

O trabalho educativo para além das concepções pedagógicas hegemônicas: o PIBID na formação inicial de professores

Educational work beyond hegemonic pedagogical conceptions: PIBID in initial teacher education

El trabajo educativo más allá de las concepciones pedagógicas hegemónicas: PIBID en la formación inicial de docentes

Matheus Bernardo Silva¹

Universidade do Extremo Sul Catarinense; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação.

<https://orcid.org/0000-0002-5964-368X>

Resumo: Este manuscrito é síntese de uma pesquisa em andamento, cuja finalidade, em linhas gerais, é analisar as especificidades do trabalho educativo de professores no contexto histórico-social vigente. Para tanto, o recorte aqui estabelecido está configurado na problematização sobre a relação entre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e as concepções pedagógicas que influenciam a formação inicial de professores em tempos atuais no Brasil. O objetivo foi analisar determinadas dimensões conceituais sobre o trabalho educativo que podem ser materializadas no âmbito do PIBID, tendo em vista, mesmo diante do alinhamento das políticas educacionais vigentes com a agenda global neoliberal, a ênfase dos pressupostos da concepção de educação histórico-crítica. A partir de uma pesquisa teórico-bibliográfica, tomaram-se, como base teórica, os fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Enquanto resultados, compreende-se que há influência, na formação inicial de professores, proveniente da concepção de educação neoprodutivista, alinhada aos interesses privados da classe

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

dominante. Porém, em contrapartida, compreende-se que, por meio das especificidades legais do PIBID, há possibilidade de enfatizar uma concepção de educação crítica que procure tensionar a formação pragmática e flexível dos futuros professores. Logo, em nota de proposição, advoga-se para as contribuições da pedagogia histórico-crítica como teorização cabal para a formação de futuros professores no âmbito do PIBID, tendo em vista seu caráter crítico diante das concepções pedagógicas hegemônicas e suas proposições para a configuração do trabalho educativo, em proveito da relevância do conhecimento objetivo, tanto para os futuros professores quanto para os alunos escolares.

Palavras-chave: trabalho educativo; formação inicial de professores; concepções pedagógicas; pibid; pedagogia histórico-crítica.

Abstract: *This manuscript synthesizes an ongoing research study whose general purpose is to analyze the specificities of teachers' educational work within the current socio-historical context. Thereunto, the scope established here focuses on problematizing the relationship between the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID) and the pedagogical conceptions influencing initial teacher education in contemporary Brazil. The objective was to examine certain conceptual dimensions of educational work that can be materialized within PIBID, considering, even amidst the neoliberal alignment of current educational policies, the emphasis on the assumptions of historical-critical education. Grounded in theoretical-bibliographical research, the study was based on the foundations of historical-critical pedagogy. Among the findings, it is understood that initial teacher training is influenced by a neo-productivist conception of education aligned with private interests of the dominant class. However, conversely, it is also understood that, through the legal specificities of PIBID, there is a possibility of emphasizing a critical conception of education that seeks to challenge the pragmatic and flexible education of future teachers. Thus, in a propositional note, this study advocates for the contributions of historical-critical pedagogy as a comprehensive theoretical framework for education of future teachers within PIBID, given its critical stance against hegemonic pedagogical conceptions and its proposals for*

configuring educational work in favor of the relevance of objective knowledge, both for future teachers and school students.

Keywords: *educational work; initial teacher education; pedagogical conceptions; pibid; historical-critical pedagogy.*

Resumen: *Este manuscrito es síntesis de una investigación en curso, cuyo propósito general es analizar las especificidades del trabajo educativo de los docentes en el contexto histórico-social vigente. Para ello, el recorte aquí establecido se configura en la problematización de la relación entre el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) y las concepciones pedagógicas que influyen en la formación inicial de docentes en la actualidad en Brasil. El objetivo fue analizar ciertas dimensiones conceptuales sobre el trabajo educativo que pueden materializarse en el ámbito del PIBID, teniendo en cuenta, incluso ante la alineación neoliberal de las políticas educativas vigentes, el énfasis en los supuestos de la concepción histórico-crítica de la educación. Desde una investigación teórico-bibliográfica, se tomaron como base los fundamentos de la pedagogía histórico-crítica. Como resultados, se comprende que existe una influencia en la formación inicial de docentes de la concepción neoproductivista de la educación, alineada con los intereses privados de la clase dominante. Sin embargo, en contrapartida, se entiende que, a través de las especificidades legales del PIBID, existe la posibilidad de enfatizar una concepción crítica de la educación que busque tensionar la formación pragmática y flexible de los futuros docentes. Por lo tanto, en una nota propositiva, se aboga por las contribuciones de la pedagogía histórico-crítica como una teorización cabal para la formación de futuros docentes en el marco del PIBID, considerando su carácter crítico ante las concepciones pedagógicas hegemónicas y sus propuestas para configurar el trabajo educativo en beneficio de la relevancia del conocimiento objetivo, tanto para los futuros docentes como para los estudiantes escolares.*

Palabras clave: *trabajo educativo; formación inicial de docentes; concepciones pedagógicas; pibid; pedagogía histórico-crítica.*

Recebido em 13 de agosto de 2025

Aceito em 12 de dezembro de 2025

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação inicial de professores é síntese de uma complexidade de fatores que, em última instância, interferem, de algum modo, na atuação docente dos futuros professores. À vista disso, aquilo que é inerente às especificidades dessa formação inicial no Ensino Superior é suscetível de constante aproximação e análise. Tal processo é necessário, pois, parte-se da necessidade de indagar e consolidar o processo formativo de futuros professores de maneira coesa e aprofundada, em proveito de uma vigilância crítica diante da relação entre educação escolar e modo de produção da existência humana em tempos hodiernos.

Considerando que a formação inicial de professores se forja, ou deveria ser forjada, no âmbito do Ensino Superior, na relação entre ensino, pesquisa e extensão (Severino, 2024), o presente estudo procura, a partir de uma pesquisa em andamento, intitulada *Implicações do processo formativo escolar no desenvolvimento da concepção de mundo em tempos atuais: o trabalho educativo do professor*², refletir sobre determinados pressupostos teóricos para a ação extensionista oriunda do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (Brasil, 2024a). O enfoque aloja-se mais precisamente na análise de dimensões conceituais do trabalho educativo, que podem ser materializadas no âmbito do PIBID, tendo em vista, mesmo pela relação entre as políticas educacionais vigentes com a agenda global neoliberal, a ênfase nos pressupostos da concepção de educação histórico-crítica.

² O presente manuscrito contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), enquanto entidade financeira, via Edital 21/2024.

Do ponto de vista teórico-metodológico, trata-se de um estudo teórico-bibliográfico, fundamentado nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica (Bernardo Silva, 2023; Duarte, 2013; 2021; Galvão; Lavoura; Martin, 2019; Martins, 2023; Saviani, 2021b) sobre o trabalho educativo. Isto porque se compreende que o trabalho educativo, conforme Saviani (2021b, p. 13), é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Nesse sentido, de antemão, destaca-se a condição cabal dos futuros professores inseridos no PIBID de se apropriarem, teoricamente, das especificidades que compõem o trabalho educativo, bem como a possibilidade crítica de materialização, na prática educativa, à luz de uma formação coesa e aprofundada sobre os aspectos que constituem a educação escolar.

Diante do cenário histórico-social vigente, isto é, em consonância das atuais políticas educacionais, em que há uma aproximação com os ditames econômico-políticos neoliberais (Bitencourt; Bernardo Silva, 2025; Freitas, 2018; Ribeiro, 2018; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011; Saviani, 2024; Zanotto; Ramos, 2022), há a necessidade de estabelecer tensões a essa formação prevista para a educação escolar brasileira. O intuito é estabelecer o processo formativo de futuros professores na perspectiva de uma concepção de educação histórico-crítica. Destarte, a partir do presente estudo, compreende-se que o PIBID pode ser um espaço de tensionamento para enfatizar essa concepção de educação direcionada para a formação inicial de professores.

Para tanto, o presente manuscrito está organizado da seguinte maneira: *a)* explicitação de determinados elementos teóricos da política educacional influenciada pela iniciativa privada em tempos atuais;

b) argumentação sobre as implicações de concepções pedagógicas hegemônicas na formação inicial de professores, especialmente da pedagogia das competências; e c) exposição de pressupostos teóricos, na perspectiva da concepção de educação histórico-crítica, como base para o PIBID, enquanto programa no âmbito da formação inicial de professores.

2 A LEGITIMIDADE DA INICIATIVA PRIVADA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Na história recente da educação no Brasil (Aranha, 2020; Saviani, 2024), observa-se um avanço de interesses privados nos direcionamentos materializados no contexto educacional de maneira geral, e portanto, no próprio processo formativo inicial de professores, de maneira específica. Como se sabe, a educação, por ser um ato político, não tem neutralidade, diante da sua finalidade. Para além de uma suposta neutralidade científica (Löwy, 2009), implícita ou explicitamente, há um projeto societário que culmina na contribuição para a condição de apaziguamento ou de transformação das relações sociais vigentes.

Ao estabelecer uma relação entre público e privado na educação, há culminância para atender aos interesses de aparelhos privados que compõem a sociedade vigente (Bernardo Silva; Fernandes dos Santos, 2024). Trata-se, na verdade, conforme destaca Saviani (2010), no âmbito da história da educação, de uma relação promíscua entre público e privado. Tornou-se comum, atualmente, uma legitimidade que vem sendo consolidada pela ordem neoliberal

e pelas retóricas empresariais que configuram o senso comum, em proveito da iniciativa privada e em detrimento do Estado.

Neves (2002, p. 180), ao abordar essa problemática na educação brasileira, argumenta que

O novo padrão de relacionamento entre a aparelhagem estatal e sociedade civil no neoliberalismo brasileiro, posto em execução já nos anos iniciais da década de 1990, suscitou uma mudança na natureza das políticas do Estado e um reordenamento das organizações da sociedade civil. As políticas neoliberais de privatização, de desregulamentação e de focalização das políticas sociais, em especial das políticas de formação do trabalhador simples e do trabalho complexo, demandaram uma reestruturação do sistema educacional brasileiro, bem como a reorganização das entidades diretamente voltadas para a defesa dos interesses da escola privada confessional e laica.

O contexto brasileiro, para consolidar o espectro neoliberal, principalmente a partir da década de 1990, sofreu um fluxo de determinações de órgãos internacionais multilaterais que persuadiram, assim como o Brasil, outros países da América Latina e Caribe a adotarem medidas para os seus respectivos processos administrativos estatais.

Em linhas gerais, destacam-se os seguintes processos: 1) programa de equilíbrio fiscal, elucidado por distintas reformas para *sanar* os gastos públicos; 2) política monetária direcionada para a estabilização; 3) desregulação dos mercados (financeiro e trabalho), abertura do mercado e privatização (Saviani, 2024). O que está no cerne dessa legitimidade, ainda em tempo presente, é a constante necessidade de desidratação do Estado em proveito da classe subalterna, pois esse Estado deve, na lógica neoliberal, mesmo que implicitamente, atender as demandas da classe dominante.

Isso pode ser constatado nos estudos de Pereira (2010; 2022), ao tomar como objeto de pesquisa o caminho histórico do Banco Mundial. Destaca-se, à guisa de ilustração, no Brasil, o recente período entre 2017 e 2020, em que o Banco Mundial produziu, em articulação com o governo Temer, a *Estrutura de Parceria com o País* (EPP). O ponto fulcral desse relatório, no que tange às demandas para o Estado brasileiro, aloja-se justamente no ajuste fiscal (Pereira, 2022).

A prioridade elucidada pela EPP, assim como foi na década de 1990, foi priorizar os seguintes focos na relação entre Banco Mundial e Brasil: “[...] a) ajuste fiscal e eficácia do governo; b) investimento e produtividade do setor privado; c) desenvolvimento equitativo e sustentável” (Pereira, 2022, p. 122). Ainda conforme assevera o autor, “a EPP 2018-23 prevê um reengajamento da instituição para apoiar o governo federal na abordagem do ajuste fiscal e na melhoria do ‘ambiente de negócios’” (Pereira, 2022, p. 122).

Isso implica em distintos movimentos, incluindo o campo da educação, que se configurou, por exemplo, na reforma do Ensino Médio. Também no âmbito da EPP 2018-23, surgiu outro movimento direcionado para a intervenção privada na educação pública:

Além de advogar a implantação de parcerias público-privadas na gestão escolar, em nome da ‘autonomia’ das escolas, o Banco Mundial também anunciou o fortalecimento do papel da Corporação Financeira Internacional no financiamento e na assessoria a grandes grupos empresariais de educação superior, voltados para alunos de renda média e baixa [...] (Pereira, 2022, p. 124-125).

O que está em pauta é uma concepção de educação hegemônica, isto é, a concepção neoprodutivista chancelada pelas

recentes políticas governamentais, em que, principalmente a partir do final da década passada, estabeleceu um denso processo de retrocesso, tanto de políticas sociais quanto de políticas educacionais. Precisamente no contexto das políticas educacionais e, portanto, das políticas para formação de professores, há forte influência de interesses de aparelhos privados, articulados com organizações internacionais multilaterais (Ximenes; Melo, 2025), como é o caso do Banco Mundial. É um período de efervescência do empresariado com ênfase no caráter mercantil da educação (Lavoura; Gomes, 2024; Leher, 2023; Martins; Pina, 2021).

Todavia, não se trata apenas do caráter econômico por parte do empresariado da educação, mas também do caráter ideológico, com intuito de propagar uma formação para o consenso e para o apaziguamento social. Conforme mencionado em outro estudo (Bitencourt; Bernardo Silva, 2025), trata-se de uma educação voltada para a formação escolar neoliberal dos indivíduos que compõem a classe trabalhadora.

Nesse sentido, como se sabe, a BNC-Formação³ (Brasil, 2019) e a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), influenciadas por interesses de aparelhos privados, no âmbito de um contexto histórico-social autoritário e conservador (Lavoura; Alvez; Santos Junior, 2020; Ximenes; Melo, 2022; 2025), foram germinadas na relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Zanotto e Ramos (2022), ao mencionaram essa articulação, apontam que foram abertas possibilidades para o processo de dissolução da finalidade da escola e da própria função social do professor.

³ Ressaltam-se as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, atualmente em processo de consolidação (Brasil, 2024b). Contudo, diante desse fato, o presente manuscrito parte de análises realizadas predominantemente da BNC-Formação (Brasil, 2019).

De acordo com as autoras, a partir desse projeto de educação hegemônico que privilegia os interesses da classe dominante, no sentido de assumir um caráter privatista e *gerencialista* e preconizar o esvaziamento do conhecimento objetivo na escola, “[...] a profissão docente e o próprio conhecimento, convertido em insumos para o desenvolvimento de competências, são transformados em mercadorias com ‘prazo de validade’ restrito às circunstâncias da sociabilidade flexível do capitalismo contemporâneo” (Zanotto; Ramos, 2022, p. 924).

Não à toa que a implementação de tais políticas direcionadas para a formação de professores foi consolidada, inicialmente, de forma unilateral, excluindo a necessária articulação com o processo histórico de luta de movimentos da sociedade direcionados para a discussão sobre os caminhos da educação brasileira, em especial no que tange às políticas para a formação de professores. Eis a implementação de reformas educacionais sem a necessária construção democrática e coletiva.

Historicamente, de acordo com Seki, Souza e Evangelista (2019, p. 88), “[...] após a década de 1990 e acentuando-se a partir dos anos 2000, o intencional redirecionamento pelo Estado da formação docente da esfera pública para a privada se articulou com base nos interesses da classe dominante, em particular do capital de ensino superior [...]”.

Destarte, conforme Ximenes e Melo (2025, p. 13), “a BNCC e a BNC-Formação inserem-se no movimento global de reforma da educação, cujos objetivos são adaptar a produção nacional à lógica produtiva internacional, alinhando a escola às demandas da economia competitiva e globalizada”. Do ponto de vista pedagógico, a partir da historiografia sobre as ideias pedagógicas do Brasil, na perspectiva

de Saviani (2024), compreende-se que há um alinhamento com a concepção de educação neoprodutivista inaugurada a partir da década de 1990.

Nesse período, como mencionado anteriormente, há uma convergência diante do discurso de ineptidão do Estado de gerir suas atribuições e a suposta *inteligência e perspicácia* da iniciativa privada para dar conta de tais atribuições, tendo em vista os interesses do mercado. Esse postulado também se firma no contexto da educação e, como desdobramento, na própria formação de professores.

Há, por conseguinte, como dito, a dimensão econômica no âmbito da concepção de educação neoprodutivista, mas também a sua dimensão ideológica. Em todos os aspectos sociais e na própria educação, de acordo com Freitas (2018, p. 23), configuram-se encaminhamentos para enfatizar que “[...] o livre mercado é fundamental para que os indivíduos, lançados nele, tenham ‘liberdade’ para construir sua trajetória a partir do mérito e esforço pessoal”.

À vista disso, conforme abordado mais adiante, especificamente no escopo da educação escolar – portanto, também na formação de professores –, estabelecem-se condições para a efetivação de concepções pedagógicas hegemônicas, inclusive influenciando políticas educacionais, como é o caso da pedagogia das competências (Lavoura; Ramos, 2020), que em última instância, por meio do processo formativo escolar, procuram naturalizar preceitos neoliberais. Corroborando para o desenvolvimento da consciência ingênua (Vieira Pinto, 2020), isto é, da concepção de mundo conservadora do indivíduo (Bitencourt; Bernardo Silva, 2025), ele passa a criar “[...] para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu

próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo” (Freitas, 2018, p. 24).

No que tange à formação inicial de professores, esse processo de construção do consenso é salutar, tanto por conta da primazia da ordem econômica – educação como mercadoria – quanto da ordem ideológica – o futuro professor como um dos *instrumentos* para a equalização social. Conforme destacam Ávila, Tilton e Evangelista (2019), a formação de professores, cujo volume quantitativo se aloja em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, atende às formas oriundas da lógica hodierna do capital, o que significa a valorização do capital e o esvaziamento da formação integral dos professores. Implicitamente ou não, a formação de professores, preconizada principalmente em IES privadas, tende a estabelecer um distanciamento entre a atuação profissional do futuro professor e a condição histórico-social do projeto societário em vigência no Brasil.

Afinal, “controlar a formação humana – por todos os meios – é uma necessidade para que o capitalismo possa se colocar diuturnamente como horizonte único da humanidade no planeta” (Ávila; Tilton; Evangelista, 2019, p. 52). Tendo em vista, por consequência, o avanço deliberado da iniciativa privada na formação de professores no contexto brasileiro, há prevalência de concepções pedagógicas hegemônicas direcionadas, por um lado, para a formação dos futuros professores, e por outro lado e concomitantemente, para que tais concepções possam ser a base teórico-pedagógica dos professores na sua atuação docente nas escolas.

3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS HEGEMÔNICAS E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: BREVES NOTAS

Por meio das reformas realizadas no curso da década de 1990 no âmbito das políticas educacionais, especialmente das políticas curriculares, há ênfase na noção de competências. De maneira mais recente, na articulação entre organismos multilaterais internacionais, governos locais e organizações não-governamentais, encontra-se um sobrepular dessa noção de competências, tendo em vista a prevalência também das competências socioemocionais⁴ (Ramos; Magalhães, 2022). Na compreensão do presente estudo, isso perfaz potencialmente uma sintonia com a configuração curricular que embasa a formação inicial de futuros professores, principalmente em IES privadas.

A noção de competências, ou melhor, a pedagogia das competências deve ser compreendida como uma face que constitui a concepção de educação neoprodutivista, alinhando-se aos fundamentos neoliberais e da agenda pós-moderna (Duarte, 2011; Ramos; Magalhães, 2022; Saviani, 2024). A base estruturante está na redefinição do papel do Estado, bem como das escolas públicas por intermédio do neotecnismo (Saviani, 2025). As concepções pedagógicas hegemônicas que constituem uma unidade forjada na demanda neoprodutivista vigente no cenário da educação brasileira podem ser compreendidas, em linhas gerais, conforme o quadro a seguir.

⁴ Compreende-se que há distinções entre competências em sentido de domínio cognitivo e em sentido socioemocional, mas o presente manuscrito não aborda tais distinções. Para isso, sugere-se a produção de Magalhães (2022).

Quadro 1 – Concepção de Educação Neoprodutivista

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NEOPRODUTIVISTA		
Pedagogia da Exclusão (Bases Econômico-Pedagógicas)	Aprender a Aprender (Bases Didático-Pedagógicas)	Pedagogia das Competências (Bases Psicopedagógicas)
- Reconversão produtiva do capital: orientação educativa. - Condição de estar ou não empregável como responsabilidade única do indivíduo. - Alinhamento com a retórica da meritocracia.	- Neoescolanovismo: orientação pedagógica. - Práticas educativas <i>light</i> (em distintos espaços sociais e com menos necessidade de precisão conceitual). - Necessidade de ampliar constantemente o conhecimento próprio para estar sempre em um <i>status</i> empregável.	- Neoconstrutivismo: concepção psicológica (atividade construtiva do aluno). - Competências de domínio cognitivo e socioemocional. - Responsabilização do indivíduo diante da <i>mão invisível do mercado</i>.
FORMAÇÃO ESCOLAR NEOLIBERAL		

Fonte: o autor, com dados de Saviani (2024).

Observa-se que, conforme Saviani (2024), ao sintetizar as caracterizações das ideias pedagógicas a partir da década de 1990, estabelece-se um constructo com relação à concepção neoprodutivista, enquanto dimensão econômica e ideológica, para a educação frente às demandas atuais do neoliberalismo.

[...] as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que

marcaram a passagem do fordismo ao Toyotismo, determinado uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido de aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação (Saviani, 2024, p. 441-442).

No contexto da noção de competências, presente em determinadas políticas educacionais, como é o caso da BNCC (Brasil, 2018), ocorre a tentativa de consubstanciar o processo formativo dos indivíduos no que tange a comportamentos flexíveis, com intuito de que esses indivíduos possam sempre se ajustar a partir das demandas oriundas da sociedade. Isto porque sua sobrevivência, enquanto indivíduo, não está garantida, fazendo com que tenha que, a todo momento, encontrar maneiras adequadas para sua adaptação (Saviani, 2024).

Não à toa, urge como necessidade preconizar competências socioemocionais (Ramos; Magalhães, 2022) para que o indivíduo possa ser proativo, empreendedor de si mesmo, enfim, que faça uma autogestão, tendo em vista as intempéries do tempo presente. Historicamente, a partir de Ramos e Magalhães (2022, p. 479),

Observamos, desde 2011, tendências que buscam justificar, através de discursos político-pedagógicos, a incorporação de competências socioemocionais nas políticas curriculares. A partir de uma agenda protagonizada pela OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico], essa ampliação/revitalização da noção de competências tem como principal protagonista no Brasil o Instituto Ayrton Senna (IAS) e assenta-se no deslocamento de ênfase no domínio cognitivo para o “socioemocional”.

Portanto, para que o aluno possa ser competente *emocionalmente*, ou melhor, flexível diante dos *desafios* da sociedade atual, é necessário que o currículo formativo escolar seja, questão evidenciada na BNCC (Brasil, 2018), direcionado para as competências. Contudo, é primordial que o professor tenha isso introjetado na sua subjetividade. Logo, também é fundamental que o processo formativo do professor ocorra pelo intento da noção de competências, tanto de domínio cognitivo quanto socioemocional. O foco não está em estabelecer a formação dos futuros professores considerando a problemática sobre *o que, como e para quem* ensinar, mas direcionar para aquilo que Ramos e Magalhães (2022) expõem sobre questões como demonstração de conduta e desempenho almejado.

A relação imediata dos futuros professores com as situações cotidianas deve prevalecer. Nesse formato, a formação inicial de professores deve ocorrer em um processo de reducionismo tecnicista, passando a evidenciar as dimensões experimental, instrumental e pragmática (Mafera da Silva, 2018). Assim, enfatiza-se a noção de competências para que tanto os futuros professores quanto seus possíveis alunos possam naturalizar a condição de atingir metas e resultados previamente estabelecidos.

Ademais, a pedagogia das competências, como uma face do lema *aprender a aprender*, abre possibilidades para uma formação que seja condescendente com os posicionamentos valorativos evidenciados criticamente por Duarte (2008, p. 07-10): 1) “[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”; 2) “[...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimento, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram

descobertos e elaborados por outras pessoas; 3) “[...] a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança [aluno]”; 4) “[...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança”.

Observa-se, nesse intento, uma aproximação com a teorização piagetiana, em que o conhecimento deve ser compreendido como “[...] resultado da forma como o aluno percebe e concebe o mundo; é baseado na percepção que o indivíduo tem sobre o ambiente” (Facci, 2024, p. 104). Logo, a própria formação dos futuros professores deve ter essa concepção de conhecimento no sentido de refletir e efetivar sua atuação docente. Todavia, no sentido de adaptar o aluno aos ditames sociais vigentes, é preciso fazer com que a formação dos futuros professores se alinhe a determinados princípios inerentes ao ideário neoliberal e que encontra ancoragem na educação, tais como eficiência, produtividade, meritocracia, competição etc.

Aproxima-se, no que se refere à condição de enfatizar o saber cotidiano, da funcionalidade do psiquismo do dia a dia, em que, conforme Rossler (2006, p. 63), “o pensamento e a ação pragmática têm sempre aspiração ao êxito; é o pensamento e a ação voltados para obtenção de resultados práticos e imediatos”. Portanto, trata-se do saber cotidiano forjado nas relações sociais neoliberais, impactando o desenvolvimento da subjetividade dos futuros professores no intento de apaziguamento social. A formação está direcionada para a espontaneidade, consubstanciada por motivações pessoais submersas na lógica neoliberal.

Tendo em vista o cenário societário vigente e o processo formativo dos futuros professores em consonância com esse cenário,

pode-se afirmar que tal processo tem caráter efêmero. De modo ilustrativo, destaca-se a seguinte reflexão de Rossler (2006, p. 62):

Este é justamente o caso da moda ou dos modismos de nossa cultura, geralmente criados pela mídia, pelos meios de comunicação de massa, modismos estes que ditam determinadas normas de comportamento em certas épocas da sociedade e que se alteram rapidamente de uma época à outra, de acordo com determinados interesses e em função de certas mudanças ideológicas e culturais. Ressaltando que a adesão a estes modismos é frequentemente estabelecida de forma espontânea, movida por motivações particulares e efêmeras.

A formação de professores, atualmente, tende a seguir o mantra e as retóricas neoliberais no sentido de desenvolver um indivíduo flexível, altamente capaz de se adaptar às demandas oriundas da sociedade capitalista contemporânea. Ao se adaptar, estabelece condições para naturalizar as determinações objetivas preconizadas no âmbito da expressão econômico-política neoliberal. Em suma, ao se apoiar na ideologia neoliberal, também se apoia nos mantras e nas retóricas de que, por um lado, a racionalidade está alojada somente nas leis do mercado, e por outro lado e sincronicamente, de que a motivação, a felicidade etc. estão na competição e no sucesso (Chauí, 2022).

É nisso que a noção de competências (*pedagogia das competências*), enquanto base psicopedagógica, está articulada com a *pedagogia da exclusão*, remetendo ao contexto de naturalização do êxito e do fracasso, com o lema do *aprender a aprender*, remetendo ao processo de contínua construção do conhecimento, tendo em vista as constantes mudanças sociais e, principalmente, a partir da ordem do mercado.

Essa formação escolar neoliberal (Bitencourt; Bernardo Silva, 2025), a partir da concepção neoprodutivista, ou seja, sob base *neotecnista*, portanto, deve reverberar na própria formação dos professores que estarão futuramente em escola. Seguramente, procura dar ênfase maior na materialização de competências comportamentais em proveito da flexibilidade para que ocorra o endosso do formato societário atual.

4 POR UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O PIBID: A TRÍADE CONTEÚDO-FORMA-DESTINATÁRIO

No sentido de contribuir para um debate que apresente possibilidades para uma formação inicial de professores que vá de encontro à lógica conservadora de formação humana supracitada, o presente estudo estabelece que, enquanto pressuposto, que mesmo diante da ofensiva dos interesses privados na formação inicial de professores no Brasil, seja possível estabelecer mecanismos para materializar ações que culminem com o desenvolvimento de uma concepção de mundo crítica dos futuros professores. Isso para que possam, por sua vez, na atuação docente, contribuir para o desenvolvimento da concepção de mundo crítica dos alunos escolares.

Para isso, é necessário constatar o movimento contraditório societal, especificamente no âmbito da formação de professores, no sentido de verificar as fissuras promovidas por esse movimento e, porquanto, dada as determinações objetivas, estabelecer possibilidades concretas para a formação integral dos futuros professores.

Destarte, nesse caso, destaca-se a necessidade de tensionamentos nas ações que ocorrem no âmbito da formação de futuros professores, como é o caso, por exemplo, do PIBID. Em outras palavras, trata-se da tentativa de tensionar, por meio desse programa, um projeto que contribua para a inserção e atuação inicial docente, de modo que os futuros professores possam compreender, em um sentido crítico, a sua função social em articulação com as demandas sociais vigentes. Contudo, coloca-se em relevo como proposição, nesse momento, a necessidade de estabelecer uma superação da concepção de educação neoprodutivista, que *nutre* as políticas de formação professores, no âmbito do PIBID.

Explicando melhor, à guisa de contextualização, o PIBID, na qualidade de programa institucional, tem como finalidade promover a iniciação à docência e, por consequência, tende a contribuir para o fortalecimento da formação inicial de professores vinculados no Ensino Superior e para a qualidade da Educação Básica pública (Brasil, 2024a). De acordo com Gatti (2021, p. 07),

No sentido de induzir formas diferenciadas de formação nos cursos de licenciaturas foi criado em 2007 um programa bem estruturado, de não tão grande porte, junto à Capes/MEC – o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que foi mais detalhadamente regulamentado pelo Decreto 7219/2010.

Ao contrário do histórico movimento de descontinuidade nas implementações, reformulações constantes e/ou superposições entre distintos órgãos governamentais de uma parcela considerável das políticas educacionais, o PIBID pode ser considerado um programa de continuidade, muito por conta da mobilização da comunidade educacional (Gatti, 2021). Esse programa tende a contribuir de maneira coesa ao ponto em que se aloja enquanto possibilidade de

compreensão dos aspectos que influenciam o processo formativo de futuros professores na relação direta com a escola e suas complexidades.

Nesse tocante, Gatti (2021) ressalta um estudo realizado pela autora em conjunto com outros pesquisadores, sobre a relevância do PIBID, em que por meio de diversos depoimentos coletados de futuros professores inseridos no programa, a autora destaca

[...] suas contribuições para a valorização e revitalização das licenciaturas, para a geração de questionamentos sobre o currículo dos cursos e dos estágios levando ao repensar essas atividades, propiciando maior integração entre saberes da ciência com as ciências da educação e favorecendo o contato direto dos bolsistas com a escola pública, já nos anos iniciais de seu curso, levando a uma aproximação mais consistente das teorias com as práticas (Gatti, 2021, p. 07).

Portanto, quanto a sua configuração, a partir da constante relação entre escolas públicas e IES, consolida-se um processo formativo contínuo no sentido da escola-parceira e dos cursos de formação de professores terem condições de introjetar, no processo formativo dos futuros professores, pressupostos teóricos e experiências pedagógicas que culminam na qualidade da formação. A inserção dos futuros professores na escola, com o professor supervisor da escola-parceira em articulação com o professor coordenador de área da IES, deve corroborar para uma imersão naquilo que é específico da atuação docente, ou seja, o trabalho educativo.

Tendo em vista que há uma tendência da formação inicial de professores de se aproximar da concepção de educação neoprodutivista, há necessidade de estabelecer um paradoxo a partir do PIBID. Esse paradoxo, nesse sentido, justifica-se no que se refere a determinado princípio que constitui o próprio PIBID: “[...] o

pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 2024a). Por consequência, um dos objetivos do programa é

[...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas de rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2024a).

Como o PIBID possibilita a efetivação das atribuições balizadas por distintas ideias e concepções pedagógicas, é legítimo instituir uma concepção de educação crítica como pressuposto teórico. A proposição aqui estabelecida reside na teoria pedagógica histórico-crítica (Duarte, 2013; 2021; Saviani, 2021a; 2021b). No âmbito da pedagogia histórico-crítica, o conhecimento objetivo (Duarte, 2021; 2022), aquele historicamente sistematizado, torna-se um vetor fundamental para a educação escolar. Portanto, a formação de futuros professores deve corroborar com essa premissa.

O projeto institucional que baseará a atuação dos bolsistas, professores-supervisores e professores da IES no PIBID, a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, deverá ter como princípio o seguinte objeto da educação: a) identificação dos elementos culturais necessários para o processo de humanização do aluno; e b) concomitantemente, as formas cabíveis para que esse processo de humanização do aluno se efetive.

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e ao acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção do “clássico”. O clássico não se confunde com

o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (Saviani, 2021b, p. 13).

Pelas necessidades oriundas do PIBID – análise de conjuntura do espaço escolar, elaboração coletiva de planejamento pedagógico, atuação docente, sistematização da atuação docente etc. – há necessidade de os indivíduos inseridos no programa, em especial os futuros professores, se atentarem para o objeto da educação.

Isso requer mobilizar um dos aspectos inerentes à didática histórico-crítica: o domínio pleno do objeto de conhecimento (conteúdo) por parte do professor, nesse caso, dos futuros professores, que deve ser ensinado (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Somente a partir do domínio do conhecimento objetivo é que os futuros professores terão condições de estabelecer a organização do ensino de maneira coerente diante das possibilidades de aprendizagem dos alunos na escola. “Para efeito de cumprimento de sua função social, cabe ao professor garantir no processo de escolarização dos alunos a transmissão e a assimilação desse conhecimento objetivo convertido em saber escolar” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 144).

Para que os futuros professores tenham condições objetivas para estabelecer esse processo de conversão do conhecimento objetivo em saber escolar, é fundamental a importância da apropriação dos fundamentos que regem a teoria pedagógica, neste caso, a pedagogia histórico-crítica (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Observa-se que não se trata de qualquer conhecimento, mas do conhecimento objetivo que tornará capazes, tanto os futuros professores quanto os alunos escolares, de superarem a visão sincrética diante das especificidades da realidade concreta. O ponto cabal, nesse caso, é a apropriação pelos futuros professores, por meio do PIBID, do conhecimento na sua forma mais elaborada (desenvolvida). “O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre” (Duarte, 2021, p. 67). Conforme complementa Duarte (2021, p. 67), “em termos educativos, há que se identificar quais conhecimento podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo”.

O processo de apropriação do conhecimento objetivo (conhecimento na sua forma mais desenvolvida) corrobora para que os futuros professores tenham condições de, no contexto escolar, estarem inseridos no processo de mediar aquilo que constitui a vida cotidiana e as esferas não cotidianas – ciência, filosofia, arte etc. – dos alunos: “a compreensão desse caráter mediador da educação escolar requer a análise das relações existentes entre a vida cotidiana e as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano” (Duarte, 2021, p. 67). A apropriação do conhecimento objetivo, a partir de uma perspectiva crítica, fomenta as circunstâncias objetivas de ir para além daquilo que Kosik (2010, p. 87) aponta como cotidianidade, “[...] como um mundo em cujo ritmo regular o homem se move com uma instintividade mecânica e com o sentido da familiaridade”.

À vista disso, compreende-se, em acordo com Duarte (2021), que a pedagogia histórico-crítica contribui para a necessária e fulcral relação entre trabalho educativo e o desenvolvimento da concepção de mundo, tanto de professores como de alunos. Não

se trata do desenvolvimento de qualquer concepção de mundo, mas especificamente da concepção de mundo crítica. A função do ensino – do trabalho educativo – dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, portanto, “[...] se efetiva de maneira tão mais consistente quanto mais esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética” (Duarte, 2021, p. 95). Afinal, eis aí uma das condições de luta para a superação da ideologia vigente, uma vez que, a “luta ideológica significa, entre outras coisas, luta entre concepções de mundo” (Duarte, 2021, p. 95).

Verifica-se a importância do conhecimento objetivo para o desenvolvimento (formação/transformação) da concepção de mundo dos futuros professores. Logo, no âmbito do PIBID, ao estabelecer esse conhecimento como essência do projeto institucional e que se desdobrará nos subprojetos que contemplam as áreas previstas na política que institui esse programa, há implicação de outro aspecto importante para o trabalho educativo: as formas didático-pedagógicas para que os futuros professores possam ter condições concretas para converter o conhecimento objetivo em saber escolar. Afinal, como sinaliza Saviani (2021b, p. 09), a educação escolar, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, deve corroborar para a “[...] conversão do saber objetivo [conhecimento objetivo] em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares”.

Por conseguinte, o projeto institucional do PIBID, balizado pelos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, tornará precípuo o domínio pleno do conhecimento objetivo referente aos subprojetos em que os futuros professores estarão inseridos, conforme mencionado acima, mas também e de maneira concomitante, será necessário que se apropriem da forma didático-pedagógica histórico-crítica para fazer com que o aluno em escola tenha condições de também se

apropriarem do conhecimento objetivo convertido em saber escolar. Todavia, não é um processo de apropriação do resultado desse conhecimento (Saviani, 2021b), mas que os alunos escolares possam apreender o processo de constituição e transformação histórica desse conhecimento.

Potencialmente, quanto a essa problemática, o processo formativo dos futuros professores, no âmbito do PIBID, deverá estabelecer, como enfoque, a vigência daquilo que Saviani (2021a) argumenta sobre os circuitos da educação. Ao ponto de os futuros professores compreenderem que, no cerne da prática educativa, o trabalho educativo e, portanto, a sua atuação docente, estará articulada no circuito da educação em que o ponto de partida e de chegada dessa prática terá a educação como o centro das preocupações.

Em vez de considerar a educação a partir de critérios sociológicos, psicológicos, econômicos etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo (Saviani, 2021a, p. 121).

Como mencionado inicialmente, a educação escolar tem como finalidade a promoção humana (Saviani, 2013; 2021b). Com isso, requer que os futuros professores possam ser *conhecedores* (na sua essência) da complexidade que constitui o ser humano. O conhecimento objetivo convertido em saber escolar, por meio dos futuros professores, permitirá uma compreensão mais adequada, tanto desses professores quanto dos alunos escolares, sobre a realidade. Isso implicará na condição de tais indivíduos terem possibilidades de agirem de maneira consciente e sistematizada sobre a realidade.

Ao mencionar que os futuros professores devem ter, no seu processo formativo, elementos, pressupostos, experiências pedagógicas etc. sobre essa condição de conversão e consolidação de apropriação do conhecimento pelos alunos escolares, advoga-se para a finalidade da educação como a promoção humana. Não se trata de formar novos cientistas, artistas ou filósofos, apesar de não restringir essas possibilidades, mas de que os conhecimentos advindos da ciência, das artes e da filosofia possam fazer com que os alunos escolares possam compreender e agir intencionalmente perante a realidade.

No bojo do PIBID, a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, os futuros professores deverão direcionar suas ações de maneira cada vez mais aprofundada para a atuação docente, ou seja, para o processo de ensino. Para tanto, no âmbito desse programa, devem-se criar processos formativos para que os futuros professores possam instrumentalizar o seu trabalho educativo. Essa premissa é salutar, pois “[...] pressupõe as condições teórico-metodológicas para a operacionalização do ‘duplo trânsito’ requerido ao ‘bom ensino’: do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato, isto é, ‘de cima para baixo’ e ‘de baixo para cima’” (Martins, 2023, p. 295). Ainda,

Em tais condições, nas quais o professor “empresta” ao aluno aquilo que já conquistou – quer em termos dos processos funcionais superiores, quer em termos dos conteúdos escolares a serem transmitidos –, o ato de ensinar realizar-se-á como uma interposição que provoca transformações, isto é, operará como mediação no desenvolvimento do aluno (Martins, 2023, p. 295).

Diante desse ponto, observa-se que a relação conteúdo (escolar) e forma (didático-pedagógica) pressupõe mais um fator: o destinatário (o aluno escolar). Essa relação configura-se na tríade

conteúdo-forma-destinatário, na acepção de Galvão, Lavoura e Martins (2019) e Martins (2023). A tríade conteúdo-forma-destinatário é a condição *sine qua non* para o trabalho educativo. Por consequência, a transmissão do saber escolar é um fim a atingir.

Adverte-se que os futuros professores tenham que compreender, como supracitado, a necessidade do pleno domínio do conhecimento objetivo, inerente à especificidade dos respectivos componentes que constituem o currículo formativo escolar, bem como os aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a conversão desse conhecimento em saber escolar. Isto porque o saber escolar

[...] sendo derivado do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas [conhecimento objetivo], necessita ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação dialética entre forma e conteúdo), mas que também é determinado pelas finalidades educativas (objetivos), pelas possibilidades materiais objetivas da prática educativa (condições) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (destinatário) (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 104).

Em suma, devido à complexidade do trabalho educativo, em que o professor tem papel importante, urge a compreensão desses profissionais acerca das especificidades do ensino como condição cabal no processo formativo inicial de futuros professores. A formação inicial de professores ainda sugere a necessidade de superação da noção de competências que, implicitamente, propõe uma formação precária desses futuros profissionais para atuarem de maneira assistemática na formação dos alunos escolares.

Contrariamente a tal perspectiva hegemônica de formação inicial de professores, o PIBID, considerando seus limites e suas

possibilidades, pode ser uma importante dimensão, diante de sua envergadura formativa, devido a sua configuração e finalidade, a partir da concepção de educação histórico-crítica, para tensionar a formação para além do pragmatismo cancelado pelo senso comum vigente, em que impera a flexibilidade, a performance, enfim, a adaptação dos futuros professores à luz das demandas instituídas, implícita ou explicitamente, por interesses privados diante da educação escolar pública brasileira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este manuscrito procurou contribuir para a discussão sobre a influência de determinadas concepções pedagógicas no âmbito da formação inicial de professores no contexto brasileiro, estabelecendo como prioridade as possibilidades formativas de futuros professores no bojo do PIBID. Nesse sentido, procurou-se problematizar que a formação inicial de professores, no atual momento, tem aproximação aos interesses do empresariado da educação, ou seja, tais interesses partem principalmente de aspectos econômicos e ideológicos.

Devido à complexidade que envolve a formação inicial de professores, o recorte aludido ocorreu no âmbito da concepção pedagógica presente nessa formação. Constataram-se indícios da concepção de educação neoprodutivista, especialmente da noção de competências. Diante desse cenário, como proposição, argumentou-se que há possibilidade de tensionar o atual formato da formação inicial de professores por intermédio do PIBID, na qualidade de um programa estatal, historicamente consolidado e que está presente em

todas as regiões brasileiras, impactando de alguma forma o processo formativo de futuros professores.

Logo, estabelece como indicativo que, devido ao que propõe o regulamento do PIBID, no que tange em especial à necessária pluralidade de concepções pedagógicas, há possibilidade de materializar um projeto institucional fundamentado em uma concepção de educação crítica, nesse caso, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Todavia, compreende-se que essa discussão ainda é provisória, tendo em vista que a presente problemática não foi aqui esgotada, pois são necessários maiores aprofundamentos e debates. Trata-se, em suma, de procurar contribuir para a contínua reflexão sobre a importância da formação inicial de professores no Brasil, para que se possa materializar ações em proveito do desenvolvimento da concepção de mundo crítica dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

ÁVILA, A. B.; TITTON, M.; EVANGELISTA, O. Desterro docente e formação humana nos governos petistas. *In*: EVANGELISTA, O. *et al.* (org.). **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, p. 19-60, 2019.

BERNARDO SILVA, M. Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores. **Linhas Críticas**, v. 29, p. 01-23, 2023.

BERNARDO SILVA, M.; FERNANDES DOS SANTOS, A. Esvaziamento do conhecimento objetivo e formação escolar para a empregabilidade: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Horizontes**, v. 42, n. 01, p. 01-20, 2024.

BITENCOURT, V. C.; BERNARDO SILVA, M. Educação escolar em liquidação?: apontamentos sobre mercantilização da educação e formação escolar neoliberal. **Perspectiva**, v. 43, n. 01, p. 01-25, 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 247, p. 115-119, 23 dez. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 208, p. 01-15, 29 out. 2020.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, ed. 60, p. 39, 26 mar. 2024a.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 01-16, 29 mai. 2024b.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. 1. ed. 5. reimpr. São Paulo: Autêntica, 2022.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. 1. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

DUARTE, N. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 14, n. 03, p. 55-72, dez. 2022.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. 3. reimpr. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, v. XLII, n. extra 02, p. 01-17, maio 2021.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 1. ed. 8. reimpr. Rio de Janeiro: 2010.

LAVOURA, T. N.; GOMES, V. S. O currículo da educação infantil na Base Nacional Comum Curricular em tempos de reformas educacionais e de empresariamento da educação pública brasileira. **Revista E-Curriculum**, v. 22, p. 01-21, 2024.

LAVOURA, T. N.; RAMOS, M. N. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, p. 47-62, 2020.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JUNIOR, C. L. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-Formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020.

LEHER, R. Mercantilización de la educación básica, sistemas educativos y plataformas laborales como expresiones de la pedagogia del capital. **Paradigma**. Edición Temática 05, p. 34-60, set. 2023.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento**. 9. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

MAFRA DA SILVA, A. V. Neotecnicismo: a retomada do tecnicismo em novas bases. **Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 19, n. 01, p. 10-16, 2018.

MAGALHÃES, J. **Formação de competências socioemocionais: fundamentos de uma pedagogia em construção**. Tese de Doutorado. Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MARTINS, A. S.; PINA, L. D. Pedagogia histórico-crítica e a mercantilização da educação. In: GALVÃO, A. C. *et al.* (org.). **Pedagogia histórico crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, p. 33-52, 2021.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 1. ed. 2. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2023.

NEVES, L. M. W. Rumos históricos da organização privatista. In: NEVES, L. M. W. (org.). **O empresariado da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, p. 179-220, 2002.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial no Brasil (1990-2020)**. Curitiba: Appris, 2022.

RAMOS, M.; MAGALHÃES, J. Lo que ya sólido se desmorona em el aire: la insostenibilidad de la pedagogia de las competencias cognitivas y socioemocionales. **Paradigma**, Edición Temática 03, p. 451-479, set. 2022.

RIBEIRO, M. A. S. Qual escola? Para que sociedade? Desafios da formação docente em um contexto de contrarreforma e retrocessos na gestão da educação pública brasileira. In: MAGALHÃES, J. E. P. *et al.* (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, p. 149-164, 2018.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, D. (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, p. 17-46, 2010.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

SAVIANI, D. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

SEKI, A. K.; SOUZA, A. G.; EVANGELISTA, O. O crescimento perverso das licenciaturas privadas. In: EVANGELISTA, O. *et al.* (org.). **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, p. 61-106, 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2024.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. 1. reimpr. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VIEIRA PINTO, A. **Consciência e realidade nacional**: a consciência ingênua. Rio de Janeiro: Contraponto, v. I, 2020.

XIMENES, P. A. S.; MELO, G. F. BNC-Formação de professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022.

XIMENES, P. A. S.; MELO, G. F. A BNC-Formação e o delineamento das atuais políticas de formação de professores no Brasil: entre crises e utopias. **Revista E-Curriculum**, v. 23, p. 01-27, 2025.

ZANOTTO, M.; RAMOS, M. Formação e trabalho docente sob a lógica da BNCC: a dissolução do sentido da educação escolar? **Pesquiseduca**, v. 14, n. 36, p. 923-947, 2022.

Endereço para correspondência:

Matheus Bernardo Silva - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão/UNESC, Avenida Universitária, 1105, Universitário, 88806000, Criciúma, SC. matheusbernardo@unesc.net.