente no ensino superior a partir de uma perspectiva crítica, evidenciando processos de precarização, intensificação e perda de autonomia intelectual. O autor demonstra como a lógica capitalista redefine a docência, transformando-a em atividade técnica e produtivista, esvaziando sua dimensão de práxis e comprometendo sua função emancipadora.                     |
| 7 | 2009 | Saviani | Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro     | Saviani desenvolve uma análise histórico-dialética da formação docente no Brasil, examinando a evolução das Escolas Normais, dos institutos de educação e dos cursos de licenciatura. Evidencia a dualidade entre modelos centrados nos conteúdos e no preparo pedagógico, defendendo a necessidade de articulação entre teoria e prática como condição para a formação crítica e consistente do professor. |

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

O Capítulo 2, intitulado *A importância da ética não normativa nas políticas docentes: entre o conceito e a práxis educativa*, visa fazer uma reflexão teórica que vai da análise do conceito de ética, sua necessária condição não normativa explicada pela práxis, que implica conduta teórico-prática, e sua imbricação com o exercício docente, considerando as demandas internas e externas formativas do professor, assim como o sentido das políticas educativas no Brasil.

Ademais, a literatura analisada, em sua grande parte, mostra um conceito de ética como um mero pensamento teórico sobre a moral. De modo geral, os estudos analisados indicam que há uma disputa teórica velada, alicerçada no conceito grego, em torno da compreensão da ética. Por um lado, uma concepção normativa, entendida como a “verdadeira ética”, vinculada a códigos de conduta e à moralidade liberal burguesa; por outro, uma concepção crítica, que parte do concreto, que compreende a ética como prática social histórica gregária, indissociável da práxis educativa. No campo mais tradicional, a ética aparece associada à formação de valores e à regulação das condutas docentes,

transmitindo, assim, consequentemente, os valores morais hegemônicos, alicerçada numa postura e conduta determinantes para o processo educativo regulado pelo capital. Essa perspectiva tende a reforçar uma visão normativa da ética, o que, do nosso ponto de vista, estabelece um contra-senso.

Entretanto, ao se aproximar de referenciais críticos, como, por exemplo, Barbosa (2024), que tenta explicar a ética a partir do materialismo histórico dialético, observa-se uma inflexão importante. A ética docente, assim explicada, não se reduz a normas, mas se concretiza na ação, na responsabilidade e no compromisso com o outro, o diverso, constituindo-se como dimensão política democrática da prática educativa. A distinção entre ética e moral torna-se central neste debate ao evidenciar que a ética não pode ser compreendida como simples reprodução de normas, mas sim como crítica sobre os valores socialmente construídos como *status quo* e que excluem uns em relação aos outros do usufruto dos bens produzidos socialmente. No campo da formação docente, os estudos indicam que a ética está diretamente relacionada à constituição do professor como sujeito histórico e social autônomo, responsável e comprometido com a formação omnilateral e o aprofundamento da democracia direta e participativa.

Contudo, abordagens críticas apontam que a ética deve ser compreendida como parte da práxis educativa. Assim, a epistemologia da práxis emerge como referencial teórico fundamental para uma compreensão crítica da ética, defendendo uma formação docente emancipadora. Essa perspectiva se articula com a análise da dissertação, que evidencia a hegemonia neoliberal na formação docente e seus impactos na redução do professor a executor técnico. Dessa forma, um pretense “estado do conhecimento” contribuiu, como ponto de partida, para a construção da categoria ética, que, quando compreendida na perspectiva da práxis, assume caráter político, histórico e transformador no sentido do aprofundamento histórico-cultural democrático.

O mesmo procedimento utilizado no primeiro capítulo foi utilizado no segundo capítulo para pesquisar palavras que relacionassem a ética ao processo formativo e à atuação docente. Dessa maneira, o Quadro 2 mostra a bibliografia anotada.

Quadro 2 – Bibliografia anotada e analisada nas plataformas Google Acadêmico e Capes, tal como referencial teórico e indicação por falta de conceituação parecida.

| Nº | Ano  | Autor                 | Título                                                                                | Resumo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----|------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | 2023 | Meninea <i>et al.</i> | A ética no processo de formação e atuação do docente                                  | O artigo analisa a ética como fundamento da prática docente, destacando o papel do professor na formação moral e social dos estudantes. Os autores compreendem a ética como conjunto de valores, normas e condutas que orientam a ação profissional, enfatizando a responsabilidade do docente na construção de relações pedagógicas pautadas no respeito, na justiça e na integridade. A abordagem, contudo, mantém-se no campo normativo, vinculada à moralidade socialmente instituída. |
| 2  | 2012 | Vilela e Medeiros     | ÉTICA. Impactos na formação e atuação do professor na contemporaneidade               | O estudo, fundamentado em Paulo Freire e Terezinha Rios, compreende a ética como prática crítica e compromisso político do educador. Destaca que a ética se materializa na ação docente, especialmente na relação com o outro, exigindo reflexão constante sobre os valores que orientam a prática pedagógica. Supera a visão normativa ao afirmar a ética como dimensão constitutiva da práxis educativa e da formação de sujeitos críticos.                                              |
| 3  | 2008 | Figueiredo            | Ética: origens e distinção da moral                                                   | A obra apresenta uma análise conceitual da ética em distinção a moral, compreendendo a moral como conjunto de normas e a ética como reflexão filosófica crítica sobre tais normas. O autor contribui para deslocar a ética do campo prescritivo para o campo problematizador, oferecendo base teórica consistente para a compreensão da ética não normativa como categoria reflexiva e crítica.                                                                                            |
| 4  | 2021 | Costa <i>et al.</i>   | Questões filosóficas: a ética na formação do professor                                | O artigo analisa a importância da ética na formação docente, destacando seu papel no desenvolvimento humano e na construção de valores sociais. Com base em uma abordagem qualitativa, os autores evidenciam que a ética é indispensável para o exercício da docência e para a formação cidadã dos alunos. Entretanto, a análise permanece parcialmente vinculada a uma concepção normativa, centrada na internalização de valores socialmente aceitos.                                    |
| 5  | 2018 | Silva                 | Epistemologia da práxis na formação de professores – perspectiva crítico-emancipadora | O estudo propõe a epistemologia da práxis como fundamento para a formação docente crítica e emancipadora. Defende a indissociabilidade entre teoria e prática, compreendendo a docência como atividade intelectual e transformadora. A ética, nesse contexto, é concebida como dimensão constitutiva da práxis, vinculada ao compromisso com a transformação social e a emancipação humana.                                                                                                |
| 6  | 2022 | Oliveira e Queiroz    | Epistemologia e formação de professores: entre a prática e a práxis                   | Os autores analisam criticamente a formação docente no Brasil, evidenciando a predominância da epistemologia da prática nas políticas educacionais. Argumentam que essa perspectiva contribui para a                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

|   |      |              |                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---|------|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |      |              |                                                                                                           | desintelectualização e despolitização do professor. Em contraposição, defendem a epistemologia da práxis como base para uma formação crítica, na qual a ética assume caráter político e emancipador.                                                                                                                                                                                     |
| 7 | 2024 | Silva; Lopes | Políticas e reformas educacionais: enfrentamentos na formação e atuação de professores da educação básica | O artigo analisa as políticas educacionais contemporâneas e seus impactos na formação docente, destacando a influência da racionalidade neoliberal. Evidencia-se a disputa entre projetos formativos antagônicos: um voltado para a adaptação ao mercado e outro comprometido com a emancipação. A ética é compreendida como elemento central dessa disputa, assumindo caráter político. |
| 8 | 2024 | Barbosa      | A formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás                    | A obra discute a formação omnilateral como perspectiva crítica de educação, defendendo a formação integral do ser humano em suas múltiplas dimensões. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, articula ética, trabalho e formação humana, compreendendo a educação como prática social voltada à emancipação e à superação das relações sociais capitalistas.                  |

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

## **CAPÍTULO 1**

### **ALGUNS ELEMENTOS DA HISTORICIDADE PARA A CRÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

A historicidade das políticas de formação de professores no Brasil mostra a criação das escolas normais em meados do século XIX. Tal perspectiva é entendida como tardia, uma vez que a presença europeia, desde 1500, provavelmente se deu devido às determinações do sistema escravista colonial imposto até 1822, e que se estendeu durante todo o Primeiro Reinado (1822-1831). A dita “experiência republicana” vivenciada durante os nove anos do período regencial (1831-1840) não foi suficiente para superar o escravismo, que vai perdurar até 1888, quando, um ano após, termina o Segundo Reinado. Contudo, esse período significou uma transição do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado, o que implicou pensar perspectivas educativas. Assim, mesmo que de forma intermitente, ocorre a criação das escolas normais no Segundo Reinado (1840-1889). A escola normal, que habilita sujeitos formados na educação básica a ministrarem aulas para crianças e jovens aprendizes, mostra bem o papel secundário que os professores desempenham na produção do modelo escolar. Desde então, o movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações. Não obstante, a formação universitária como condição indispensável para formar professores sempre foi secundarizada. Dessa forma, o Ensino Normal atravessou a República e chegou aos anos 1940/50 como instituição pública fundamental na formação dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país. Nestas instituições “especializadas” de formação de professores é que nasce e se reforça o corpo profissional que, a serviço do Estado, promove a educação popular no Brasil. Nessas instituições, mesmo com poucos recursos e a “duras penas”, é que se normaliza o modelo escolar, conseguindo que, num tempo histórico razoavelmente curto, passássemos de uma certa desordem nos espaços e nos processos educativos para uma forma escolar estruturada e padronizada. Nessa perspectiva, mesmo considerando o aspecto precário e tardio da sua constituição na história do Brasil, a escola vai se assentando num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças e num modelo organizacional que, “para o bem ou para o mal”, estava estabelecido.

Seguindo tal linha de raciocínio histórico, mas com o olhar voltado para o presente, utilizamos publicações de entidades, como a ANFOPE (2021, 2023), e de autores/as como Brzezinski (1996, 2002, 2008, 2018), Saviani (2003, 2007, 2008, 2009,

2011, 2016), Freire (2012), Frigotto (1996, 2004, 2006, 2009, 2011, 2016), Freitas (1995), Antunes (2004, 2005), Antunes e Braga (2009), Duarte (1986), Harvey (2006, 2008), Hypolito (2010, 2019), Magalhães (2011), Duarte (2010, 2021), Shiroma e Cunha (2016), Evangelista e Shiroma (2003), Anes (2013, 2017, 2018), dentre outros evidenciados nas referências. Ademais, utilizamos os referenciais teóricos de Gramsci (1995), Marx (1999), Engels (2006), Mészáros (2008), que, explicitamente, propõem, no conjunto e de várias maneiras, “a educação para além do capital”. Da mesma forma, utilizamos Dardot e Laval (2016), que fazem um ensaio sobre a sociedade neoliberal; e Chauí (2014), que, além de ajudar, junto com Sánchez Vásquez (2017), na discussão de ética não normativa, interroga a gênese e o sentido da ideologia da competência, desde seu nascedouro, com a “dura” regulação fordista, até o momento atual, com a perspectiva “flexível” neoliberal.

Dessa forma, no século XX, após a Proclamação da República, e sua consolidação, a educação, sobretudo a partir da “Era Vargas” (1930-1953), cada vez mais foi se constituindo um campo moralizado, repleto de disputas de vários projetos para o Brasil: por um lado, a perspectiva mantenedora conservadora buscava o aprofundamento da dependência externa e o modelo agrário-exportador, cada vez mais inseridos na divisão internacional do trabalho, imposta pela dinâmica do capitalismo via mercado; por outro lado, crescia uma ideia de nacionalismo desenvolvimentista, também em disputa interna, considerando o sentido de nossa soberania nacional. Ao final do século XX, depois de um longo período de ditadura civil-militar (1964-1985), em 1988, foi promulgada uma nova Constituição, a Constituição “cidadã”, que clamava por ética na política e nos processos educativos. E, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), que vigora até o momento atual, que também abre perspectivas de disputa entre as “interessadas” moralidades liberais burguesas no mercado e a “desinteressada” perspectiva ética da educação e seu sentido omnilateral amplo e humanista.

No início do século XXI, já com algumas décadas de vigor da Constituição e da LDB, e várias promessas não cumpridas, dentre elas a *universalização da educação básica* junto com o *pleno emprego*, torna-se claro que o contrato social e o modelo educacional brasileiros precisam ser profundamente repensados. Já não se trata, considerando a educação e a escola, de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira mudança de sentido conceitual/estrutural. Ou seja, seria preciso superar tal modelo que está consolidado historicamente nas estruturas e

superestruturas sociais, e que hoje está sendo repostado pelas denominadas reformas neoliberais, buscando desvendar as contradições em torno do processo político educacional, e, assim, construir democraticamente um ambiente público de debate mais amplo do que o espaço escolar em si. O que se observa é que, nesse ínterim conjuntural, ocorrem movimentos hegemônicos a favor da manutenção dos sistemas tradicionais e instrumentais de ensino, fechados sobre eles mesmos, e submissos à ordem dominante liberal burguesa; e, por outro lado, movimentos contra hegemônicos propondo mudanças radicais, mais profundas, no modo de ser e de estar da educação no Brasil e, conseqüentemente, nas políticas de formação de professores.

De acordo com a razão neoliberal, que tem se constituído de forma hegemônica, gerencialismo e submetimento ao mercado e aos arranjos produtivos são meios e fins que buscam impor consensos passivos. Nessa perspectiva, é preciso esvaziar o exercício docente de seu significado humanista e seu compromisso ético-político com a democracia, e, assim sendo, esvaziá-lo de conteúdo intelectual e de autonomia profissional, submetendo-o ao aplicacionismo de técnicas e transposições didáticas neotecnicistas reprodutivistas. Nesse sentido, contra hegemonicamente, seria preciso enfrentar tais perspectivas no cotidiano da escola e nas universidades, exigindo que a prática docente fosse/continue sendo/seja mais complexa e significativa no sentido da construção do pensamento e do conhecimento científicos, expressão de uma práxis educativa emancipatória baseada na discutibilidade científica.

Expor as inquietações que abarcam o projeto em questão, e procurando penetrar no nível teórico nele implícito, impõe resgatar as linhas que orientam sua construção. Essa operação epistemológica e histórica implica o entendimento das relações, construções e contradições no que diz respeito ao processo de formação dos professores, e também implica o entendimento de que tais mudanças ocorrem de forma conflituosa na relação entre sociedade civil e Estado. Dentro de uma perspectiva de formação omnilateral, se faz necessário explicitar um pouco de cada período histórico, que servirá, assim, de base para nossa pesquisa, uma vez que, apesar dos frutos estarem no presente e apontarem para o futuro, a raiz dos acontecimentos atuais, em vários aspectos, está no passado.

De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 14), “o neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da ‘modernidade’”. Ainda de acordo Dardot e Laval (2016, p. 14), essa norma

“impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrarem em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado”. Portanto, tal modelo de submetimento da vida social ao mercado “obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa” (Idem).

Este ponto de vista de Dardot e Laval (2016), que desmascara a “pejotização” e a “uberização”, sobretudo dos trabalhadores, está fundamentado no materialismo histórico dialético, que, segundo Frigotto (2006, p.77), “refere-se a uma questão de postura social, pois, está relacionado a uma compreensão da realidade, de mundo e também da vida no seu conjunto”. Tal compreensão está identificada com a história e seu modo de ser e de constituir a humanidade de forma prática. Para Marx (1978a), iniciador de tal perspectiva de análise de forma sistematizada, a realidade não é desordenada, de forma que seja incompreensível em sua totalidade. Compreende-se, desse modo, que a realidade social possui uma dimensão empírica concreta, que, como fenômeno, deve ser compreendida como ponto de partida, trazendo a representação imediata, supostamente caótica.

Mas esse ponto de partida fenomênico não pode ser tratado de forma fenomenológica, como um em si, pois, ao ser analisado com o método que considera as mediações, a contradição e a historicidade, tal perspectiva, se tomada como ponto de chegada da pesquisa, se mostra insuficiente como totalidade, pois esconde/desconsidera a contradição. Avançar, então, do empírico imediato, fenomênico, para a apreensão do todo daquela realidade histórica, implica uma capacidade de abstração para o plano do concreto ser realizado na consciência, ou seja, o concreto pensado. Este movimento se dá a partir de categorias de análise advindas da própria realidade, o que potencializa fazer dessa produção material/intelectual algo verificável e evidente. Apreende-se, na consciência, a totalidade concreta na materialidade histórica, isto é, a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade do diverso, enfim.

Desse modo, a realidade concreta, na qual a formação de professores está inserida, não é fruto idealista do pensamento humano, ou até mesmo de sua consciência, mas sim a base para pensarmos, para refletirmos e consequentemente construirmos novas sínteses explicativas e de superação sobre o problema de pesquisa em questão e sobre seus contextos e materialidade, sobretudo e principalmente no contexto atual. Isso porque o trabalho e também a formação docente, nosso foco, têm sido objetos e alvos de medidas

regulatórias severas, submetidas, do nosso ponto de vista, à moralidade liberal burguesa, individualista.

Nessa perspectiva, o trabalho docente, que também compõe nosso objeto, é, segundo Queiroz (2016, p.151), um tipo particular de trabalho educativo que se “concretiza como mediação na produção do humano e sua sociabilidade, no seio das práticas sociais mais amplas”. Segundo a autora, o trabalho docente é um trabalho de formação humana, que, assim como é colocado por Saviani (2005, p.13), contribui para “produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [seres humanos]”.

Dentro do contexto em questão, o trabalho do/a professor/a na sociedade capitalista tem sido, segundo Queiroz (2016, p. 170), mediado e alicerçado “pelas forças hegemônicas que moldam a educação e conseqüentemente a formação de professores de acordo com a regulação e objetivos do capital, no que se refere aos tipos sociais que requer para a sua mediação e conseqüentemente para o seu meio de produção”. Desse modo, ao invés de o professor se dedicar à formação e à transformação de sujeitos, ele passa a trabalhar como um mero “batedor de metas”, de forma alienada/alienante, em favor do capital.

Assim, ao servir ao capital e não ao desenvolvimento da espécie humana, atualizando-a constantemente, de acordo com Queiroz (2016, p. 170), o trabalhador docente “não se reconhece no produto de seu trabalho, a não ser que ele mesmo seja estranhado de si. O produto também não lhe pertence, posto que, feito mercadoria, torna-se estranhado no sentido humano, não se destinando ao gênero humano, mas ao mundo das coisas”. Tal perspectiva mostra a tentativa de alienar o/a docente da sua função social democratizante e ético-política. Não é por acaso que o trabalho de formação docente tem sido marcado pela opressão por parte das políticas neoliberais, sobretudo a partir de 2016, com o estabelecimento das ditas “reformas” que tentam retirar dos mesmos uma formação intelectual autônoma, democrática e omnilateral. Ou seja, através da separação entre teoria e prática, privilegiando a segunda em detrimento da primeira, as políticas neoliberais praticam uma espécie de assalto à mente letrada do professor e, conseqüentemente, impõem a alienação no processo do trabalho de sua formação.

Dessa forma, as políticas neoliberais, através da construção do consenso passivo/ativo, trabalham para que o/a professor/a, em todos os níveis de ensino, se torne,

segundo Neves (2013, p. 2), “importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia” ou como formuladores, e a maioria como disseminadores da hegemonia burguesa. Assim, segundo Magalhães e Anes (2016, p. 235), o trabalho do professor foi/está sendo ideologicamente convertido para atender às exigências do capital, de um modo capaz de “deslocar o docente do eixo central”. Ainda segundo os autores, o professor fica destituído, assim, “de sua competência intelectual, retirando a sua autonomia, tornando-o operacional ou *expert* na realização de tarefas, técnicas, no aprimoramento das produções e na sujeição às competições e às avaliações por recompensas” (Magalhães; Anes, 2016, p. 235). Tais “recompensas” são, do nosso ponto de vista, reguladas e normatizadas pela moral liberal burguesa capitalista, mostrando-se antagônica, o inverso do trabalho do professor, como práxis guiada pelo processo de esclarecimento e de discutibilidade científica como caminhos da formação humana. Nesse sentido, é preciso recuperar aspectos que mostram processos, movimentos e estruturas histórico-culturais que implicam o fato de ainda se questionar a importância do professor e do seu trabalho para a construção da nação.

Ademais, assumir a produção sobre formação de professores a partir de uma vertente crítica e dialética como possibilidade de produção de material formativo e esclarecedor dos professores, ressaltada a questão que sujeitos cujas vidas se encontram marcadas pela dor da desumanização, vítimas da opressão e da dominação social, nos impõe uma atitude moral-ética de pensar meios de superação das barreiras ideológicas impostas pelas políticas neoliberais, isto é, pensar numa formação emancipatoriamente democrática. Significa dizer que a perspectiva de formação para a emancipação busca formas de superar a opressão e a dominação, sobretudo as impostas pelo metabolismo do capital e do mercado. Significa também reconhecer que os professores sofrem uma interdição nos seus processos formativos, vivendo cotidianamente na iminência da destruição de seus contextos de trabalho e na imposição de necessidades materiais, sobrecarga de trabalho, como obrigações e metas que contribuem para a depreciação do seu trabalho, impondo sofrimentos subjetivos que, de acordo com Magalhães (2019), atuam na destituição da função social desse profissional.

Portanto, é assumindo o compromisso com uma formação omnilateral dos professores, buscando a superação do discurso pessimista, fatalista e autoritário que hoje “atравanca” a formação, o trabalho e a função deste profissional, que traçamos nosso caminho de pesquisa. Contudo, o estudo da formação de professores no Brasil é muito

amplo, e demandaria um esforço de pesquisa maior do que o que propomos. Por isso, o foco principal da pesquisa será a formação de professores voltada para a Educação Profissional e Tecnológica. Este *locus* educacional, para ser bem apreendido e explicado na sua complexidade, exige contextualização histórica constante e compromisso ético-político com o desvelamento das disputas que o envolve.

Nossa pesquisa assume o lugar de fala da concepção de escola unitária proposta por Gramsci, que exige uma formação intelectual docente orgânica, comprometida ética e politicamente com a democracia, e a concepção de trabalho como atividade teórico-prática e como princípio educativo. Enfrenta-se, assim, a ideia hegemônica alicerçada em uma lógica do capital, baseada no senso comum e na ideologia, de que a educação profissional não tem nada a ver com formação humana omnilateral. Ou seja, deste ponto de vista neotecnicista, que fetichiza a politecnia, pois que não assume o trabalho como atividade teórico-prática, busca-se a separação entre educação e trabalho, entre formação geral humanista e formação específica para o trabalho como mão de obra, muitas vezes, submetida à reprodutibilidade técnica. Isso se dá em detrimento das demandas complexas para se formar um profissional docente na sua omnilateralidade.

Abordar tal perspectiva é importante para nossa pesquisa, pois, como reafirma Frigotto (2023), é preciso disputar a educação profissional, uma vez que a mesma sofre uma grande regulação do capital, permitindo que as classes hegemônicas, em consenso, difundam suas políticas neoliberais baseadas na moralidade liberal burguesa capitalista, deslocando assim o professor de sua real função apontada para a formação omnilateral, transformando-o, reitera-se, em um reprodutor e “batedor de metas”. Isso porque, a partir do nosso entendimento de Frigotto (2023), a hegemonia sabe que a Educação está na coluna vertebral da luta de classes. É aí que, em grande medida, se forma a classe trabalhadora, sobretudo nos meios urbanos.

Tal tentativa do controle burguês sobre a educação, a partir do controle da formação docente, na visão de Saviani (2018), fica mais evidente a partir do golpe jurídico-midiático-parlamentar que impôs o impeachment à Presidenta Dilma Rousseff em 2016. A partir de então, junto com as reformas neoliberais que vieram em seguida, como consequência, a educação, no sentido da omnilateralidade, e a formação de professores, no sentido da construção de autonomia intelectual, foram atacadas de forma evidente e nunca antes vista na história do Brasil.

A partir do golpe, fica evidente, de acordo com Saviani (2018), a exposição de um duplo componente importante para tentar entender, nesse ínterim, as mudanças que aconteceram na educação relacionadas a fatores políticos e sociais: um, de caráter global, relacionado com o desenvolvimento do capitalismo; outro, de caráter nacional, relacionado à formação social brasileira. De acordo com o autor:

O primeiro é de caráter global e tem a ver com a fase atual do capitalismo, que entrou em profunda crise de caráter estrutural, situação em que a classe dominante, não podendo se impor racionalmente, precisa recorrer a mecanismos de coerção, combinados com iniciativas de persuasão que envolvem o uso maciço dos meios de comunicação e a investida no campo da educação escolar, tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação. O segundo componente tem a ver com a especificidade da formação social brasileira, marcada pela persistência de sua classe dominante, sempre resistente em incorporar a população, temendo a participação das massas nas decisões políticas. É essa classe dominante que, agora, no contexto da crise estrutural do capitalismo, dá vazão ao seu ódio de classe, mobilizando uma direita raivosa que se manifesta nos meios de comunicação convencionais, nas redes sociais e nas ruas. (Saviani, 2018, p. 781-782).

Segundo Saviani (2018), tem havido nacional e internacionalmente um “verdadeiro suicídio democrático”. Essa constatação é um ponto de partida que justifica a delimitação e o sentido da nossa pesquisa. Ela também ajuda a firmar a nomenclatura de “golpe” para o que ocorreu em 2016, pois, segundo Saviani (2018, p. 782), o suicídio democrático se dá quando “as próprias instituições ditas como democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do Parlamento e do Judiciário, que, pelo golpe, se apossam do Executivo”.

### **1.1. Breve análise sobre a formação de professores no Brasil a partir de aspectos históricos e políticos**

A proposta desta parte é discutir o tema da formação de professores no Brasil, considerando aspectos políticos e históricos. Assim, é apresentado um enfoque histórico, que busca analisar o trajeto da formação de professores no Brasil, desdobrando-se em seis períodos que, de acordo com Saviani (2008, 2009), se iniciam com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827. Nota-se que a formação específica docente, ou seja, em cursos específicos para este fim, teve o seu início, primeiro período, no Brasil, no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais, de nível médio, destinadas à formação de professores para as primeiras letras. Os períodos analisados culminam com o sexto, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996.

Em seguida, abordam-se as políticas educacionais refletidas na legislação tanto antes quanto depois da LDB 9.394/1996, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) e a Política Nacional de Formação de Professores, editada pelo Decreto Presidencial nº 6.755/2009.

De acordo com Saviani (2008), no século XVII, Comenius (1592-1670), um protestante, que acreditava poder “ensinar tudo a todos”, em sua *Didática Magna*, já destacava a necessidade de uma formação docente. Nessa perspectiva, em 1684, na cidade de Reims, na França, surge o primeiro estabelecimento de ensino talhado para a formação de professores com o nome de Seminário dos Mestres, fundado por São João Batista de La Salle (Duarte, 1986, p. 65-66). No entanto, de acordo com o autor, somente no século XVIII, após a repercussão da Revolução Francesa, de 1789, surge o problema da instrução popular, e com isso nasce a exigência de uma resposta institucional com relação à questão da formação docente, daí surgem as Escolas Normais em 1794. É justamente nesse contexto, em que o movimento populacional no sentido campo-cidade se torna cada vez mais generalizado, que se origina o processo de formação dos professores, ou seja, o processo de valorização da instrução escolar através da criação de Escolas Normais. Assim nasceu a necessidade de universalizar a instrução elementar, e, para tal fim, a consequente urgência da organização dos sistemas nacionais de ensino, demandados inicialmente pelas forças nacionais burguesas, identificadas com as atividades econômicas urbanas, sobretudo comércio e manufaturas, então, revolucionárias. Na visão de Saviani (2009), foi a partir daí que se introduziu a diferenciação entre Escolas Normais Superiores, para formar docentes de nível secundário, e a Escola Normal em sua primeira criação, que passaria a ser chamada de Escola Normal Primária com o intuito de preparar professores para o ensino primário.

Dessa forma, reitera-se, a primeira instituição denominada Escola Normal foi proposta pela convenção, durante a Revolução Francesa, em 1794, e fixada em Paris em 1795. Além da França, países como Itália, Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha foram em sequência instalando, ao longo do século XIX, as suas Escolas Normais. Contudo, de acordo com Saviani (2009, p. 143), tal preocupação surge tardiamente no Brasil de forma mais explícita após a Independência (1822) e o final do Primeiro Reinado (1831), quando, a partir da criação das Escolas Normais, em 1835, durante o período regencial em que se tentou “proclamar” a República, passa a se discutir a abertura juntamente com organização da instrução popular. Nesse sentido, ao examinar as questões pedagógicas

articuladas com as transformações que se processam na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, pode-se destacar, de acordo com Saviani (2009), vários períodos de desenvolvimento das propostas de formação docente no Brasil, que se modificam dentro de suas conjunturas e estruturas. Assim, de acordo com o autor, considerando a cronologia histórica da formação docente no Brasil, os seis períodos são:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (Saviani, 2009, p. 143-144).

Denominado por Saviani (2009) de “Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, o primeiro período é antecedido por algumas iniciativas que se estabeleceram durante a época colonial com o início dos colégios jesuítas, passando pelas aulas régias que foram implantadas pelas reformas pombalinas (1750-1777), até os cursos superiores, que foram criados a partir da vinda da Família Real para o Brasil, com Dom João VI, em 1808, tempo em que não se tinha uma grande preocupação com a questão da formação de professores. O Brasil ainda vivia o auge do escravismo colonial. Essa tal preocupação, que marca o início do “primeiro período”, só surgiu, de fato, em meados de 15 de outubro de 1827, quando foi publicada a Lei das Escolas de Primeiras Letras que, em seu artigo 4º, ao determinar o método mútuo, decidiu que os professores deveriam, na ocasião, aprender, através de treinamento nas capitais provinciais, pago com suas próprias custas, o uso de tal método. Vê-se, então, que a formação docente não contava com a ajuda ou o investimento governamental, pois tínhamos uma sociedade em que a educação ainda era privilégio de poucos e direcionada a uma parte pequena da sociedade, a elite dominante e seus familiares e agregados.

A construção da escola primária foi colocada sob responsabilidade das províncias. Entretanto, isso vai ocorrer, e de forma intermitente, somente durante o período regencial (1831-1840), após a publicação do Ato Adicional de 1834. A partir desse ato, busca-se adotar o modelo referenciado pelos países europeus no que diz respeito à formação

docente. Assim, segundo Saviani (2009), as escolas normais foram criadas no Brasil na seguinte ordem: Bahia (1836), Mato Grosso (1842), São Paulo (1846), Piauí (1864), Rio Grande do Sul (1869), Paraná e Sergipe (1870), Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873), Paraíba (1879), Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880), Goiás (1884), Ceará (1885), Maranhão (1890). Essas escolas eram abertas, fechadas e reabertas periodicamente, tendo, reitera-se, existências intermitentes.

No início, tais escolas recomendavam ou propunham uma formação específica, tentando se guiar pelas orientações pedagógico-didáticas, priorizando a prática e a técnica. No entanto, ao contrário da expectativa em questão, segundo Saviani (2009, p. 144), “predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras”, priorizando a teoria. Portanto, o autor conclui que “o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (Saviani, 2009, p. 144).

O segundo período em questão, denominado de “Estabelecimento e expansão do Padrão das Escolas Normais (1890-1932)”, foi definido pela reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, ocorrida em 1890. Saviani (2009, p. 145) evidencia que, na visão dos reformadores da época, “[...] sem professores bem preparados, principalmente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerado e eficaz”.

A partir daí, sob influência da reforma paulista, a escola no Brasil foi reformada, recomendando, assim, o enriquecimento dos conteúdos curriculares e, ao mesmo tempo, destacando os modelos práticos de ensino (didático-pedagógicos). Foram criadas escolas-modelo que, por si só, se consolidavam anexadas à escola normal, como a principal tendência da reforma.

Nessa perspectiva, os reformadores de então entenderam que o preparo dos novos docentes exigia uma formação complexa: organização curricular disciplinar, mas com preparação didático-pedagógica e também contemplando conteúdos científicos, no intuito de garantir, de fato, docentes bem formados. Nesse modelo, o padrão de Escola Normal teve o seu ímpeto reformador, que considerava a complexidade na formação, enfraquecido após a primeira década, prevalecendo a preocupação restrita com a questão

do domínio dos conhecimentos a serem aprendidos e transmitidos. Esses são episódios que representam as idas e vindas nos processos educativos na história do Brasil e seus aspectos “intermitentes”.

Nas primeiras décadas do século XX, houve certo “entusiasmo pela educação”, caracterizado pelo debate com relação às ideias liberais, cuja base, ou seja, a estrutura, solidificou-se através do consenso passivo, ou seja, defendeu-se a extensão universal da educação, do processo de escolarização, por meio da ação do Estado, desconsiderando, de fato, apesar do discurso republicano, o grande instrumento de participação política. Assim, a escola vista como um agente construtor de cidadania, que teria o poder redentor da sociedade, não passava de discurso. Nessa perspectiva, a política na chamada “República Velha” (1889-1930), que, inclusive, mantinha o voto aberto e censitário (“De cabresto”), visava construir qual cidadania? E para qual sociedade? Pela ótica de Saviani (2007, p. 177), apesar de reconhecer certo entusiasmo pela educação, sobretudo por volta de 1920, ao propor “a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos”, vê uma cidadania idealizada que “[...] esteve na base do movimento denominado por Nagle (1974) de ‘entusiasmo pela educação’, o qual atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 1920”. Saviani (2007, p. 177), então, esclarece que “é nessa mesma década que a versão tradicional da pedagogia liberal foi suplantada pela vertente moderna”.

Ainda de acordo com Saviani (2007), com a difusão das ideias modernas sobre educação, criou-se, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), com o objetivo de juntar todas as pessoas de várias ideologias ou tendências em torno da bandeira da educação. Foi um espaço que possibilitou reuniões de pessoas que, conseqüentemente, se tornavam adeptas das novas ideias pedagógicas. Com tal crescimento, a ABE organizou a primeira Conferência Nacional de Educação, em 1927, evento este que passou a ser promovido com constância nos anos seguintes.

A organização dos Institutos de Educação (1932-1939) marca o terceiro período, cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933, ambas sob inspiração da Escola Nova<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> O grande nome desse movimento pedagógico iniciado nos EUA foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). Para John Dewey, a Educação é uma necessidade social. Por causa dessa necessidade, as pessoas devem ser aperfeiçoadas para que se afirme o prosseguimento social. Assim sendo, possam, por si mesmos, dar prosseguimento às suas ideias e conhecimentos. De acordo com o ideário da Escola Nova,

Dentro desse contexto, de apreender a educação como “uma necessidade social”, os Institutos de Educação passam a representar uma nova fase e, com isso, consequentemente, foram se constituindo como espaços de cultivo de educação, ou seja, eram compreendidos não somente como objetos de ensino, mas, também, de pesquisa. O Instituto de Educação do Distrito Federal foi criado no Rio de Janeiro e introduzido por Anísio Teixeira, em 1932, e por Lourenço Filho. Já o de São Paulo foi implantado em 1933 por Fernando Azevedo (Saviani, 2009, p.145).

Pelo Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira procurou reorganizar as Escolas Normais, considerando a cultura profissional e a cultura geral. Dessa forma, os Institutos de Educação passam a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se consolidar como um conhecimento de caráter científico, caminhando, então, para a materialização ou sustentação de um modelo pedagógico-didático de formação docente mais amplo, o que corrigiu as distorções e ineficiências das ditas tradicionais Escolas Normais do passado. Não dicotomizar teoria e prática sempre foi uma tônica da perspectiva que vê a formação profissional como uma busca de integração do ser.

No Brasil, início do século XX, nasce a preocupação com a formação ou de se formar o docente para o secundário, o que corresponde hoje aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em cursos regulares e específicos. Sendo assim, fez-se necessária a criação da Universidade para a formação desse profissional docente, pois, até então, o ofício era exercido por profissionais liberais ou autodidatas. Há de se considerar ainda que o número de escolas secundárias era bem pequeno, assim como o número de alunos, que só abarcavam uma pequena parte de herdeiros que alcançavam o estágio ou nível educacional para tal ingresso. Contudo, o processo de industrialização no país trouxe a necessidade de mais escolarização e, consequentemente, a expansão do sistema de ensino e, com isso, também, houve o aumento da demanda docente como consequência lógico-histórica.

Gadotti (1999) traz um panorama a partir do Manifesto dos Pioneiros de 1932, em que explica a proposta escola novista no Brasil. Nessa perspectiva, o escolanovismo no Brasil propõe a criação da Universidade com a tríplice função de criar a ciência, transmiti-

---

quando falamos de direitos iguais perante a lei, devemos estar aludindo a direitos de oportunidades iguais perante a lei. As ideias de John Dewey influenciaram a elite brasileira com o movimento da Escola Nova.

la e, por fim, vulgarizá-la. O mesmo Manifesto destaca a formação de docentes para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores, com unidade na preparação do pessoal de ensino. Tais ideias foram consideradas inovadoras para a época, mas acabaram não conseguindo, na prática, avançar além de uma tendência liberal renovada, travestindo as orientações estruturadas de cunho tradicional.

O ideário da Escola Nova, reforçando o que foi dito acima, não se efetivou, uma vez que não havia condições objetivas, no interior da escola, para viabilizá-lo. Ela, além de chocar, até mesmo se misturava com ideias vivas e atuantes da prática pedagógica tradicional, estruturadas e orientadas pela ideologia burguesa liberal, que reafirmava a manutenção do capitalismo. Ademais, não considerava o contexto sociopolítico e econômico das pessoas, buscando emancipá-las. Pelo contrário, pregava a competição, o que levava à propagação de valores para a normalização de um “darwinismo social”, que reforça um sistema escolar dentro de pressupostos de mercado, arranjos produtivos, uma ótica do capital, mantendo-o moralizadamente seletivo e excludente. (Luckesi, 2005).

Chega-se ao quarto período, o qual é caracterizado pela “Organização e implantação dos cursos de pedagogia e licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais” (1939–1971). Os Institutos de Educação de São Paulo e do Distrito Federal foram elevados a nível universitário, tornando-se, assim, a base dos estudos superiores de Educação. O Instituto de Educação carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, e o paulista à Universidade de São Paulo, fundada em 1934.

A partir do Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e também dos cursos de formação de professores direcionados às escolas secundárias. A orientação baseada no decreto em questão alicerçou ou deu origem ao chamado “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Com isso, as licenciaturas formavam professores direcionados para as diversas disciplinas dos currículos no que diz respeito às escolas secundárias; os cursos de Pedagogia, por sua vez, formavam docentes para o exercício da docência nas Escolas Normais.

Segundo conclusões de Gatti e Barreto (2009), tal modelo aplicado no curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, também foi destinado a formar bacharéis especialistas em educação. Estes poderiam, por extensão e portaria ministerial, lecionar algumas disciplinas do ensino secundário. O Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de

1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946), trouxe a nova estrutura do Ensino Normal, que foi dividida em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário em Escolas Normais regionais. O segundo Ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com o objetivo de formar regentes do ensino primário e funcionamento nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

O que se percebe é que, por um lado, os cursos normais de primeiro ciclo, de então, pela similitude aos ginásios, possuíam currículos centrados nas disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas Escolas Normais, tão criticadas; por outro lado, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos introduzidos pelas reformas da década de 1930. Saviani (2009) afirma que, com essa perspectiva pedagógica, foi criada uma situação dualista, uma vez que os cursos de Licenciatura centraram nos conteúdos-cognitivos, em detrimento do aspecto pedagógico-didático tratado como um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma simples obrigação formal no intuito de atender à exigência para obtenção do registro profissional docente. Nesse sentido, também o Curso de Pedagogia foi submetido a essa dualidade que dissociava a teoria da prática. Dessa forma, Saviani (2009, p. 147) esclarece que o Curso de Pedagogia, “à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos”. Assim, continua o autor:

Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais cognitivos. (Saviani, 2009, p.147).

Nesse período e no seguinte, a educação sofreu fortes influências das tendências liberais tecnicistas, que já mostravam aspectos hoje entendidos como neoliberais, cuja ideologia era formar profissionais de modo rápido para atender ao mercado de trabalho a partir de habilidades e competências não refletidas historicamente. Nesse sentido, o objetivo principal era o de enquadrar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar, ou seja, o objetivo era inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista.

Olhando do futuro para o passado, o que se percebe é que, se por um lado evidenciam-se, atualmente, avanços com relação aos discursos e práticas em questão, por outro, o sistema educacional continuou e continua excludente e dual, oferecendo um ensino preparatório que, para a elite e os setores médios da sociedade, aponta para a universidade, impondo o ensino profissionalizante, como terminalidade da formação, para as classes subalternas/trabalhadoras.

O quinto período foi dimensionado pela “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério” (1971-1996). No período em questão, sobre a formação de professores, temos de destacar que as exigências para adequações no campo curricular foram desencadeadas pelo golpe militar de 1964, e consequentemente solidificadas mediante mudanças na legislação do ensino. A Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, introduzindo a denominação Primeiro e Segundo Graus, respectivamente. Na nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais, sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Nesse sentido, o Parecer nº 349/72 (Brasil-MEC, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a Habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª Série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª Série do 1º grau. Desse modo, o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O Curso Normal antigo, cedendo lugar a uma Habilitação de 2º grau, foi então reduzido a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando-se um quadro de precariedade preocupante em relação à formação de professores.

Em 1982, possivelmente para atenuar a gravidade do problema em questão, o governo militar, que vivia seu período final, criou o denominado Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que tinha como objetivo a tentativa de realização da Escola Normal. No entanto, ainda segundo Saviani (2009), o projeto teve uma abrangência e aproveitamento restritos.

A Lei nº 5.692/71 previu a formação docente para as quatro últimas séries do então ensino do primeiro grau, em cursos de licenciatura curta ou plena. Para o Curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, recebeu a atribuição de formar os especialistas em Educação, diversificados em diretores

de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. A partir de 1980, surgiu um movimento pela reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura, que adotou, segundo Silva (2003, p. 68-79), o princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”.

O sexto e último período, denominado por Saviani (2009) de “Advento dos institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores”, abrange o tempo de aprovação da LDB, ainda em vigor, até 2006. E tem como ponto principal o movimento de mobilização dos educadores do Brasil, que alimentava a esperança de que finalmente o problema da formação docente seria equacionado com a nova LDB (9.394/96).

No entanto, segundo Saviani (2009), a LDB não correspondeu às expectativas, uma vez que introduziu, nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, a possibilidade/criação dos institutos de nível superior de “segunda categoria”, pois promoviam uma formação mais curta, aligeirada e barata por meio dos cursos de curta duração regulados intensamente pelos interesses do mercado e dos negociantes da educação, submetidos ao capital. Tais perspectivas e características foram contempladas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006.

## **1.2. A exigência do nível superior para atuação docente a partir da LDB 9.394/1996: a universidade pública versus os Institutos Superiores de Educação**

O termo “políticas públicas” determina múltiplos campos de atuação do Estado como: políticas sociais, ambientais, econômicas, educacionais e outras. Tal termo, sobretudo, a partir de 2016, contudo, tem sido identificado com o Estado, a partir dos interesses hegemônicos, e consequentemente com suas normas e regras solidificadas e reguladas a partir das ideologias e intenções desenvolvidas pelo neoliberalismo. Dentro desse contexto, buscamos ressaltar as políticas educacionais que estão inseridas no âmbito das políticas públicas de cunho social.

Nessa perspectiva, Azevedo (2004) argumenta que, embora nas sociedades capitalistas o Estado seja regulado/orientado pelos interesses do capital, as políticas públicas, principalmente as de caráter social, são campo de tensões, lutas, pressões, conflitos ou “guerras de posições” entre os grupos e classes que formam toda a estrutura de uma sociedade capitalista. Araújo e Sá (2015) também compreendem que as políticas em questão devem ser analisadas como resultados de embates entre ideologias e consequentemente entre projetos de educação resultantes de diferentes compreensões e

concepções de mundo, homem, Estado e sociedade.<sup>4</sup> Daí a importância de se conhecer o contexto social, econômico e político no qual surgem tais políticas, tanto para analisá-las quanto para transformá-las. As diferentes compreensões ou conceitos de sociedade, escola, educação, formação e valorização dos profissionais da educação, que fundamentam as políticas e as orientações legais para a formação docente, resultam em interpretações baseadas em ideologias antagônicas e disputas político-ideológicas, que, como sustenta Brzezinski (2018a, p. 95), “podem historicamente ser reunidas em dois projetos: um assumido pelo mundo oficial ou mundo do sistema regulatório capitalista e outro defendido pelo mundo real ou mundo concreto vivido”.

O primeiro, segundo a autora, é o projeto dos tecnocratas, orientado, assim, por princípios mercadológicos. Seus adeptos e seguidores assumem concepções de sociedade, educação e, conseqüentemente, da formação docente, alinhadas às agendas dos organismos internacionais,<sup>5</sup> que têm a característica de reprodução das formas educacionais empreendidas em outros países, marcadas pela forte regulação do capital, institucionalização de “espaços educativos” ou *locus* formativo fora das universidades; centralidade na dimensão técnica, com o intuito de promover um processo de racionalidade instrumental do trabalho e da formação docente; adoção de um modelo curricular fragmentado no qual o rendimento do discente é avaliado por meio de testes que seguem um padrão (treinamento); formação aligeirada dos professores, voltada quase totalmente para atender aos interesses do mercado de trabalho e da regulação tal como quer a reprodução do sistema do capital. De acordo com a pesquisadora em questão, tal grupo, que é hegemônico, atua na formação de políticas de regulação e controle, que promovem o consenso passivo, e assim tentam reduzir a educação à mercadoria, estreitando e muito a sua finalidade, reduzindo-a, desse modo, à mera formação de

---

<sup>4</sup> Adota-se aqui a concepção de Estado de Antonio Gramsci (1891-1937), segundo a qual, para assegurar o domínio de um grupo sobre outro, é necessário combinar coerção, consenso e hegemonia. Ao analisar os mecanismos de construção dessa hegemonia, Gramsci amplia o conceito de Estado, que para ele é composto por duas instâncias distintas: a sociedade política e a sociedade civil. Sociedade política consiste no Estado-coerção – ou Estado no sentido estrito –, formado pelos mecanismos que asseguram o monopólio da força pela classe dominante, como a burocracia executiva, jurídica, legislativa e policial-militar. Sociedade civil é composta pelas organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias: o sistema escolar, as igrejas, os sindicatos, os partidos políticos, as organizações profissionais, as organizações culturais, os meios de comunicação e a indústria cultural. À segunda corresponde a função de *hegemonia* que o grupo dirigente exerce sobre o conjunto do corpo social e à primeira a *dominação direta* ou comando (Gramsci, 1978; Macciocchi, 1980).

<sup>5</sup> A esse respeito, ver as análises acerca das recomendações dos organismos multilaterais para a melhoria da qualidade da educação escolar e a concepção de professores e de formação docente que orienta os documentos emitidos por esses organismos, realizadas por Shiroma e Cunha (2016).

reprodutores e consumidores para favorecer a continuidade/manutenção mais eficaz do capital (Brzezinski, 2008).

O segundo projeto, ainda de acordo com Brzezinski (2018a, p. 105), representa a força contra-hegemônica da sociedade civil, organizada em entidades científicas do campo da educação reunidas no movimento nacional de educadores, cuja atuação tem, em sua estrutura, a qualidade social fundamentada na concepção sócio-histórica de educação<sup>6</sup>. Dentre elas estão as representações políticas e acadêmicas nacionais, como é o caso da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e do Fórum Nacional de Diretrizes de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). Todas essas, em conjunto, se solidificam como entidades de pesquisa em educação e investigação. Atuam com o intuito de apresentar e defender propostas de políticas educacionais no Brasil com a finalidade de garantir, de fato, a valorização dos profissionais da educação, com forte atuação em reivindicações no campo em disputa das políticas educacionais que estabeleçam planos de carreira dignos, preservem a autonomia docente e o direito de cátedra. Brzezinski (2002) relaciona esse movimento contra hegemônico ao Movimento Nacional de Educadores, que teve origem na década de 1970, e, desde então, luta por “uma política global de formação inicial e continuada e de profissionalização docente com condições de trabalho e de salário que dignifiquem os professores” (Brzezinski, 2002, p. 13). De acordo com Anes (2018), esse referido movimento veio se transformando, até chegarmos à década de 1990, período em que se expandem as regulações ideológicas neoliberais. Assim, o movimento vai assumindo

(...) sua identificação ainda atual, representada pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). Que, por sua vez, veio dando continuidade as ações políticas e ideológicas empreendidas pelos educadores aliados [...] às concepções críticas de educação, posicionando-se em favor da educação pública e da formação docente de qualidade. (Anes, 2018, p. 222).

---

<sup>6</sup> Nas sociedades capitalistas, o Estado assume a tarefa de formar um tipo determinado de *homem coletivo*, ou seja, de conformar técnica e moralmente as massas populares à sociedade burguesa. Para contrapor-se a essa ordem, Gramsci (1979) defende a necessidade da construção de uma contra hegemonia por parte dos grupos ou classes dominadas, para criar uma cultura que promova a unidade de pensamento e ser, teoria e prática, filosofia e política, a fim de produzir a conversão da ideologia em *vontade coletiva*”, constituída a partir dos problemas concretos de uma determinada sociedade (Ferretti; Silva, 2017). Esse é o papel do movimento nacional de educadores, que se posiciona em defesa de outra sociedade e outra escola possíveis.

Os diferentes processos contra hegemônicos produzidos ao longo do tempo pelas organizações associativas, e que se configuram, do nosso ponto de vista, como resistência, revelam, de acordo com Pereira (2009, p. 1-2 *apud* Anes, 2018, p. 223), a “inexistência de neutralidade nos debates tal como nas regulações ideológicas que foram se constituindo e se intensificando no final do século XX no Brasil, e ainda presente no século XXI, acerca da formação e profissionalização de professores”. Ou seja, tanto a educação quanto o processo de formação docente, neste ínterim, se solidificam como o maior campo de disputas entre, por um lado, as classes hegemônicas, representantes do capital e dos negócios, que tentam, através da regulação do mercado, alienar o professor, transformando-o em um trabalhador alienado, batedor de metas; e, por outro lado, a classe trabalhadora, através de suas associações em defesa da educação do trabalho como princípio educativo dentro de uma perspectiva ética universal, não normativa, buscando superar valores do capital.<sup>7</sup>

É importante destacar que, nessas guerras de posições, ainda que se mantenha como hegemônico um cenário de formação docente articulada aos interesses do mercado e apoiada pelo Estado, se deixa regular pelo sistema capitalista, adotando, assim, medidas de controle do setor produtivo, em favor da lógica das competências na escola e, conseqüentemente, na formação de professores de um modo geral. Tal perspectiva do capital, inerente à sociedade burguesa, não deixa de ser contestada e enfrentada, a partir da percepção das contradições, pelos intelectuais orgânicos de forma resistente e contra-hegemônica. Para esses, a formação docente não pode ser subjugada, regulada, condicionada a interesses específicos do mercado, no intuito de atender às classes hegemônicas. Ou seja, defende-se, nesta vertente, que o professor, como agente que potencializa o aspecto transformador da realidade no sentido democrático, carece de uma formação humanista ampla, altamente crítica, teórica, cultural e científica, fruto de um processo formativo que alimenta a independência, a autonomia, o apreço pela pluralidade de ideias e a discutibilidade científica.

Sob essa perspectiva, a escola pública, laica, universal e gratuita em todas as suas etapas, é defendida como direito social de todos os cidadãos, promovendo um processo

---

<sup>7</sup> Vale destacar o caso da Anfope e sua importância na crítica à LDB (Lei nº 9.394/1996), entendendo que se tratava de uma proposta que atende às políticas neoliberais, o que “fez com que a luta dos educadores se intensificasse para coibir os ataques à formação de professores, ameaçada pela descaracterização e aligeiramento” (Anfope, 2016, p. 8).

educativo que considera a apreensão dos nexos ontológico-históricos constituidores da omnilateralidade da condição humana e, conseqüentemente, comprometida social e eticamente com a existência democrática. Tais movimentos contra hegemônicos vêm desenvolvendo ações conjuntas e se organizando sob uma forma de rede, que solidifica, em sua estrutura e dinâmica, a defesa da formação e da valorização dos profissionais da educação, baseada em um “paradigma educacional dialético”, que “leva em conta as transformações sociais, de forças produtivas e do mundo do trabalho, e conseqüentemente, mudanças no papel social atribuído ao professor”. (Brzezinski, 2018a, p. 105).

O projeto educativo do mundo concreto ou vivido defende a formação de professores, alicerçada nos seguintes princípios: a formação de professores estruturada em uma base comum nacional<sup>8</sup> (Anfope, 2012), que tem a docência como base da identidade dos profissionais do magistério; o conhecimento e a cultura como eixos epistemológicos fundamentais da formação do professor; uma sólida formação teórica sustentada na Pedagogia como ciência e nas Ciências da Educação” (Brzezinski, 2018a, p. 105). Ou seja, a formação inicial presencial seria realizada em universidades, preferencialmente públicas, como forma de assegurar a inseparabilidade entre teoria e prática, articuladas entre ensino, pesquisa e extensão, também entendidos como indissociáveis; formação continuada de qualidade referida no social<sup>9</sup>, como direito do profissional da educação; articulação entre formação, valorização e profissionalização docente a condições de trabalho, saúde, carreira e salários dignos; defesa da criação de um subsistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação a fim de superar a fragmentação das políticas públicas para área (Brzezinski, 2018a).

Na década de 1990, aconteceu a ascensão de governos neoliberais, orientados pelo Consenso de Washington, que passaram a promover reformas educacionais caracterizadas pelo modelo do neoconservadorismo e do neotecnicismo. Saviani (2008) explica que houve uma reunião em 1989, por John Williamson, no International Institute for Economy, localizado em Washington, para discutir as reformas consideradas importantes na América Latina. Em 1990, foram publicados os resultados dessa reunião.

---

<sup>8</sup> Aguiar (2018) faz uma excelente reflexão para distinguir a Base Nacional Comum da formação de professores defendida pelos movimentos sociais em prol da formação dos profissionais da educação, desde a década de 1980, da BNCC aprovada pelo CNE em 2017.

<sup>9</sup> Ver conceito de qualidade social no Documento Final da Conae 2014 (Brasil, 2014b, p. 64-79).

Williamson denominou Consenso de Washington todo “o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade”. Assim, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia. (Saviani, 2008, p. 425).

Ora, tais ideologias refletem, para além do que estiver aparente, os rumos tomados pela política mundial com a consequente ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra, que governou entre 1979 e 1990, e também de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, cujo governo se estendeu de 1981 a 1989. Esse novo pensamento hegemônico orientava o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno do estado liberal, idealizado pelos clássicos. Como a orientação dentro dos preceitos do neoliberalismo chega ao Brasil com força total, após a década de 1990, a pesquisa de Borges (2009, p. 31) revelou que, nessa perspectiva,

[...] o neoliberalismo de mercado julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação; por isso, dá ênfase ao ensino privado, na busca da eficiência e qualidade de ensino. Propõe uma escola diferenciada e dualista, oferecendo o ensino propedêutico para a formação das elites intelectuais, e os cursos profissionalizantes para a classe menos favorecida, atendendo, assim, as demandas do mercado de trabalho.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 foi promulgada em meio a esse cenário de discussões, mudança de paradigmas, debates e proposições. Com a publicação da LDB 9.394/1996, surgiram, consequentemente, muitas propostas no que diz respeito à formação docente: algumas apontando para o fortalecimento da autonomia intelectual e os interesses formativos emancipatórios da educação; outras para sua acomodação aos interesses regulatórios dos arranjos produtivos, sistemas de avaliação externa e de mercado. No entanto, houve um período de transição e por algum tempo permaneceram as influências do período anterior e algumas permanecendo até os dias de hoje. Contudo, a partir de 2002, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) é que aconteceram as primeiras adaptações nos currículos ou grades para a formação de professores. Posteriormente, foram publicadas também as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. É importante destacar aqui a exigência descrita na LDB 9.394/96, mais precisamente nos artigos 62 e 63, no que diz respeito à formação docente para a educação básica:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 Os Institutos Superiores de Educação manterão: I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica; III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. (Brasil, 1996).

Foi concedido então às Universidades a possibilidade da criação de cursos de formação de professores, de acordo com os seus projetos institucionais. Tal possibilidade poderia ocorrer, nos âmbitos público e privado, desde que os cursos fossem desenvolvidos como licenciatura plena. Abriu-se, dessa forma, um “mercado” para se fortalecer, sobretudo no âmbito privado, a figura dos Institutos Superiores de Educação (ISEs). Apesar dessa possibilidade, ao fim e ao cabo, na análise de Gatti e Barreto (2009), os ISEs representaram, no âmbito das Faculdades isoladas ou integradas, o novo formato de formação docente, substituindo os cursos fragmentados existentes. Ademais os ISEs ofereceram a possibilidade de integração, com base comum, na formação de professores para os diversos níveis de ensino e especialidades, institucionalizando a Escola Normal Superior no âmbito dos ISE. (Art. 63). Significa que, se por um lado abria-se a possibilidade de se mercadorizar a formação de professores, por outro, a exigência de formação superior para habilitar profissionais da educação representava um avanço. Isso porque, naquela época, a maioria dos professores correspondentes ao ensino fundamental no Brasil possuía apenas formação de Ensino Médio, no chamado Curso de Magistério como reflexo de uma estrutura conservadora.

Nas disposições transitórias, a Lei fixou o prazo máximo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem às novas exigências e normas. Consequentemente, a superação no que diz respeito à fragmentação dos currículos de formação docente passou, então, a se configurar como exigência legal. A preocupação em garantir maior articulação das diferentes modalidades formativas ficou, dessa forma, explicitada na legislação. Assim, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/1999, evidenciou, em seu artigo 1º, a nova estrutura normativa proposta na LDB. Ademais, nos artigos 2º e 3º, propôs um caráter orgânico para o seu funcionamento, o que permitiu uma flexibilidade tanto de organização quanto de denominação. A resolução trouxe também uma preocupação com a qualidade do corpo docente para os ISEs. Nesse sentido, em seu

artigo 4º, coloca exigências maiores no que diz respeito à formação dos formadores, exigindo nível de mestrado e doutorado com dedicação exclusiva e comprovada experiência com relação à educação básica. Além disso, essa mesma resolução apontou a necessidade da participação coletiva dos docentes na elaboração e avaliação do Projeto Pedagógico dos cursos.

Dentro desse contexto, as proposições da LDB reafirmadas na Resolução CNE/CP nº 1/1999 indicaram um novo momento nas perspectivas sobre a formação docente, tanto na articulação formativa dos currículos como na estrutura curricular, e ainda, como consequência, a preocupação com a qualificação dos “formadores de formadores”. Além do mais, para as universidades, a formação de cunho científico sempre foi uma exigência, estruturada por meio de pesquisas propostas nos currículos de formação docente.

No entanto, após tais resoluções, foram autorizados cursos de formação de professores isolados, em Escolas Normais Superiores, abrindo a possibilidade de se perder a organicidade e o conteúdo no que diz respeito à formação docente. Com isso, as orientações das Diretrizes Nacionais de Formação de Professores sendo colocadas em segundo plano, abriu-se a possibilidade da criação de cursos de licenciatura independentes, muitas vezes, aligeirados, regulados pelo livre mercado, enfraquecendo, conseqüentemente, as articulações previstas nas normativas. Assim, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 46), as pesquisas mostram uma fragmentação e uma desagregação na formação docente, pois

A desagregação que as pesquisas evidenciam no que respeita à formação de professores e sua fragmentação interna em termos de currículo parece corresponder a interesses institucionais cristalizados, ou a falta de perspectivas quanto ao perfil formador do profissional professor, e a redução de custos. Além da estrutura integrada exigida aos ISEs, as condições definidas para a contratação de docentes especificamente para eles também podem ter concorrido, no âmbito das instituições privadas, em virtude de seu custo maior, para que a ideia de um centro específico formador de docentes, fosse um instituto ou uma faculdade, não vingasse. Para as instituições universitárias públicas, alterações estratégicas de currículo ou estrutura organizacional implicariam remanejamentos institucionais e de docentes, o que demandaria mudança da cultura formativa, de representações cristalizadas.

Entendemos que as disputas, e conseqüentemente o tensionamento no que diz respeito às políticas nacionais de formação docente no Brasil, se cruzam principalmente na relação (i)moral entre público e privado. Nesse sentido, encontram no movimento econômico um espaço regulado, de influência no que diz respeito à redefinição do papel do Estado, que, por sua vez, assume um papel de submissão aos interesses do capital e do

poder hegemônico e sua moralidade burguesa capitalista, invariavelmente, antiética. Essa perspectiva vai tornando tais políticas que envolvem o processo de formação docente um produto das “novas” formas de sociabilidade e assim ficam voltadas ao *modus operandi* do capital. Como exemplo, quando se modificam as relações de trabalho, impõem-se mecanismos de controle e padronização educacional condizentes ao propósito de uma formação que tem como objetivo adequar o professor às mudanças ocorridas na e para a estrutura econômica vigente.

Compreendemos, assim, que as propostas de formação de professores que foram sendo implementadas no Brasil, ao exigirem formação permanente, mas, de forma “flexível”, hegemonicamente, tentam interditar a formação essencialmente apontada para a autonomia e o compromisso ético-político com o humanismo e a democracia. Significa dizer que, predominantemente, foi buscada uma formação mantida sob regulação e/ou controle do capital, capaz de reduzir todo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, restritiva, funcional e tutelada, sobrepondo, assim, um processo tido como ontológico-histórico que implica o sentido da educação e dos educadores imbricados com a atualização constante da humanidade e a integridade do ser humano.

As consequências negativas das políticas neoliberais sobre a educação e especialmente sobre o processo de formação docente no Brasil são, de fato, devastadoras, na medida em que o Estado, regulado pelo capital, assume um caráter gerencial, submetendo a educação à lógica mercadológica, regulada pelos organismos neoliberais através do empresariado. O intuito é de ajustar a formação docente ao setor produtivo, buscando o aumento da produtividade alienada, tecnicista, concorrencial, e precarizando seu trabalho por meio de contratações “flexíveis”, o que aumenta a extração da mais-valia. Dessa forma, o professor vai sendo, cada vez mais, submetido à lógica do setor produtivo. Isso porque as reformas educacionais construídas dentro de uma superestrutura consolidada no que diz respeito às políticas neoliberais passam a ser vistas como um ativo econômico, um produto mediado pelas leis mercadológicas. Então, o próprio saber, ou a falta dele, se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, de modo que o saber “assumiu cada vez mais um cunho comercial” (Harvey, 2006, p. 151).

Podemos notar que os movimentos reformistas neoliberais, empreendidos por grupos empresariais, por meio de um sem-número de fundações, têm como finalidade

exercer ainda mais controle sobre o processo de formação docente, exatamente porque reconhece nele o seu potencial transformador. Por essa razão, para esvaziar o potencial transformador da docência, a burguesia parece sentir a necessidade de um avanço rápido no que diz respeito à adoção de medidas capazes de afetar diretamente a formação do professor, impondo uma racionalidade instrumental, restrita ao utilitarismo e a um conhecimento prático, o que favorece a tal lógica das habilidades e competências para a formação do professor.

A formação para as competências surgiu em um contexto de crise estrutural no que diz respeito ao modo produtivista do capital, o que impunha a necessidade mercadológica de um novo trabalhador que precisava estar dentro da normativa de exigência da produção, que buscasse sempre por “inovações”. Por esse e outros motivos, o termo qualificação está cada vez mais presente na vida do docente, na forma do produtivismo e do submetimento do seu trabalho ao gerencialismo externo, em todos os processos. O professor precisa, assim, se adequar ao tipo de trabalhador desejado, almejado, ou seja, é necessário que ele se torne um professor “qualificado, participativo, multifuncional, polivalente” (Antunes, 2009, p. 50).

Ainda sobre o conceito de competência, que, ao ver da nossa pesquisa, carrega uma moralidade submetida ao capital, mas travestida ideologicamente de “ética”, ele ganha força na década de 1990, sobretudo durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), principalmente através das reformas educacionais ocorridas na educação brasileira e, conseqüentemente, das perspectivas de formação docente, com o intuito de atender às demandas do processo de reestruturação constante do capital. É, como se diz, “uma bomba de efeito moral”, na explicação de Barbosa (2006, 2024), que dispersa o indesejável para agregar/proteger o desejável. O que se percebe, de fato, é a imposição de uma suposta “ética instrumental”, que nada mais é, reitera-se, que uma “bomba de efeito moral”, que classifica e, assim, inclui de maneira excludente, “ordenando” para uma ideia de suposto “progresso”, tentando reduzir o professor a um executor instrumentalizado, regulado por padrões mercadológicos submetidos aos arranjos produtivos locais, regionais, nacionais e internacionais.

A expressão “competência” se fortalece no documento BNCC, homologada em 20 de janeiro de 2017. Tal noção de competência é assumida por esse documento que, apesar de ser uma diretriz voltada para o currículo da Educação Básica, passa a servir como orientador na produção dos currículos de formação dos professores, o que, na nossa

compreensão, evidencia que a perspectiva das competências se tornou uma tendência pedagógica hegemônica na educação brasileira.

Dessa maneira, a formação para o exercício das competências vem servindo ao capital, pois, normalizada, essa concepção serve como mecanismo utilizado para a preparação da força de trabalho e como justificativa para o fato de que, cada vez mais, os trabalhadores vêm perdendo os seus postos de trabalho formais (e os professores seus concursos e estabilidade empregatícia). Desse modo, caem na informalidade, necessitando, por esse motivo, se imbuir da “ideologia da qualificação”, ser competente tecnicamente, sobretudo no uso de plataformas digitais, preparando, assim, para lidar com o emprego precarizado, o subemprego e/ou até mesmo as condições de trabalho análogas ao escravo. Isso porque sua subjetividade está capturada compulsoriamente pelo panóptico do mercado. Tal lógica normaliza esse processo na mesma medida em que permite um controle maior sobre a formação docente, cada vez mais enquadrada consensual/coercitivamente na lógica do capital.

Saviani (2008, p. 437) explica que a pedagogia das competências “apresenta-se como outra face da pedagogia do aprender a aprender, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”. Nesse sentido, continua o autor, “Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à mão invisível do mercado” (Saviani, 2008, p. 437).

### **1.3. Reforma empresarial da educação: as transformações políticas e o controle do capital sobre a formação docente no Brasil (2016 - 2022)**

Para compreendermos esse processo cada vez mais intenso de adequação do país às demandas do capital, nos moldes do neoliberalismo, traçamos um breve contexto histórico a partir do golpe jurídico-midiático-parlamentar, que tirou Dilma Rousseff da Presidência da República, em 2016, e que garantiu campo aberto para o consequente avanço de medidas conservadoras e neoliberais no Brasil. O impeachment da presidenta Dilma conduziu à Presidência o então vice-presidente, Michel Temer, que estava vinculado ao então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), hoje MDB.

Fica claro, pelo menos para nós, analisando a educação, que o governo de Michel Temer (2016-2018) interessava e tinha apoio da elite econômica empresarial, sobretudo a neoliberal. Seu governo contou, na ocasião, com suporte de vários partidos, inclusive o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que teve grande influência, tal como participação na destituição da presidenta eleita democraticamente. Como “retribuição”, a sigla PSDB ocupou pastas importantes no governo de Michel Temer, dentre elas, o Ministério da Educação, que é nosso foco.

O governo Michel Temer era voltado ao favorecimento do empresariado e da elite burguesa em geral, visando, como prioridade, à implementação de reformas políticas direcionadas para a redução do Estado. Promove, assim, o corte no investimento ou desinvestimento dos gastos públicos, redução dos direitos trabalhistas, com as reformas trabalhista e previdenciária, e estabeleceu a perspectiva de reformas neoliberais na educação, avançando nas discussões e aprovação da BNCC e da reforma do Ensino Médio, estabelecendo um suposto Novo Ensino Médio (NEM).

Esta última, trata-se da Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016, que é conhecida como Reforma Nacional do Ensino Médio, que, segundo Ferretti e Silva (2017, p. 398), representam “concepções e proposições que a aproximam da perspectiva do desenvolvimento de competências e do individualismo, lançando mão de expressões, tais como protagonismo, aprender a aprender, competências cidadãs, projeto de vida e vocação”. Ferretti e Silva (2017, p. 398) ainda afirmam que “tal situação é reveladora do hibridismo como elemento estruturante do texto”. Esse hibridismo pode ser percebido no documento por meio do uso de expressões pedagógicas aparentemente comprometidas com o sentido emancipatório da educação, mas que, na verdade, são utilizadas para transferir ao indivíduo a responsabilidade e a culpabilidade em relação aos seus limites e insucessos.

Temer, ao assumir o governo, redefiniu todo o sistema educacional brasileiro, afetando a concepção da BNCC, que estava sendo discutida, com a implementação deste documento/diretriz visando a interesses mercadológicos da “livre iniciativa”. A redefinição ocorreu sob o comando de José Mendonça Bezerra Filho, que era ministro na ocasião, e Maria Helena Guimarães de Castro. De acordo com Silva (2019, p. 87), o governo federal “emitiu a Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016, instituindo o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio, delegando plenos poderes à Maria Helena Guimarães de Castro, para conduzir a contrarreforma da

educação”. Pela referida portaria, especialmente pelo artigo 2º, foi definido pelo governo que a proposta da BNCC deveria, necessariamente,

[...] ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação-CNE, [que deveria] definir o conjunto de conhecimentos e habilidades que os alunos devem adquirir e desenvolver em cada etapa de ensino e em cada ano de escolaridade. [E que] O estabelecido na BNCC deverá servir de guia de orientação para os sistemas e redes de ensino desenvolverem os seus próprios currículos (Brasil, 2016).

Tal medida reformista foi acompanhada pela reforma do Ensino Médio, como já citado anteriormente. E teve em sua portaria citada, como perspectiva, a criação de uma diretriz que promovesse “a diversificação da sua oferta, possibilitando aos jovens diversos percursos acadêmicos e profissionalizantes de formação” (Brasil, 2016), tal como acabou se consolidando na Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016. Assim, com tais reformas mediadas pelo mercado, a educação vai sendo transformada em mercadoria, submetida à economia de serviços. Já em 2017, o Conselho Nacional de Educação aprovou a materialização da vontade do capital através do Parecer CNE/CP nº15, de 15 de dezembro de 2017, que instituiu a BNCC, com homologação realizada em 20 de dezembro de 2017, e aprovação em 4 de dezembro de 2018. Essas são medidas reformistas que solidificam de modo severo as práticas e condutas neoliberais e empresariais para a educação do país, reguladas a partir das orientações feitas pelas instituições financeiras e organismos internacionais. Um exemplo dessa regulação se materializa na Diretriz Curricular Nacional (DCN), aprovada com relação ao ensino médio no país, permitindo, assim, de acordo com Silva (2019, p. 89), “que 20% da carga horária pudesse ser feita a distância, para o período matutino, 30% para o período noturno e até 80% para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)”.

A implementação de tais reformas evidencia que a gestão do MEC, sob os comandos de Mendonça Filho e Maria Helena Guimarães de Castro, tratou de impor o rompimento com uma participação popular e democrática, visto que, tudo isso foi arquitetado, do nosso ponto de vista, para dar mais vazão e espaço para a consolidação das concepções neoliberais, privatistas e “flexíveis” para a educação, tal como acabaram sendo representadas no documento final da BNCC e da Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória nº 746).

Destacamos ainda que o processo reformista no contexto do Governo Temer desencadeou a produção de debates e espaços favoráveis à privatização das instituições

públicas, tal como sugerem e defendem os organismos internacionais, como o Banco Mundial, que, por sua vez, foi tratado como referência pelo então governo. O documento do Banco Mundial (2017), intitulado “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil – Brasil: revisão das despesas públicas”, produzido a partir de pedido do próprio governo, demonstra tal ingerência, que, segundo Anes (2018, p.161), “tem a finalidade de divulgar diversos resultados que evidenciam as deficiências do desenvolvimento social e econômico do país, incluindo ainda análises, avaliações pessimistas e proposições sobre as questões que dizem respeito à educação no Brasil”.

O referido governo, a partir da Emenda Constitucional nº 95, aprovada em 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), congelou os gastos sociais por 20 anos, sobretudo na área da educação, trazendo impactos significativos sobre o professor e a sua formação, facilitando, assim, a ação e regulação do capital direcionadas pelo mercado, o que refletiu na tentativa de transformação do processo de formação docente, submetendo-a aos interesses neotecnicistas. Isso porque a formação passa a estar com foco na fragmentação do saber e aligeiramento formativo do mesmo, perspectivas consolidadas pelo modo de produção da vida social no capitalismo, com a divisão social do trabalho, e pelos interesses de mercado.

Na sequência, coube ao próximo governo federal, de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), consolidar a política de desmonte do setor educacional iniciada por Temer, fazendo o seu “repasso” para os grupos ideológicos fundamentalistas religiosos e empresariais ligados às perspectivas neoliberais. Dessa forma, já no início do Governo Bolsonaro, o Ministério da Educação decidiu pela versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação para Professores deixada pelo governo anterior. O Ministério informou a necessidade de ter ciência e participar ativamente do processo de formulação do documento e declarou que, após a análise deste, decidiria se faria modificações. O documento foi elaborado de maneira aligeirada e pouco transparente, sem diálogo com as universidades, profissionais da educação, especialistas, órgãos e entidades educacionais. (ANPEd, 2020). Isso explica o fato de que, no referido documento, aprovado em 2019, foram desconsideradas as quatro últimas décadas de luta dos profissionais da educação, das entidades que representam a educação e dos sindicatos que lutam em defesa de políticas de valorização dos professores.

Essa proposta de BNCC aprovada pelo Governo Bolsonaro foi elaborada por consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas, que resgataram a

noção de competência para a formação docente. Tal resolução foi aprovada de forma autocrata, desconsiderando a abertura de um diálogo com qualquer organização que representasse a classe/categoria docente. Então, para piorar, não houve qualquer indício da chegada de tal documento ao CNE. Foi somente após muita pressão das organizações de representatividade educacional que o Conselho, que até então trabalhava para os interesses capitalistas, agendou para outubro de 2019 uma audiência pública com vagas limitadas, no intuito de, do nosso ponto de vista, minar qualquer tipo de pressão.

Esse contexto nos leva ao processo de elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores atuantes na educação básica. O intuito era tornar a formação submetida à Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica, juntamente com a DCN, através de uma Comissão Bicameral<sup>10</sup>, definida pelo CNE, e que era composta por educadores, intelectuais orgânicos ideologicamente comprometidos com os setores privados e de domínio econômico. Do nosso ponto de vista, tais atitudes visavam controlar a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, direcionando-a para suprirem as demandas de mercado, tomando a educação como mercadoria, submetida à economia de serviços.

Nesse sentido, as perspectivas de gerenciamento empresarial da educação trataram de reforçar os discursos em favor da suposta qualidade educacional, sem se constrangerem com o fato de que tal qualidade defendida se vincula à qualidade empresarial e neoliberal, tão bem assumidas, segundo Evangelista, Fiera e Titton (2019, s.p.) pelos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), isto é, “instituições de ensino superior privado; Aparelhos de Estado; empresas educacionais de capital aberto; Sistema S; movimentos empresariais; Organização Social (OS) e atividades ligadas à defesa de Direitos Humanos e raciais”.

Todo movimento histórico recente tratado até agora, e que foi impulsionado pelo golpe de 2016, contribui para explicar o fato de que o Governo Bolsonaro assumiu a tarefa de aprofundar o projeto reformista neoliberal, iniciado e posto em prática, sobretudo na

---

<sup>10</sup> A Comissão Bicameral, presidida por Maria Helena Guimarães Castro, da Câmara da Educação Básica (CEB), teve como relatoria “Mozart Neves Ramos, da CEB, indicado a Ministro da Educação no Governo Bolsonaro pelo Instituto Ayrton Senna. Os outros conselheiros são: pela CEB, Alessio Costa Lima, Aurina Oliveira Santana, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes; pela Câmara da Educação Superior (CES), Antonio Carbonari Netto, Luiz Roberto Liza Curi e Marília Ancona Lopez” (Evangelista; Fiera; Titton, 2019, s. p.).

educação, já pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) na década de 1990, governando de 1995 a 2002. Mas o Governo Bolsonaro foi mais submisso às perspectivas neoliberais, com a aplicação de doses ainda mais perversas no que diz respeito ao domínio do capital sobre os direitos públicos e sociais, abarcando, assim, cortes em direitos sociais básicos. Isso potencializou a precarização no que diz respeito às relações trabalhistas, incentivando o individualismo concorrencial por meio de ideologias como o empreendedorismo, a meritocracia, resultando no enfraquecimento de movimentos sociais e suas organizações. Quanto à educação, o que já vinha passando por sérias interferências e dificuldades devido à política de desmonte neoliberal de Michel Temer, se agrava de modo sistêmico com a gestão de Bolsonaro.

Nessa perspectiva de desmonte, começamos esse governo com a revogação da Resolução CNE/CP 02/2015, que tratava das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCN), para aprovar, no Conselho Nacional de Educação, a nova DCN e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, amplamente divulgada e conhecida como BNC-Formação, que passa a definir orientações para a formação de professores do país. A DCN de 2015, revogada pelo Governo Bolsonaro, conforme explicado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), defendia um espaço histórico na formação interdisciplinar do fenômeno educativo. Espaço este que, com a proposta da BNC-Formação, de 2019, foi desrespeitado e fragilizado, justamente por meio da proposição de fragmentação da formação e adequação às orientações advindas da lógica empresarial e dos organismos internacionais.

De acordo com Aguiar e Dourado (2019, p. 35), já estava em curso uma grande reforma educacional, em que a “formação de professores sobressai especialmente por ser estratégica para concretizar a reforma no que diz respeito a educação básica que estava em curso”, isso tudo “atendendo as demandas do mercado que regula a formação docente transformando-o em um sujeito dentro de uma racionalidade técnica, produtivo e disciplinado, um mero batedor de metas”. Confirmando tal análise, Bazzo e Scheibe (2019, p. 681) afirmam que a formação docente, fragilizada/sucateada pelos documentos elaborados, releva o interesse nefasto dos responsáveis pelas tais reformas educacionais, sobretudo no que tange à formação docente, que “[...] busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que

preserve o sistema e suas desigualdades”. Tal movimento em questão aconteceu com uma intensidade sem igual no Governo Bolsonaro.

As várias mudanças de ministro no Ministério da Educação (MEC) mostraram o descaso, por um lado, e o projeto de desmonte da educação, por outro, durante o Governo Bolsonaro. Ricardo Vélez Rodríguez, primeiro ministro da Educação do governo, permaneceu no cargo por pouco mais de três meses. Seu sucessor, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, se sustentou, em meio a diversas e escandalosas polêmicas, por pouco mais de um ano. Carlos Alberto Decotelli da Silva, “o efêmero”, foi nomeado, mas felizmente não chegou sequer a tomar posse. O último, o pastor evangélico Milton Ribeiro, assumiu o cargo em julho de 2020, e, em determinado momento da sua permanência, afirmou publicamente que “universidade não é para todos”. Todos eles tinham como principal projeto empreender a “guerra cultural” no âmbito da Educação, supostamente combatendo as ideologias e a denominada “balbúrdia”, sobretudo nas universidades.

O movimento de devastação no MEC, na verdade, extrapola a mudança de ministros, uma vez que movimento semelhante ocorreu nos principais órgãos da estrutura organizacional do ministério. Afinal de contas, para o referido governo, que, mesmo tendo sido eleito, era autoritário e antidemocrático, era preciso, e isso foi amplamente divulgado nos órgãos de imprensa pelo próprio presidente Bolsonaro, “desconstruir tudo isso que está aí”. Isso, justamente, serve para demonstrar o desprezo pelas políticas públicas de redistribuição de direitos, redução de desigualdades e de promoção de valores democráticos realizadas, sobretudo durante os governos federais do Partido dos Trabalhadores.

Com o Governo Bolsonaro abriu-se, portanto, um caminho oportuno para a “cruzada antieducação”, em que os responsáveis por combater a suposta “ideologia de gênero nas escolas” e o também suposto “marxismo cultural”, expressões comuns utilizadas pelos integrantes do governo Bolsonaro, junto com os representantes do mercado, passaram a ocupar postos-chave no Ministério da Educação.

A partir de então, ocorre uma avalanche de medidas administrativas para reduzir a liberdade acadêmica, bem como limitar a autonomia das universidades, elegendo o professor como principal alvo a ser atingido. O governo em questão, através de seus ministros da Educação totalmente partidários do “bolsonarismo”, expressão que dava

sentido de unidade ao desmonte da educação e das políticas sociais, e das ideologias neoliberais, destacou-se pelos ataques aos educadores, à ciência e à imprensa livre, pela redução do número de bolsas da graduação e pelos cortes no orçamento das universidades públicas. Nesse contexto, de acordo com a ANFOPE (2021, p. 7), evidencia-se, na gestão do MEC, “uma permanente ausência de política pública educacional comprometida com a formação de professores e com a escola pública, a par de ataques constantes à educação, progressivo desfinanciamento e, diante dos desafios postos pela pandemia, omissão e descaso”.

O principal “legado” do Governo Bolsonaro em relação à educação foi o programa *Future-se*, que nada mais era ou representou do que uma ameaça às Universidades Públicas. Esse projeto, como todo o contexto mencionado de ataque à democracia, se encaixa na ideologia neoliberal, através da ideia de que os recursos públicos deveriam ser considerados altos e a melhoria de desempenho deveria acontecer sem gasto adicional, reforçando que é possível fazer mais com os atuais recursos, ou seja, é possível fazer mais com pouco investimento através de uma lógica de responsabilização individual (*Accountability*). Tal perspectiva joga toda a carga e a culpa do “fracasso”, do “insucesso”, nos professores, pois os responsabiliza por qualquer fracasso, pela suposta falta de produtividade e proatividade nos moldes mercadológicos.

Nessa perspectiva, no centro desse projeto nefasto de desmonte da educação, estão o professor e a sua formação, que, na nossa compreensão e observação da história das nações desenvolvidas, deveria ser considerado prioridade nacional. Não obstante, devido ao desmonte em marcha durante este período, a educação e também o professor e seu exercício profissional avançam no movimento de submissão à regulação capitalista e se apresentam como forma de mercadoria a ser negociada individualmente no mercado. A política educacional neoliberal avançou, ganhou espaço e notoriedade no Governo Bolsonaro, que deu ênfase à tal educação empreendedora, assumindo, assim, um modelo de ensino que privilegia a formação de competências, reiteramos, reguladas e consequentemente alinhadas com as demandas do mercado.

Dessa maneira, há uma tentativa constante de fazer com que a formação do professor passe a ser compreendida como uma mera aquisição de saber técnico, submetida à racionalidade neotecnicista advinda de um moralismo burguês, atualmente explicado como neoliberal. O governo neoliberal de Bolsonaro ampliou com sucesso a interferência externa, ou seja, possibilitou a entrada e regulação das grandes corporações

nacionais/internacionais que passaram a tentar conduzir as políticas educacionais no Brasil.

Na verdade, desde o início deste século XXI, os empresários mostraram interesses econômicos no que diz respeito à formação de uma “nova classe trabalhadora”: flexível, polivalente e muito pouco ou nada questionadora e organizada. Tais interessados se expressam por meio daquilo que são as chamadas fundações de direito privado que atuam pregando consenso por meio das já mencionadas “Fanfics”. Dentre essas estão o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann e a Fundação Roberto Marinho, lajeando assim o caminho para a ação de uma série de organizações especializadas em políticas educacionais controladas por grandes corporações, como Coca Cola, Votorantim, Bradesco, Telefônica, Itaú, entre outras, que são mecanismos de regulação da hegemonia. Perspectiva esta que já era parte desse contexto local e global em que as reformas curriculares foram construídas.<sup>11</sup>

No que diz respeito à formação docente, as diretrizes dessas organizações citadas, tão bem acolhidas pelo Governo Bolsonaro, acabaram sendo materializadas e solidificadas na Resolução nº 2, de 2019, que 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, denominada também como BNC-Formação. Como já analisado neste capítulo, a mesma busca sustentar de forma integral a ideologia neoliberal de mercado, que, conseqüentemente, solidifica, através de uma estrutura organizacional mercadológica, um projeto de educação tal como de formação docente aliadas ao propósito neoliberal. Propósito este que tem como objetivo a ampliação do alinhamento ou transformação do trabalho docente aos interesses de mercado e da lógica empresarial. Isso tudo porque, gradativamente, vai promovendo a separação entre teoria e prática, o que promove a redução brutal do conhecimento teórico em favor do melhor aprimoramento de mão de obra que atenda ao capital, isto é, que se comporte como mercadoria.

Ao longo deste capítulo, tentamos trabalhar com a compreensão de que o conhecimento tratado como mercadoria, tal como o professor formado neste mesmo

---

<sup>11</sup> “[Construídas] com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por lobbies de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação”. (Hypolito, 2019, p. 194).

processo, como executor de “habilidades” e “competências”, inviabiliza/interdita qualquer movimento emancipatório. Significa dizer que a resultante desse processo é a promoção de uma razão instrumental, moralizada e normatizada. Na verdade, não há uma preocupação ética, pois não se forma, apenas se busca instruir para interesses externos à humanidade e à humanização. Na verdade, a condição imposta pelo mercado através da sustentação de um valor moral absoluto do capital é antiética. No próximo capítulo, que trata do conceito da ética não normativa, portanto, posicionada para além da transformação docente em mercadoria, tentaremos esclarecer tais relações.

Logo, a análise feita aqui das regulações mediadas pelo mercado e consequente proletarianização demonstra que a crise ética, ou seja, a moral travestida de ética, é inseparável das determinações estruturais do capital. Se a formação docente estiver sendo capturada pela regulação, reformas ideológicas e políticas, então, a superação da chamada moralidade, como ética imposta pelo capital, exige fundamentação teórica mais profunda.

Assim, justifica-se a passagem ao segundo capítulo. Tomando como ponto de partida os apontamentos de Anes (2018, p. 279), se a regulação compromete “a emancipação humana, a práxis, a autonomia docente e o compromisso ético, político e social”, é necessária a retomada da “epistemologia da práxis”, como condição crítica para evidenciar a ética não normativa posta como categoria.

Dessa forma, o Capítulo 2 tenta apresentar um aprofundamento do que foi aqui demonstrado, focando na ética não normativa e sua expressão como epistemologia da práxis.

## CAPÍTULO 2

### A IMPORTÂNCIA DA ÉTICA NÃO NORMATIVA NAS POLÍTICAS DOCENTES: ENTRE O CONCEITO E A PRÁXIS EDUCATIVA

*Por definição o capital não pode ser transformado em um espaço ético. É uma contradição nos termos. Na medida em que o capital só existe porque ele explora o trabalho, porque ele se apropria da mais valia pelo trabalho não pago e porque ele reduz os trabalhadores ao chão mínimo da existência, como esperar que o capital seja o portador da ética? Ele é o impossível para a Ética. (Chauí, 2025).*

Consideramos, de antemão, concordando com a epígrafe, que o capitalismo impossibilita uma existência ética. Assim, tomamos como ponto de partida todo o processo de formação docente mencionado no Capítulo 1, no qual tentamos recuperar aspectos que mostram processos, movimentos e estruturas histórico-culturais que explicam o fato de ainda se questionar a importância do professor e, conseqüentemente, do seu trabalho para a construção da nação, do ponto de vista de sua soberania. Entendemos, pois, que o controle gerencialista do trabalho do professor e da educação se solidifica através da imposição da moralidade conservadora, no intuito de, realmente, através do consenso ativo/passivo, via inculcação ideológica, neutralizar o pensamento crítico e o aprofundamento da democracia. Trata-se de uma já mencionada “bomba de efeito moral”, uma forma de inclusão excludente da moral burguesa capitalista, travestida de “ética normativa”.

Tal perspectiva, de forma implícita, fica evidente, pelo menos para nossa pesquisa, na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diante deste cenário, em que a educação e o trabalho do professor são vítimas de um ataque por meio de uma “bomba de efeito moral”. A formação contra hegemônica está relacionada, do nosso ponto de vista, necessariamente, com a perspectiva e princípios da ética não normativa.

Mas o que é, de fato, a ética não normativa? Por que a ética precisa ser “não normativa”? Como ela se relaciona com a necessária normatização das relações sociais? Afinal, sem regramentos, parece impossível desenvolver vida em sociedade, uma vez que o ser humano, por ser livre e capaz de produzir valor/riqueza de forma ilimitada, precisa se impor “limites”. É comum, na vida cotidiana, afirmações entendidas como éticas, do tipo “a liberdade de um termina, quando começa a liberdade do outro”; e também “não

faça ao outro, nada que lhe cause dano, e que você não gostaria que fosse feito a você”. Elas significam que regras são necessárias. Então, vejamos do que trata e como se posiciona a ética não normativa, ademais, como ela se explica como práxis educativa, ao analisarmos a epistemologia da práxis.

Esse processo argumentativo, do nosso ponto de vista, demandado pela necessidade de desvelamento do real na sua complexidade, representa um esforço de construção de um eixo teórico que sustenta toda a dissertação. Assim, o Capítulo 1 evidencia determinações concretas e históricas que sustentam uma moral burguesa dominante nas políticas educacionais. Já o Capítulo 2, por sua vez, tenta explicitar um marco conceitual e prático capaz de diferenciar ética de moral, nos seguintes termos: a ética não sobrevive sem a moral, mas a moral, sobretudo quando exacerbada nos costumes, como moralidade hegemônica, expressa como moralismo, pode negar e, de fato, interditar a ética.

Tal perspectiva, baseada fundamentalmente no conceito de ética desenvolvido por Barbosa (2006, 2024), propõe que a ética, enquanto categoria de ação, que se pesa e se mede na conduta, não pode ser enquadrada ou capturada pelas normas ou normatividades de um mundo regulado pelo capital. Isso porque tal sistema se baseia na propriedade privada dos meios de produção da vida social e no trabalho alienado, tendo no lucro e na satisfação individual/de classe, sobretudo a burguesa, a razão do seu ser e estar nas sociedades. Significa que o sistema capitalista, por ser incompatível com a vida comunitária feliz e justa, é antiético na sua essência. Da mesma forma, o capitalismo é incompatível com processos educativos omnilaterais, uma vez que está pautado pela divisão social do trabalho, pela exacerbação técnica, visando à produção de mercadorias e à obtenção de lucro privado.

Para Barbosa (2024, p. 51), que, do nosso ponto de vista, entende ética como práxis, “ética é um termo que carrega um valor identificado com aspectos ontológicos do ser e da conduta humanas. Isso em relação aos humanos como um todo, ao indivíduo consigo mesmo e com os outros, e também aos humanos com o ambiente em que vivem”. Ainda para Barbosa (2024, p. 51), “A ética explica o aspecto ecologicamente gregário da espécie”. Desse ponto de vista, “a força maior do ser humano está no todo e não na parte. É básico que o ser humano se explique histórica e culturalmente como ser coletivo” (Idem).

Significa dizer que a ética, a partir dessa compreensão, que se dá dentro do inventário categorial do materialismo histórico-dialético, está apontada para a construção de relações comunitárias em que o enigma da democracia se resolva por meio de uma existência socialmente digna, feliz e justa.

## **2.1. A ética e sua distinção em relação à moral na construção da práxis**

No início deste capítulo, objetivamos apresentar a historicidade do termo e a construção do conceito de Ética que, sobretudo na contemporaneidade, sofre, até os dias atuais, uma interferência ou regulação que a tenta normatizar, deixando em segundo plano seu verdadeiro sentido e universalidade. Desse modo, o conceito de ética, em seu aspecto de universalidade e amplitude que alcança toda a espécie humana, sem nenhum a menos, a difere da(s) moral(is), pois sua universalidade e amplitude não a permite ser regulada ou controlada por uma norma advinda da moralidade, sobretudo a burguesa, na contemporaneidade, e conseqüentemente controlada pelo capitalismo. Significa que a ética, como uma, ao ser posta como moralidade burguesa, se torna uma ideologia, submetida às demandas e necessidades variadas de manutenção de uma ordem baseada na exclusão e na injustiça.

Nessa perspectiva, a partir da indagação “a quem interessa moralizar a ética?” buscamos, através de retrospectiva histórico-filosófica, compreender melhor as diversas dimensões do conceito para situar-nos na crítica à tendencial ausência dos valores éticos na formação docente, na atualidade, em favor de uma moralização, entendida e propagandeada no senso comum como “novo normal”.

O termo Ética tem sua origem no vocábulo grego antigo *ethos*, que significava assentamento, vida comum. Mais tarde, na própria Grécia, adquiriu outros significados: hábito, temperamento, caráter, modo de pensar. Tomando *ethos* com o significado de caráter, Aristóteles formou o adjetivo ético para designar uma classe particular de virtudes humanas e a Ética como a ciência que estuda essas virtudes. Em Roma, um exemplo de sociedade extremamente normatizada, haja vista seu maior legado ser seu Direito, sua legislação, o vocábulo *ethos* encontra um análogo latino *mores*, traduzido como hábito, costume, caráter, comportamento, natureza interior, lei. Os romanos, responsáveis por sistematizar o direito como regramento da vida civil, estabelecendo costumes, leis, plebiscitos, recorrendo à experiência grega e diretamente ao próprio Aristóteles,

formaram da palavra *mores*, o adjetivo *moralis* (moral, relativo a costumes) e mais tarde o termo *mos maiorum* (moralidade), representando um sistema que regula a vida privada, política e militar na Roma antiga, visando criar um padrão para o ser cidadão.

Mas, apesar de coincidirem pelo conteúdo etimológico, com designações muito próximas, os termos Ética e Moral, ao se projetarem no mundo europeu, recebem, no processo de desenvolvimento cultural, significados diversos ligados à conduta humana. Ao comportamento moral são atribuídas, comumente, as questões de ordem prática, o problema do que fazer em cada situação concreta; caberia à Ética, nessa explicação, a reflexão sobre esse comportamento prático. Os seres humanos não só agem moralmente, pois, quando tomam decisões, enfrentam problemas nas suas relações interpessoais, julgando seus atos, mas também quando refletem sobre esse comportamento prático. Quando isso ocorre, dá-se, do ponto de vista de uma compreensão inicial, a passagem do plano da prática moral para o da teoria moral – da moral efetiva, vivida, para a moral reflexa. Então, adentra-se propriamente o campo dos problemas teórico-morais ou, comumente, entendidos como éticos.

Na linguagem cotidiana, mesmo entre estudiosos sobre o assunto, os termos Moral e Ética, até hoje, são mutuamente substituíveis e/ou confundidos. Isso porque, na verdade, eles se entrecruzam quanto ao seu conteúdo, no sentido de avaliar a conduta humana. Mas é preciso, do nosso ponto de vista, se atentar ao fato de que, enquanto a(s) moral(is) aponta(m) para aspectos individuais, particulares, a ética aponta para o coletivo, o social, o universal. Assim, por exemplo, é tarefa da Ética investigar o conteúdo do bom, mas não lhe cabe determinar o comportamento de cada indivíduo em uma dada situação concreta, para que o seu ato seja considerado bom em relação a algum costume e/ou tradição. Porém, sem dúvida, a Ética acaba traçando um caminho geral que pode orientar a conduta dos seres humanos em diversas situações particulares. Logo, na nossa compreensão, ela não é meramente “teórica”, e a moral, por sua vez, “prática”. Significa dizer que, como o trabalho, a ética implica atividade teórico-prática.

Com essa compreensão, não tivemos a pretensão de utilizar, no nosso estudo, uma linguagem por demais rigorosa no tocante a uma definição precisa e cabal dos termos em análise, mas, sim, adequá-los de acordo com o uso feito por alguns pensadores, nos diferentes momentos históricos da reflexão a seguir, mas sempre com os pés no presente.

Para muitos autores, a história da Ética não coincide com a história das ideias morais da humanidade, pois, como a Ética é entendida como disciplina filosófica, tendo seu começo com a própria filosofia no século VI a.C., na Grécia antiga, o estudo das normas que regularam a conduta humana vem desde a época primitiva, denominada comumente como pré-histórica, antes da invenção da escrita, até nossos dias. Os problemas entendidos como éticos passam a receber uma atenção especial com os profundos problemas produzidos nas relações entre os seres humanos no processo de transição da sociedade comunal primitiva para a sociedade estratificada de forma classista; e teve um papel decisivo na separação da moral, entendida como a “ética prática”, como forma especial, relativamente independente da consciência social, remetida ao plano teórico, como “a Ética”.

A Ética antiga, portanto, analisa o conceito da personalidade perfeita, a questão do que representa para ela o bem supremo. E, nesse sentido, foram muitos os pensadores que trataram o problema ético como tema central de suas preocupações, dentre os quais destacamos: Demócrito, Protágoras, Sócrates, Antístenes, Platão, bem como os estoicos e epicuristas. Mas, na verdade, foi com Aristóteles (384-322 a.C.) que a Ética assumiu um caráter de disciplina filosófica sistematizada. Dessa forma, a consciência social na Antiguidade estava de acordo com o bem supremo, identificando-se, assim, com a busca da felicidade. Para os filósofos da época, o problema básico da ética circunscrevia-se em como encontrar essa felicidade, que, de maneira geral, estava no equilíbrio entre a virtude e o vício, e não na exclusão de uma pelo outro ou vice-versa. Daí a compreensão da Ética como doutrina acerca das virtudes, acerca da personalidade virtuosa. Para os filósofos gregos, a felicidade estava relacionada tanto com os bens externos quanto com as qualidades morais da pessoa; como esses bens externos (saúde, bem-estar material, entre outros) escapam ao controle do indivíduo, a questão se limita ao esclarecimento de suas qualidades morais como forma de poder assegurar definitivamente a felicidade como equilíbrio, que se expressa na pessoa, no indivíduo. Por outro lado, essa concepção da Ética como doutrina acerca das virtudes cumpria determinadas funções classistas.

O intelectualismo ético, partindo principalmente das concepções de Platão (427-347 a.C.), com sua exigência de moderação, era uma forma de fundamentar e impor aos indivíduos orientações morais que, com frequência, lhes eram alheias e se contradiziam com os seus desejos. Na Ética platônica, transparece o desprezo pelo trabalho físico e se exaltam as classes dedicadas às atividades superiores (a contemplação, a política e a

guerra). Por outro lado, de acordo com as ideias dominantes e com a realidade política e social da época, não havia lugar, no Estado ideal, para os escravos, desprovidos de virtudes morais e de direitos cívicos. Conforme Sánchez Vázquez (1990, p. 241):

A Ética de Aristóteles – como a de Platão – está unida à sua filosofia política, já que para ele – como para o seu mestre – a comunidade social e política é o meio necessário da moral. Somente nela pode realizar-se o ideal da vida teórica na qual se baseia a felicidade. O homem [...] é, por natureza, um animal político, ou seja, social.

Dessa forma, segundo Aristóteles (*apud* Sánchez Vázquez, 1990, p. 241), o homem “não pode levar uma vida moral como indivíduo isolado, mas como membro da comunidade [...]. A vida moral não é um fim em si mesmo, mas condição ou meio para uma vida verdadeiramente humana: a vida teórica na qual consiste a felicidade”. Quer dizer que, de acordo com o pensamento de Aristóteles, segundo nosso autor, essa “vida teórica na qual consiste a felicidade”, que pressupõe necessariamente a vida em comum, é acessível somente a uma minoria, a uma elite, sendo que a maior parte da população, no caso – os escravos e os estrangeiros – se mantém excluída da vida teórica (felicidade) e da vida política. Desse modo, a verdadeira vida moral é exclusiva de uma elite que pode consagrar-se em procurar a felicidade na contemplação, paradoxalmente, em uma sociedade baseada na escravidão de forma sistemática.

Platão e Aristóteles apresentam opiniões diferentes na linguagem geral do valor, do que vale a pena na vida do ser humano. No entanto, são francos em suas racionalizações e justificação das formas de exploração que apoiam as classes privilegiadas com as quais se identificam. Isso não aconteceu necessariamente com os filósofos de épocas subsequentes.

Com a decadência e a superação da sociedade escravista, a Ética, como doutrina acerca das virtudes, tão enfatizada pelos filósofos antigos e que, sem dúvida, cumpria determinadas funções classistas, na medida em que aos indivíduos (escravos) eram atribuídas funções sociais rigorosas, já não respondia à nova ordem social, ou melhor, encontrava-se em desacordo com os novos costumes e necessidades medievais.

Nessa nova sociedade, organizada em feudos, entendidos como “benefícios” advindos de suseranos, como um novo regime de propriedade que supostamente seguia as “ordens de Deus”, há uma profunda fragmentação econômica e política e é a religião que vai garantir uma certa unidade social e cultural, já que a política também depende da

sociedade. A Igreja Católica, entendida como a representante da “Cidade de Deus” (plano celestial, sagrado) na “Cidade dos homens” (plano terreno, profano), passa a exercer não somente um poder espiritual, mas a monopolizar toda a vida intelectual. E, assim, é precisamente a partir dessa visão de Deus, na transcendência, que o homem vai supostamente encontrar a razão, o fundamento de felicidade e o fim de seu ser. A moral passa, então, a ser entendida como um sistema de leis e normas que dão sentido de valor à conduta humana.

Essas normas não se apresentam ao indivíduo como única forma de proceder possível, mas, ao contrário, e ironicamente, implicam a livre vontade do homem, o “livre arbítrio”. Isso porque predomina, nesse período europeu medieval, a ideia de que existe um eterno confronto entre o “bem” e o “mal”, cabendo ao indivíduo escolher seu “lado”, que poderia levar à salvação (bem, Deus, igreja, céu) ou à condenação (mal, Diabo, profano, inferno). Prosseguindo nessa linha de raciocínio, Sánchez Vázquez (1990, p. 245) afirma que “o cristianismo como religião oferece assim ao homem certos princípios supremos morais que, por virem de Deus, têm para ele o caráter de imperativos absolutos e incondicionados”.

Também pretende elevar o homem do mundo terrestre para o mundo divino, onde não há lugar para as injustiças e desigualdades terrenas, pois, diante de Deus, supostamente, “todos os seres humanos são iguais”, escravos e livres, cultos e ignorantes – e são chamados a alcançar a perfeição e a justiça em um mundo sobrenatural. Nesse sentido, concordam alguns autores que o cristianismo, mesmo de forma contraditória, introduz a ideia de uma enorme riqueza moral, mesmo que só possível de ser alcançada no plano celestial: a igualdade dos seres humanos. Nesse sentido, de acordo com Sánchez Vázquez (1990, p. 244):

A mensagem cristã da igualdade é lançada num mundo social em que os homens conhecem a mais espantosa desigualdade: a divisão entre escravos e homens livres, ou entre servos e senhores feudais. A Ética cristã medieval não condena esta desigualdade social e chega, inclusive, a justificá-la. A igualdade e a justiça são transferidas para um mundo ideal, enquanto aqui se mantém e se sanciona a desigualdade social.

Ainda que utópica, já que as bases materiais e as condições sociais não eram favoráveis, sem dúvida, a mensagem cristã da Idade Média, que apregoava uma igualdade real de todos os seres humanos, era carregada de um profundo conteúdo moral. Só que,

sem a existência de condições reais, sociais, de uma igualdade efetiva, acenava-se para uma igualdade espiritual, ou uma igualdade para o amanhã, o devir, em um mundo sobrenatural que, no medievo, era o que importava, já que, desse ponto de vista, “estamos aqui... de passagem”.

Tomás de Aquino, que viveu no século XIII, já no final da Idade Média, e tentou superar a perspectiva de Agostinho, filósofo do início do período, século V, e que apontava ser preciso “crer para ver a verdade”, relacionou as virtudes gregas mencionadas por Aristóteles às virtudes cristãs de fé, esperança e caridade, num processo de cristianização da Ética aristotélica. Assim, não bastaria “crer”, mas, aliando fé e razão, “alcançar a Deus com as mãos”. Para Sánchez Vázquez (1990, p. 246), a Ética tomista coincide nos seus traços gerais com a de Aristóteles. No entanto, afirma que “Deus, para Santo Tomás, é o objetivo ou fim supremo, cuja posse causa gozo ou felicidade, que é um bem subjetivo (nisto se afasta de Aristóteles, para quem a felicidade é o fim último)”.

Continuando, a nova sociedade ocidental, moderna/renascentista/humanista, que sucede a sociedade feudal da Idade Média (476-1453), caracteriza-se por mudanças de várias ordens: econômica, social, política, espiritual e dá lugar também a uma nova concepção ético-filosófica. A “ética” da Idade Moderna (1453-1789) tende a conceber a moralidade tanto como conjunto de normas objetivas quanto como elemento subjetivo-personalista. Em outras palavras, sintetiza aspectos da Ética antiga e medieval. Analisa a correlação entre as normas sociais e as necessidades individuais. Nessa época, conforme Sánchez Vázquez (1990, p. 247), consolida-se “um processo de separação daquilo que a Idade Média unira: a) a razão separa-se da fé (e a filosofia, da teologia); b) a natureza, de Deus (e as ciências naturais, dos pressupostos teológicos); o Estado, da Igreja; e d) o homem, de Deus”.

Na explicação moderna para Ética, é marcante a tendência antropocêntrica em contraste com a Ética teocêntrica e teológica da Idade Média. O direcionamento das atenções do homem passa agora de Deus para si mesmo, passando a ocupar, portanto, o centro da política, da ciência, da arte e também da moral. Essa é uma nova fase na história da humanidade e, a partir principalmente do Renascimento (1400-1600), surgem muitos pensadores que, ligados ou não a tendências éticas clássicas como a de Protágoras (490 – 415 a.C.) que colocava o ser humano como “medida das coisas”, conduziram a reformulações radicais das teorias éticas, sempre preocupados com as necessidades sociais e dos novos costumes.

Apenas para destacar alguns desses filósofos, lembramos Descartes (1596-1650) com seu método reflexivo; Hobbes (1588-1679) e suas teorias éticas fundamentadas no egoísmo; Espinoza (1632-1677), que dava ênfase no emotivismo ético, no sentido humanista da relação do ser humano, que desenvolve vários afetos e relações panteístas; Maquiavel (1469-1527), que defendia a autonomia da política frente à Moral. E, considerando nosso objeto de pesquisa, a educação, Comenius (1592-1670), que, mesmo não constando no panteão da Filosofia, escreveu a obra *Didática Magna*, estabelecendo um ideal pedagógico que era movido pela possibilidade de "ensinar tudo a todos", o que, mesmo considerando que ele era um pastor protestante, apreendia o ser humano no seu fazer/aprender na esfera terrena, como criador de sua própria trajetória.

Maquiavel, durante toda a sua vida, se dedicou à tentativa de criação de uma comunidade italiana e, para concretização de tal propósito, defendia, como único caminho, um regresso às origens da história da Itália. Para Abbagnano (1994, p. 56), em seu Dicionário de Filosofia, base de consulta para quase toda esta parte que tentamos expor neste ponto da dissertação, a personalidade de Maquiavel “se define precisamente pela unidade entre a tarefa política e a investigação historiográfica”. É importante esclarecer que Maquiavel parte da observação prática, para daí fundamentar sua teoria acerca do primado da política.

Norberto Bobbio (1987, p. 85), discutindo o assunto, afirma que “à concepção do primado da política em Maquiavel corresponde à doutrina da necessária imoralidade ou amoralidade da ação política que deve visar ao próprio fim, a *salus rei publicae*, sem sentir-se vinculada ou embaraçada por contemporizações de outra natureza”. E acrescenta, referindo-se à figura do príncipe, o governante ideal maquiavélico: “os meios empregados para vencer e conquistar o Estado são sempre, sejam eles quais forem, julgados honrosos e por todos louvados” (Idem). Portanto, para Maquiavel, “o fim justifica os meios” (Idem). Por isso, a psicologia desenvolvida em torno do poder fundamenta o conhecimento secular e autônomo do político e o separa radicalmente da ética e do direito. Além de outros pensadores da época moderna, que também trouxeram contribuições à reflexão sobre ética, foi principalmente a filosofia de Kant (1724-1804) que alterou radicalmente a Ética moderna. Do ponto de vista kantiano, a moralidade se distingue, antes de tudo, pela forma universal de significação para todos os seres racionais e aí se distancia da divisão cristã feudal de homens bons e maus.

Para Kant, a questão moral básica diz respeito à motivação. Daí a formulação de seu imperativo categórico: “Age de maneira que possas querer que o motivo que te levou a agir se torne uma lei universal” (*Apud* Sánchez Vázquez, 1990, p. 250). Para ele, o homem é legislador de si mesmo e todos os homens são fins em si mesmos. Esse princípio de Kant encontra no mundo concreto o homem como meio, instrumento ou objeto e sem as condições reais de transformá-lo em fim. Mesmo assim, analisa Sánchez Vázquez (1990, p. 250), acerca do pensamento de Kant, que “esta consciência de que não deve ser tratado como meio, e sim como fim, tem um profundo conteúdo humanista, moral, e inspira hoje todos aqueles que desejam a realização desse princípio kantiano não já num mundo ideal, mas em nosso mundo real”.

A moral, para Kant, não é própria/exatamente uma ideologia que ensina como nós devemos nos tornar felizes, mas como devemos nos tornar dignos da felicidade, isto é, viver sob o imperativo categórico da moralidade. De acordo com essa fala, podemos interpretar a moral kantiana como a moral estruturada no dever e na imposição das normas a si mesmo. Isso significa dizer que, do nosso ponto de vista, concordando com Barbosa (2006, 2024), Kant moralizou a ética.

Por último, é oportuno destacar Hegel (1770-1831), sobretudo no que se refere à liberdade. Valls (1987, p. 45), sobre Ética, e particularmente acerca das ideias de Hegel, afirma que “o ideal ético para Hegel estava numa vida livre dentro de um Estado livre, um Estado de direito, que preservasse os direitos dos homens e lhes cobrasse seus deveres, onde a consciência moral e as leis do direito não estivessem nem separadas e nem em contradição”. E acrescenta que, para Hegel, “não basta que eu me sinta livre, é preciso que eu me saiba, realmente livre, num Estado organizado que garanta a liberdade de todos e de cada um” (Idem). Assim, de acordo com Sánchez Vázquez (1990, p. 251), é na filosofia hegeliana que a concepção kantiana do sujeito soberano, ativo e livre, alcança seu apogeu. Mas, segundo o autor, “em Hegel, o sujeito é a ideia, razão ou espírito absoluto, que é a totalidade do real, incluindo o próprio homem como um seu atributo” (Idem). Desse modo, tanto Kant quanto Hegel, embora possam parecer “ultrapassados”, mediante outros pensadores que lhes sucederam, na verdade, dão uma enorme contribuição para a Filosofia, mantendo-se atuais até nossos dias. Hegel, no nosso ponto de vista, abraça Kant e, de certa forma, juntos, dão bases para o entendimento que se tem de ética e moral na atualidade, assim como para as confusões na razão, que, segundo Marx

([1843] 2010), dão origem às religiões que, de certa forma, anestesiarão a possibilidade de se pensar, por exemplo, processos educativos para além do *status quo*.

Ao discorrer sobre a Ética contemporânea ou acerca do pensamento ético atual, devemos incluir alguns filósofos que, embora tenham nascido no XIX, suas ideias continuam exercendo influência nas doutrinas éticas dos nossos dias, assim como nas condutas. Um grande exemplo é Karl Marx.

Karl Marx (1818-1883), partindo de críticas e explicações materialistas histórico-dialéticas das concepções morais do passado, quer pela dose de religiosidade nelas contidas, quer pelo idealismo especulativo acerca da objetividade e subjetividade dos seres humanos na interpretação do seu comportamento moral, ou ainda, por uma série de abstrações que, no seu entendimento, haviam transformado o homem concreto em coisa mecânica, um ser alienado de si e da história que ele próprio produz, tenta desvelar a historicidade humana e o ritmo desigual e combinado que se dá nessa práxis histórico-cultural.

Nessa perspectiva, Sánchez Vázquez (1990, p. 258), acerca do pensamento de Marx, afirma que, do seu ponto de vista, “O homem real é, em unidade indissolúvel, um ser espiritual e sensível, natural e propriamente humano, teórico e prático, objetivo e subjetivo”. Assim, a partir de Marx, segundo Sánchez Vázquez (1990, p. 258), “O homem é, antes de tudo práxis: isto é, define-se um ser produtor, transformador, criador; mediante o seu trabalho, transforma a natureza externa, nela se plasma e, ao mesmo tempo, cria um mundo à sua medida, isto é, à medida de sua natureza humana”, “natureza” esta que, de fato, é uma construção histórico-cultural.

Compreendendo o ser humano como um ser social e histórico, que é o que, de fato, condiz com sua condição de existência, não existe, portanto, para a Ética, na explicação marxista, uma moral em geral, à margem do processo histórico concreto, pois, de acordo com Marx, toda moralidade está condicionada cultural e sócio-historicamente. Por essa razão, as relações de produção não somente condicionam o modo específico da criação dos bens materiais e de sua distribuição entre os seres humanos, mas, também, o determinado tipo de atividade vital, o trabalho, o modo de vida social, como consequência, ou seja, “a moral da história”.

Já no século XX, o pensador existencialista Jean-Paul Sartre (1905-1980) também influenciou o pensamento moral com os componentes fundamentais de sua filosofia: o

individualismo radical e o seu libertarismo. Para Sartre, segundo Sánchez Vázquez (1990), a liberdade é a única fonte de valor. Assim, a partir do seu entendimento de Sartre, “Cada ato ou cada indivíduo vale moralmente não por sua submissão a um valor estabelecido – assim renunciaria à sua própria liberdade – mas pelo uso que faz da própria liberdade” (Sánchez Vázquez, 1990, p. 254). Essa liberdade, segundo nosso entendimento, para Sartre, ou melhor, a liberdade de cada um, só poderá ser tomada como fim se considerada como fim também a liberdade dos outros. E, não existindo valores transcendentais e universais, a liberdade, para Sartre, assume a condição de um valor supremo. O sujeito, ainda segundo nosso entendimento acerca do pensamento sartreano, será tanto mais valioso moralmente quanto mais livre está na sua existência.

Após esse breve apanhado histórico, no que diz respeito aos conceitos e possibilidades de análise acerca da Ética, evidenciamos aqui o conceito de ética que norteia a nossa pesquisa, e que consideramos necessário para desvelar nosso objeto, a saber, uma reflexão acerca da formação de professores no Brasil e a importância da ética não normativa como baliza necessária para construir esse processo.

A consideração inicial é de que as categorias explicativas estão inscritas no real. Contudo, como estão para além do imediato, do aparente, exige necessariamente um método que considere a totalidade, as mediações, a contradição, da qual a realidade é sempre portadora, e a historicidade, onde tudo se desvela de forma prática.

Dessa maneira, a partir daqui, utilizamos a perspectiva apontada por Barbosa (2006, 2024), que distingue ética de moral. No entendimento de Barbosa (2024, p. 66), a ética como práxis é não normativa, pois ela seria um

Valor ontológico-histórico que, como práxis, propõe agir emancipatoriamente no que há, a partir do que há, para além do que há, sempre com a perspectiva de construção da felicidade histórica da espécie, gozo que só pode se dar se realizado socialmente por meio de processos histórico-culturais inclusivos. Por isso, a ética tem na justiça o seu “começo”, um ponto de encontro entre o particular, o singular e o universal, na acepção de desenvolver relações sociais que não excluam uns em relação aos outros e que não causem nem aceitem sofrer danos, uma vez que apreende a espécie como humanidade, unidade complexa do diverso, totalidade apreendida sem nenhum a menos.

Diante desse quadro conceitual, com o qual concordamos, torna-se indispensável diferenciar a ética filosófica, crítica, histórica, insurgente em relação ao *status quo*, portanto, não normativa, das versões normativas moralizadas mantenedoras da ordem estabelecida, difundidas pelo interesse dominante como mecanismos de construção de

consenso e estabelecimento de controle. Desse modo, alicerçada na práxis e orientada para a atualização e a emancipação humanas de forma constante, a ética não pode ser submetida à perspectiva normativa da moralidade, sempre propondo inclusões excludentes.

A centralidade da ética não normativa no que diz respeito ao processo de formação docente não é acidental ou imposta por uma ideia de perfeição. Trata-se de se construir uma práxis educativa que, como citado anteriormente, “tem na justiça o seu ‘começo’, um ponto de encontro entre o particular, o singular e o universal” (Barbosa). Isso tudo objetivando, intencionalmente, “desenvolver relações sociais que não excluam uns em relação aos outros e que não causem nem aceitem sofrer danos” (Idem). Assim, parte: da crítica à alienação, imposta, dentre outras determinações, pela divisão social do trabalho no capitalismo; da denúncia da fragmentação do saber que a especialização capitalista ensimesmada provoca; e do enfrentamento democrático em relação à toda forma de injustiça e de mutilação humana.

Assim, no nosso entendimento, concordando com Barbosa (2006, 2024), que se posiciona a partir do materialismo histórico dialético, é a partir da ética não normativa, enfrentando a versão moralizante difundida nos discursos pedagógicos neoliberais de hoje em dia, que se pode sustentar uma formação docente/discente que pretenda superar, seja em nível de consciência, seja no nível da vida prática, a divisão social do trabalho. E, desse modo, formar sujeitos que, ao mesmo tempo, sejam especialistas em relação ao trabalho e seus conteúdos estabelecidos nas áreas de conhecimento, e dirigentes políticos, em relação às suas próprias vidas e à sociedade, sendo, enfim, capazes de compreender e transformar o mundo para que todos participem da riqueza material e espiritual produzidas, e que envolvem esse processo de construção.

No que diz respeito à visão capitalista, liberal e burguesa, o individualismo consiste na atribuição de valor em si para o indivíduo, submetido às supostas “leis explicativas naturais”, pela via da inculcação da ideologia da competição. Assim, tais “leis” e “inculcação” visam negar o ser social do indivíduo. Desse modo, o individualismo se torna o sentido pedagógico da manutenção da ordem, portanto, a condição moral que somente apreende o “si mesmo” individual, desprezando o sentido ético do “para si”, que implica a apreensão da condição social e de classe.

Significa dizer que o individualismo está diretamente relacionado, assim, a um preconceito: o egoísmo “ético”, que, na verdade, torna-se uma inclusão excludente, de forma que o egoísta, alienado do seu ser social, se acomoda e/ou busca ações que maximizam apenas o seu próprio interesse. De antemão, é bom que se esclareça que o indivíduo, a partir desse ponto de vista, representa o particular, o grupo de interesse. Nesse sentido, de forma ilustrativa, a torcida do Flamengo, no seu todo, representaria um “indivíduo”, um “partido”.

O individualismo, nessa perspectiva, é base estruturante de uma moralidade engendrada pelo metabolismo societário do capitalismo, que, sobretudo a partir do advento do neoliberalismo, promove um movimento de regulação moral travestido de ética.

A regulação promovida pelas forças do capital, reforçando seus valores como a competição e o dinheiro, que é o seu maior valor moral, tenta interditar tudo o que diz respeito à manutenção e aprofundamento das relações de cooperação, solidariedade e dependência mútua entre os agentes sociais. Fica claro, contudo, que, ao se referir ao sistema capitalista, refere-se ao hegemônico, e não a todas as possibilidades presentes na realidade. Daí a necessidade de juntar as forças que estão dispersas, e que atuam contra-hegemonicamente, e disputar a cultura, assim como a educação, que sempre são espaços de luta.

Tais colocações tornam a discussão sobre ética não normativa, que propõe relações em que não se cause e não se aceite sofrer danos, na atual conjuntura, mais urgente do que nunca. Vivemos um momento histórico em que o processo de regulação neoliberal sustenta a precarização estrutural do trabalho e, com isso, intensificam-se os ataques sistemáticos, muitas vezes autorizados por consensos ativos/passivos, às políticas sociais, juntamente com a intensificação da violência simbólica e material que são normalizadas no cotidiano. Nesse sentido, os discursos morais regulados pelo mercado que estão travestidos de ética, uma espécie de “novo normal”, proliferam nas organizações empresariais estruturadas e mediadas pelo capital, sejam produtivas, sejam religiosas, sejam de entretenimento, sejam educativas, através de códigos de conduta.

Dessa forma, de maneira ideologizada e fetichizada, as escolas reguladas por este sistema prometem formação ética; governos, neste mesmo contexto, clamam por ética na política; e a mídia, sobretudo a corporativa, convoca comportamentos eticamente

adequados. O que se percebe é que esse “clamor”, essa proliferação da palavra, não significa profundidade, algo que esteja apontado para a justiça, momento em que a ética tem seu “início”, na explicação de Barbosa (2024). Ao contrário, representa sim o enquadramento esvaziado de sentido da palavra ética, que, desse modo, fica submetida às normas, entrelaçada e condicionada à moralidade. Percebe-se que, diluindo a palavra ética em vários significados prescritivos ou normativos e conservadores, acaba por se interditar seu sentido prático. Significa dizer que toda vez que a moral (sempre normativa) for confundida com a ética (não normativa) quem ganha é a moral; quem perde é a ética.

Do ponto de vista da nossa pesquisa, é justamente essa banalização da ética que a ideologiza como uma falsa consciência, que exige, como movimento contra hegemônico, tal reconstrução conceitual. E este movimento, na verdade, nada mais é do que a exposição do conceito de ética em sua condição íntegra não normatizada, como práxis, que, por si só, não tem a necessidade de ser nomeada como “não normativa”. Entretanto, é preciso atenção quando ela estiver restritivamente enquadrada em alguma norma.

No campo educacional, na nossa percepção, a situação é ainda mais crítica, pois a ética como ideologia passou a ser normalizada intencionalmente de forma instrumental. Ou seja, a palavra, esvaziada de seu fundamento teórico, está enquadrada e diluída em um conjunto de competências socioemocionais, valores comportamentais, tal como as normas que visam a adaptação docente às exigências da competitividade do capital. Através destas várias “éticas” diluídas e supostamente expressas no conjunto de “competências e habilidades”, as forças do capital promovem a exclusão dos interesses de outros em favor dos seus próprios. Seguem então a lógica moral conservadora e empresarial, baseada no sistema capitalista, que sempre lança “bombas de efeito moral”, travestidas de sentido supostamente ético, mas que expressam, na atualidade, o neoliberalismo. Essa lógica empresarial tenta se impor na captura da subjetividade, e isso é perceptível no que diz respeito à formação docente, nosso foco, constituindo-se, do nosso ponto de vista, o coração da moralidade neoliberal, ou seja, é a tentativa de conversão do sujeito em microempresa de si mesmo. E a expectativa de tal “conversão” não é somente de fora para dentro, mas também de dentro para fora, isto é, captura-se a subjetividade até a negação de si próprio, para coisificado, a partir daí, fazer com que o professor seja um divulgador passivo de tal perspectiva, por meio da docência. Essa perspectiva de coisificação do ser humano em função da mercadorização da vida no capitalismo já tinha sido denunciada, dentre outros, por Carlos Drummond de Andrade

(1902-1987) na obra *A rosa do povo* (2022), publicada originalmente em 1945. Em um de seus poemas, intitulado *Eu, etiqueta*, o poeta o encerra com o seguinte verso: “Por me ostentar assim, tão orgulhoso de ser não eu, mas artigo industrial, peço que meu nome retifiquem. Já não me convém o título de homem. Meu nome novo é coisa. Eu sou a coisa, coisamente”. Coisificação e moralidade, sobretudo, nas sociedades capitalistas, parecem andar de mãos dadas.

Segundo Barbosa (2024, p. 67), reiterando o que tentamos expor, “a priori [...] a ética é una e singular”. Contudo, continua o autor,

[...] como se está concretamente em um “mundo” normatizado, fragmentado e fragmentário, com um padrão hegemônico de sociabilidade capitalista individualista, em que a conduta e o direito das pessoas são balizados pela moral, “morais”, na verdade, uma vez que a moral é diversa e plural, essa explicação se faz necessária, pois se percebe uma pulverização de “éticas” que, de fato, não passam de racionalidades morais, por isso, mais contribuem para ignorar a ética do que realizá-la na conduta prática. (Barbosa, 2024, p. 67).

Chauí (2006), do nosso ponto de vista, em consonância com a formulação de Barbosa (2024), explica que a ética como ideologia nasce quando os valores morais são elevados à condição de princípios universais, transformando, assim, o presente em fatalidade, suprimindo a historicidade e invalidando qualquer horizonte emancipatório. Ao mesmo tempo, a ética como ideologia apresenta como “o mal” toda e qualquer tentativa de rompimento com a ordem do capital, ou seja, de construção da felicidade emancipatória histórica e da democracia. Assim, Barbosa (2024, p. 67-68), a partir do entendimento de Chauí (2006), explica que a ética como ideologia

(...) significa que, em lugar da ação reunir os seres humanos em torno de ideias e práticas positivas de liberdade e felicidade, ela os reúne pelo consenso do mal [moral, no nosso entendimento]. Com isso, a ética como ideologia é duplamente perversa: por um lado, ela procura fixar-se em uma imagem do presente como se esse não só fosse eterno, mas, sobretudo como se existisse por si mesmo, isto é, como se não fosse efeito das ações humanas e como se não tivesse causas passadas e efeitos futuros [sem teleologia], isto é, reduz o presente ao instante imediato sem porvir; por outro lado, procura mostrar que qualquer ideia positiva do bem, da felicidade e da liberdade, da justiça e da emancipação humana é um mal. Em outras palavras, considera que as ideias modernas de racionalidade – em seu sentido histórico, com abertura temporal do possível pela ação humana, objetividade, subjetividade – teriam sido responsáveis por todo o mal do nosso presente, cabendo tratá-las como mistificações totalitárias. A ética como ideologia é perversa porque toma o presente como fatalidade e anula a marca essencial do sujeito ético e da ação ética, isto é, a liberdade [e a historicidade].

Nesse sentido, é necessário superar a ética como ideologia para se construir a ética como práxis, no caso da educação, práxis educativa. Por isso, do nosso ponto de vista, pensar a ética na formação docente exige compreender como o capitalismo produz um regime de moralidade, normativo e coercitivo, que captura, que enquadra o processo de formação do professor, tentando submetê-lo à racionalidade técnica, à pedagogia das competências, à mera operacionalização de padrões ou normas predefinidas pela regulação do mercado e do capital. Assim, qualquer projeto educacional que imponha padrões comportamentais, no que diz respeito a prescrições técnicas ou competências obrigatórias para os professores, não é ético em sua essência, é, sim, moral ou moralizante, uma vez que propõe a inclusão de forma excludente.

Fazer essa distinção é essencial para o entendimento e análise, por exemplo, da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Também fundada no princípio do desenvolvimento de competências, tal como a BNCC, que vigora desde 2018, a Resolução nº 2/2019 estabelece que as competências gerais, a serem desenvolvidas nos cursos de licenciatura, devem atuar em três dimensões, sendo elas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Brasil, 2019, art. 4º). Para tanto, conforme a Resolução, os cursos de licenciatura voltados para a formação inicial de professor da educação básica devem ter uma carga horária mínima de 3.200 horas focadas exclusivamente no ensino, distribuída em grupos (I, II e III) e que não abrem espaço, por exemplo, para as atividades complementares, “inserção na iniciação científica, na iniciação à docência e/ou na extensão entre outras”. (Pires; Cardoso, 2023, p. 82)

Dessa forma, o Grupo I seria destinado à abordagem de uma base comum que envolveria os “conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (Brasil, 2019, art. 11), previstos para ocorrerem nos primeiros anos dos cursos. Apesar de aparentar que este grupo comportaria, detidamente, os fundamentos da educação, conforme a Resolução (Brasil, 2019), ele se divide no estudo dos seguintes pontos: 1º) “Currículo e seus marcos legais”, ênfase ao artigo 26-A da LDB/1996, às Diretrizes Curriculares Nacionais, a BNCC e aos “currículos estaduais, municipais e/ou da escola que trabalha”; 2º) “Didática e seus fundamentos”, com destaque para aspectos práticos, como: manejos dos ritmos, espaços e tempos de aprendizagem, elaboração e aplicação de procedimentos de avaliação, realização de trabalhos e projetos; 3º) “Metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas de conteúdos”, 4º) “Gestão escolar”, com

ênfase em aspectos relativos ao projeto pedagógico, ao regime escolar, ao plano de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares e às famílias dos alunos; 5º) “Marcos legais”, com foco na educação especial; 6º) “Interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar”, com foco nas avaliações realizadas pelo MEC e pelas Secretarias de Educação; 7º) “Desenvolvimento acadêmico e profissional próprio”, com destaque para aspectos como comprometimento e melhoria das relações interpessoais; 8º) “Conhecimento da cultura da escola”, com vistas à facilitação e à mediação de conflitos na escola; 9º) “Compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção de escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor”. Não há outras explicações no documento sobre isto; 10º) “Conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem”, para compreensão das diferentes dimensões da criança e do adolescente e suas implicações em suas vidas e interações; 11º) “Conhecimento sobre como as pessoas aprendem”, com foco na aplicação desse conhecimento na melhoria da prática docente; 12º) “Entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas”, para compreensão da educação no país e o contexto de sua prática; 13º) “Compreensão dos contextos socioculturais, dos estudantes e dos territórios educativos” (sem outras explicações no documento sobre isto). (Brasil, 2019, art. 12, § único).

Observamos que todo esse extenso conteúdo deveria ser abordado numa carga horária de 800 horas e, ainda que integrasse o grupo que comporta o estudo dos fundamentos da educação, este dividiria seu espaço com outros temas como metodologias, práticas, didáticas, conhecimentos gerais etc., que comportam 8 itens dos 13 elencados, ou seja, mais de 61% das temáticas demandadas pelo referido grupo.

Nesse sentido, vale ressaltar que a Resolução CNE/CP nº 2/2019, sob essa perspectiva e desprovida de seus fundamentos, a despeito do enfoque prático desse grupo, sua concepção didática era condicionada a um papel “instrumental, produzindo apenas fazeres de reprodução”, segundo Franco e Mascarenhas (2021, p. 1017), sem compromisso com a compreensão e a mudança da realidade, sobretudo no sentido da democracia participativa direta, exigida pela existência ética.

O Grupo II seria destinado ao aprofundamento de estudos sobre a etapa e/ou componente curricular ou área do conhecimento, conforme o tipo de curso de formação,

sendo: A) De professores multidisciplinares da educação infantil; B) De professores multidisciplinares dos anos iniciais do ensino fundamental; C) De professores multidisciplinares dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. (Brasil, 2019, art.13). Destaca-se, assim, que o uso da palavra “multidisciplinares” explicitava o objetivo de se promover uma quebra da ideia de disciplinas ou áreas de conhecimento na formação do licenciado e na própria estrutura dos cursos de licenciatura, o que implicaria, portanto, a alteração da própria organização das áreas dentro das IES. Esse grupo era previsto para ocorrer do 2º ao 4º ano do curso, tendo uma carga horária extensa de 1.600 horas, ou seja, abrangendo metade do curso. Nela, ficaram definidos, como estudos comuns aos diferentes cursos de licenciatura, os seguintes assuntos: proficiência de língua portuguesa; conhecimento da matemática; compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo; linguagem digital em situações de ensino e aprendizagem; resolução de problemas, processo investigativos, atividades de mediação e intervenção no real, realização de projetos e trabalhos coletivos; articulação entre as atividades práticas com o estágio supervisionado; metodologias e estratégias para inovação e criatividade; alfabetização; articulação entre os conteúdos das áreas e componentes da BNC para equidade, igualdade e compromisso do professor; engajamento com sua formação e desenvolvimento profissional, “participação e comprometimento com a escola e com as relações interpessoais, sociais e emocionais” (Brasil, 2019, art. 13, §1º).

Como percebemos, os conhecimentos gerais previstos para ocorrerem em todos os cursos seriam variados, envolvendo desde a melhor formação do profissional em português e matemática, quanto o desenvolvimento de competências profissionais (engajamento, comprometimento, participação, relações etc.) e metodológicas (linguagem digital, resolução de problemas, mediação, intervenção, projetos, trabalhos coletivos etc.) na formação docente etc.<sup>12</sup> O que se observa é que, sobretudo, no caso do ensino de português e de matemática, ficava implícita a ideia de que as licenciaturas deveriam atuar para suprir aspectos que anteriormente diziam respeito apenas à formação esperada na educação básica.<sup>13</sup> É interessante notar também que a alfabetização era

---

<sup>12</sup> I - Proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta; II - Conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais [...]. (Brasil, 2019, art. 13, § 1º).

<sup>13</sup> VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos; [...]. (Brasil, 2019, art. 13, § 1º).

prevista como conteúdo não somente da formação de docentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, mas de toda a educação básica, dando o indicativo de que o processo de alfabetização não seria algo a ser resolvido necessariamente até os primeiros anos do ensino fundamental, mas que também (provavelmente, pela baixa qualidade da educação) poderia acontecer até o final da educação básica.

Com relação à formação específica do professor da educação infantil, foram destacados como assuntos: especificidades da escola de educação infantil e da aprendizagem da faixa etária atendida. No mais, a referência dos temas a serem abordados era o documento da BNCC, em termos de: princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas, áreas, componentes e competências gerais previstas para essa etapa no documento. (Brasil, 2019, art. 13, § 2º).

Já para a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, a referência de assuntos era exclusiva ao documento da BNCC, destacando: desenvolvimento de competências e habilidades, áreas e componentes, competências gerais e por áreas e componentes, bem como as habilidades previstas na Base (Brasil, 2019, art. 13, § 3º). A mesma referência exclusiva era observada no caso da formação do professor dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, que deveria focar em “conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos do conhecimento previsto pela BNCC e correspondentes competências e habilidades” (Brasil, 2019, art. 13, § 5º). Dessa forma, é possível perceber que, no Grupo II, que implicava 1.600 horas do curso, metade dessas horas destinava-se a formar o licenciando para implementar a BNCC na Educação Básica. Dessa forma, este Grupo II pode ser interpretado como um treinamento intensivo com relação a esse material/diretriz.

O Grupo III seria voltado para a realização da prática pedagógica que deveria estar articulada, desde o início do curso, “com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares”, distribuídos em 400 horas de estágio supervisionado (em local de ensino e aprendizagem) e mais 400 horas de temas correlacionados aos grupos I e II, a serem desenvolvidas no decorrer do curso. No que diz respeito à prática, ela é definida no documento como “planejamento de sequências didáticas na aplicação da aula, na aprendizagem do educando e na devolutiva dada ao docente” (Brasil, 2019, art. 15, §5º).

O intuito dessa “sequência didática” era que houvesse um estreitamento entre ela e a atuação do estagiário na unidade receptora. Entretanto, atuando na eliminação de fronteiras entre as áreas e as disciplinas do curso, ficava dito que: a prática deveria estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora (Brasil, 2019, art. 15, § 3º).

Com isso, resta a dúvida de quem seriam, de fato, os professores que atuariam nas licenciaturas do país agora, dada a extensão e diversidade de repertório que deveriam passar a dominar e se especializar segundo essa Resolução. Ainda conforme o documento, entende-se que todo conhecimento desenvolvido no curso precisaria estar vinculado à sua utilidade prática.

Ademais, na Resolução em análise, a utilidade estava diretamente vinculada ao seu utilitarismo aplicacionista, já que ela se identificava com o grau de aplicabilidade do que estava sendo ensinado na futura prática docente. Assim, a prática deveria ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido (Brasil, 2019, art. 15, § 3º). Sob essa perspectiva, o pragmatismo se sobrepunha à questão da cientificidade na formação do profissional docente, cujos resultados deveriam acenar visivelmente à competência do saber fazer e não à discutibilidade científica reflexiva.

Desse modo, segundo Costa, Mattos e Caetano (2021, p. 905), “Estamos diante de um paradigma que centraliza a formação e a atuação docente a uma epistemologia da prática, prevalecendo assim o saber-fazer como elemento estruturante da formação”. Na visão dos autores, “Tem-se, desse modo, uma formação esvaziada de teoria com foco nas competências” (Idem).

Como se constata, sob a perspectiva da pedagogia das competências, a base da formação era/é a prática, uma prática que se autoexplicava e se autossustentava como verdade e referência central da formação docente. Enquanto isso, a ciência basicamente parecia se transmutar em ficção no currículo das licenciaturas ou, mais precisamente, tornava-se uma abordagem enviesada sobre o real.

Ademais, a concepção de prática construída pela Resolução nº 2/2019 (Brasil, 2019) estava fundada em um racionalismo técnico normatizado e regulado pelos interesses do capital, deslocando assim o professor e seus saberes do eixo central, deixando-o à margem, em um vazio epistemológico, resultando numa “dimensão de

prática pedagógica empobrecida em um saber fazer, alinhada a execução da garantia de conteúdo e competências”. (Franco; Mascarenhas, 2021, p. 1023).

Tal epistemologia da prática, avessa à epistemologia da práxis, assim como a moral, transformada em ética pelo capital, está expressa no documento em eufemismos como competências, e essas se dividiam em três dimensões, segundo a referida resolução, todas voltadas para a ação docente. São elas: conhecimento, prática e engajamento profissional. (Brasil, 2019, art. 4º, §1 -2).

No que se refere às competências da dimensão do conhecimento profissional, o documento deixa explícito que elas não se voltam ao conhecimento sobre os fundamentos e os conteúdos da atuação do professor, mas focalizam na operação de aspectos que compõem sua prática. No que diz respeito às competências da dimensão da prática profissional, elas se mantêm focadas na operação de aspectos integrantes somente da prática. Já sobre as competências do engajamento profissional, essas se voltam, assim, para o âmbito da “autorresponsabilidade docente”, ou seja, ele fica submetido à lógica de mercado, responsabilizado pelas dificuldades que envolvem sua carreira, formação e desempenho, bem como à responsabilização pela aprendizagem dos estudantes, promovendo, dessa forma, uma regulação acomodativa, submetida à competitividade e ao individualismo.

Com isso, o que se nota nas competências expostas dentro das três dimensões previstas pela Resolução é que elas têm o cotidiano e a prática como base do saber do professor, revelando uma tendência à configuração de uma didática destituída do seu campo epistemológico, tratada, dessa forma, como ações práticas, normatizadas e mediadas pelos interesses de manutenção do capitalismo. Desse modo, tal didática se torna revestida somente de um caráter motivacional, enquadrado em normativas mercadológicas, configurando-se, assim, através do consenso ativo/passivo, em uma perspectiva que permite a regulação capitalista, denominada comportamentalista. (Franco; Mascarenhas, 2021, p. 1029-1030). Significa dizer que a função do professor, de acordo com tal documento, não é refletir criticamente sobre o mundo, tampouco assumir autonomia intelectual e ética, mas, pelo contrário, atuar como executor eficiente de um currículo prescritivo.

Esse modelo evidenciado com suposta relação à ética no processo de formação docente, nos dá sustentação para a sua condição não normativa e contra-hegemônica, pois

a perspectiva formativa docente intentada nas reformas educativas está enquadrada hegemonicamente em uma normatividade capitalista, de mercado. Desse modo, reduz-se, assim, o processo de formação docente a um conjunto de procedimentos e habilidades, aquém da discutibilidade científica, desprovido de densidade teórica, uma vez que rompido com a inseparabilidade entre especialização e prática política e cultural que caracteriza a formação humana ampla e omnilateral.

Fica evidente, pelo menos para nossa pesquisa, que a formação docente normatizada pelas competências transforma o professor em um técnico responsável pela aplicação de metodologias, seguindo protocolos e atendendo, conseqüentemente, aos indicadores externos e standardizados de desempenho, como é exigido pela moralidade liberal burguesa hegemônica no capitalismo, travestida de sentido ético.

No entanto, na contramão dos interesses de poder das classes hegemônicas, dentro de uma perspectiva de luta, de resistência contra hegemônica, fica claro que a ética, com todo seu sentido ontológico-histórico-humanista-omnilateral, somente é efetiva em sua condição não normativa. Isso porque, apreendida como práxis, ela se realiza na vida comunitária feliz e democrática, na formação para a autonomia e no compromisso e na responsabilidade com a emancipação.

Nessa perspectiva, ainda com Barbosa (2024, p. 70), nessa complexa disputa entre o individual e o coletivo, o público e o privado, o de cada um e o de todos, esses conflitos entre o desejo ético universal e a circunscrição moral particular, dentre outras questões, “fazem com que, em grande medida, se desista da ética como práxis e orientadora da conduta, uma vez que ela se mostraria não muito prática e nem um pouco acomodada em relação ao estado de desenvolvimento da sociedade de classes e suas regulações morais”. Dessa forma, continua o autor, “se fetichiza, se ideologiza, se banaliza, se esvazia de conteúdo, enfim, a ética” (Idem). Na verdade, concordando com o autor, tenta-se fazer com que a ética deixe de ser “um conceito valorativo integrativo que, se for explicado e assumido na sua inteireza, como práxis, pode ser revolucionário em relação às perspectivas morais mantenedoras da ordem do capitalismo e suas respectivas pedagogias de controle, manutenção e reprodução” (Idem).

Fica evidente que há uma contradição estrutural entre o conceito de ética não normativa proposto por Barbosa (2024) e o sentido que a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, sustentada na BNCC, entendido como ético. Pois, enquanto a ética

não normativa<sup>14</sup> exige autonomia, responsabilidade com a historicidade e a práxis, a resolução em questão impõe um modelo de conduta em relação à formação docente baseado na heteronomia. Ou seja, ela determina previamente o que o professor deve saber, como deve agir e quais competências deve desenvolver, ignorando a complexidade do trabalho docente e a pluralidade das circunstâncias que explicam e fundam a realidade social. Trata-se de uma moralidade normatizadora travestida de ética.

Tal resolução sustentada na BNCC, dentre outras, tem como um dos objetivos centrais a promoção da **equidade**, no intuito de garantir, supostamente, condições justas e igualitárias a todos os estudantes, considerando suas características individuais, necessidades e contextos específicos.

Porém, concordando com Barbosa (2024), há um equívoco, intencional ou não, pois o termo “equidade”, que funciona como um eufemismo para a não realização da igualdade de fato, no máximo, cumpre o papel de “atender demandas” em relação às “oportunidades”. Tal palavra, que acaba mascarando a competição e o individualismo, serve para “reformular”, supostamente humanizar, o capitalismo, potencializando, assim, um consenso ativo/passivo que, de fato, está baseado numa imposição moral. Ademais, sobre equidade, Barbosa (2024) explica que ela, diferentemente da igualdade, que se vincula à radicalidade democrática, está atenta e submetida às regras morais. Dessa forma,

[...] a equidade pode significar justiça, igualdade, mas a partir das regras estabelecidas, como por exemplo: “somos todos iguais perante a lei”. Ademais,

---

<sup>14</sup> Ética é um princípio não normativo, distinto da moral, indispensável para a formação da integridade do ser humano, considerando a sua conduta. É um valor ontológico-histórico que, como práxis, propõe agir individual/coletivamente de forma emancipatória no que há, a partir do que há, para além do que há, sempre com a perspectiva de construção da felicidade histórica da espécie, gozo que só pode se dar como totalidade se realizado socialmente mediante processos histórico-culturais inclusivos. Por isso, a ética tem na justiça o seu “começo”, ponto de encontro entre o particular, o singular e o universal, no sentido de desenvolver relações sociais que não excluam uns em relação aos outros e que não causem nem aceitem sofrer danos, uma vez que apreende a espécie como humanidade, unidade complexa do diverso, totalidade apreendida sem nenhum a menos. (Barbosa, 2024, p. 260). Significa dizer que ética implica práxis. Sobre práxis, Sánchez Vásquez (2007, p. 219) assim considera: “[...] toda práxis é atividade; mas nem toda atividade é práxis”. E fortalecendo o que se tem tentado mostrar sobre teleologia, refere: “[...] a atividade propriamente humana apenas se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real” (Sánchez Vásquez, 2007, p. 219). Nesse caso, continua o autor, “[...] os atos não só são determinados causalmente por um estado anterior que se verificou efetivamente – determinação do passado pelo presente –, como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva [...]” (Ibidem, p. 219). Isso, que não tem existência efetiva, do ponto de vista de Sánchez Vásquez (2007, p. 220), “[...] determina e regula os diferentes atos antes de desembocar em um resultado real; ou seja, a determinação não vem do passado, mas sim do futuro”. Consequentemente, “o futuro não pertenceria a Deus”, como quer o senso comum. O futuro seria uma dimensão imbricada com o passado e o presente, só possível de ser apreendido como uma abstração razoável, na medida em que é síntese de processos anteriores que se dão como práxis. O futuro sintetiza de forma avaliativa, dessa maneira, a teleologia que envolve a atividade humana transformadora. (Barbosa, 2024, p. 48-49).

equidade expressa uma “apreciação” pela justiça que visa reduzir a desigualdade, mas não necessariamente superá-la. A igualdade, por sua vez, traz como seu contrário a desigualdade. Isso quer dizer que, se se estiver falando de políticas educacionais, por exemplo, o conceito de igualdade permite, inclusive, questionar as regras existentes, se sua base é a desigualdade. Com a equidade, isso não ocorre, necessariamente. Ou seja, se a equidade pode ser submetida, por exemplo, a pressupostos normativos morais de acomodação da cidadania, a igualdade, de fato, só pode ser pensada e realizada por meio da ética não normativa, quando se aponta para a superação daquilo que gera seu contrário, a desigualdade, sobretudo a econômica, já que se está falando em sociedades capitalistas. (Barbosa, 2024, p. 116).

Assim, a ética, em sua condição não normativa, nasce do exame crítico das ações humanas em seu enraizamento histórico. Ela não impõe normas, mas questiona normas existentes, não fixa condutas, mas problematiza a sua gênese, sentido e desenvolvimento, não busca conformidade ao *status quo*, mas transformação no sentido do aprofundamento da democracia.

## 2.2. Ética não normativa e epistemologia da práxis na formação docente

A epistemologia da práxis, baseada no humanismo ético e na discutibilidade científica, visa superar a epistemologia da prática, baseada em habilidades e competências neotecnistas. Nessa perspectiva, a análise da formação docente a partir da epistemologia da práxis exige o reconhecimento de que todo processo formativo está atravessado por escolhas ético-políticas, ainda que estas não sejam explicitadas sob a forma de normas ou prescrições morais. Tal perspectiva visa enfrentar leituras tecnicistas e adaptativas baseadas em parâmetros mercadológicos no que diz respeito ao processo de formação docente e situa a prática educativa no interior das contradições históricas do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, o conceito aqui empregado, tal como as reflexões acerca da moralidade (“ética” normativa), dialoga diretamente com a obra de Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (2018), ao compreender a práxis como categoria central para a análise da formação docente e ao identificar a ética como dimensão inerente da atividade educativa numa perspectiva ontológico-histórica. Assim, Silva (2018, p.332) aponta que, em relação à complexidade que envolve a educação:

[...] nenhuma proposta é neutra e inteiramente de qualidade, nem se conforma com aspectos apenas positivos ou negativos. Sabe-se que existem as realidades e não há bipolaridade, pois, dependendo do interesse, principalmente o

interesse de classe, há iniciativas diversas que podem conter aspectos diversos e antagônicos.

Tal afirmação, que do nosso ponto de vista considera a educação e a formação de professores como um espaço de disputas, constitui um ponto de partida fundamental para a identificação de uma ética não normativa, pois desloca o debate ético do plano abstrato do “dever-se” para o plano concreto das relações sociais que estruturam a formação docente. Ao denunciar que não há neutralidade da formação, corroborando Barbosa (2024), a autora evidencia que todo o trabalho educativo está atrelado a interesses e a projetos de sociedade específicos. Tal perspectiva dialoga com a análise desenvolvida por Barbosa (2024), que compreende a ética como dimensão histórico-ontológica da práxis, e não uma moralidade regulada pelo *status quo*. Ou seja, a ética não normativa surge da e na análise concreta, do que estiver além do aparente, do costume, no que diz respeito às condições de existência e, consequentemente, da função social do professor como um trabalhador da educação.

A discussão acerca da ética na formação docente exige um deslocamento teórico que ultrapasse concepções normativas e moralizantes, historicamente estruturadas e mediadas pelo mercado, especialmente no campo educacional. A ética, frequentemente tratada como conjunto de valores comportamentais ou códigos profissionais, tem sido reduzida a prescrições de conduta que, na educação e na formação de professores, operam como mecanismos de regulação e controle do trabalho docente. Essa perspectiva, que do nosso ponto de vista é uma redução, uma interdição do trabalho docente, não é neutra.

Ela responde a um projeto societário específico, alinhado à racionalidade técnica neoliberal e à lógica da responsabilização individual. Nesse contexto, a articulação entre a ética não normativa, conforme elaborada por Barbosa (2024), e a epistemologia da práxis, desenvolvida por Silva (2018, 2019), oferece fundamentos teórico-práticos para compreendermos a formação docente numa perspectiva autônoma crítico-emancipadora.

Barbosa (2024) parte da premissa de que a ética (não normativa) não pode ser confundida com a moral (sempre normativa). As moralidades, enquanto sistemas de normas e regras, cumprem função reguladora do costume na vida social, submetida aos interesses hegemônicos (no caso, liberais burgueses capitalistas) orientando comportamentos segundo padrões que são ditados pelo modo de produção das mercadorias.

A ética, por sua vez, conforme Barbosa (2024, p. 51), “é um termo que carrega um valor identificado com aspectos ontológicos do ser e da conduta humanas. Isso em relação aos humanos como um todo, ao indivíduo consigo mesmo e com os outros, e também aos humanos com o ambiente em que vivem”. Desse ponto de vista, reitera o autor, “A ética explica o aspecto ecologicamente gregário da espécie. Desse ponto de vista, a força maior do ser humano está no todo e não na parte.

Ao caracterizar a ética como categoria ontológico-histórica, Barbosa (2024) desloca o debate do campo normativo para o campo da historicidade. Dessa forma, a ética não é um conjunto de princípios universais abstratos, comumente entendidos como “teóricos”, mas, sim, um valor que emerge das relações sociais concretas e se realiza na práxis, sempre que o humano, na sua universalidade, for demandado. A práxis, entendida como atividade humana consciente e transformadora, constitui o âmbito no qual a ética se manifesta. Assim, ética e práxis não são dimensões separadas; pelo contrário, são momentos de uma mesma movimentação de totalidade e síntese histórica.

Essa compreensão, do ponto de vista da nossa reflexão, tem implicações decisivas para a formação docente. Isso porque, se a ética for uma demanda constitutiva da práxis humana, ela não pode ser incorporada à formação como disciplina isolada ou conjunto de orientações ou normativas reguladas pela moralidade submetida aos costumes e ao *status quo*. A docência, como trabalho humano, é prática social inserida nas contradições do modo de produção capitalista. Portanto, a ética docente não pode ser reduzida a normativas de ideologia neoliberal; deve ser compreendida como dimensão histórica do trabalho educativo, que significa a atualização constante da humanidade a partir da omnilateralidade.

Assim, dialogando com Silva (2018, 2019), partimos da afirmação de Barbosa (2024, p. 66), que reiteramos agora, que explica a relação entre ética não normativa e a epistemologia da práxis. O autor afirma que “a ética como práxis é não normativa, pois se constitui como valor ontológico-histórico que propõe agir emancipatoriamente no que há, a partir do que há, para além do que há” (Barbosa, 2024, p. 66). Tal afirmação, que estabelece o sentido constante de superação da ética, torna explícita que a ética não normativa parte das condições concretas da realidade, mas não se limita a elas, pois busca o “para além”, como um “concreto pensado”. Ou seja, o agir ético não consiste na adaptação ao existente regulado, no nosso caso atual, pelo capital, mas, sim, na sua

problematização, transformação e revolução. A ética, nesses termos, possui horizonte emancipatório. A justiça, de forma categórica, ocupa função central nessa elaboração. Para Barbosa (2024), a ética tem na justiça o seu “começo”, compreendida como mediação entre particular, singular e universal. Não se trata de justiça formal ou jurídica, mas de justiça social, como construção histórica, vinculada à superação das condições materiais e espirituais de existência que impedem/interditam o gozo social, isto é, a felicidade democrática. Desse modo, a ética orientada pela justiça exige a construção de relações sociais que não produzam exclusão nem naturalizem desigualdades, sobretudo as econômicas.

Essa dimensão da justiça, do nosso ponto de vista, articula-se diretamente com a epistemologia da práxis, formulada por Silva (2018, 2019). Ao analisar a formação docente no contexto das reformas educacionais, a autora denuncia a hegemonia da racionalidade técnica, que fragmenta teoria e prática e reduz o trabalho docente à aplicação instrumental de métodos. Essa racionalidade despolitiza a formação e obscurece as determinações estruturais que atravessam a educação.

Para Silva (2018, p. 334), a práxis se constitui na principal categoria para a compreensão/construção do processo de formação e do trabalho docente. Conforme a autora, práxis “Tanto é objetivação do homem e domínio da natureza como realização da liberdade humana, e, portanto, possibilidade de emancipação” (Idem). Sua epistemologia da práxis é fundada na unidade dialética entre teoria e prática, compreendidas como momentos inseparáveis da atividade ontológico-histórica humana. A autora sustenta que a práxis não se reduz à prática empírica nem à reflexão abstrata, mas constitui a mediação fundamental entre consciência e realidade. Nesse sentido, afirma que “a práxis é uma categoria fundamental que explica uma teoria do conhecimento e, portanto, pode oferecer elementos para a compreensão e proposição da formação do professor” (Silva, 2018, p. 334-335).

Dessa forma, ao tomar a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente situados como referência para a compreensão do real, a epistemologia da práxis visa superar perspectivas idealistas e tecnicistas que dissociam o conhecimento da realidade histórica. Conforme Silva (2018, p. 335), “a teoria do conhecimento fundamentada a partir da categoria práxis tem a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real”. Essa

compreensão reforça a leitura de que a ética não se constitui como um sistema externo de valores morais, que podem ser regulados, mas como expressão das relações sociais e das possibilidades históricas de transformação humanista omnilateral.

Ademais, a epistemologia da práxis, na nossa percepção, dialoga aproximando-se profundamente do conceito de ética não normativa. Em ambas as perspectivas, a ação humana é compreendida como atividade consciente orientada pela transformação, quiçá democrática da realidade. A formação docente, assim, não pode restringir-se à aquisição de competências técnicas; deve possibilitar a compreensão das contradições sociais que estruturam o campo educacional.

No campo da formação docente, essa concepção aproximada de epistemologia da práxis e de ética não normativa, que se põe contra-hegemonicamente, implica reconhecer que o trabalho do professor é atravessado por contradições estruturais, tais como a precarização das condições de trabalho, a intensificação das tarefas e a responsabilização individual pelos problemas educacionais, frutos de uma regulação mercadológica. Nessa perspectiva, Silva (2018) denuncia que tais processos estão articulados às reformas educacionais de orientação neoliberal, que tendem a reduzir a docência a um conjunto de competências técnicas e mensuráveis. Esse movimento contribui para a alienação do professor em relação ao sentido social de sua prática e reforça uma moralidade neoliberal (“ética” normativa) funcional à lógica do capital. Nesse sentido, para Silva (2018, p. 337-338), na perspectiva do que ela entende ser o “progressivíssimo”,

[...] os problemas educacionais, especificamente os escolares, são constantemente reduzidos a questões que podem ser resolvidas no âmbito do indivíduo, do esforço pessoal do professor ou do aluno, centrado na reflexão da ação e tendo como referência resultados de avaliações externas e padronizadas. As profecias de salvação por meio da escola encerram os professores em ambições excessivas, e tendem a responsabilizá-los por todos os fracassos das reformas educativas. Mascaram que os problemas da educação são problemas econômicos, políticos, sociais e culturais, na relação da estrutura e superestrutura, e, desse modo, não serão resolvidos apenas no interior da escola.

Reforçando o que foi dito acima, esse deslocamento para o plano individual constitui expressão da moral normativa no campo educacional. Ao responsabilizar o professor isoladamente, oculta-se a dimensão estrutural das desigualdades e das políticas de imposição moral, muitas vezes, expressas como desfinanciamento e controle. A ética não normativa, articulada à epistemologia da práxis, visa enfrentar e superar essa lógica ao recolocar o debate no plano da totalidade social. Solidificada como práxis e dentro de

sua epistemologia que considera a totalidade, as mediações, as contradições e a historicidade, a ética não normativa reivindica uma formação docente orientada para a compreensão crítica da realidade e para a intervenção consciente no mundo.

A ética não normativa, nesse contexto, manifesta-se como compromisso filosófico-histórico, isto é, prático, com a emancipação humana e com a superação das formas atuais de dominação e exploração, que são marcadamente capitalistas. Corroborando todos esses pontos de vista, que são contra hegemônicos, Silva (2018) afirma que a educação, enquanto campo político, constitui-se um espaço de disputa entre a perspectiva hegemônica e a contra hegemônica, no qual se definem ações e direções sociais por meio da correlação de forças. Então, segundo Silva (2018, p.339):

A educação como um campo político, ou seja, espaço de disputa hegemônica para se definir ações e direções, pode ser entendida como uma política pública social. A compreensão de políticas públicas se refere ao “Estado em ação” e a de políticas sociais à ação do Estado que determina o padrão de proteção social, voltadas para diminuição das desigualdades estruturais. Assim, a implementação de políticas públicas sociais educacionais fica vinculada à concepção de Estado que o grupo hegemônico adota, em consequência dos interesses de classe que representa, bem como as pressões sociais que demandam ações do Estado.

As forças hegemônicas, fazendo esse deslocamento para o plano individual, representam, do nosso ponto de vista, a materialização da moral normativa no campo educacional. Isso porque, ao responsabilizar o professor isoladamente, oculta a dimensão estrutural das desigualdades e das políticas de desfinanciamento e controle. Desse modo, a ética não normativa, articulada à epistemologia da práxis, juntas, contribuem para o enfrentamento e a possível superação dessa lógica ao recolocar o debate no plano da totalidade social. Então, fica evidente que o processo de formação docente, nessa perspectiva, é campo de disputa. De um lado, modelos alinhados à racionalidade técnica instrumental neoliberal<sup>15</sup>, que enfatizam eficiência, mensuração e responsabilização, tudo isso submetido aos interesses dos arranjos produtivos e do mercado. De outro, uma

---

<sup>15</sup> A racionalidade técnica instrumental dinamiza as práticas de formação, orientando-as para a exterioridade dos sujeitos, ou seja, para os objetivos que estes deverão conhecer a manipular instrumentalmente. Eles investem na universalidade dos objetos operacionalizados no espaço tempo da formação e na neutralidade dos sujeitos implicados. O modelo transmissivo – orientado para as aquisições e a distância da subjetividade dos sujeitos –, confere à objetividade e à realidade exterior total autonomia e independência perante os sujeitos na epistemologia positiva do conhecer (Silva, 2019, p. 24-25). Na epistemologia da prática, a formação orienta-se pelo saber prático elaborado pelo professor em sua atividade docente e consiste em construir conhecimentos e teoria sobre a prática docente, a partir da ação-reflexão-ação (Silva, 2019, p. 25). Contudo, tal ação-reflexão-ação está submetida aos critérios das habilidades e competências e não à inventividade e à discutibilidade científica.

concepção formativa comprometida com a emancipação humana e com a justiça social. A ética não normativa assume caráter contra hegemônico ao denunciar/recusar a redução da ética às moralidades comportamentalistas, e também ao afirmar sua dinâmica de incompletude histórica e democraticamente transformadora.

Então, Silva (2018) destaca que a formação de professores deve atuar como mediação entre a vida cotidiana e a esfera não cotidiana da atividade social, possibilitando ao docente superar a imediatividade e desenvolver uma consciência crítica de seu processo de formação tal como do trabalho, atividade teórico-prática, como princípio educativo. Conforme Silva (2018, p.337), nessa perspectiva,

[...] a formação de professores funcionaria como mediadora na formação do indivíduo, entre os campos da vida cotidiana e não cotidiana da atividade social, a partir do conhecimento social. Em síntese, a educação, na sua dimensão da epistemologia da práxis, emerge como auxiliar na formação do novo bloco histórico, pois produz elementos de construção da nova hegemonia na organicidade intelectual dos professores que podem operar na busca da emancipação humana.

Nesse sentido, a ética não normativa expressa-se como orientação histórica da ação docente, vinculada à práxis transformadora e à construção de uma nova hegemonia. Não se trata de prescrever comportamentos ideais, mas de possibilitar ao professor cumprir sua função social ligada à educação, responsável pela atualização constante da humanidade, isto é, a compreensão crítica das contradições sociais e a intervenção consciente na realidade.

Aprofundar a epistemologia da práxis na formação docente implica incorporar a categoria da alienação como mediação analítica central. De maneira rápida, o conceito de alienação, desenvolvido por Marx, no século XIX, e a tradição marxista ulterior, explica a condição de estranhamento do trabalhador no capitalismo, em que, tornado coisa, submetido ao valor de troca da mercadoria, perde o controle daquilo que produz e do próprio processo do seu trabalho. Sendo o trabalhador alienado do próprio ato de trabalhar, o trabalho deixa de ser uma atividade dignificante, criativa e teleológica, passando a ser uma obrigação moralizada a partir de determinações externas, disciplinada, mecânica e repetitiva. Na verdade, alienando-se de todo o processo que envolve o seu fazer e o produto advindo desse fazer, o trabalhador é submetido à alienação de si mesmo, uma vez que não se reconhece no que faz, e também não se reconhece como classe dos trabalhadores, uma vez que, pedagogicamente, o sistema

produtivo das mercadorias incentiva o individualismo e a competição, ao invés da solidariedade e a cooperação. Assim, em que pese o conceito de alienação ser atribuído ao trabalhador na fábrica, considerando a divisão social do trabalho e a especialização de funções no capitalismo urbano-industrial, nossa pesquisa entende que, na continuidade do metabolismo societário do sistema, todos os trabalhadores vão estar submetidos à alienação, incluindo, dentro desse espectro, os professores.

Fica claro, então, que a alienação não se restringe à esfera econômica, mas se manifesta nas múltiplas dimensões da vida social e cultural, incluindo o trabalho educativo. Portanto, o trabalho docente, ao ser subsumido às lógicas gerenciais das reformas educacionais contemporâneas/atuais, tem sua condição teleológica interditada. Sendo assim, fica condicionado a perder seu sentido social e emancipador, sendo, progressivamente, reduzido a um conjunto de tarefas fragmentadas e controladas pelos meios de produção e seus interesses de mercado. Com isso, a alienação do trabalho docente constitui elemento central desta análise. Tal categoria evidenciada contribui para um aprofundamento dialético. Ademais, quando o professor não reconhecer no seu trabalho a realização de sua humanidade, quando sua atividade for fragmentada e controlada externamente, instala-se uma divisão no que diz respeito à indissociabilidade entre teoria e a prática.

A alienação, imposta pela hegemonia como moralidade nos costumes, interdita as possibilidades teleológicas e a omnilateralidade humanas, bem como a existência ética, pois afeta o sentido da ação. A moralidade alienante/alienada (“ética” normativa) tende a mascarar a existência dessa alienação ao prescrever comportamentos adequados e dentro da “normalidade”. A ética não normativa, por sua vez, e também a epistemologia da práxis, de forma contra hegemônica, buscam desvelar a alienação, enfrentando as contradições do sistema e suas causas estruturais. Desse modo, vão propondo e construindo, pela via do esclarecimento e da discutibilidade científica e historicizada, uma educação para além do *status quo* do capital.

Fica claro, pelo menos para a nossa reflexão, que, quando a docência for reduzida a cumprimento de metas, aplicação de protocolos e execução de currículos padronizados, o professor é separado do sentido social de sua atividade, isto é, se põe de forma alienada. As moralidades hegemônicas (“ética” normativa), nesse contexto, atuam, dentre outras determinações, como mecanismo de compensação, que pode ser simbólico e/ou

econômico: exige-se comprometimento individual, enquanto se restringe a autonomia real, mas se elogia/premia o comportamento individual. Vide os bônus salariais que são oferecidos atualmente, sobretudo em algumas redes públicas de educação básica, mediante o “desempenho”. A esse respeito, o Programa de Gestão e Desempenho (PGD), criado em 2022, no âmbito federal, via Decreto nº 11.072, propõe uma gestão focada em resultados e metas. O PGD visa priorizar “a produtividade e a qualidade das entregas”.

Nesse contexto, a moralidade (“ética” normativa) opera como mecanismo de adaptação do professor às exigências institucionais, às normas do capital, sustentada por discursos de responsabilização individual, meritocracia e eficiência. Tais discursos ocultam as determinações estruturais do trabalho docente e reforçam processos de culpabilização/responsabilização do professor pelos limites do sistema educacional. Nesse ponto, torna-se evidente que a formação docente não pode limitar-se à transmissão de conteúdos pedagógicos tecnicistas. Ela deve promover/eleva o grau de consciência histórica. A epistemologia da práxis, por sua vez, orienta a necessidade da inseparabilidade entre teoria e prática, não como soma mecânica, mas, sim, como movimento dialético. Nessa perspectiva, a teoria ilumina/embasa a prática, e a prática tensiona a teoria. Essa dinâmica, do nosso ponto de vista, é inseparável da dimensão ética.

Sobre a possibilidade de romper a cotidianidade institucional alienada e reverter o processo de recuo da teoria e da discutibilidade científica, atualmente em curso na formação de professores, Duarte e Della Fonte (2010, p. 72) sustentam que:

A vida cotidiana é constituída por atividades heterogêneas, realizadas de forma pragmática, espontânea, quase automática, apoiadas sempre em um conhecimento puramente pragmático [...] as pessoas procuram economizar energia, pensamento e tempo [...] essa aprendizagem, que é indispensável à formação de todo ser humano, pode tornar-se problemática quando relações sociais fetichizadas impedem as pessoas de superarem a naturalidade da vida cotidiana. [...]. Ocorre aí uma inversão alienante, pois as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano como ciência, a arte, e a filosofia, deveriam ser a mediação entre cada ser humano e sua vida cotidiana.

A partir daí, com a moralidade/pedagogia neoliberal interditando “ciência, a arte, e a filosofia, [que] deveriam ser a mediação entre cada ser humano e sua vida cotidiana”, a ética não normativa emerge como possibilidade crítica de desvelamento dessas determinações, recolocando a prática pedagógica no interior das contradições sociais mais amplas (Idem). Por essa e outras razões, a formação docente orientada pela epistemologia da práxis não pode abrir mão da crítica à alienação. Assim, Silva (2018)

sustenta que a superação da “imediaticidade do fazer” (Silva e Lopes, p. 8) da prática exige mediações teóricas que permitam ao professor compreender-se como sujeito histórico, inserido em relações sociais reguladas pela moral burguesa hegemônica no capitalismo. Essa compreensão, assim parece, constitui condição fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica, entendida não como atitude individual abstrata, mas como forma histórica de apreensão da realidade.

Nessa perspectiva, reitera-se que a ética não normativa não prescreve comportamentos ideais, mas, sim, orienta a ação docente a partir da análise concreta das condições de vida social e de trabalho humanas e das possibilidades reais de transformação no sentido democrático. Trata-se de uma ética fundada na práxis, que reconhece os limites objetivos da ação individual, mas afirma a centralidade da organização coletiva e da luta por condições dignas de vida e trabalho, e, é claro, por uma educação socialmente referenciada.

Com isso, a articulação entre a ética, no seu sentido não normativo, que, do nosso ponto de vista é o sentido verdadeiro, e a epistemologia da práxis, que se dispõe às retotalizações compreensivas interdisciplinares, nos permite compreender que o processo de formação de professores é, metodicamente, a simultaneidade e a indissociabilidade entre o processo cognitivo e o ético-político.

Portanto, tentando concluir nossa percepção, ao articularmos a epistemologia da práxis de Silva (2018) com a ética não normativa de Barbosa (2024), podemos afirmar que a ética não normativa constitui-se um fundamento ontológico-histórico da epistemologia da práxis, ou seja, elas estão imbricadas no seu modo de ser e de estar.

Desse modo, a ética não normativa recoloca a questão da autonomia no plano coletivo e histórico, considerando as contradições e as possibilidades de superação. Ela não se expressa como liberdade abstrata, mas como possibilidade concreta de agir criticamente nas condições dadas e apontar para além. A formação docente, nesse horizonte, precisa possibilitar a compreensão das estruturas que produzem alienação e apontar caminhos de superação.

Barbosa (2024), considerando os movimentos de hegemonia e contra hegemonia, argumenta que, na sociedade capitalista, ocorre um processo de fetichização da ética,

como tentamos demonstrar. Ao ser desvinculada da práxis e da totalidade histórica, a ética é convertida em ideologia, discurso abstrato, frequentemente mobilizado para reforçar a adaptação dos sujeitos às exigências do mercado. Nessa perspectiva, tentando superar o falso dilema entre moral (entendida como “prática”) e ética (entendida como “teórica”), colocadas no senso comum como sinônimas e complementares, Barbosa (2024, p.70) afirma que esses “conflitos entre o desejo ético universal e a circunscrição moral particular”, reitera-se,

[...] dentre outras questões, fazem com que, em grande medida, se desista da ética como práxis e orientadora da conduta, uma vez que ela se mostraria não muito prática e nem um pouco acomodada em relação ao estado de desenvolvimento da sociedade de classes e suas regulações morais. Dessa maneira, se fetichiza, se ideologiza, se banaliza, se esvazia de conteúdo, enfim, a ética. Tenta-se fazer com que ela deixe de ser um conceito valorativo integrativo que, se for explicado e assumido na sua inteireza, como práxis, pode ser revolucionário em relação às perspectivas morais mantenedoras da ordem do capitalismo e suas respectivas pedagogias de controle, manutenção e reprodução. (Barbosa, 2024, p. 70)

Essa “desistência da ética” não significa ausência de discurso ético. Ao contrário, há proliferação de “éticas” fragmentadas: ética da responsabilidade individual, ética da meritocracia, ética profissional, ética das competências. No entanto, tais formulações operam no plano da moralidade (“ética” normativa), reforçando padrões de comportamento ajustados ao *status quo*, no caso, às demandas do capital. A epistemologia da práxis, nesse sentido, não é mera “prática” pedagógica, ela constitui os processos científicos que desvelam as mediações entre sujeito e realidade, articulando ação e reflexão em um movimento dialético. Isso porque a formação docente orientada pela epistemologia da práxis e pela ética não normativa visa contribuir para que o futuro professor compreenda as determinações históricas de sua prática, reconhecendo-se como trabalhador inserido nas relações sociais, e como intelectual orgânico, isto é, especialista com capacidade de dirigente político.

A capacidade crítica inerente à docência é categoria fundamental aqui, pois, diferentemente de uma crítica externa e moralizante, ela emerge da apreensão das próprias contradições da realidade, como concreto pensado, no reconhecimento que a cultura é um espaço de luta. Logo, o entendimento é que, por mais que a hegemonia avance e crie consensos, ela nunca conseguirá abarcar todas as possibilidades presentes na realidade. Significa dizer que, no campo educacional, a escola, ao mesmo tempo em que reproduz desigualdades, também abriga possibilidades de transformação/superação.

A formação docente orientada pela epistemologia da práxis visa capacitar o futuro professor a perceber essas contradições e atuar conscientemente dentro desse movimento. A ética não normativa, por sua vez, contribui para superar essas contradições ao articular liberdade, responsabilidade e necessidade, pois a liberdade não é concebida como escolha abstrata e/ou valor absoluto, mas como uma relação que exige compreensão das determinações históricas que condicionam a ação. Ou seja, tal compreensão pode ampliar as possibilidades de intervenção consciente. Assim, a formação docente comprometida com a emancipação democrática, que exige movimentações sociais/coletivas, deve incluir análise crítica das políticas educacionais, das reformas curriculares e das condições materiais de trabalho. Deve ir da parte ao todo, podendo voltar à parte e ao todo de forma pensada, teleologicamente.

A racionalidade neoliberal, ao penetrar o campo educacional, tenta interditar esse “ir e vir de forma pensada” que caracteriza o trabalho do professor e sua docência. Ela tenta redefinir o sentido da formação, reduzindo-o e acomodando-o aos interesses mantenedores da ordem social hegemônica. Dessa forma, a ênfase em competências, habilidades e desempenho desloca o foco da totalidade humana (a omnilateralidade) para o indivíduo (o pragmatismo utilitarista). A noção de capital humano ou batedor de metas reforça a ideia de que o professor deve investir continuamente em si mesmo para manter sua empregabilidade. Nesse cenário, a ética é convertida em atributo individual, associado à responsabilidade pessoal e à adaptação às demandas capitais reguladas pelo mercado.

Essa individualização, baseada no mérito e na produção do capital, mediada pela moralidade burguesa, que se trasveste de ética, obscurece a dimensão coletiva do trabalho de formação docente. A ética não normativa, ao contrário, reconhece que o agir humano é sempre socialmente mediado. O professor não é sujeito isolado; é trabalhador inserido em uma rede de relações institucionais, políticas e econômicas, ou seja, parte do todo, e através da práxis. Tal processo de formação precisa explicitar essa inserção, reagindo consequentemente ao processo de consenso ou naturalização das condições impostas pelo capital.

A formação docente orientada pela ética não normativa exige posicionamento a favor da democracia diante das contradições sociais, pois toda prática educativa implica projeto de sociedade. Significa dizer que tal perspectiva não idealiza o professor como sujeito heroico e/ou sacerdote, mas como um agente dentro do processo de formação que reconhece limites históricos e institucionais. Ademais, afirma que a compreensão crítica

desses limites já constitui movimento/apontamento ético. A consciência das determinações não pode gerar paralisia; ao contrário, visa ampliar o horizonte de ação possível.

Portanto, após toda esta exposição/debate/reflexão, por meio da qual que tentamos dialetizar as ideias de Barbosa (2024) e Silva (2018), podemos concluir que as proximidades não representam mera aproximação temática. Trata-se, na nossa percepção, de afinidade teórico-metodológica. Ambos operam epistemologicamente a partir do materialismo histórico-dialético, desvelando, assim, a historicidade das categorias e a centralidade do trabalho, entendido como atividade teórico-prática vital na constituição humana. Ambos defendem que a educação, assim como a cultura, é campo de disputa, e que a formação docente deve assumir sempre a posição da discutibilidade científica a partir de compromissos ético-políticos com a democracia e a atualização constante da humanidade. Logo, reitera-se que a ética não normativa se apresenta como um fundamento ontológico-histórico que alicerça a epistemologia da práxis, que, por sua vez, não é apenas método pedagógico, mas perspectiva crítica de compreensão da realidade. A unidade entre ambas, do ponto de vista da nossa pesquisa, oferece base consistente para pensarmos uma formação docente comprometida com a emancipação humana e democrática.

Nessa perspectiva, Silva (2018, p. 334), em síntese, entende que

[...] a epistemologia da práxis permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las, pois a dialética do próprio movimento transforma o futuro e carrega a essencialidade do ato educativo. Defendemos, assim, uma formação que não pode se desvincular da atividade e que deve contemplar todas as suas dimensões cognitivas, ética, estética, afetiva e política, na qual o professor tenha um papel ativo desde a formulação das políticas até a intencionalidade e intervenção da própria prática.

Concluir esta seção implica reafirmar que pensar a ética na formação docente não é acrescentar um capítulo moral ao currículo, mas, sim, redefinir o próprio sentido da formação. A ética não normativa, ao reconhecer a historicidade do ser social, exige que a formação docente esteja comprometida com a transformação das condições que produzem/reproduzem a desigualdade, sobretudo a econômica. A epistemologia da práxis, por sua vez, fornece os instrumentos teóricos para que essa transformação não permaneça no plano do discurso, mas se realize como ação consciente e historicamente situada.

Portanto, a análise da ética não normativa, articulada à epistemologia da práxis, torna-se ainda mais necessária quando considerada à luz das reformas educacionais que se submetem à regulação do capital pregando o consenso ativo/passivo, pois tais reformas, orientadas por princípios de eficiência, desempenho e responsabilização individual, reconfiguram profundamente o trabalho docente e os sentidos da formação. Nesse cenário, a moralidade e as normas burguesas que aparecem como ética tendem a ser mobilizadas como mecanismo de legitimação das mudanças, deslocando o foco das determinações estruturais para a conduta individual, fetichizada e mercadorizada do professor.

Por fim, Barbosa (2024) adverte que a moralidade (“ética” normativa) assume centralidade justamente em contextos de aprofundamento das desigualdades sociais/econômicas. Ao exigir posturas morais<sup>16</sup> abstratas, como uma espécie de “novo normal”, por meio de termos como “compromisso”, “protagonismo”, “resiliência” e “responsabilidade”, o sistema educacional transfere para o indivíduo a tarefa de compensar contradições que são estruturais, responsabilizando-se individualmente.

A moralidade imposta pela hegemonia (“ética” normativa) nesse movimento que se dá na cultura, nos costumes, passa a funcionar como dispositivo de ajuste subjetivo que, de fato, interdita a possibilidade da existência ética. Assim, Barbosa (2024, p.81) explica que, acerca da distinção necessária entre moral e ética, considerando as determinações de inclusão e exclusão,

[...] reitera-se que não há ética sem moral, mas, pelo contrário, é possível haver moral sem ética. Isso porque, na vida social, sobretudo nas sociedades contemporâneas, submetidas ao metabolismo do capitalismo, as determinações normativas, as regulações, as ideologias dominantes, exacerbam o individualismo, que provoca vários tipos de “separações” na conduta e na consciência. Observam-se esse fato e essa tendência, na medida em que as sociedades burguesas triunfantes são marcadas pelas desigualdades sociais. Estas, dentre outras determinações, advêm do desenvolvimento da propriedade privada e do trabalho alienado, da potencialização das desigualdades preexistentes e da criação de novas, sobretudo no aspecto econômico, que é “pai e mãe” de todas as outras existentes. Nesse sentido, apesar de as desigualdades constituírem uma marca da espécie humana que antecede o capitalismo industrial, entende-se que a forma da existência das desigualdades na contemporaneidade e as consequentes explicações e regulações que disciplinam o indivíduo para essa existência, acomodando-o, consciente ou

<sup>16</sup> A hegemonia, socialmente, é entendida como a dominação/predomínio de uma classe sobre a outra por meio de mecanismos de poder, envolvendo a busca de consenso em torno dos interesses da classe dominante, mantendo a classe dominada subordinada e controlada, seja pela força, seja pela indução “de uma racionalidade técnica, ética [moralidade, de fato] e intelectual hegemônica” (Giaretta; Lima; Pereira, 2022, p. 741). Na busca desse consenso, o Estado neoliberal, como tem se caracterizado o Estado brasileiro, se apresenta “como ente posicionado e profundamente instrumentalizado pela racionalidade hegemônica e eurocêntrica, ou seja, como um órgão institucional a serviço do agenciamento nacional e internacional do que se passou a denominar de agenda neoliberal” (Giaretta; Lima; Pereira, 2022, p. 736).

inconscientemente, à manutenção de privilégios por um lado e exclusões de direitos por outro, são morais.

A epistemologia da práxis, conforme desenvolvida por Silva (2018), oferece instrumentos teóricos e práticos para superar essa individualização da responsabilidade, que, de fato, nega o ser social dos indivíduos e da humanidade. Ao compreender o trabalho docente como prática social historicamente situada, a autora desloca a análise do plano moral, submetido à hegemonia dos costumes, para o plano ontológico-histórico, que expressa a complexidade da omnilateralidade.

Significa dizer, portanto e por fim, que há uma indissociabilidade entre a realização prática da ética não normativa e da epistemologia da práxis, sobretudo na constituição da educação como a atualização constante da humanidade e, consequentemente, na formação e no exercício profissional do/a professor/a.

Contudo, a síntese dessa seção revela que a disputa entre a "Epistemologia da Prática" e a "Epistemologia da Práxis" não se encerra em uma divergência técnico-pedagógica, mas constitui a essência de um conflito ético-político irreconciliável. De um lado, opera a manutenção da hegemonia capitalista; de outro, a urgência da emancipação humana alicerçada no Materialismo Histórico Dialético. Compreendemos assim, que a racionalidade neoliberal não penetra no tecido educacional de forma casual, mas sim por meio de um "consenso passivo" articulado pelos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH). Como denunciam Oliveira e Queiroz (2022), tal construção ideológica visa a "desintelectualização e a despolitização do professor", transformando o espaço formativo em um terreno de naturalização do mercado, onde a crítica é obliterada em favor da reprodução submissa da ordem burguesa.

Quadro 3 – Síntese comparativa entre Epistemologia da Prática versus Epistemologia da Práxis na Formação Docente

| Categoria                 | Epistemologia da Prática (Racionalidade Neoliberal)                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Epistemologia da Práxis (Perspectiva Crítica)                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Papel do professor</b> | Reduzido a um executor técnico, "batedor de metas" e trabalhador alienado. Atua como intelectual orgânico da hegemonia burguesa, sofrendo um processo de estranhamento no qual não se reconhece no produto de seu trabalho. Sua subjetividade é capturada pela lógica mercantil, resultando em uma função social destituída de autonomia intelectual. | Sujeito histórico autônomo e intelectual ético-político comprometido com a transformação social. Atua como intelectual orgânico das classes subalternas, orientando sua prática para a formação humana integral e o aprofundamento da democracia direta e participativa, agindo como mediador na produção da humanidade em cada indivíduo singular. |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Relação teoria-prática</b> | Pautada pelo "esquema 3+1" e pela dualidade estrutural, que separa a formação específica da humanista. Promove o aplicacionismo neotecnista e a desintelectualização docente, configurando um verdadeiro "assalto a mente letrada". A prática é vista como mera reprodutibilidade técnica e transposição didática operacional, subordinada ao pragmatismo imediato. | Compreendida como unidade do diverso e indissociabilidade dialética. O trabalho é assumido como atividade teórico-prática e práxis educativa. Utiliza a discutibilidade científica como método para superar o caos da realidade imediata (empírica) e atingir o concreto pensado, integrando conteúdos sistematizados à compreensão histórica da realidade humana.           |
| <b>Formação</b>               | Alicerçada na "Pedagogia das Competências" e na fragmentação curricular. Submete o processo formativo a regulação econômica restrita e as tendências de "pejotização" e "uberização" do magistério. Prioriza o treinamento gerencialista instrumental e a divisão social do trabalho, tratando a educação como uma economia de serviços.                            | Voltada para a formação omnilateral e a Bildung (Formação Humana Integral). Busca a emancipação humana "desinteressada" e a integridade do Ser. Fundamenta-se na centralidade do trabalho como princípio educativo, visando o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade histórica, social e cultural, para além do metabolismo do capital.                             |
| <b>Avaliação</b>              | Baseada em uma moral normativa, excludente e meritocrática que funciona como "bomba de efeito moral" para coagir o docente. Utiliza sistemas padronizados externos para retraduzir desigualdades educacionais em desigualdades econômicas, classificando e desclassificando sujeitos conforme o acúmulo de capital cultural e submissão à moralidade burguesa.      | Pautada pela <b>ética não normativa</b> e pela universalidade humanista. A avaliação é um processo de esclarecimento e discutibilidade científica voltado para a felicidade social. Recusa códigos instrumentais de conduta e normatividades excludentes, assumindo um caráter inclusivo e gregário que orienta a ação humana para a construção da democracia participativa. |

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

A fundamentação deste quadro repousa na denúncia do "estranhamento" do trabalho docente sob o capital. A partir das ideias de Marx (1978) esclarece-se que, na lógica da Epistemologia da Prática, o produto da atividade humana torna-se uma "mercadoria destinada ao mundo das coisas", e não ao gênero humano. O professor não se reconhece em sua obra, pois sua força de trabalho é convertida em valor de troca para o mercado de serviços educacionais. Essa alienação é o que sustenta a visão do docente como um mero recurso operacional, destituído de sua função social democratizante.

Para superar esse mecanismo, com suas engrenagens alienantes, é imperativo, do nosso ponto de vista, resgatar a concepção de "escola unitária" de Gramsci, que exige que o trabalho seja assumido como o princípio educativo fundamental. Para isso, a formação docente não pode ser submetida a um adestramento técnico, mas, para além disso, deve visar e atuar para formar, por meio da discutibilidade científica, o técnico com condição de dirigente político, contribuindo para desenvolver a autonomia intelectual orgânica das classes trabalhadoras subalternizadas. A necessidade da epistemologia da práxis, conforme defendida por Silva (2018), e da ética não normativa, preconizada por Barbosa (2024), apresenta-se como uma indispensável via de resistência ao suicídio democrático imposto pelas reformas neoliberais.

Nessa perspectiva, considera-se que a Epistemologia da Práxis como expressão de uma perspectiva ética, para além das moralidades e seus regramentos e normatividades, é um ato de insurgência/rebelião necessária. Enfrentar a mercadorização e a precarização da educação brasileira exige a reconstrução do sentido formativo através de uma ética não normativa que preze pela dignidade humana e pela transformação social democrática radical, garantindo que a educação permaneça como o espaço por excelência da atualização constante da humanidade, para além dos estreitos limites do capital.

### **2.3. Hegemonia, Estado e políticas educacionais: Estado ampliado para uma educação omnilateral que atualize constantemente a humanidade**

As discussões desenvolvidas nas seções anteriores evidenciaram que a ética não normativa, conforme formulada por Barbosa (2024), constitui um importante fundamento para compreender a formação humana em sua historicidade, ao reconhecer que os valores são produzidos nas relações sociais e nas contradições que caracterizam a vida em sociedade. Nessa perspectiva, a ética articula-se à epistemologia da práxis, uma vez que ambas compreendem o conhecimento como uma conquista, resultado da atividade humana concreta, e orientado para a transformação democrática da realidade.

Entretanto, compreender a formação docente como prática social emancipatória exige analisar os mecanismos pelos quais determinadas concepções de educação e de formação se tornam predominantes em uma sociedade marcada por disputas entre projetos antagônicos. É nesse contexto que as contribuições de Antonio Gramsci (2007; 2014) assumem centralidade, especialmente por meio das categorias de hegemonia, Estado ampliado e sociedade civil, que possibilitam compreender as políticas educacionais como expressão das disputas pela direção intelectual e moral da sociedade. Sob essa perspectiva, a educação e a formação de professores deixam de ser compreendidas apenas como processos pedagógicos, passando a integrar o conjunto das relações políticas e culturais que participam da produção, manutenção ou contestação da hegemonia.

Diante dos fatos apresentados até aqui, faz-se necessário alguns pontos do estudo do conceito de hegemonia em Gramsci (2007). O conceito refere-se à direção das camadas dominadas e a sua dominação. A hegemonia de uma classe tende a construir um bloco histórico, ou seja, efetivar assim uma unidade de forças sociais e políticas discrepantes, conservando-as unidas, portanto, a luta pela hegemonia envolve todas as esferas da sociedade: a base econômica, a superestrutura, a política e a ideologia. Mas, o

processo de formação da hegemonia é demorado e carregado de intervenções. Portanto, o autor em questão aponta 4 etapas necessárias até a estruturação e solidificação da hegemonia de uma classe sobre outra.

De acordo com Gramsci (2007, p.41), a primeira etapa é a “econômico-corporativa”, ou seja, dentro de um processo produtivo, um comerciante de cadeira manifesta a sua solidariedade com outro comerciante de cadeira, porém não se assemelha ao fabricante de sapatos, nesta fase sente a assim “[...] a unidade homogênea de tal grupo profissional ao dever de organizá-la, mas não ainda a unidade do grupo social mais amplo” (Gramsci, 2014, p.41). Já na segunda etapa, afirma o pensador, manifesta-se a consciência da solidariedade de interesses entre todos os integrantes do grupo social, mas apenas no campo econômico. O terceiro momento é aquele em que se adquire, portanto;

[...] consciência de que os próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados (Gramsci, 2014, p. 41).

Para o autor, esta fase é a mais política, pois ultrapassa assim a estrutura política para as superestruturas. Dentro deste contexto, a hegemonia da classe produtora começa a se consolidar, visto que as ideologias começam a se transformar em partido, entrando em confronto até que uma venha a prevalecer, a “[...] se impor, a se irradiar por toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral” (Gramsci, 2014, p. 41). Por fim, na quarta etapa, o Estado é inaugurado como instituição própria do grupo hegemônico, tornando-se expressão dos interesses desse grupo. O Estado, portanto, é destinado:

[...] a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (Gramsci, 2007, p. 41-42).

Gramsci é reconhecido, dentre outras possibilidades, como filósofo da práxis, por desenvolver a categoria hegemonia, considerando a perspectiva cultural como espaço de disputa. Segundo o autor, o conceito descreve como os Estados burgueses modernos utilizam, nas sociedades ocidentais, as instituições culturais, ou os aparelhos privados de

hegemonia, visando a conservar o poder por meio do consenso. Essa relação, em tempos normais, prevalece em equilíbrio: caracteriza-se pela combinação da força e do consenso. A força não suplanta o consenso, mas ela parece apoiada no consenso da maioria, alicerçada nos chamados “órgãos da opinião pública”. O filósofo marxista compreende essas associações como os jornais, as revistas, as escolas, as igrejas, assim como os partidos políticos. Dessa forma, esse corpo político em questão exerce a função de expansão e consolidação da hegemonia, do costume dominante, incorporando o modo de vida meritocrático burguês, bem como seus valores e interesses, nas classes dominadas.

Portanto, do nosso ponto de vista, para compreender a centralidade da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais contemporâneas, é fundamental retomar o conceito de "Estado Ampliado" em Antonio Gramsci. Superando a visão restrita do Estado como mero aparelho de coerção, Gramsci (2007, p. 244) formula o conceito de Estado como a totalidade das atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não apenas justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo e/ou passivo dos governados. Nesse sentido, o Estado é compreendido como a soma da "sociedade política" (a coerção) com a "sociedade civil" (a hegemonia). A hegemonia, portanto, como conceituado acima, não se exerce apenas pela força, mas, sobretudo, pela direção intelectual e moral que um grupo social fundamental, sobretudo os intelectuais, consegue irradiar sobre toda a sociedade. Ela representa o “príncipe”, para o qual é o “fim”, isto é, a manutenção da ordem, que “justifica os meios”, isto é, o exercício da hegemonia como um organismo. Como explica Gramsci (2007, p. 16), este príncipe moderno metafórico, “o mito-príncipe não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto, só pode ser um organismo; um elemento complexo de sociedade no qual já tenha tido início a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada parcialmente na ação”.

Sociedade Política compreende o aparelho de Estado em sentido estrito (polícia, exército, tribunais etc), responsável pelo exercício do domínio direto. Contudo, é na Sociedade Civil, o conjunto de organizações ditas "privadas", como igrejas, sindicatos, partidos e, centralmente, a escola, os lugares onde se elabora e se difunde a hegemonia. A força desta concepção, no nosso ponto de vista, está na compreensão de que o Estado atua supostamente como um "Estado educador", mas cuja função histórica é enquadrar a subjetividade das massas a uma moralidade burguesa, cujas normas agem para o desenvolvimento das forças produtivas da classe dominante.

Este papel pedagógico do Estado não é acessório, mas constitutivo da ordem que se quer estabelecer e manter. Através do sistema educacional e jurídico, o Estado busca produzir um tipo específico de cidadão funcional e consequentemente regulado à ordem vigente, transformando a necessidade econômica em um padrão cultural de civilização. Assim, de acordo com o autor,

Se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultados positivos. (Gramsci, 2007, p. 28).

Dessa forma, a análise das "situações" e das "relações de força" (Gramsci, 2007, p. 19-21), a partir desse inventário categorial, evidencia, pelo menos para a nossa pesquisa, que as reformas educacionais contemporâneas não são fenômenos conjunturais isolados, mas movimentos orgânicos de uma classe que, para manter sua estrutura econômico-social, precisa reorganizar a superestrutura, moldando o "dever ser" (p. 35) dos docentes e discentes conforme os imperativos do mercado.

### **2.3.1. Aparelhos privados de hegemonia e escola.**

A consolidação dessa hegemonia ocorre através dos "aparelhos privados de hegemonia" (APH), instituições como escolas, igrejas, imprensa e partidos. Na conjuntura atual, do nosso ponto de vista, e concordando com Gramsci, a escola desempenha um papel estratégico ao difundir a racionalidade neoliberal como um "senso comum" inquestionável. Portanto, dentro da arquitetura do Estado Ampliado, a escola qualifica-se como um dos mais potentes Aparelhos Privados de Hegemonia (APH). Sua função social é operar o nexos ou uma coerência entre o consenso e a coerção, transformando a pressão educativa coletiva em uma percepção subjetiva de liberdade individual. Contudo, este será sempre um campo de disputas possíveis.

Gramsci (2007, p. 23-24), no seu tempo, discutia como essa pressão educativa atua sobre o indivíduo singular para obter sua colaboração, transformando a "necessidade e a coerção" em "modos de pensar e de atuar" que normalizam a ordem vigente. No nosso tempo atual, para compreender a resistência contra hegemônica no campo da formação docente, é fundamental utilizar a metáfora gramsciana da "guerra de posição". Nas democracias modernas, a luta pelo poder não se resume ao assalto frontal ao governo

(guerra de movimento), mas ao controle minucioso das organizações da sociedade civil, onde, dentre outras determinações, se disputa a cultura. Assim, para o autor,

A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às “trincheiras” e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas ‘parcial’ o elemento do movimento que antes constituía ‘toda’ a guerra, etc. (Gramsci, 2007, p. 24).

A escola, portanto, funciona como uma destas “trincheiras ou fortificações permanentes”. É nela que se trava a disputa, entendida pelo autor como ética, pela “unidade intelectual e moral” da sociedade (Gramsci, 2007, p. 41). Dessa forma, no nosso entendimento, quando as políticas educacionais neoliberais atuais (como a BNC-Formação) tentam padronizar o agir docente, o que está em jogo é a captura/conquista dessa trincheira pelo capital. O objetivo é assegurar que o professor não atue como um intelectual orgânico das classes trabalhadoras subalternizadas, mas como um transmissor de conformismo social, garantindo que a escola permaneça como um *locus* de manutenção da estrutura orgânica econômico-social vigente. A “guerra de posição” na educação exige, assim, que a formação docente seja o alvo estratégico para a consolidação de uma subjetividade acomodada e submissa, regulada pela moralidade normativa burguesa.

### **2.3.2. Hegemonia e reformas educacionais globais *versus* a práxis educativa omnilateral**

A relação entre as reformas educacionais contemporâneas e a hegemonia neoliberal explicita o movimento como tentativa de subordinação da práxis pedagógica aos imperativos do mercado. Para Gramsci (2007), a hegemonia não é um dado estático, mas um “equilíbrio instável” entre interesses diversos, alcançado através da capacidade da classe dominante de articular seus interesses particulares como interesses universais e morais normativas reguladas pelo capital. Nesse processo, o Estado e seus aparelhos privados buscam criar um “novo senso comum”, visando a conformação de um tipo de cidadão funcional ao capital. Como Gramsci (2007, p. 40) observa, essa atividade educadora é central, pois; cada relação de “hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica e ocorre não apenas no interior da escola, mas em toda a sociedade, através de um complexo organismo de aparelhos privados”.

No Brasil, as reformas que impõem uma lógica produtivista a educação, operam justamente para essa conformação, visando construir tal consenso. Em diálogo com essa

perspectiva, Barbosa (2024, p. 76) argumenta que tal racionalidade impossibilita uma existência ética, reduzindo a educação a uma "bomba de efeito moral" que fragmenta e dispersa o indesejável, blindando assim, a reprodução através da regulação do capital. A hegemonia neoliberal atua, assim, na tentativa de esvaziar a autonomia intelectual do docente, substituindo a consciência crítica pela "competência" técnica. Esse movimento encontra amparo na advertência feita por Gramsci (2007, p. 18) no que diz respeito a função do intelectual tradicional, muitas vezes regulado, iludido, pois, "o intelectual tradicional se sente autônomo [...], mas é, na verdade, um funcionário que exerce a hegemonia social e o governo político". Ou seja, intelectuais desse tipo funcionam como comissários a serviço da manutenção da hegemonia.

Contudo, a busca por esse consenso não é desprovida de resistência. Enquanto as reformas globais tentam "normalizar" o docente como um mero executor de metas, o que Gramsci chamaria de uma educação que visa o "adestramento" em detrimento da "formação do homem", a contra hegemonia exige e trabalha para construir uma práxis educativa como resistência, ou seja, fundamentada na verdade histórica e na discutibilidade científica, utiliza-se das possibilidades que o Materialismo Histórico Dialético abre. Tal perspectiva reafirma que a docência não é um dispositivo técnico, mas uma prática intelectual e política indissociável que visa a transformação da realidade no sentido do aprofundamento da democracia.

Em suma, a educação, no contexto das reformas globais, tornou-se o principal campo de batalha da guerra de posição. Se o bloco hegemônico busca, por meio da tecnocracia, a conformação consensual dos sujeitos e o adestramento da força de trabalho, a resposta contra hegemônica exige a reafirmação da escola como espaço de resistência intelectual e política na vida social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, nesta pesquisa, dentro desses dois capítulos, sustentados, acredita-se, pela perspectiva materialista histórica dialética, construir um percurso conceitual categorial, tentando balizar, por meio de alguns elementos argumentativos e determinações histórico-culturais, a exposição da moralidade capitalista, travestida de “ética” normativa, como forma de hegemonia, controle, regulação social, também considerando o lugar da educação, proposta pedagógica.

Da mesma forma, considerando a contra hegemonia, tentamos elencar elementos que contribuíssem para a crítica da racionalidade instrumental, e ainda para a construção de uma práxis educativa que enfrente e busque superação em relação às forças que tentam reduzir a educação, a escola e o docente a um conjunto de meros executores de tarefas.

Ademais, esforçamo-nos para, distinguindo moral de ética, esclarecer o sentido individual/particular/excludente da primeira, e o sentido universal/social/inclusivo da segunda. Tudo isso visando contribuir para a afirmação da ética não normativa como princípio integrativo-ontológico-histórico e democraticamente emancipatório adequado às demandas humanas e sua omnilateralidade. Assim sendo, nossas reflexões estão comprometidas com a defesa de uma formação docente fundada na apreensão da historicidade, na construção da autonomia intelectual por meio da discutibilidade científica, na busca da construção da justiça social como compromisso ético-político e na responsabilidade com a emancipação humana para além do *status quo*.

O percurso analítico desenvolvido nesta dissertação evidenciou que a formação docente, no contexto das reformas educacionais, não pode ser compreendida como processo neutro ou meramente técnico. Ela constitui expressão determinada da reorganização estrutural do capital e, como tal, encontra-se atravessada por mecanismos de regulação que recaem sobre o conhecimento, o trabalho e a subjetividade docente. Com tal categoria, tornou-se possível compreender, pelo menos do ponto de vista de nossa pesquisa, que as regulações do capital não operam de maneira fragmentada e aleatória, e muito menos seguindo alguma suposta “lei natural”, mas, pelo contrário, constituem um sistema articulado de controle orientado pela lógica da acumulação e do lucro privados.

A formação docente, nesse cenário, deixa de ser espaço autônomo e privilegiado de elaboração crítica da realidade, e, pelo contrário, passa a ser convertida em dispositivo de adequação funcional sustentada pelas demandas do mercado. Como demonstrado ao

longo da análise, a valorização da epistemologia da prática e a intensificação de políticas avaliativas externas e em larga escala não representam apenas mudanças metodológicas, mas configuram processos/tentativas de integração real do trabalho docente ao capital. Nesse sentido, a proletarização da docência não se limita à precarização das condições materiais de trabalho. Ela expressa a reorganização do próprio processo formativo segundo critérios de eficiência, mensuração e produtividade. A alienação que daí decorre não é apenas econômica, mas ontológico-filosófica: o professor é progressivamente afastado da compreensão histórica e totalizante de sua prática, sendo induzido e reduzido a operar dentro de parâmetros neotecnicistas que obscurecem as determinações estruturais de sua atividade.

É nesse ponto que o diálogo com Silva (2018) se tornou decisivo. Ao reafirmar a centralidade da epistemologia da práxis na formação docente, Silva (2018) recoloca a docência no horizonte da totalidade histórica. A práxis, compreendida como unidade dialética entre teoria e prática mediada pela consciência histórica, constitui fundamento para uma formação que não se limita à adaptação, mas que se orienta pela transformação. Ao recuperar a dimensão ontológico-histórica da práxis, a autora reafirma, assim, que a formação docente deve estar vinculada à emancipação humana e não à reprodução das formas sociais alienadas. A ética não normativa, defendida nesta dissertação, emerge como resposta teórico-crítica a esse processo. Ao recusar tanto o moralismo abstrato regulador quanto o pragmatismo adaptativo, ela busca fundamentar-se na verdade prática, na historicidade concreta da ação docente. Inspirada na tradição materialista histórico-dialética, que, de fato, apreende a historicidade como categoria básica constituidora do humano, compreende que o ser social determina a consciência e, portanto, que a transformação das condições materiais do trabalho é condição para a reconstrução das possibilidades éticas de ser e de estar no mundo.

Nesse movimento, os estudos de Barbosa (2006, 2024) ampliaram nossa compreensão acerca do conflito histórico entre projetos de formação docente. Contribuíram para que pudéssemos evidenciar que a legislação educacional expressa disputas entre um projeto regulatório alinhado ao capital e um projeto vinculado ao mundo vivido e às necessidades concretas da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, tentamos demonstrar que a formação docente, assim como a cultura, é campo de luta, espaço de disputa constante. Da mesma maneira, tentamos demonstrar que as diretrizes curriculares e resoluções normativas não são apenas textos legais; são materializações de

correlações de forças históricas presentes na sociedade. Logo, a formação docente se desvela como espaço estratégico de disputa: disputa acerca do sentido do trabalho pedagógico, da função social da escola e do horizonte ético da educação.

A hegemonia neoliberal busca reduzir a docência à condição de função técnica subordinada à lógica produtivista. Em contraposição, a perspectiva aqui defendida sustenta que a docência é prática social constitutiva da produção de humanidade. A crise ética analisada ao longo deste trabalho não deve ser interpretada como sinal de esgotamento da docência, mas, sim, como expressão das contradições do próprio modo de produção capitalista. A intensificação dos mecanismos de controle desvela, contraditoriamente, a importância estratégica do trabalho docente. Se o capital busca regulá-lo, é porque, contraditoriamente, reconhece sua potência formadora. Conclui-se, portanto, que a superação das moralidades hegemônicas submetidas aos interesses do capital na formação docente não pode ocorrer por meio de ajustes normativos ou de reformas curriculares pontuais. Ela exige a reconstrução ontológico-histórica da práxis pedagógica. Exige recuperar a formação docente como processo vinculado à totalidade social, orientado continuamente para a emancipação humana em relação a tudo que exclui uns em relação aos outros.

O percurso desenvolvido neste trabalho aponta que a ética não normativa, indissociavelmente imbricada com a epistemologia da práxis, constitui caminho teórico consistente para enfrentar a tentativa de enquadramento do trabalho docente aos interesses do capital. Sendo assim, a formação docente, longe de ser mero instrumento da racionalidade neoliberal, pode tornar-se, e de fato é, um terreno de reconstrução crítica da práxis e de reinvenção ética da profissão. É nesse horizonte que esta dissertação se insere: como contribuição à disputa histórica pelo sentido emancipatório da educação.

O que se pode concluir até aqui é que a ética se realiza na ação. Significa que, nesse sentido, não há ética sem protagonismo humano, sem intencionalidade transformadora, sem consciência crítica historicizada e democraticamente responsável. Isso porque a ética não prescreve comportamentos, não padroniza sujeitos, não reduz a vida à adaptação, pois, ao invés de ditar como se deve agir, investiga as condições que moldam as ações e seus regramentos, construindo possibilidades de superação e amadurecimento no sentido da construção da felicidade humana, entendida como construção e chegada histórica democrática, no gozo social, enfim.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Vinte anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 - Vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 71-95.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019.

DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.990>

ALMEIDA, Antonio Carlos. **Disputas em torno da política curricular para formação de professores no Brasil: considerações a partir do debate acadêmico e científico da BNC-formação**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, GO, 2024.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo** [1945]. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2022.

ANES, Rodrigo Roncato Marques. **As concepções de professores e suas influências para a formação docente em Educação Física**. 2013. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ANES, Rodrigo Roncato Marques. (2015). Ensino superior e a reestruturação produtiva: os impactos no trabalho do professor. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.15, n.33, p. 47-60, 2015. DOI: <https://doi.org/10.31496/rpd.v15i33.1008>

ANES, Rodrigo Roncato Marques. **Educação Física e Função Social Docente: ideário pedagógico, formação e concepções de professor**. São Leopoldo: Oikos; Anápolis: Editora UEG, 2017.

ANES, Rodrigo Roncato Marques. **Trabalho docente no ensino superior: formação, profissionalização e emancipação do professor**. 2018. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

ANES, Rodrigo Roncato Marques. Reestruturação produtiva, conhecimento e adequação da universidade aos moldes empresariais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 277–295, 2021.  
DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43516>

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final XVI Encontro Nacional da Anfope**. Brasília, DF: ANFOPE, 2012. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2012.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2025.

ANFOPE. **Documento final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE – Políticas de Formação e Valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos**. Goiânia: PUC-GO, 2016.

ANFOPE-ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do XIX Encontro Nacional da Anfope**. Niterói, 09-10 ago. 2018. Manuscrito. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

ANFOPE-ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope**: 1 a 5 de fevereiro de 2021. “**Políticas de Formação Inicial e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada**”. Anfope, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

ANFOPE-ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento Final. **XI Encontro Nacional**. Florianópolis, SC, 2002. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11%C2%BA-Encontro Documento-Final-2002.pdf>. Acesso em: 7 out. 2025.

ANPEd- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Uma formação formatada**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019 Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao\\_da\\_anped\\_sobre\\_o\\_texto\\_referencia\\_diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_e\\_base\\_nacional\\_comum\\_para\\_a\\_formacao\\_inicial\\_e\\_continuada\\_de\\_professores\\_da\\_educ.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf). Acesso em: 21 jan. 2024.

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://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto\\_15\\_entidades\\_nacionais\\_repudiando\\_a\\_bnc\\_fc.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudiando_a_bnc_fc.pdf). Acesso em: 7 set. 2025.

ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **O Caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (orgs.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Denise Silva; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Trabalho e formação docente na Escola Técnica de Goiânia: política, ideologia e produtividade. **Educativa**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 497-519, jul./dez. 2015.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo)

BACCIN, Ecléa Vanessa Canei; SHIROMA, Eneida Oto. A Intensificação e Precarização do Trabalho Docente nos Institutos Federais. **Pedagógica**, Chapecó, v.18, n. 39, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v18i39.3619>

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington. 1995a.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la Educación**. Washington: Worl Bank, 1995b.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para La educación** – estudio sectorial Del Banco Mundial. Versión preliminar. Washington, DC: BM, 1996.

BANCO MUNDIAL **Uma parceria de resultados**: o Banco Mundial no Brasil. Washington, 2003.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil**: próximos passos. 2010. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas>. Acesso em: 8 abr. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo**: análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil. Brasil - revisão das despesas públicas. Brasil. 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/Volume-I>. Acesso em: 22 nov. 2017.

BANCO MUNDIAL. **Construir Sociedades de Conocimiento**: nuevos desafíos para la educación terciaria. 2003. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org>. Acesso em: 8 abr. 2018.

BARBOSA, Sebastião Cláudio. **A interdisciplinaridade na escola**: conceituação e exercício a partir de oficinas. Goiânia: Editora UFG, 2006.

BARBOSA, Sebastião Cláudio. **A formação integrada omnilateral**: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2024.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v.13, n.29, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

BORGES, Maria Célia. **Políticas Educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da CONAE/2014.** Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 7 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1750/resolucao-cne-cp-n-2>. Acesso em: 7 set. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília/DF: MEC, 2015b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2015>. Acesso em: 9 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 7 set. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 9 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017.** Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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, DF: CNE, 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2202/resolucao-cne-cp-n-1>. Acesso em: 7 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 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). Brasília, DF: MEC/CNE, 10 fev. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 9 dez. 2025.

BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 109-130, 1996a.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n. 68, p. 80-108, 1996b.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalidade docente**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

BRZEZINSKI, Iria (coord.). **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400010>

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais do magistério na LDB/1996: a disputa entre projetos antagônicos. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 Vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018a. p. 95-130.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas de Formação do Magistério: ANFOPE em movimento**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018b.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência: Escritos de Marilena Chauí**, v. 3. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Sociedade em rede é a morte da reflexão**. Entrevista concedida a Wladimir Safatle, 2025, para a Carta Capital. (34 min. 35s.). Disponível em: <https://youtu.be/uEGRuA8B8SI?si=Rbeg0aMsUUY4YypZ>. Acesso em: 1º dez. 2025.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Viviane Nunes da Silva. Implicações da BNC - Formação para a universidade pública e formação docente. **RIAEE-Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896-909, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924> . Acesso em: 3 out. 2025.

COSTA, Vilma Dias da; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva; COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. Questões filosóficas: a ética na formação do professor. **Anãnsi:**

**Revista de Filosofia**, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em:  
<https://www.revistas.uneb.br/anansi/article/view/13459/9374>. Acesso em: 9 dez. 2025.

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

DUARTE, Newton. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário Brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. **Trabalho Necessário**, Niterói, 2006. Disponível em:  
<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4603>. Acesso em: 9 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. Organização: Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado** (2019). Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 5 set. 2025.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v.16, n. 2, p. 7-24, 2003.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300010>

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>

FIGUEIREDO, Antônio Macena. Ética: origens e distinção. **Saúde, Ética & Justiça**, São Paulo, v.13, n. 1, p. 1-9, 2008. Disponível em:  
[https://www2.fm.usp.br/gdc/docs/iof\\_83\\_1-9\\_etica\\_e\\_moral.pdf](https://www2.fm.usp.br/gdc/docs/iof_83_1-9_etica_e_moral.pdf). Acesso em: 5 set. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; MASCARENHAS, Aline D. N. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **e-Curriculum**, São Paulo, v.19, n.3, p.1014-1035, jul./set. 2021.  
DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1014-1035>

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 77-108

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista. **Revista Poli - Saúde, Trabalho e Educação**, Rio de Janeiro, ano XVI, n. 91, p. 20-23, set./out. 2023.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GIARETA, Paulo Fioravante; LIMA, Cezar Bueno de; PEREIRA, Tarcísio Luiz. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **RIAEE- Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.17, n. esp. 1, p. 0734-0750, mar. 2022.  
DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16326>

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Vol. 3**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, jul./set. 2018.

DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018190268>

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 187–201, 2019.

DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: \_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-76.

MACCIOCCHI, Maria Antonietta. **A favor de Gramsci**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. Goiânia: Kelps, 2014.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019a.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Violência política e ideológica contra os professores: a pedagogia do oprimido como medida de intervenção e transformação. **International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS)**, v. 2, Issue 2, 2019b.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; ANES, Rodrigo Roncato Marques. O trabalho docente na contemporaneidade: da resignação à emancipação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 223-249, set./dez. 2016.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/913>. Acesso em: 9 dez. 2025.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; LIMONTA, Sandra Valéria. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, Campo Grande, v. 17, 2011

MARX, Karl (1857). **Introdução (Para a crítica da economia política)**., Nova Cultural, São Paulo, 1978a. (Coleção Os Pensadores)

MARX, Karl (1957). **Prefácio (Para a crítica da economia política)**. Nova Cultural, São Paulo, 1978b. (Coleção Os Pensadores)

MARX, Karl. **A Questão Judaica**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

MARX, Karl. **O Capital**. v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Economistas)

MARX, Karl. **O Capital-crítica de economia política**. Livro primeiro: o processo de produção do capital. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

MARX, Karl. Introdução à contribuição à crítica da economia política. *In*: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, Karl. **Crítica à filosofia do direito de Hegel** [1843]. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Tradução: L. J. C. e Silva. Lisboa: Moraes, 1978.

MENINEA, Antonio Danilo Bentes *et al.* A ética no processo de formação e atuação do docente. **Revista Foco**, v. 16, n. 4, 2023.  
DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n4-069>

MÉZSARÓS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: RBE, 2013. p.1-15.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas. Epistemologia e formação de professores: entre a prática e a práxis. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão, GO, v. 20, 2022.  
DOI: <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v20.74070>

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série- Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1463>

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. **O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação**. 2014. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. O trabalho docente e sua dupla determinação: práxis e alienação. *In*: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs.). **Formação, profissionalização e trabalho docente**: em defesa da qualidade social da educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 151-176.

SAFATLE, Vladimir. Sociedade em rede é a morte da reflexão [vídeo]. **YouTube**, [s.d.]. Disponível em: <https://youtu.be/uEGRuA8B8SI>. Acesso em: 16 dez. 2025.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. Tradução: João Dell’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales. CLASCO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I: séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 121-130.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão, GO, v.9, n.1, jan./jun. 2011b. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.717>

SHIROMA, E. O.; CUNHA, T. M. C. Os professores na agenda do Banco Mundial para a próxima década. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. **Didática**

**e currículo:** impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente. Goiânia: Espaço Acadêmico; Ceped Publicações, 2016. p. 191-126

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, RS, v. 2, n. 18, p.121-135, set. 2017.  
DOI: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/2468/2545>

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, 2018.  
DOI:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2018v36n1p330/pdf>

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores:** perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; LOPES, Carlos André Nunes. Políticas e reformas educacionais: enfrentamentos na formação e atuação de professores da educação básica. **Revista Cocar**, Belém, n. 28, 2024. Disponível em:  
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9165>. Acesso em: 5 set. 2025.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 123–135, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.965>

VALLS, Álvaro L. M. **O que é Ética**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

VILELA, Maria Aparecida Augusto Satto; MEDEIROS, Lúcia Helena Moreira de. ÉTICA. Impactos na formação e atuação do professor na contemporaneidade. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, GO, v. 1, n. 12, 2012.  
DOI: 10.5216Q/rir.v1i12.1328