

## As premissas do Banco Mundial para a formação docente: uma análise crítica

The World Bank premises for teacher training: a critical analysis

Los locales del Banco Mundial para la formación de docentes: um análisis crítico

Recebido: 28/12/2022 | Revisado: 09/01/2023 | Aceitado: 11/01/2023 | Publicado: 13/01/2023

### Felipe Néo dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5721-3304>  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil  
E-mail: felipeneo90@gmail.com

### Danielle de Menezes Vieira Néo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1543-4525>  
Universidade Estadual do Ceará, Brasil  
E-mail: daniellemenezes9307@gmail.com

### Fabiano Geraldo Barbosa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9303-9523>  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil  
E-mail: fabiano.barbosa@ifce.edu.br

### Rosângela Ribeiro da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3699-6327>  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil  
E-mail: rosangelaribeiro@unilab.edu.br

### Emanoel Almeida Rodrigues

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9787-0851>  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil  
E-mail: emanoel.almeida@ifce.edu.br

### Adele Cristina Braga Araújo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0386-4053>  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil  
E-mail: adele.araujo@ifce.edu.br

### Simone Cesar da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0583-6240>  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil  
E-mail: simonecesar@ifce.edu.br

### Resumo

O presente estudo teve como objetivo geral analisar as intervenções do Banco Mundial na formação docente, sendo os objetivos específicos: a) averiguar as transformações ocorridas na formação docente em países em desenvolvimento; b) investigar os impactos das mudanças promovidas pelo Banco Mundial a formação docente no Brasil; e c) verificar as condicionalidades do Banco Mundial ao fortalecer as premissas do capital. Em termos metodológicos, a pesquisa se baseou no método materialismo histórico dialético, a partir de uma abordagem qualitativa e de uma investigação bibliográfica. Para tanto, tomou-se, fundamentalmente, como referências as proposições teóricas dos seguintes autores: Pansardi (2011), Rabelo *et al* (2015), Corte, Sarturi e Nunes (2018), Freitas (2018), Soares e Silva (2018), Santos e Orso (2020), Zank e Malanchen (2020), dentre outros. Os resultados e discussões apontaram que as transformações educacionais ocorridas nas últimas décadas colaboram para a segmentação da formação docente com o protótipo pragmático concentrado nos saberes experienciais de professores/as, depreciando os conhecimentos científicos que fundamentam à docência, bem como, as indicações de agências internacionais circundam-se na limitação de custos e de tempo na educação para atingir as metas e a proliferar proveitos do capital. Nas considerações finais, salientou-se que as modificações ocorridas na educação brasileira têm como propósito realizar o projeto educacional do capital, com esse fim, potencializam as transformações oportunas para o fortalecimento do capitalismo, assim, impactaram a formação docente de tal modo que direcionaram a formação e a prática pedagógica, a fim de preparar os/as estudantes para o mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Formação; Docência; Banco mundial; Capital.

### Abstract

The general objective of this study was to analyze the interventions of the World Bank in teacher training, with the specific objectives: a) to investigate the transformations that occurred in teacher training in developing countries; b) investigate the impacts of changes promoted by the World Bank on teacher training in Brazil; and c) verify the Bank's conditionalities when strengthening capital assumptions. In methodological terms, the research was based on the dialectical historical materialism method, from a qualitative approach and a bibliographic investigation. To this end, the

theoretical propositions of the following authors were fundamentally taken as references: Pansardi (2011), Rabelo et al (2015), Corte, Sarturi and Nunes (2018), Freitas (2018), Soares e Silva (2018), Santos and Orso (2020), Zank and Malanchen (2020), among others. The results and discussions pointed out that the educational transformations that occurred in the last decades contribute to the segmentation of teacher training with the pragmatic prototype focused on the experiential knowledge of teachers, depreciating the scientific knowledge that underlies teaching, as well as the indications of international agencies they surround themselves with the limitation of costs and time in education to achieve goals and to proliferate capital gains. In the final considerations, it was emphasized that the changes that took place in Brazilian education have the purpose of carrying out the capital's educational project, with this end in mind, potentiating the opportune transformations for the strengthening of capitalism, thus impacting teacher training in such a way that they directed the training and pedagogical practice, in order to prepare students for the job market.

**Keywords:** Formation; Teaching; World bank; Capital.

### Resumen

El objetivo general de este estudio fue analizar las intervenciones del Banco Mundial en la formación docente, con los objetivos específicos: a) investigar las transformaciones ocurridas en la formación docente en los países en desarrollo; b) investigar los impactos de los cambios promovidos por el Banco Mundial en la formación docente en Brasil; y c) verificar las condicionalidades del Banco al fortalecer los supuestos de capital. En términos metodológicos, la investigación se basó en el método del materialismo histórico dialéctico, desde un enfoque cualitativo y una investigación bibliográfica. Para ello, se tomaron fundamentalmente como referentes las proposiciones teóricas de los siguientes autores: Pansardi (2011), Rabelo et al (2015), Corte, Sarturi y Nunes (2018), Freitas (2018), Soares e Silva (2018), Santos y Orso (2020), Zank y Malanchen (2020), entre otros. Los resultados y discusiones señalaron que las transformaciones educativas ocurridas en las últimas décadas contribuyen a la segmentación de la formación docente con el prototipo pragmático centrado en el saber experiencial de los docentes, depreciando el saber científico que subyace a la enseñanza, así como los indicios de la internacionalización. organismos se rodean de la limitación de costos y tiempo en la educación para alcanzar metas y proliferar las plusvalías. En las consideraciones finales, se enfatizó que los cambios ocurridos en la educación brasileña tienen el propósito de realizar el proyecto educativo de la capital, con ese fin en mente, potenciando las transformaciones oportunas para el fortalecimiento del capitalismo, impactando así la formación de docentes en tales de manera que dirigieron la formación y práctica pedagógica, con el fin de preparar a los estudiantes para el mercado laboral.

**Palabras clave:** Formación; Enseñando; Banco mundial; Capital.

## 1. Introdução

Diante das reformas intermitentes, o avanço neoliberal, sob a ótica da intervenção mínima do Estado com ajustes estruturais e cortes de investimentos na Educação, possibilitou, na última década do século XX e nas primeiras duas décadas do século XXI, a incidência de novas metodologias e requisitos para a elaboração do trabalho docente, impactando em diversas demandas aos/as professores/as, estabelecendo-se como essenciais para a atualização, para o aperfeiçoamento e para o acompanhamento das transformações na Era do Conhecimento.

Nesse sentido, as mudanças caracterizam algumas melhorias para a docência quanto à formação e à legislação, como, por exemplo, crescimento de professores/as com formação inicial em nível superior, oportunidades para prosseguimento de estudos em formação continuada, avanços em pesquisas científicas, criação de fundo de financiamento da Educação e subsídios para a pesquisa, projetos que buscam a valorização do magistério (movimentos de resistência pelo reconhecimento) e inovação tecnológica.

No entanto, também possuem uma série de regressões, tais como a pressão do sistema educacional para que os/as docentes possam, mediante suas práticas pedagógicas, elevar os resultados de estudantes em avaliações externas, conseqüentemente, melhorar os índices da escola; o aumento das atribuições do trabalho, acarretando na precarização da práxis docente ocasionando a fragmentação da docência; processos de formação minimalistas e descontínuos sem conexão com o campo de atuação; processos formativos de valorização da prática em detrimento da teoria; a deficitária formação inicial e continuada tecnicista centrada no conteúdo e/ou no fazer docente; a desvalorização salarial; o desprestígio social da profissão docente e a redução de direitos por interferência de leis e projetos.

Cabe destacar que, inicialmente, o panorama do Banco Mundial (BM) concentrava-se na ampliação do acesso à educação a todas as pessoas, e, posteriormente, preocupou-se com a qualidade do ensino ofertado, daí em diante a formação docente se tornou componente primordial nas orientações emitidas pela Agência Internacional.

Diante do exposto, este estudo emergiu da seguinte questão: Quais as recomendações do Banco Mundial para a Formação Docente? Diante dessa indagação, o objetivo geral apresenta-se do seguinte modo: analisar as intervenções do Banco Mundial na formação docente, sendo os objetivos específicos: a) averiguar as transformações ocorridas na formação docente em países em desenvolvimento; b) investigar os impactos das mudanças promovidas pelo Banco Mundial a formação docente no Brasil; e c) verificar as condicionalidades do Banco Mundial ao fortalecer as premissas do capital.

## 2. Metodologia

Este estudo emerge a partir de uma análise ontológica que tem como aporte teórico-metodológico o materialismo histórico dialético, método de análise desenvolvido por Marx, o qual busca interpretar a realidade. Isto é, o método busca apreender a existência do real, desse modo, o/a pesquisador/a deve alcançar a essência do fenômeno em investigação e suspender a mera aparência, para isso, “apreender a totalidade da qual a problemática levantada faz parte, identificando inclusive os sujeitos históricos a quem essa problemática se refere”. (Netto, 2011).

Corroborando, Junior, et al., (2022), o materialismo histórico dialético indica um olhar para a realidade que pretende se aprofundar e que não dispensa o pensamento prévio acerca do real. Ademais, Santos et al (2018), afirmam que o materialismo histórico dialético é o aporte fundamental para argumentar complexos sociais que incluam o ser social e as atividades humanas, meios de produção e suas contradições.

Desse modo, trata-se de uma pesquisa que possui uma abordagem qualitativa mediante uma análise bibliográfica para expor a temática sobre o Banco Mundial e a Formação Docente do ponto de vista onto-histórico fundamentado em Pansardi (2011), Rabelo *et al* (2015), Corte, et al., (2018), Freitas (2018), Soares e Silva (2018), Santos e Orso (2020), Zank e Malanchen (2020), dentre outros. Sobre a pesquisa qualitativa, é necessário ter um olhar totalizante acerca de fenômenos sociais, levando em consideração as múltiplas determinações que o objeto em investigação poderá exercer.

Matias *et al* (2019) apontam que a pesquisa qualitativa mediante a investigação proporciona uma visão de resistência educacional diante das intervenções de mercado em políticas públicas sociais no que condiz aos financiamentos de agências multilaterais que determinam os rumos da educação no Brasil. Dito de outro modo, a abordagem qualitativa possibilita uma visão de totalidade frente as contradições do sistema capitalista. No que cerne a pesquisa bibliográfica, é essencial ter ciência do material que já foi publicado acerca do tema investigado, pois Gil (2008) considera que todos os estudos se iniciam com essa natureza mediante acesso as publicações de artigos científicos e livros que servem como fontes bibliográficas.

## 3. Resultados e Discussão

### 3.1 O Banco Mundial e a formação docente

Desde a década de 1990, o BM atenta-se à formação de professores/as, assim sendo, Moreira e Silva (2016) afirmam que o Documento: Prioridades e Estratégias para a Educação, elaborado pelo BM e recomendado aos países em desenvolvimento, traz consigo algumas indicações para a formação docente, como a importância do domínio de conteúdo, a necessidade de propiciar a qualificação docente para a formação integral e permanente a fim de formar docentes eficientes, e trata também da autonomia docente ao organizar suas aulas, contudo, seguindo as orientações normativas de documentos oficiais.

Evidentemente, a partir desse documento direcionado aos países da América Latina, pode-se observar que as ações realizadas no Brasil estão em conformidade com as recomendações do BM, pois a elaboração de políticas educacionais visava

alcançar a educação de qualidade e o acesso a escolarização defendida pela agência internacional e atribuir aos/às docentes as melhorias na educação.

Reforçando essa tese, Pansardi (2011) reconhece que as legislações, os documentos e as reformas educacionais já ocorridas têm o caráter de assegurar os desígnios do neoliberalismo ao guiar a gestão educacional com uma gerência empresarial, mediante as concepções de eficiência, produtividade e qualidade.

Deste modo, as legislações vigentes no Brasil, juntamente com as políticas de formação de professores/as desenvolvidas nas últimas décadas, estão em consonância com as proposições do BM, pois a mira da agência global está voltada ao controle do campo educacional a fim de manter a ordem do capital.

Corte, et al. (2018) afirmam que a UNESCO, em 2005, mediante o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, recomendou ações para os processos formativos de professores/as, segundo o qual trata da exigência de aperfeiçoar a formação docente, assim como o uso de tecnologias da informação e comunicação, de capacitar professores/as para manter seus trabalhos e de usufruir do ensino a distância.

Complementando essa tese, Mendes Segundo *et al* (2015) afirmam que a formação docente apresentada no relatório elaborado pela UNESCO indica a preparação em escolas, combinada com o ensino a distância, de modo a economizar recursos e a ofertar cursos aligeirados e flexíveis com baixa qualidade.

Corroborando, “[...] os sistemas educativos não passam de engrenagens a serviço da economia, do consumo e do progresso material e que, ainda, está distante o desenvolvimento das potencialidades humanas em sua plenitude” (Rabelo *et al*, 2015, p. 148-149). Dessa forma, a escola é idealizada como produto, provedora de “serviços” e de “matéria-prima” que são controlados pelo mercado.

Assim, o alvo do BM é a educação básica, porém, para conseguir êxito em suas metas neste nível de ensino, busca interferir na formação de professores/as e na atuação docente na escola como forma de potencializar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Essa intervenção designa mudanças nos processos formativos e em matrizes curriculares de cursos de licenciaturas em Instituições de Ensino Superior, com a lógica de agregar variáveis convenientes ao capital no ensino superior e, sobretudo, com o horizonte para o ensino básico.

Portanto, o BM parte do pressuposto de que é necessário intermediar a formação docente por meio de suas cartilhas, propiciando o direcionamento de conhecimentos a serem transmitidos pelos/as docentes e adquiridos pelos/as estudantes em sala de aula, com a finalidade de obter recursos humanos que atendam às expectativas do mercado.

Em 2014, o BM publicou o livro “Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, que trata de reformas de políticas de formação docente e o modo como o sistema capitalista concebe a educação e a função de professores/as na contemporaneidade. Cabe enfatizar que esse documento foi elaborado por dois economistas que compõem o BM.

Ribeiro e Nunes (2018) expõem suas percepções sobre as informações contidas neste documento e apontam que o BM considera que o baixo nível de professores/as impede a evolução da educação em países periféricos. Obviamente, a ambição da agência é arquitetar novos processos formativos com a produtividade e com a eficiência que lhe é conveniente, e, portanto, formar professores/as capazes de corresponder ao que é esperado e que possam propiciar aprendizado aos/às estudantes.

Entretanto, esse posicionamento do BM não considera os fatores internos e externos que interferem no processo de ensino e aprendizagem, isto é, ignora o contexto social, cultural, econômico e político em que professores/as e alunos/as estão inseridos/as. Ademais, os elementos contidos no documento têm constituído políticas públicas no Brasil e o encadeamento de desafios à formação e à atividade professoral.

Guerra e Figueiredo (2021) asseguram que, o Relatório “Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, elaborado e publicado em 2017, o BM direciona ao Brasil que a formação docente deve seguir a cartilha da

predominância de destaque no controle de resultados e aquisição de competências, além de citar demasiadas responsabilidades ao trabalho docente.

Consequentemente, as agências globais estabelecem aos/às docentes práticas pedagógicas e didáticas interessantes ao capital, além de encaminhar o percurso formativo a fim de colaborar para a formação de futuros/as trabalhadores/as aos moldes do mercado mundial. Sobre a formação de professores no sistema capitalista, Pansardi (2011) aponta que o capital não compreende a formação docente como eixo prioritário no processo educativo, e recai sobre os/as professores/as a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Na verdade, para os/as capitalistas e defensores/as do neoliberalismo, é fundamental romper com o “poder” que os/as professores/as possuem na educação, pois são tidos/as como seres críticos do sistema e, por isso, são obstáculos para as reformas educacionais modernizantes.

### **3.2 A formação docente no Brasil e os ideais neoliberais reformistas**

O Brasil segue os protótipos do neoliberalismo na Educação, ajustando-se às propostas de ajuste fiscal e à busca por transferir para a iniciativa privada a responsabilidade do Estado. O sistema educacional brasileiro reconhece a importância da formação continuada para docentes e, com isso, criou programas e projetos nos últimos 20 anos sob as diretrizes do BM. Pensando nisso, inicialmente, as legislações educacionais brasileiras reforçaram a participação de docentes em cursos de capacitação, extensão e aperfeiçoamento de curta duração realizados por instituições públicas e privadas.

Consequentemente, impactou-se notadamente na busca de professores/as por essas modalidades de cursos, havendo a facilitação para o acesso à certificação, inclusive na modalidade a distância, e a apropriação da iniciativa privada de modo a mercantilizar cursos *online*. Por outro lado, também surgiram programas de extensão e cursos de Pós-Graduação como especialização, mestrado e doutorado que sofrem constantes tentativas de fragmentação e cortes de recursos.

Quanto à formação inicial de professores/as, houve fragmentação ao longo das duas últimas décadas. Freitas (2018) aponta que a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) ocorreu a expansão de cursos de licenciaturas pelo país. Isso impetrou mudanças nas instituições formadoras e na formação inicial de professores/as, as quais geraram debates acerca da formação possuir natureza tecnicista e reducionista quanto ao conteúdo e à estrutura curricular.

Partindo dessas transformações educacionais durante a década de 1990, vale destacar o avanço de instituições privadas ao oferecer cursos de licenciaturas com currículos convergidos em práticas conteudistas e tecnicistas sem conexão, tampouco a compreensão das variáveis que permeiam o trabalho docente na escola. A supervalorização de conhecimentos experienciais torna a fundamentação teórica como um saber secundário, causando a desintegração entre teoria e prática no fazer docente. Vale salientar que tal fato também afetou a formação em instituições públicas, sob o cumprimento de diretrizes e leis estimuladas pela lógica competitivista do mercado.

De fato, isso culminou com: 1) a competitividade a fim de diminuir gastos públicos, 2) o favorecimento à criação de universidades de ensino em detrimento de instituições de pesquisa; 3) com formação docente deficitária pautada na segregação entre teoria e prática; 4) processos formativos centrados na aquisição de competências e de habilidades diante da supervalorização do domínio do conteúdo a ser lecionado, gerando práticas reprodutivistas e não críticas; 5) a desvalorização de fundamentos das ciências da educação durante a formação inicial; e 6) o distanciamento da produção de novos conhecimentos acerca da docência na educação básica, ou seja, não priorizar a formação continuada e dificultar a articulação entre Universidade e Escola.

Soares e Silva (2018) afirmam que o BM recomenda que haja diferentes fontes de financiamento do ensino superior, configurando-se como intenção de diminuir o compromisso que o Estado possui com as universidades públicas, além de orientar a redução de investimentos sob o viés de cortes de gastos e utilização eficiente dos recursos mínimos que são empregados nesse nível de ensino.

Portanto, o BM defende a privatização do ensino superior brasileiro ao propor reformas educacionais, reforçando a ação mínima do Estado e sugerindo que as universidades públicas possam captar recursos para seu próprio financiamento ou em parceria com o setor privado, para o seu financiamento e o seu fornecimento. Ressalta-se que BM é resistente quanto ao progresso do ensino superior em países em desenvolvimento por considerar que essas nações devem submissão à economia mundial e aos avanços tecnológicos, portanto, não devem possuir conhecimento científico avançado, visto que o propósito é formar a classe trabalhadora para o mercado, mantendo-se o capital.

A respeito disso, Soares e Silva (2018) afirmam que as marcas dos discursos dos reformistas deixam evidente que as universidades, enquanto instituições de fomento à pesquisa, ao ensino e à extensão, é elemento oneroso para os países em desenvolvimento. Daí preconizam uma educação superior com redução de despesas, pois, para as agências internacionais, as nações periféricas não necessitam de instituições de ensino superior formadoras e propagadoras de conhecimento.

Nesta perspectiva, Rodrigues e Sousa (2020) reforçam que essa ótica do BM busca retirar do Estado sua função de financiar as universidades públicas, pois entende que o Estado é paternalista e os neoliberais criam uma falsa ideia de “crise educacional” que só poderá ser superada se as universidades forem privatizadas.

Ratificando essa tese, no Relatório “Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, o BM informa que o governo brasileiro gasta bastante com a educação superior e poderia até ter economizado cerca da metade do que já foi gasto. E, reforça a lógica privativa para as universidades públicas ao apontar que há a carência de se cobrar mensalidades e ao propor reformular o Programa de Financiamento Estudantil (FIES).

Nesta perspectiva, o BM viabiliza as informações para concretizar reformas educacionais, com a finalidade de promover a abertura para a entrada da iniciativa privada no ensino público e apresenta diretrizes para a instauração de seus delineamentos. Para tal, proporciona a adaptação de suportes legais e regimentais de modo a dispor de parcerias com empresas privadas.

Vale apontar que a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi organizada durante meses e discutida em fóruns nacionais, estaduais e municipais até a sua aprovação e promulgação, em 2017, após três versões. Inicialmente, houve participações e contribuições de entidades educacionais, docentes-pesquisadores/as, docentes e gestores/as educacionais, no entanto, até a sua corporificação final, sucedeu a participação de instituições privadas e filantrópicas com investimento privado.

É preciso destacar que a construção da BNCC e a sua implantação causaram esvaziamento de conhecimentos científicos. Nesse sentido, Santos e Orso (2020) analisam que os novos saberes orientados pela base são marcados por aprendizagens que se adequam ao viés econômico, os quais demandam pessoas alienadas e que possam se ajustar aos requisitos imediatos do capital em processo de modificação.

Ainda dialogando com Santos e Orso (2020), a BNCC é um documento que se associa ao modelo econômico, político e ideológico neoliberal, e é pautada pelo ensino por competências caracterizado por uma concepção que busca ajustar os indivíduos mediante comportamento esperados, capacidades sociemocionais e habilidades que são pretendidas pelo mercado de trabalho.

Zank e Malanchen (2020) apontam que a BNCC e a REM representam os interesses dos capitalistas e estimulam a pedagogia das competências provenientes da pedagogia tecnicista. A BNCC é um componente das ações neoliberais em andamento no Brasil e possui estreita conexão com a formação de professores/as, pois demanda que os currículos das licenciaturas devem ser modificados para agregarem as mudanças, de modo a regular os conhecimentos a serem transmitidos em conformidade com o documento.

Isto posto, há um reducionismo a técnicas de ensino, concentrando-se na dimensão prática do trabalho docente e os fundamentos teóricos tornam-se secundários. Sobre isso, “o BM propõe que a base curricular nacional balize tanto o ensino na educação básica quanto às reformas na formação docente, recomendação que deixa evidente o viés pragmático dessa agenda” (Shiroma, 2018, p. 99).

Soares e Silva (2018) aponta como mudança na formação docente o aumento da carga horária prática nos cursos de licenciaturas e, conseqüentemente, a criação de programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em 2007, com a premissa de desenvolver atividades teóricas e práticas, porém mais práticas que teóricas. Em 2018, houve a implementação do Programa Residência Pedagógica (PRP), com pressupostos para priorizar a prática, no formato de residência acadêmica.

É notório que houve uma reprodução de um modelo adotado no passado, de modo mais preciso o retorno da ótica das escolas normais-modelo voltadas às atividades práticas de ensino e aos conteúdos curriculares, porém com novos aspectos, até porque são contextos históricos, econômicos e políticos completamente divergentes.

Contudo, o PIBID e o PRP podem contribuir para a formação inicial e continuada de docentes ao oportunizar espaços para formações críticas, repensar os currículos, a práxis docente e para ressignificar saberes e ações. Para isso, é necessário que docentes coordenadores/as de ambos os programas possam criar possibilidades para incrementar ações e atividades emancipatórias a fim de conectar escola e universidade.

A origem do PIBID se justifica como forma de atender à Lei nº 11.502/2007 que atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) a incumbência de impulsionar e produzir programas para a educação básica, formação inicial e continuada de docentes. Já o PRP foi concebido por seus elaboradores como parte da modernização do PIBID e foi anunciado em 2017, após longo período de tramitação no Congresso Nacional, pelo Ministério da Educação (MEC), ao lançar a Política Nacional de Formação de Professores, e seu embasamento legal se deu mediante a Portaria n. 38/2018 instituída pela CAPES.

Shiroma (2018) expõe que o Programa Residência Pedagógica recupera presunções do governo Fernando Henrique Cardoso, pois foi anunciado com marcas de discurso para reorganizar os currículos das licenciaturas, uma vez que não ofertam atividades práticas. Nesse sentido, é compreensível o retorno de políticas que repetem a lógica da prática como a teoria do conhecimento, a pedagogia das competências, e a formação prática e utilitária.

Corroborando, Freitas (2018) aponta que a Residência Pedagógica precisou se alinhar aos conteúdos da BNCC para redirecionar as metas e os fins dos estágios curriculares das licenciaturas para implementação da BNCC, representando um retrocesso na formação docente em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de 2015, que concebia a formação docente como compromisso político, ético e social e crítico.

Cabe destacar que essa vinculação ocorreu mediante a Portaria nº 259/2019. Ainda no mesmo ano, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi alterada pela Resolução CNE/CP nº 1/2019 que reforça o caráter diretivo da Resolução CNE/CP nº 2/2017. Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi excluída e invalidada pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que estabeleceu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores/as da Educação Básica (BNC-Formação).

Assim, trouxe novas orientações acerca da Formação Inicial de Professores/as para a Educação Básica, com elementos formadores divergentes que se direcionam para a pedagogia das competências, de modo a agregar a formação docente a BNCC, e a sobrepular fundamentos pedagógicos e didáticos em razão do ideário neoliberal de formar trabalhadores/as eficientes e técnicos/as para lecionar na educação básica; conseqüentemente, obstruindo a construção de uma educação crítica e emancipatória. Essa última resolução retoma premissas da educação conteudista com características e encaminhamentos de temáticas para a formação. Freitas (2018) considera que a associação entre a Base Nacional de Formação e a BNCC retrata um retrocesso ao resgatar propostas e ideais neoliberais da década de 1990.

Corroborando com Zank e Malanchen (2020), desde a década de 1990, há uma proposta de transformar a educação para atender as demandas do setor produtivo por intermédio de uma pedagogia que visa desenvolver competências e habilidades, isto é, existe um projeto que tem como meta tornar a educação ainda mais subordinada às transformações do mundo do trabalho e às demandas do capital. Portanto, a educação proposta pelo sistema vigente não corresponde a ações voltadas para o progresso da

classe trabalhadora, pois há o intuito de reprimir o ingresso da camada popular no ensino superior. Dessa forma, o capital busca preparar trabalhadores/as para o mercado de trabalho sob processos formativos técnicos.

Para Duarte (2020) há o objetivo de tornar a educação um instrumento de doutrinação neoliberal causando o impedimento de uma educação pública que possa progredir no sentido de democratizar o acesso à cultura científica, artística e filosófica. Assim, impacta no aumento das desigualdades sociais e educacionais diante de uma formação precária. Ademais, acarretam complexidades para a promoção de uma educação crítica.

No estudo crítico e provocador realizado por Brandt, et al., (2021) fazem um alerta acerca da Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual possui ação de cessar a promoção da articulação entre a formação inicial e a continuada. Com isso, atividades de iniciação científica, de iniciação à docência, projetos de extensão e de monitoria, pesquisas científicas e eventos científicos foram suprimidos na BNC-Formação. Além de enfatizar que a formação de professores/as deve primordialmente acompanhar as proposições da BNCC.

As autoras ainda apontam que a resolução foi delineada em um contexto político de transformações neoliberais em diversos setores, especialmente na educação, como a Política Nacional de Formação de Professores, a REM, a BNCC e o Future-se. Logo, aumentou as atribuições dos/as professores/as com perspectivas ágeis e mercantilistas, e, também, permitiu a abertura para a intervenção de instituições privadas na formação docente e na educação básica. Vale frisar que essa deliberação foi redigida por membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) que possuem vínculo com a iniciativa privada.

Notadamente, há uma flexibilização, um esvaziamento de aspectos didáticos e pedagógicos e uma regulação da formação de professores/as que causa a pulverização da profissão docente, pois para o capital não interessa ter profissionais com formação crítica, que defendam a perspectiva emancipatória no contexto educacional. Ademais, há o desprezo pelo fomento e pelas participações em eventos científicos e por projetos pedagógicos que visem uma formação mais abundante.

Portanto, a educação de um modo geral, assim como a política de formação de professores/as, tem sido configurada diante de processos de rupturas, descontinuidades e fragmentações do fazer docente. Na atualidade, busca-se engendrar a formação docente com planos estratégicos do capital que contêm princípios norteadores para o percurso formativo nas licenciaturas e na pedagogia, ou seja, demasiadas ações de retrocessos.

Com a instauração da Lei n. 13.415/2017, acerca da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, houve impacto na formação docente causando a desvalorização de professores/as, pois permite que profissionais sem diplomas de licenciatura possam lecionar no ensino médio apenas com domínio do conteúdo, ou seja, “notório saber”. Com isso, é perceptível a intenção de privatizar a educação, culminando com a desresponsabilização do Estado com a formação de professores e com a qualidade do ensino ofertado.

Com a implantação da BNCC e do Novo Ensino Médio, novas disciplinas passaram a integrar os currículos escolares, consequentemente, as disciplinas que estimulam a criticidade e a compreensão da sociedade foram perdendo espaço nas matrizes curriculares e nas atividades pedagógicas; à vista disso, exige de docentes conhecimentos e participações em formações voltadas para ministrar aulas sobre Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), projetos de vida, empreendedorismo, educação financeira, tecnologia e mídias digitais. Sendo assim, os/as professores/as ministram aulas de disciplinas que não fazem parte de sua formação e ainda fortalecem os ideais capitalistas no processo educativo e, isso, em muitos contextos, ocorrem sem análise crítica.

Com efeito, os reformistas têm o interesse de aproximar os alunos/as das mudanças ocorridas na sociedade globalizada e no mundo do mercado de trabalho sem ter uma formação básica sólida. Essas medidas buscam propiciar a abertura para parcerias com instituições privadas na escola ao oferecer cursos de formação para docentes acerca das temáticas de mercado com metodologias, didáticas e material didático conveniente ao capital.



Em decorrência da pandemia da Covid-19, foi implementado o Ensino Remoto como forma emergente à escola. Daí, surgiram novas demandas aos/as docentes que tiveram que ministrar suas aulas com o uso de ferramentas tecnológicas e, para isso, tiveram que adaptar-se à nova realidade educacional. Dessa forma, o contexto de aulas *online* facilitou o ingresso também de instituições privadas na educação atuando através de plataformas, portanto, ingressaram de modo a mercantilizar cursos de formação à distância para professores/as e vídeo-aulas para estudantes da educação básica.

Shiroma (2018) acrescenta que a formação inicial de docentes na modalidade à distância, sob a organização de instituições privadas, demonstra a decadência na preparação de professores/as enquanto seres críticos e intelectuais da educação, pois essas instituições buscam formar profissionais para a reprodução pedagógica. Ao passo que a formação continuada mediante o setor privado estimula a prática conteudista, reprodutivista e novas práticas e métodos que são interessantes ao sistema capitalista.

Diante deste cenário, há uma fragmentação na construção dos currículos nos cursos de licenciatura e de pedagogia, de modo a direcionar os saberes e as aprendizagens que desejam para a formação docente inicial e continuada, representando retrocessos. Consequentemente, há a composição de processos formativos com testes e instrumentais padronizados como meio para a aquisição de competências e habilidades, sob práticas conteudistas, concebendo material didático, plataformas *online* e formação à distância. Cabe destacar que no Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, em 2005, a UNESCO deixou evidente a utilização da educação à distância para a formação docente.

As transformações educacionais ocorridas nas últimas décadas colaboram para a segmentação da formação docente com o protótipo pragmático concentrado nos saberes experienciais de professores/as, depreciando os conhecimentos científicos que fundamentam à docência. À propósito, as indicações do BM e de demais agências internacionais circundam-se na limitação de custos e de tempo na educação para atingir as metas e a proliferar proveitos do capital.

#### **4. Considerações Finais**

Após décadas de embates, de rupturas, de fragmentações e de transformações, podemos reconhecer avanços no campo educacional resultante de mobilizações, de lutas e de resistências para que as pautas em prol de progresso da educação brasileira pudessem tornar-se previstas em legislações e diretrizes; entretanto, as solicitações nem sempre foram atendidas, além de serem segmentadas. No que cerne a formação docente, constatamos alguns retrocessos diante de novas políticas educacionais implantadas no Brasil sob fortes influências neoliberais.

Nessa perspectiva, o Banco Mundial age na educação da América Latina e no Caribe, sobretudo na educação brasileira, mediante órgãos internacionais que buscam orientar, redirecionar e reestruturar o sistema educacional, incrementando mudanças que são convenientes ao sistema capitalista e, para isso, agregam aspectos econômicos e financeiros à educação sob a ideologia do neoliberalismo.

Dessa forma, as modificações ocorridas na educação brasileira têm como propósito realizar o projeto educacional do capital, com esse fim, potencializam as transformações oportunas para o fortalecimento do capitalismo, e a educação é um instrumento para expansão do seu domínio sob a sociedade ao aplicar sua ideologia e seus princípios. Ademais, o sistema capitalista age com a intenção de que as pessoas internalizem e reproduzam ações favoráveis a ele e possam romper com qualquer tipo de ação insurgente.

A realidade atual brasileira é decorrente de uma construção histórica, portanto, é fundamental conhecê-la, compreendê-la e confrontá-la, uma vez que tem sobrepujado a consolidação do modelo de sociedade burguesa que intervém no complexo da educação.

Nesse sentido, nos últimos trinta anos, as reformas educacionais realizadas no Brasil impactaram a formação docente de tal modo que ocorreram o fortalecimento de princípios como a eficiência, a produtividade, a competitividade e o

multifuncionalismo, os quais direcionaram a formação e a prática pedagógica, a fim de preparar os/as estudantes para o mercado de trabalho.

Com isso, a formação de professores/as é afetada profundamente e vai diminuindo seu caráter científico e pedagógico, impossibilitando um processo formativo em uma perspectiva crítica, ou seja, uma abordagem transformadora. De fato, os/as professores/as são operadores/as das políticas educacionais, logo, põem em prática as determinações estabelecidas por documentos oficiais, os quais caracterizam-se em recomendações do sistema educacional que está sob os moldes neoliberais.

## Referências

- Brandt, A. G., Hobold, M. S., & Farias, I. M. S. (2021). Curso de Pedagogia em cenário de (contra)reforma: Concepções de formação de professores em disputa. *Formação em Movimento* 3(5), 50-70. <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/660/1064>.
- Cardodo Junior, W., Nunes, C. P., & Cardoso, B. L. C. (2022). Materialismo Histórico-Dialético: um diálogo para pesquisa sobre a qualidade de vida. *Revista Momento – diálogos em educação*, E-ISSN2316-3100, 31(03), 179-200. <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14100>.
- Corte, M. G. D., Sarturi, R. C., & Nunes, J. F. (2018). Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. *Roteiro*, [S. l.], 43(1), 87–114. <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13094>.
- Duarte, N. (2020). Um montão de amontoado de muita coisa escrita. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: Malanchen, J., Matos, N. S. D., Orso, P. J. (org.). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Editora Autores Associados, 31-46.
- Freitas, H. C. L. (2018). 30 Anos da Constituição Avanços e retrocessos na formação de professores. *Revista Retratos da Escola*, 12(24), 511-527. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a ed.), Atlas.
- Guerra, D., & Figueiredo, I. M. Z. (2021). Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). *Educação e Pesquisa*, 47. <https://www.scielo.br/j/ep/a/7Cz5GRGMKmj5rY5NbSBzYq/?format=pdf&lang=pt>.
- Matias, J. C., Nunes, M. J. O., Silva, A. L., & Barros, J. A. (2019). Perspectivas metodológicas e os bordados na pesquisa qualitativa em educação. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, 6, 128. <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3721>.
- Mendes Segundo, M. D., & Jimenez, S. (2015). O papel do Banco Mundial na Reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. In: Rabelo, J. (Org.) *O movimento de educação para todos e a crítica marxista*. Imprensa Universitária, 46-57.
- Moreira, J. A. S., & Silva, R. V. (2016). Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. *Práxis Educativa*, 11(1), 37-61. <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7198/4756>.
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. Expressão Popular.
- Pansardi, M. V. (2011). A Formação de Professores e o Banco Mundial. *Eccos Revista Científica* (Impresso), 1, 127/25-142. <https://www.redalyc.org/pdf/715/71521708008.pdf>
- Rabelo, J. J., Silva, S. C., Silva, S. A., & Santos, J. B. (2015). O Papel Do Professor No Alcance Da Educação Para Todos: um estudo preliminar. In: Jackline Rabelo, Susana Jimenez e Maria das Dores Mendes Segundo (Organizadoras). (Org.). *O movimento de educação para todos e a crítica marxista*. (1.ed.) Imprensa Universitária (UFC), 1, 143-150.
- Rodrigues, L. P., & Souza, V. F. M. (2020). Políticas de privatização do ensino superior brasileiro: uma análise acerca das orientações do Banco Mundial. *Revista Inter Ação*, 45(2), 273–283. <https://www.revistas2.ufg.br/interacao/article/view/62662>.
- Ribeiro, J. C. O. A., & Nunes, C. P. (2018) Formação De Professores No Contexto Neoliberal. *Colloquium Humanarum*, 15(4), 57-71. <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2458/2551>.
- Santos, S. A., & Orso, P. J. (2020). Base Nacional Comum Curricular – Uma Base sem base: O ataque à escola pública. In: Malanchen, J., Matos, N. S. D., Orso, P. J. (org.). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Editora Autores Associados, 161-178.
- Santos, T. A., Santos, A. S., Mascarenhas, N. B., & Melo, C. M. M. (2018). O Materialismo Dialético E A Análise De Dados. *Texto Contexto de Enfermagem*, 27(4), 1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71465344032>.
- Shiroma, E. O. (2018) Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. *Momento: diálogos em educação*, 27(2), 88-106. <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093/5344>.
- Soares, G. L., & Silva, J. F. (2018). A Influência do Neoliberalismo na Educação: Reflexo na Formação Docente. *PROFESSARE (ONLINE)*, 07, 26-40. <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/1531/803>.
- Zank, D. C. T., & Malanchen, J. (2020). A base nacional comum curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico- crítica. In: Malanchen, J., Matos, N. S., Orso, P. J. (org.). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Editora Autores Associados, 121-160.