



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS XII**

LUCAS TARCÍSIO RODRIGUES DA TRINDADE

**PENSAMENTO PÓS-MODERNO E RACIONALIDADE NEOLIBERAL:
IMPLICAÇÕES NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO SÉCULO XXI**

GUANAMBI-BA
2025

LUCAS TARCÍSIO RODRIGUES DA TRINDADE

**PENSAMENTO PÓS-MODERNO E RACIONALIDADE NEOLIBERAL:
IMPLICAÇÕES NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO SÉCULO XXI**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Linha de Pesquisa: Sistemas filosóficos, Ciência da Educação e processos formativos. Núcleo de Estudo e Pesquisa Educacional Paulo Freire (NEPE).

Orientador: Professor Dr. Adelson Ferreira da Silva

GUANAMBI-BA
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

T833p	<p data-bbox="571 1350 895 1375">Trindade, Lucas Tarcísio Rodrigues da</p> <p data-bbox="571 1402 1161 1503">PENSAMENTO PÓS-MODERNO E RACIONALIDADE NEOLIBERAL: implicações nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores no século XXI / Lucas Tarcísio Rodrigues da Trindade. Orientador(a): Adelson Ferreira da Silva. Silva. Guanambi, 2025.</p> <p data-bbox="608 1505 679 1527">67 p : il.</p> <p data-bbox="571 1529 1150 1574">TCC (Graduação - Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia. Guanambi. 2025.</p> <p data-bbox="624 1601 967 1624">Contém referências, anexos e apêndices.</p> <p data-bbox="571 1637 1166 1711">1.Pós-modernidade. 2.Racionalidade neoliberal . 3.Diretrizes Curriculares . 4.Formação de professores . 5.Educação. I. Silva,Adelson Ferreira da . II. Universidade do Estado da Bahia. Guanambi. III. Título.</p> <p data-bbox="1086 1901 1174 1924">CDD: 375</p>
-------	---



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS XII
COLEGIADO DE PEDAGOGIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

NOME DO ESTUDANTE:

LUCAS TARCÍSIO RODRIGUES DA TRINDADE

TÍTULO DO TRABALHO:

PENSAMENTO PÓS-MODERNO E RACIONALIDADE NEOLIBERAL: IMPLICAÇÕES
NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
SÉCULO XXI

Trabalho apresentado à Universidade do Estado da Bahia/Campus XII,
como requisito parcial à obtenção de grau de Licenciatura Pedagogia.

Linha de Pesquisa: Sistemas filosóficos, Ciência da Educação e
processos formativos.

Aprovado em: 22/07/2025

BANCA EXAMINADORA:

Elenice de Brito Teixeira Silva

Professora Doutora - Elenice de Brito Teixeira Silva – membro da banca
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XII

Josias Benevides da Silva

Professor Doutor – Josias Benevides da Silva- membro da banca
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XII

Adelson Ferreira da Silva

Professor Doutor Adelson Ferreira da Silva – orientador
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XII

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, cuja fé, esperança e amor me sustentaram ao longo desses quatro anos. A expressão judaica *Immanu El* (Deus conosco) resume perfeitamente Sua constante presença em minha vida.

Agradeço às mulheres que me cercam: à minha avó Otelina, pelo apoio em momentos difíceis e pela confiança em mim mesmo quando outros duvidavam; à minha mãe Dinha, cujo bom humor amenizou muitas dores e tristezas; à Glorinha, que me ensinou a importância da calma, paciência e silêncio para resolver conflitos; à Rita, pela dedicação e pela demonstração de que a persistência vence obstáculos aparentemente intransponíveis; e à tia Landia, que me acolheu e amparou durante a extenuante rotina acadêmica, oferecendo refúgio, alimento e água quando necessário.

Agradeço ao meu pai Adalberto, pelos conselhos que sempre me incentivaram a valorizar a educação.

Ao professor Adelson, sou grato pelas aulas, encontros, reuniões e livros que contribuíram significativamente para minha formação. Obrigado por me revelar o caminho da pesquisa científica.

Agradeço aos meus colegas Danilo e Evelin, companheiros na linha de pesquisa, e ao grupo de estudos Sistemas Filosóficos, Ciência da Educação e Processos Formativos.

Agradeço também a todos os colegas do curso de Pedagogia, pelas trocas de experiências e aprendizados mútuos.

Meus agradecimentos se estendem ao Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI), em especial às professoras Elenice Brito e Jany Prado, pelas atividades desenvolvidas durante minha monitoria.

Agradeço também à PICIN pelo apoio financeiro para atividades científicas.

Expresso minha gratidão a todos os professores que contribuíram para minha formação profissional.

Finalmente, agradeço profundamente a oportunidade de estudar na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII de Guanambi. Foi uma experiência gratificante e enriquecedora. Espero retornar em breve!

Durante as aulas do curso de pedagogia, com a ajuda das minhas queridas professoras Elen, Jany e Cláudia, apaixonei-me pelo verdadeiro e, assim, entendi que, para se alcançar o impossível, é preciso lançar-se em direção:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios e alguns efeitos.

- Jorge Larrosa (2015, p. 25)

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso (TCC) resultou de uma pesquisa iniciada no Programa de Iniciação Científica (IC), no ano de 2023, por meio da linha de pesquisa: Sistemas filosóficos, Ciência da Educação e processos formativos. Os resultados da pesquisa foram apresentados na jornada de iniciação científica da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2024. Após esta data, diante do extenso volume de dados, iniciamos a conversibilidade do IC ao formato de Trabalho de conclusão de curso (TCC). O trabalho tem como objetivo identificar possíveis implicações do pensamento pós-moderno na definição dos referenciais normativos da formação inicial de professores no século XXI, no Brasil, tomando como objeto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, instituídas por meio das seguintes resoluções: CNE/CP nº 1/2002, CNE/CP nº 1/2006, CNE/CP nº 2/2015, CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, considerando a hipótese de uma possível aliança com os ditames da racionalidade neoliberal. Trata-se de pesquisa qualitativa cuja metodologia foi desenvolvida em três etapas: a primeira organizou por ordem cronológica, todas as diretrizes promulgadas para a formação inicial de professores no século XXI. Determinada a fonte documental, seguiu-se a análise dos documentos, buscando encontrar as principais categorias analítico-temáticas. A segunda etapa, pesquisa bibliográfica, ocorreu por meio da investigação teórico-conceitual e epistemológica, tendo como fonte alguns dos referenciais do pensamento pós-moderno, procurando identificar os discursos hegemônicos, padrões ideológicos e possíveis contrassensos e/ou divergências com as tendências crítico-progressistas da educação, no Brasil. Dentre os autores da crítica pós-moderna, que foram usados destaca-se: Bauman (1998), Harvey (2016), Latour (2013), Lyotard (2018) e Vattimo (1996). A terceira etapa, pesquisa bibliográfica, foi por meio da investigação teórico-conceitual e epistemológica, tendo como fonte alguns dos referenciais do pensamento neoliberal. Cabe destacar os seguintes autores que discutem a temática: Ball (2010), Dardot e Laval (2016), Harvey (2014), Libâneo (2014) e Silva (2022). O trabalho aponta para a necessidade de uma posição crítica diante do alcance dos discursos hegemônicos implicados nos documentos prescritivos que regem a formação de professores no Brasil. Constata-se também, que os marcos normativos têm sofrido fortes determinações da condição pós-moderna e da racionalidade neoliberal.

Palavras-chave: Pós-modernidade; Racionalidade neoliberal; Diretrizes Curriculares; Formação de professores; Educação.

ABSTRACT

This course conclusion paper (TCC) is the result of research begun in the Scientific Initiation Program (IC) in 2023, through the research line: Philosophical Systems, Educational Science and Formative Processes. The results of the research were presented at the scientific initiation day of the State University of Bahia (UNEB) in 2024. After this date, in view of the extensive volume of data, we began converting the CI into a course completion paper (TCC). The aim of this work is to identify possible implications of post-modern thinking in the definition of normative references for initial teacher training in the 21st century in Brazil, taking as its object the National Curriculum Guidelines for initial teacher training, established through the following resolutions: CNE/CP No. 1/2002, CNE/CP No. 1/2006, CNE/CP No. 2/2015, CNE/CP No. 2/2019 and CNE/CP No. 4, of May 29, 2024, considering the hypothesis of a possible alliance with the dictates of neoliberal rationality. This is a qualitative study whose methodology was developed in three stages: the first organized all the guidelines promulgated for initial teacher training in the 21st century in chronological order. Once the documentary source had been determined, the documents were analyzed in an attempt to find the main analytical-thematic categories. The second stage, bibliographical research, took place through theoretical-conceptual and epistemological investigation, using some of the references of postmodern thought as a source, seeking to identify hegemonic discourses, ideological patterns and possible contradictions and/or divergences with critical-progressive trends in education in Brazil. Among the authors of postmodern critique that were used are: Bauman (1998), Harvey (2016), Latour (2013), Lyotard (2018) and Vattimo (1996). The third stage, bibliographical research, was through theoretical-conceptual and epistemological investigation, using some of the references of neoliberal thinking as a source. It is worth highlighting the following authors who discuss the subject: Ball (2010), Dardot and Laval (2016), Harvey (2014), Libâneo (2014) and Silva (2022). The work points to the need for a critical stance on the scope of the hegemonic discourses implicit in the prescriptive documents that govern teacher training in Brazil. It also shows that the normative frameworks have been strongly determined by the postmodern condition and neoliberal rationality.

Keywords: Postmodernity; Neoliberal rationality; Curriculum guidelines; Teacher training; Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Filtragem de trabalhos.....	17
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos selecionados	18
Quadro 2 – Concepção de curso.....	49
Quadro 3 – Perfil do egresso na Resolução CNE/CP n.º 1/2002	50
Quadro 4 – Formação pretendida segundo a CNE/CP N.º 1/2006.....	52
Quadro 5 – Pressuposto da Resolução CNE/CP N.º 2/2015	54
Quadro 6 - Fundamentos da formação inicial de professores	55
Quadro 7 – Princípios a serem desenvolvidos durante a formação inicial.....	58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Procedimento de análise dos trabalhos de revisão da literatura.....	19
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

BDTD - Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNs/10 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2010

EaD - Educação a Distância

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

IA - Inteligência Artificial

IES - Instituição de Ensino Superior

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LLECE - Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina

MEC - Ministério da Educação

ObEI - Observatório da Infância e Educação Infantil

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PICIN - Programa Institucional de Iniciação Científica da UNEB

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PPCs - Projetos Pedagógicos dos Cursos

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 IMPLICAÇÕES DA PÓS-MODERNIDADE NO CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO DO SÉCULO XXI.....	22
1.1 SOBRE O CONCEITO DE PÓS-MODERNIDADE	22
1.2 PÓS-MODERNIDADE E CIÊNCIA.....	24
1.3 PÓS-MODERNIDADE E ARTE.....	26
1.4 PÓS-MODERNIDADE E RELIGIÃO	27
1.5 A IDENTIDADE PÓS-MODERNA.....	28
1.6 A CRISE DAS METANARRATIVAS.....	29
1.7 ÉTICA PÓS-MODERNA	29
1.8 PÓS-MODERNIDADE E TECNOLOGIA	30
1.9 A ECONOMIA NA PERSPECTIVA PÓS-MODERNA	31
1.10 PÓS-MODERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO	33
2 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONDIÇÃO PÓS-MODERNA	35
2.1 SOBRE AS FONTES DOCUMENTAIS E SEUS OBJETOS.....	35
2.2 IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO NA RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1/2002.....	35
2.2.1 Sobre a noção de competência e avaliação na Resolução CNE/CP n° 1/2002	36
2.3 IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO NA RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1/2006.....	37
2.4 IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO NA RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2/2015.....	38
2.5 IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO NA RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1/2019.....	40
2.6 IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO NA RESOLUÇÃO CNE/CP N° 4, DE 29 DE MAIO DE 2024	41
3 RACIONALIDADE NEOLIBERAL E DIRETRIZES CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DO SÉCULO XXI.....	45
3.1 SOBRE O CONCEITO DE LIBERALISMO	45
3.2 POLÍTICAS NEOLIBERAIS	46
3.3 MERCADIFICAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO	46
3.4 CORTES DE GASTOS PÚBLICO.....	47
3.5 LIVRE COMÉRCIO	47
3.6 RACIONALIDADE NEOLIBERAL.....	48

3.7 ANÁLISE CATEGORIAL DAS DIRETRIZES CURRICULARES	48
3.8 IMPLICAÇÕES DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 1/2002.....	49
3.9 IMPLICAÇÕES DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 1/2006.....	52
3.10 IMPLICAÇÕES DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2/2015.....	53
3.11 IMPLICAÇÕES DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2/2019.....	55
3.12 IMPLICAÇÕES DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 4, DE 29 DE MAIO DE 2024	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	61

INTRODUÇÃO:

Esta pesquisa intitulada - *Pensamento pós-moderno e racionalidade neoliberal: implicações nas diretrizes curriculares para a formação de professores no século XXI* - tem como objetivo identificar as implicações do pensamento pós-moderno nos referenciais normativos para a formação inicial de professores no século XXI, no Brasil. Nesse sentido, busca-se analisar Diretrizes Curriculares (Resolução CNE/CP 1/2002; Resolução CNE/CP nº 1/2006; Resolução CNE/CP 2/2015; Resolução CNE/CP nº 2/2019 e Resolução CNE/CP Nº 4/2024), considerando que cada uma dessas resoluções instituiu padrões normativos e curriculares para a formação da identidade docente em cada período de vigência. As diretrizes curriculares são documentos compostos por um conjunto de normas e princípios organizados pelo Conselho Nacional da Educação (CNE). Este órgão colegiado pertence a estrutura do Ministério da Educação (MEC), e tem a função de assessorar o Ministério na formulação e avaliação de políticas públicas. As diretrizes têm como finalidade instituir orientações para os cursos de formação de professores.

Sua origem remonta a formação de professores no Brasil, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96. Novas exigências foram instituídas, dentre elas, a determinação de que o exercício do magistério em todas as etapas da Educação Básica deveria ser exercido por professores com formação em nível superior, nos cursos de licenciatura. A partir daí se inicia um debate em torno da questão curricular e das diretrizes para a orientar a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), resultando na abertura de um novo campo de disputa no âmbito da formação docente. Nesse sentido, as diretrizes curriculares tornaram-se o principal instrumento do modelo prescritivo.

No entanto, tal modelo não se reduz ao cumprimento das normas. Antes, ele está comprometido com a questão epistemológica, com a teoria educacional e com os referenciais da política de educação do país. Assim, a razão pela qual propusemos esta pesquisa foi a hipótese de que, no centro da questão que envolve o pensamento pós-moderno, a racionalidade neoliberal e a formação de professores no Brasil, nas décadas pós LDBN-9394/96, destacam-se como objeto de disputa epistemológica, justamente, o controle das prescrições normativas das cinco resoluções instituídas pelo Conselho Nacional de Educação para a formação inicial de professores para a Educação Básica.

Sendo assim, nossa pesquisa buscou responder as seguintes questões: 1) quais são as implicações do pensamento pós-moderno nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores? 2) Qual o alcance da racionalidade neoliberal na determinação do modelo

prescritivo das legislações instituídas para a orientação curricular dos cursos de formação de professores? Nesse contexto, a pós-modernidade, pode ser entendida como uma fase do desenvolvimento cognitivo e não um período ou demarcação temporal. O estado de cognição caracteriza-se pela incredulidade perante o meta-discurso filosófico-metafísico e suas intenções atemporais e universalizantes (Lyotard, 2018). Uma das consequências pós-modernas é o surgimento do neoliberalismo – que à primeira vista foi associado a um modelo político e econômico – no qual, adentra ao campo epistêmico com um ideal ambíguo de igualdade. Valor este essencial para a atualidade, inclusive, em parte, os valores - liberdade, igualdade, cooperação e justiça - da ótica neoliberal são derivados da sociedade moderna.

Entretanto, em meios as transformações políticas e sociais, postulamos que a conceitualização do neoliberalismo, como um modelo econômico, não atende mais a todas especificidades da realidade, por isso definimos tal fenômeno como uma racionalidade. No campo do currículo e da formação de professores, a racionalidade neoliberal tornou ainda mais precárias as políticas públicas, visto que, não evidencia a concepção ideológica por trás de empresas e organismos financeiros, que delineiam o perfil da educação. Por isso, é imprescindível refletir sobre o modelo das legislações instituídas para a orientação curricular dos cursos de formação de professores, considerando a hipótese de uma possível aliança com os ditames da racionalidade neoliberal.

Trata-se de pesquisa qualitativa cujo procedimento metodológico foi desenvolvido da seguinte forma: na primeira etapa da pesquisa, foi organizada em ordem cronológica todas as diretrizes promulgadas para a formação inicial de professores no século XXI. São elas: Resolução CNE/CP nº 1/2002 (revogada); Resolução CNE/CP nº 1/2006 (específica para o Curso de Graduação em Pedagogia, em vigência); Resolução CNE/CP nº 2/2015 (revogada); Resolução CNE/CP nº 1/2019 (revogada) e a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 (vigente).

Determinada a fonte documental, seguiu-se da análise dos documentos buscando evidenciar as principais categorias analítico-temáticas. Utilizamos o método de categorização. Segundo Bardin (2016, p. 117) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. A utilização das categorias caracteriza-se por um processo que se divide em duas etapas, a parte do inventário que isola os elementos e a classificação que impõe a organização das mensagens (Bardin, 2016).

Na segunda etapa da investigação foi realizada a pesquisa bibliográfica. Esta ocorreu por meio da investigação teórico-conceitual e epistemológica, tendo como fonte alguns dos

referenciais do pensamento pós-moderno. Visou, portanto, a testagem da hipótese do alinhamento entre o modelo prescrito das diretrizes curriculares para a formação de professores e a condição pós-moderna, procurando identificar: discurso hegemônico, padrões ideológicos e possíveis contrassensos e/ou divergências com as tendências crítico-progressistas da educação, no Brasil.

Na terceira etapa, seguimos com uma abordagem teórico-conceitual e epistemológica, examinando em que medida a formação de professores, tal como determinada por suas diretrizes, em observância ao modelo prescritivo, teria sucumbido às investidas do capitalismo-neoliberal nas duas últimas décadas, considerando a lógica expressa pela indústria do ensino, a cultura empresarial e o neotecnicismo no campo da educação. Os principais autores que fundamentam o tema são: Ball (2010), Bazzo e Scheibe (2019), Dardot e Laval (2016), Harvey (2014), Hypolito (2019), Laval (2004), Ramos (2002) e Silva (2022).

A pesquisa bibliografia utilizou fichas de resumo analítico com as seguintes categorias: problemática, objetivo, temáticas, questões, conceitos, definições, argumentos críticos, argumentos históricos, argumentos retóricos e conclusão. Esse procedimento foi aplicado no estudo do referencial teórico. Com o preenchimento das fichas, as citações retiradas formam catalogadas em suas respectivas categorias. A geração desses dados possibilitou um amplo material bibliográfico para o desenvolvimento de outras pesquisas científicas no futuro.

Ainda como parte da pesquisa bibliográfica foi realizada uma revisão da literatura a fim de determinar o estado atual da problemática da pesquisa. Como proposta de orientação ficou decidido pesquisar em alguns repositórios os trabalhos que se assemelhassem à temática. Foi desenvolvida uma revisão de literatura com o objetivo de identificar, analisar e apresentar alguns trabalhos desenvolvidos ao longo dos últimos quinze anos que possuem alguma aproximação com o tema em questão. Foram feitos levantamento em três repositórios: Capes periódicos, Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos os descritores “pós-modernidade”, “neoliberalismo” e “Professores”.

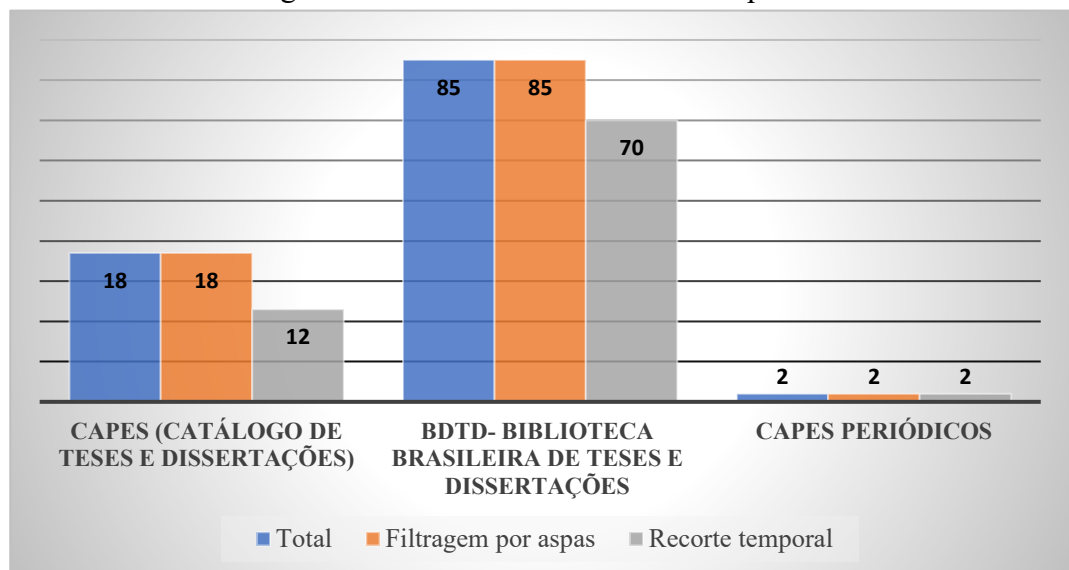
A princípio foram encontrados uma quantidade muito pequena de trabalhos nos repositórios da Capes (Catálogo de teses e dissertações) e Capes periódicos, já na BDTD foram encontrados dados superiores em relação aos outros repositórios, entretanto, optamos por fazer a filtragem para selecionar os melhores trabalhos. Resultados:

- 1) Na Capes obteve um total de dezoito (18) trabalhos, primeiramente foi usado um filtro por aspas, e a quantidade permaneceu em dezoito (18) trabalhos, seguiu-se

com um recorte temporal dos últimos quinze anos, nesse caso de 2008 à 2023, entretanto houve produções acadêmicas sobre o assunto nos anos 2008, 2009, 2010, 2011, 2017, 2020, 2022. Com os anos, os dados diminuíram para doze (12), por fim aplicamos a última filtragem utilizando os operadores booleanos, nesse caso o OR e AND, obteve uma quantidade inconsistente com o refinamento.

- 2) No Repositório da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, evidenciou um total de oitenta e cinco (85) produções, com a filtragem por aspas o quantitativo se manteve em oitenta e cinco (85) e finalizou com a última filtragem, com um recorte temporal também dos últimos quinze anos encontrou-se um total de setenta (70) trabalhos, não foi possível aplicar a filtragem utilizando os operadores booleanos tendo em vista que ao fazer isso os dados aumentavam consideravelmente, visto que o repositório não aceitava a aplicação desse filtro.
- 3) Na Capes periódicos encontrou-se um total dois (2) trabalhos, assim como nos outros repositórios, usou-se primeiramente a filtragem utilizando as aspas, manteve os dados em dois (2) arquivos. No próximo filtro, um recorte temporal dos últimos quinze anos que manteve o número os trabalhos encontrados em dois (2), não foi possível aplicar a filtragem utilizando os operadores booleanos, pelos mesmos motivos do repositório anterior.

Gráfico 1- Filtragem de trabalhos encontrados nos repositórios



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Diante disso, foi selecionado um quantitativo de três (3) trabalhos, um de cada banco de dados, os quais estão apresentados na tabela a seguir. Estes serão utilizados para entendermos um pouco mais sobre a questão de pesquisa.

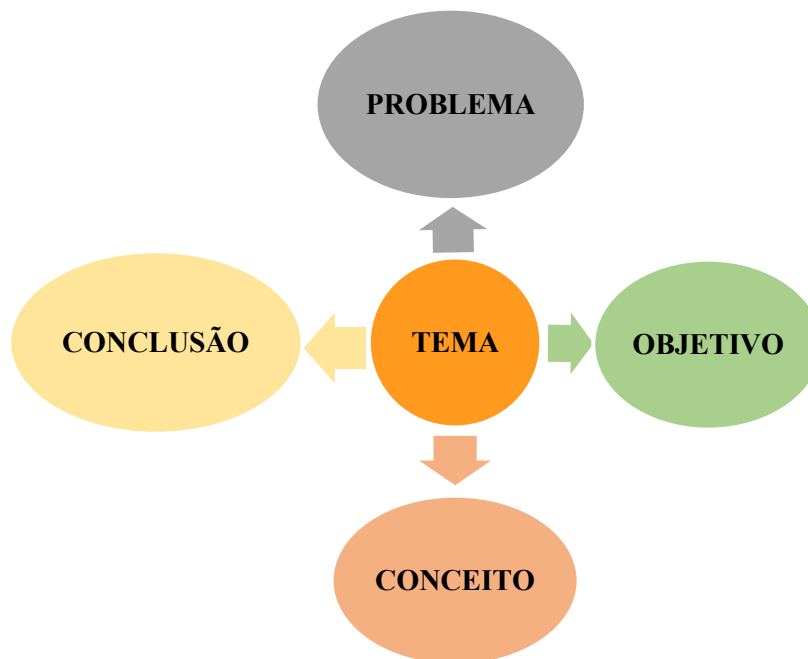
Quadro 1 - Trabalhos selecionados

BANCO DE DADOS	REFERÊNCIA
CAPES E BDTD	DEITOS, Juliano Marcelino. Agenda Pós-moderna e Educação: influências nas Diretrizes curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica- DCNs/10.2014 , 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2014.
CAPES PERIÓDICOS	DA FONSECA, Cleomar Campos. O projeto de formação do serviço social e as inflexões do pensamento pós-moderno . Temporalis, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 189–218, 2017. DOI: 10.22422/2238-1856.2016v16n31p189-218. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/12254 . Acesso em: 4 abr. 2024.
BDTD	PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. Capitalismo global, neoliberalismo e “pós-modernidade reacionária” : a Educação como mercadoria e os contextos atuais da formação de professoras/es da Escola pública. Cadernos de Pesquisa, v. 29, n. 1, p. 433–452, 29 Mar 2022 Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18988 . Acesso em: 10 jan 2025.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

De acordo com o quadro acima, os trabalhos que se enquadravam em alguns critérios, como o título - e que possuíam pelo menos um descritor - foi selecionado. Contudo, foram feitas as leituras do resumo e da introdução sempre atento aos pontos principais, dentre eles: os objetivos, a justificativa e a conclusão. Ressalta-se que foram selecionados os trabalhos mais relevantes para a nossa pesquisa, estes possuíam uma aproximação considerável com o tema, pois discorriam sobre a nossa problemática de pesquisa. Para o estudo dos trabalhos escolhidos foi usado o seguinte modelo analítico: tema, problema, objetivo, conceito e conclusão.

Figura 1 - Procedimento de análise dos trabalhos de revisão da literatura



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A pesquisa científica - *Agenda pós-moderna e Educação: influências nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica* - do autor Deitos, consiste em um trabalho como requisito para obtenção do grau de mestre no curso de pós-graduação, na área das Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A problemática, girou em torno de aprender por meio da dialética as contradições e antagonismo implicados na relação capital, trabalho e Estado, compreendidos como componentes do sistema sóciometabólico do capital, e as suas determinantes em relação ao debate de denominada agenda pós-moderna. Sendo assim, a pesquisa teve como objetivo analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2010 - DCNs/10, na perspectiva de compreender os fundamentos teóricos, a partir das formulações e encaminhamentos da concepção pós-moderna.

Como um dos conceitos principais, o autor traz o tripé: capital, trabalho e Estado, que se torna o alicerce articulado das mediações de segunda ordem, a exemplo: a) familiar nuclear, b) meios de produção alienado, c) o dinheiro, d) produção, e) trabalho assalariado f) o Estado e sua formação g) o mercado mundial. Deitos (2014, p. 29) reafirma: “Assim, as mediações de segunda ordem são mediações alienadas, produzidas historicamente por relações de exploração

e, portanto, não contribuem para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade”. Portanto, as mudanças no processo de produção, contribuíram na necessidade de formação de trabalhadores, que consequentemente implicou-se na precarização da formação humana, por isso a Educação durante a pós-modernidade, centra-se como instrumento mediador de legitimação do capital e dos bens de consumo.

O artigo - *O projeto de formação do Serviço Social e as inflexões do pensamento pós-moderno* - do autor Cleomar Campos da Fonseca, tem como problemática a formação profissional em Serviço Social, particularmente da formação em nível de graduação. O objetivo geral, consiste em refletir sobre os rebatimentos da pós-modernidade sobre a formação profissional e as possibilidades de reatualização do conservadorismo profissional sociétario. O “debate” e o “desenvolvimento” da formação profissional em serviço social, se insere em um grande debate e em um cenário mais amplo da sociedade, o qual pode-se incluir o movimento de produção e reprodução das relações sociais, ou seja, a completude da vida social.

O artigo - *Capitalismo global, Neoliberalismo e Pós-modernidade reacionária: A Educação como mercadoria e os contextos atuais da formação de professores da escola pública*” - tem como problemática a influência de instituições de ensino superior não universitária propõem cursos a distância que comprometem a formação dos professores. O objetivo do trabalho é analisar brevemente os três contextos atuais em que ocorre a formação de professores: o capitalismo global, neoliberalismo e a pós-modernidade reacionária.

O conceito de pós-modernidade reacionária, foi estabelecido pelo educador Paulo Freire, em uma crítica a ideia fatalista e triunfalista do fim da história, a qual presumia que o futuro só estava restrito ao capitalismo. Assim, “baseando-se na concepção dialética e não-mecanicista da história assumida por Paulo Freire que, por sua vez, é fortemente influenciada pela visão de Karl Marx, embora o capitalismo global, a ideologia neoliberal, e a “pós-modernidade reacionária” tentem destruir nossas utopias e nossa capacidade de sonhar, modelos críticos de formação de professoras (Pereira 2022, p. 441). Portanto, a globalização tem concebido a educação como um valor de mercado, isso de certa forma, afeta diretamente a formação de professores.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro tem como objetivo analisar o conceito de pós-modernidade e sua relação com temáticas civilizatórias como ciência, arte, religião, identidade, ética, tecnologia, economia e educação, considerando o problema do relativismo absoluto como um solo fértil para o descrédito na capacidade emancipatória do conhecimento. O segundo tem como objetivo discutir a relação das diretrizes curriculares para a formação de professores no século XXI, com os pressupostos da condição pós-moderna, tendo

em vista a hipótese de que os referenciais normativos refletem os interesses das políticas neoliberais para a educação. E o terceiro tem como objetivo refletir sobre as implicações da racionalidade neoliberal na formação de professores, no Brasil, considerando a hipótese de uma aliança com as tendências conservadoras na política e na concepção de educação e escola.

1 IMPLICAÇÕES DA PÓS-MODERNIDADE NO CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO DO SÉCULO XXI

Este capítulo tem como objetivo analisar o conceito de pós-modernidade e sua relação com temáticas civilizatórias como ciência, arte, religião, identidade, ética, tecnologia, economia e educação, considerando o problema do relativismo absoluto como um solo fértil para o descrédito na capacidade emancipatória do conhecimento.

1.1 SOBRE O CONCEITO DE PÓS-MODERNIDADE

O conceito de pós-modernidade tem as suas origens no mundo hispânico, na década de 1930. De acordo com Anderson (1999), foi um amigo de Unamuno e Ortega, Frederico de Onís, quem imprimiu o termo *postmodernismo*, usando-o para descrever um refluxo conservador dentro do próprio modernismo. Passado algum tempo, o pós-moderno fez parte do vocabulário da crítica acadêmica, como uma categoria de época e não estética. Contudo, com as diversas transformações sociais como por exemplo: a ascensão de uma classe operária no Ocidente, ocasionou-se em uma reinterpretação do seu sentido etimológico. Em 1959, C. Wright Mills e Irving Howe empregaram o termo para indicar uma época na qual os ideais modernos do liberalismo e do socialismo tinham fracassado, visto que a razão e a liberdade se separaram.

Nesse contexto, mesmo com o uso do termo no campo sociológico, algumas questões ainda não eram respondidas, como, por exemplo: o pós-modernismo é uma tendência artística ou um fenômeno social? Quais são os seus aspectos? Lyotard (2018) desenvolve seu posicionamento, enfatizando que a pós-modernidade artística era um princípio perene, em vez de uma categoria de período, em flagrante contradição com o seu conceito de pós-modernidade científica, sendo esta última, um estágio do desenvolvimento cognitivo. A posição atual e a mais difundida é a de que, no campo das ciências, a pós-modernidade não é uma época, mas sim um estágio cognitivo no qual a sociedade se encontra. Mas quais são características desse estágio cognitivo? Para Baumam (1998), a liberdade de escolha, excessiva na condição pós-moderna, é o fator primordial para estratificação social, pois quanto mais há delírios, mais alta é a posição da hierarquia pós-moderna, de modo que, na sociedade pós-moderna e de consumo, escolher é o destino de todos, ainda que os limites de escolhas realistas diferem dos estoques de recursos necessários para fazê-las.

No campo social, por exemplo, as potências humanas foram reduzidas ao poder de compra. Isso significa que os diversos produtos oferecidos fazem com que os indivíduos sejam

induzidos à submissão aos ditames do consumo, sendo que, aqueles que não têm o poder aquisitivo exigido são considerados impotentes. Como consequência deste fato, entende-se que, aqueles que não dispõem da “aptidão de participar do jogo consumista, são pessoas incapazes de responder aos atrativos do mercado consumidor” (Bauman, 1998 p. 24). Nesse sentido, ser livre é uma questão de poder de compra, posto que, o senso de liberdade passou a ser definido em função do poder de escolha do consumidor. A paixão pelo consumo promove uma virada no entendimento sobre qual seria o melhor estilo para as pessoas que viverem sociedade. o estilo vida, deixa de ser uma questão posicionada no campo da estética, e passar a ser, primordialmente uma questão econômica.

Filho (2003, p. 73) argumenta que, “em linhas gerais, o estilo de vida reflete a sensibilidade ou a atitude revelada pelo indivíduo na escolha de certas mercadorias e padrões de consumo e na articulação desses recursos culturais como modo de expressão pessoal e distinção social”. Nesse sentido, viver bem passa a ser uma consequência direta do tipo de produto que o indivíduo consome. Ou seja, o consumo na condição pós-moderna permanece sendo um dos determinantes do capitalismo e da racionalidade neoliberal para a construção dos processos de subjetivação. Não é à toa que existe uma vasta gama de propagandas que propõem o consumo de variados produtos como a solução de todas inquietudes humanas.

Baumam (1998) argumenta que no jogo consumista as relações são supérfluas, visto que as pessoas vivem uma vida de colecionador de sensações. Nesse sentido, Lyotard (2018) argumenta que a pós-modernidade enquanto condição, em parte, se caracteriza como uma incredulidade nos discursos filosóficos e metafísicos, ocasionando uma descrença em toda a narrativa universal. No entanto, colocou-se no lugar das grandes narrativas aquelas produzidas pelo marketing, pelo influencer, pelo sofisma político, pelo falseamento da narrativa religiosa e, sobretudo, pelo negacionismo científico. Esta perspectiva caracteriza-se por um exacerbado relativismo¹. Prova disso é a decadência dos valores morais, a desconfiança no poder da razão, a retomada de posições conservadoras extremistas no campo político, a crença nas narrativas do senso comum, o ataque à laicidade e a afirmação da narrativa religiosa como promessa de

¹Doutrina que considera todo conhecimento relativo como dependente de fatores contextuais, e que varia de acordo com as circunstâncias, sendo impossível estabelecer-se um conhecimento absoluto e uma certeza definitiva. Em um sentido ético, concepção que considera todos os valores morais como relativos a uma determinada cultura e a uma determinada época, podendo variar no espaço e no tempo, não possuindo fundamentos absolutos, nem caráter universal. Ex.: "O fogo arde na Hélade e na Pérsia, mas as ideias que os homens têm de certo e de errado variam de lugar para lugar" (Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, t 7). O relativismo moral designa a posição daquele que recusa toda moral teórica, propondo regras e prescrições universalmente válidas. O relativismo científico é a atitude daquele que considera que, nas ciências, não existe verdade definitiva, pois deve constituir uma apropriação progressiva, uma construção inteligível do mundo sempre aproximativa (Japiassú; Marcondes, 2008, p. 238).

abundância financeira. Não questão da formação de professores, a pós-modernidade traz à tona o problema da oposição entre relativismo e universalismo, sobretudo no campo do currículo.

1.2 PÓS-MODERNIDADE E CIÊNCIA

Observa-se que, historicamente, o desenvolvimento da sociedade, especialmente na modernidade, ocorreu com grande contribuição da ciência. O pensamento moderno floresceu com o surgimento de intelectuais das variadas áreas do conhecimento como: astrônomos, filósofos, físicos, cartógrafos, matemáticos, navegantes, etc. A Ciência Moderna tinha, entre as suas finalidades, transformar a natureza para o bem dos homens, de modo que seu objeto é conhecer a causa dos fenômenos naturais, tendo em vista o controle efetivo da natureza (Damião, 2018). Cumpre, então, perguntar: a condição pós-moderna tem afetado a ciência contemporânea?

Segundo Lyotard (2018), a pós-modernidade transformou o campo da pesquisa tornou-se o próprio estado da cultura. Nesse sentido, ocorreu uma incredulidade na transcendência da razão e do sujeito, o que implica na compreensão do pensamento como algo demarcado e específico de um contexto. Surge assim a perspectiva de que a ciência era limitante, sendo, portanto, acusada de eurocêntrica, branca, machista e colonizadora (Veiga - Neto, 1998). Mas, a ciência é, em si mesma - eurocêntrica, branca, machista e colonizadora – ou tal acusação não seria o resultado de projeções humanas subjetivamente lançadas sobre o conhecimento? Será que tais acusações não expressam a tentativa de dissipar a objetividade científica? Será mesmo da ciência todas essas características?

Isso tudo tem efeitos profundos sobre a compreensão do conhecimento científico, na medida em que mudam as metodologias de análise, mudam as possibilidades de intervenção no mundo, mudam os problemas, mudam as promessas. Tudo se passa como se estivéssemos vivendo numa fase de transição, algo semelhante àquelas em que viveram Platão e Descartes, para quem as velhas ordens eram, respectivamente, o mundo homérico e o mundo aristotélico-tomista (Veiga - Neto, 1998, p. 147).

A ciência é um dos instrumentos de explicação da realidade por meio da pesquisa, da teoria, do método e dos seu procedimentos lógico-experimentais. Ela é um produto histórico, mas não é somente força produtiva. Ela serve ao desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: cultural, intelectual, cognitiva, produtiva, técnica, social, etc. Com o pensamento pós-moderno, as ideias de universalidade e progresso científico se dissolvem, culminando assim

em uma supervalorização de questões humanas que envolvem a subjetividade do ser. Outra característica da ciência no espectro pós-moderno, é que a produção de conhecimento se destina a suprir as necessidades de uma sociedade tecnológica e informacional, assim toda produção científica seria um produto comercializável.

Lyotard (2018) argumenta que a relação entre fornecedores e usuários do conhecimento que culmina na obtenção de lucro tende a descaracterizar o saber, ou seja, ele deixa ser para si mesmo seu próprio fim, e perde o seu valor de uso. Ele conclui que em vez de serem difundidos em virtude do seu valor formativo - importância política, administrativa, diplomática, militar, saber/ignorância, etc., os conhecimentos foram postos em circulação moeda. É a visão neoliberal que reduz o conhecimento, a educação e o trabalho a simples prestação de serviço pelo sujeito empreendedor de si mesmo, que concorrerá com outros sujeitos para servir as empresas. Isso eleva ao ponto máximo a concorrência.

Trata-se de uma concepção performativa de ciência. Nesse caso, a ciência acaba perdendo o seu valor formativo, pois circula como sendo uma moeda de troca para o desenvolvimento performático. Significa que o conhecimento perde a estrutura universal de formação para o bem-estar humano, reduzindo-se a um produto privado de determinados grupos econômicos. Sabe-se que, um dos legados da razão moderna sempre foi a sistematização para se produzir um fato científico. Ou seja, um fato não é algo simplesmente dado, mas sim construído por meio do rigor metodológico da pesquisa. Na perspectiva pós-moderna é comum um intenso relativismo em relação aos fatos provados empiricamente, algo que tem resultado em descrença no conhecimento científico. Mas, a quem serviria a incredulidade na ciência? Existe outro conhecimento mais confiável para o enfrentamento da realidade?

Novaes (2006) explica que os pós-modernos, ao buscar respostas da ciência podem se ver influenciados a uma ideia universal de explicação da realidade, algo que a pluralidade e a relativização pós-modernas são contrárias. O moderno, desse ponto de vista, é um perigo, pois ao defender as suas ideias, o indivíduo tende a legitimar um discurso dominador. Com o enfraquecimento do discurso científico, a sociedade passa a entender a realidade com as narrativas populares de agentes como: políticos, digitais influencers, coaches, líderes religiosos, etc., - pessoas descomprometidas com o rigor científico – que, com aparato tecnológico propagam informações que se tornam verdade entre as massas. Esta crise epistêmica coloca em descrédito as “instituições científicas e universidades, [...] enquanto visões negacionistas e conspiratórias (tal como o terraplanismo e o movimento antivacina) apresentadas pelas plataformas digitais e redes sociais ganham excessiva projeção” (Albuquerque; Quinan, 2019 *apud* Souza; Oliveira, 2024, p. 2).

Cada vez mais tem crescido o número de informações que não tem a veracidade. Esse fenômeno contribui diretamente para a consolidação das pseudociências – na qual a distinção entre verdadeiro o falso, é realizado por uma pessoa ou grupo que possuem uma habilidade para tal situação, por isso usam exemplos tendenciosos, não testam as teorias, desconsideram experimentos refutadores, e ainda abandonam as explicações conforme as suas conveniências (Hanson, 2021 *apud* Souza; Oliveira, 2024). Isso desemboca numa denúncia da razão e conseqüentemente num antagonismo ao projeto de emancipação humana e mobilização das forças da tecnologia, da ciência e da razão (Harvey, 2016). Nesse novo mundo em que se encontra em uma condição de distância da verdade, o comportamento do indivíduo causa uma superação do desejo de verdade por parte dos sujeitos, ao menos da verdade divergente da sua.

1.3 PÓS-MODERNIDADE E ARTE

No campo das artes, o movimento que predomina é o pós-modernismo - que é uma síntese de todos os conceitos da idade contemporânea – derivado da arquitetura (Mayorca, 2014). Os movimentos de vanguarda do pensamento pós-moderno apareceram ressaltando uma abordagem que deveria ser questionadora de conceitos e padrões estabelecidos. Bauman (1998, p. 121) argumenta que “o conceito de vanguarda transmite a ideia de um espaço e tempo essencialmente ordenado [...]”. Ele explica que os movimentos de vanguarda são: 1) arte conceitual – que foca em ideias e conceitos envoltos na obra de arte; 2) o neoexpressionismo - que é um retorno à pintura emocional, e é contrário ao minimalismo.

Harvey (2016) explica que a arte tem como preocupação o significante, e não com o significado. Também com a participação, com desenvolvimento da performance, ao invés de aprofundar somente em um objeto de arte acabado. Ele mostra que a arte passou a ser um espaço de fuga, no qual o indivíduo que imerge nesse meio se encontra em uma realidade alternativa, de modo que, a procura por essa realidade minimiza a realidade social, essa última, muitas vezes, se apresenta confusa e limitadora da experiência humana. Vattimo (1996), ao postular sobre o fim da modernidade, levanta a tese sobre “a morte da arte”. Tal postulado parte da premissa, segundo a qual os artistas não têm uma preocupação em retratar questões metafísicas em suas obras. Isso sinaliza uma supremacia da realidade concreta sobre a dimensão simbólica da cultura.

1.4 PÓS-MODERNIDADE E RELIGIÃO

De acordo com Brandão (2016), quando se trata de religião, duas posições se destacam diante do fenômeno religioso na pós-modernidade: o primeiro grupo exclui o discurso religioso da condição pós-moderna. Entre os estudiosos desta linha estão Baudrillard e Lyotard. O outro grupo busca entender as nuances da prática religiosa e a sua postura no contexto pós-moderno. Os defensores dessa tese são Jaques Derrida, Gianni Vattimo e Eugênio Trias.

Aqueles que excluem o discurso religioso afirmam que a religião tende a ser enfraquecida na pós-modernidade, visto que suas metanarrativas serão deixadas de lado. Eles acreditam que “os símbolos que conectam o ser humano com a realidade desapareceram, são puros signos desprovidos de significado. Não há ninguém que possa salvar a sociedade e livrá-la dos simulacros. Nem Deus, pois ele também deixou de ser real.” (Baudrillard, 2002, p. 130).

O simulacro refere-se a uma cópia ou imitação que, de certa forma, substitui o real ao ponto de se tornar mais “real” do que a própria realidade. Este conceito afirma que vivemos em uma realidade produzida pela mídia, redes sociais e tecnologias. Ainda assim, para fugir das crises existenciais “os homens e mulheres pós-modernos buscam aconselhamentos, ainda que o estilo pós-moderno não desperte a procura da religião, há uma procura crescente de especialistas na identidade” (Bauman, 1998, p. 222).

Na cultura pós-moderna, a religião também sofre influências da respectiva condição, pois o contexto social que os indivíduos estão inseridos permitem pensar e repensar as suas práticas em relação ao transcendental. Nesse sentido, Bauman (1998) desenvolveu o conceito de religiosidade líquida, que tenta explicar como as práticas religiosas permanecem ou se alteram em uma sociedade volátil.

É comum a religião, mesmo sendo uma prática coletiva, correr o risco de focar somente em aspectos individuais. Assunção (2023, p. 19) argumenta que “as novas formas de religiosidade, que vieram sobrepor-se às já existentes, (pensemos nas grandes religiões, como o hinduísmo, budismo, judaísmo, cristianismo e islamismo), apresentam uma configuração individualista, que sobrevaloriza a felicidade pessoal”. A proliferação de outras religiosidades tem ocasionado mudanças no modo como as pessoas se comportam ante ao sagrado, a mesma situação tem produzido nos novos adeptos/fiéis comportamentos individualizados. Ou seja, a preocupação não está em um pertencimento ou desenvolvimento coletivo, mas sim na escolha de alguns valores que ajudarão na autossatisfação.

O individualismo religioso produz uma religiosidade superficial e egocêntrica. Para Bauman (1998), a autossuficiência destronou a religião institucionalizada, deixando de lado a promessa de vida eterna. O relativismo religioso é uma forma que se encontra intensa na sociedade contemporânea, forjando mentalidades que tem deixado de acreditar em ideias absolutas, reafirmando a existência várias verdades religiosas. A pós-modernidade também contribuiu para a estruturação de um novo comportamento religioso. Este fenômeno constitui um dos aspectos próprios da condição da modernidade líquida, pois o indivíduo ao sofrer com incertezas, medos e inseguranças, muitas vezes, faz do fundamentalismo uma forma radical de escape. Bauman (1998), explica que o fascínio pelo fundamentalismo implica na promessa de libertar os seus convertidos das agonias e possibilidades de escolha, nesse caso o sujeito pós-moderno encontra, finalmente, autoridade e oportunidade para acabar com todos outros meios de autoridade.

1.5 A IDENTIDADE PÓS-MODERNA

Qual a relação entre identidade e pós-modernidade? O que seria uma identidade pós-moderna? Antony Giddens (2002) ao aplicar a expressão “modernidade tardia” para se referir a um estado próximo do pós-moderno, explica que o estudo sobre o moderno está bem além do controle das atividades pessoais. Esse estado, segundo ele, é repleto de perigos, posto que, o indivíduo se sente solitário num mundo, no qual, receber apoio psicológico para o enfretamento das angústias humanas é algo escasso e, por vezes, exclusivo para as classes mais favorecidas economicamente. No entanto, “a terapia não é simplesmente um meio de lidar com novas ansiedades, mas uma expressão da reflexividade do eu - um fenômeno que, ao nível do indivíduo, como das instituições maiores da modernidade - equilibra oportunidade e catástrofe potencial em medidas iguais” (Giddens, 2002, p. 38).

Nesse sentido, qual seria a posição da identidade na relação entre o eu e a condição pós-moderna? A dificuldade em refletir sobre o “eu” se deve, entre outras coisas, ao fato de que o pós-moderno não abre margem para nenhuma reflexão antológica. Pelo contrário, ao postular sobre o fim da modernidade, o próprio Vattimo (1996, p. 4) esclarece que os indivíduos vivem em uma condição de esquecimento do ser, pois segundo ele “o ser se aniquila na medida em que se transforma completamente no valor”.

O estudo da questão identitária é muito complexo. Muitos teóricos acreditam que as identidades modernas estão entrando em declínio, e que isso decorre, principalmente, da mudança estrutural que vinha ocorrendo no século XX, com a fragmentação das paisagens

culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia e racionalidade que, anteriormente, representavam formas seguras e duradouras para os indivíduos e seus coletivos. No entanto, de acordo com Hall (2002), a identidade pós-moderna não é fixa e nem permanente. Em termos mais simplistas, o sujeito se adapta aos sistemas culturais que o cerca.

1.6 A CRISE DAS METANARRATIVAS

Uma das grandes contribuições da modernidade, se dá pelo o fato de que o homem moderno sempre visava entender a realidade e os problemas sociais por meio de explicações gerais ou narrativas absolutas. Dessa forma, as “Metanarrativas podem ser compreendidas como explicações gerais, amplas e universalizantes sobre o mundo e a sociedade na qual vivemos” (Kepps, 2019). Entre as metanarrativas destacam-se: as religiões monoteístas, as teorias feministas, o marxismo, as teorias freudianas, o humanismo e a metafísica. Segundo Minikovski (2013, p. 25), a metanarrativa é uma abstração que se mostra como a consciência total, é a consciência máxima do indivíduo, sendo que, a sustentação metanarrativa é o seu retorno da realidade a si mesma. A relação do ser humano com as materialidades também reflete a influências das metanarrativas, que assim determina a compreensão do concreto e do abstrato.

Segundo Eagleton (1987) o pós-modernismo revela a morte das metanarrativas, cuja finalidade era objetivar uma ilusão de que a história humana que é universal. Nesse momento, estamos acordando do pesadelo da modernidade, com sua razão manipuladora e seu excessivo fascínio pela totalidade, já o pós-moderno tem retornado com o pluralismo, e conseqüentemente tem trazido uma gama heterogênea de movimentos, estilos de vida que tem como função a diversidade nos jogos de linguagem.

1.7 ÉTICA PÓS-MODERNA

Na sociedade contemporânea, a compreensão de ética também sofreu mudanças em decorrência do próprio cenário pós-moderno. Sendo a ciência que estuda ou interpreta os costumes humanos, a ética lança questões conflituosas que exigem um alto grau de reflexão. A ética se estruturou na compreensão de leis que regiam o Estado, nivelando padrões de comportamentos a serem realizados na sociedade. de acordo com Marinho (2008), os tempos pós-modernos suspendem a razão como o fundamento de todas coisas. A ética pós-moderna

estaria bem próxima da estética, que pressupõem a rememoração, a fruição e o revivido. Nessa ética, as manifestações espirituais do passado não preparam as formas futuras, pois o efeito emancipador ocorre em si mesmo.

Silva (2013) explica que associação entre liberdade e individualidade traz algumas consequências éticas que implica diretamente na presença da autonomia no sujeito pós-moderno. A autoanálise, a autorreflexão, a autoavaliação tornaram-se ações fundamentais dos sujeitos, todavia, a ausência de modelos universais tem forçado os sujeitos a buscarem autorreferências. Como consequência, vivemos um tempo que:

nos oferecem liberdade de escolha jamais gozada antes, mas também nos lançam em estado de incerteza que jamais foi tão angustiante. Ansiamos por guia no qual possamos confiar e sobre o qual possamos nos apoiar, de tal forma que de nossos ombros se possa retirar algo da assombrosa responsabilidade por nossas escolhas. Mas as autoridades, em que podemos confiar, são todas contestadas, e nenhuma parece ser bastante poderosa para nos oferecer o grau de segurança que buscamos (Bauman, 1997, p. 28).

Ou seja, a condição pós-moderna parece assumir uma ética que realiza o ideal do sujeito emancipado. No entanto, abre uma absoluta desconfiança na autoridade, pois “não podemos deixar de suspeitar de qualquer pretensão de infalibilidade. Este é o aspecto prático mais agudo e importante do que justamente se descreve como a crise moral pós-moderna” (Bauman, 1997, p. 28).

1.8 PÓS-MODERNIDADE E TECNOLOGIA

As tecnologias da comunicação, ao entrar no debate pós-moderno, representam uma condicionante que dá luz a invasão do imaginário pelo tecnológico. Para Lévy (1996), a sociedade entrou em uma nova realidade que ele chama de “virtual”. A virtualização, segundo ele, não é uma desrealização, mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado.

Lévy (1999) traz uma perspectiva diferente em relação ao contexto pós-moderno, ele reconhece que apesar de os valores modernos ainda serem encontrados no espaço virtual, o que de fato irá se concretizar nas redes será intensificação da universalidade e a diminuição do totalizável. Esse novo universal ocorre por meio da imersão, visto que, estamos todos no mesmo banho, no mesmo dilúvio de comunicação. Não pode mais haver, portanto, um fechamento semântico ou uma totalização. O ciberespaço garante uma cultura universal de relações, na qual várias pessoas de diferentes lugares estarão conectadas, e isso é o que possibilita à inteligência

coletiva um diálogo das diferentes formas de expressão, ou seja, a rede abre margem para diversidade.

Em termos conceituais, “o universal é a presença virtual da humanidade em si mesma, a totalidade podemos defini-la como a conjunção estabilizada no sentido de uma pluralidade - discurso, situação conjunto de acontecimentos, sistemas etc.” (Lévy, 1999, p. 120). Nesse sentido, o autor conclui que a crítica a filosófica pós-moderna se dá pelo simples fato da confusão entre universalidade e totalidade, pois seu erro foi jogar a bacia que é o universal, junto com água suja que é a totalidade. Além disso, as ferramentas tecnológicas também podem ser usadas para intensificar os efeitos pós-modernos, segundo Santos (2011), a primeira constatação, que é considerada banal atualmente, é a de que os homens se encontram mais envoltos por objetos do que por homens. E isso pesa na rotina das pessoas que, na maioria dos casos, colocam na mente os objetos e mercadorias como sendo o resultado de um verdadeiro milagre, e não do meio de produção da sociedade de consumo.

1.9 A ECONOMIA NA PERSPECTIVA PÓS-MODERNA

A pós-modernidade muito centrada na geração de consumo. Ela realiza fortemente o ideal capitalista-neoliberal. Nesse aspecto, Bauman (1998, p. 32), remetendo à economia, afirma que “o mundo pós-moderno está-se preparando para a vida sob uma condição de incerteza que é permanente e irredutível.” A geração de incerteza implica em uma influência cognitiva de desespero, tal comportamento pode ser muito proveitoso para certos grupos hegemônicos. O modelo econômico que mais se beneficia da condição pós-moderna é o capitalismo. Desse ponto de vista,

podem-se aduzir bases a priori em favor da proposição de que há algum tipo de relação necessária entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de "compressão do tempo-espaço" na organização do capitalismo. (Harvey, 2016, p. 8).

Saber-se que a “ascensão do capitalismo foi impulsionada pela expansão marítimo-comercial da Europa, nos séculos XV e XVI, resultando no descobrimento de novas rotas de comércio para o Oriente e a conquista e colonização da América” (Silva *et al*, 2015, p. 128). O novo modelo econômico, ganha contornos industriais quando o homem começa a desenvolver maquinário para trabalhos que até então necessitava de mão de obra. O início desse modelo econômico, ao desenvolver as sociedades, colocou a margem alguns grupos sociais, que

passaram a sofrer com as desigualdades, e ainda por cima uma exploração trabalhista. Na terceira revolução ocorrida na década de 70, com a revolução industrial, houve um aprimoramento de alguns setores da sociedade.

Essa Revolução tem como característica básica a utilização das novas tecnologias, o advento da eletrônica e a modernização nos transportes e telecomunicações, que fazem o mundo parecer menor a cada dia que passa (Silva *et al*, 2015, p. 130).

Tais mudanças, com a intensificação do fordismo², almejava desenhar um novo padrão de conduta nas relações de trabalho. De acordo com Harvey (2016), o fordismo acreditava em um tipo de sociedade adaptada ao poder corporativo, na qual o trabalhador deveria adquirir disciplina para o trabalho na linha de montagem. No entanto, o plano capitalista não se resumia somente a isso, era preciso incentivar e “dar aos trabalhadores renda e tempo de lazer suficientes para que consumissem os produtos produzidos em massa que as corporações estavam por fabricar em quantidades cada vez maiores (Harvey, 2016, p. 122). Como consequência, a transição do fordismo do cenário americano para a escala global se consolidou e o capitalismo se dedicou a expansões internacionalistas de alcance mundial que atraiu para a sua rede a maioria das nações descolonizadas (Harvey, 2016).

Entretanto, com os efeitos da depressão econômica de 1930, ocorreu uma revisão radical na representação liberal, isto é, “um novo liberalismo mais consciente das realidades sociais e econômicas procurava definir uma nova maneira de compreender os princípios do liberalismo, com o intuito de melhor realizar os fins da civilização liberal” (Dardot; Laval, 2016, p. 53). Tratou-se, na verdade, de ajustar o modelo econômico para o aprimoramento dos ganhos capitalistas do mundo corporativo.

Dardot e Laval (2016) argumentam que o capitalismo keynesiano tinha como ênfase a crítica ao *laissez-faire* que remontava a ideia da livre intervenção estatal. Eles explicam que, para Keynes, o “deixe fazer” se configura como um dogma social simplista que misturou diferentes tradições dentre elas a apologia da livre concorrência do século XVIII e o darwinismo social do século XIX. O novo capitalismo resultou em neoliberalismo, mas, ainda que admitam a necessidade de uma intervenção do Estado, os neoliberais opõem-se a qualquer ação que cause algum entrave ao jogo da concorrência entre interesses privados.

²O fordismo foi um modelo de produção industrial utilizado amplamente nos Estados Unidos e revolucionou a produção de automóveis, sendo adaptado para outras indústrias ao longo dos anos. Como o nome já diz, foi um modelo criado pelo idealizador das indústrias Ford, Henry Ford (Matias, 2025).

Para a ideologia neoliberal a economia deve ser regulada exclusivamente pelo mercado. Não por acaso, “o pressuposto de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e de comércio é um elemento vital do pensamento neoliberal e há muito determina a atitude norte-americana para com o resto do mundo” (Harvey, 2014, p. 17). Assim, a realidade mostra que onde a economia passou pelo processo de neoliberalização ocorreu um crescimento das classes empresariais e acumulação de riqueza, resultando em que somente um grupo social é beneficiado por este modelo, ampliando ainda mais as desigualdades socioeconômicas.

A economia neoliberal se concretiza com o suporte de influências neoconservadoras que pregam questões antidemocráticas e autoritárias e, ao mesmo tempo defende ideologicamente a liberdade como um valor social. Assim, “essa contradição tem como paralelo uma crescente falta de simetria nas relações de poder entre corporações e o cidadão comum (Harvey, 2014, p. 89). O projeto neoliberal, com a sua crescente acumulação de capital, avança em novos campos que até então eram considerados essenciais e longe da ótica lucrativa, estes campos são: “(água, telecomunicações, transporte), de benefícios sociais (habitação social, educação, assistência à saúde, pensões), de instituições públicas (universidades, laboratórios de pesquisa, presídios)” (Harvey, 2014, p.172).

1.10 PÓS-MODERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Em um contexto de fragmentação da realidade social, induzida pelas tecnologias, pela comunicação de massa, pela informação intensa, instantânea e rasa, sem reflexão, desencadeia uma multiplicidade de sentidos sem sentidos, e também para perda de referências mais sólidas, restando assim uma avalanche midiática controlada por marqueteiros, publicitários, etc. (Gatti, 2005). Como a educação está associada a cultura e a historicidade, o pensamento pós-moderno implica em influência no seu perfil epistêmico, determinando um novo tipo de formação humana com base em seus condicionamentos.

Gatti (2005) explica que há uma corrida mundial a procura de novos currículos educacionais responsáveis por uma formação polivalente e diversificada de professores. São propostas que se caracterizam por uma transversalidade de conhecimentos em temas polêmicos. Segundo Silva (2016), o currículo pós-moderno sob influências da psicanálise e do pós-estruturalismo, desconfiam da formação centrada do sujeito moderno, colocando em dúvida a sua autonomia e soberania, ou seja, o sujeito é fundamentalmente fragmentado e dividido “ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido.

Com a precarização da Instituição, a função da escola na pós-modernidade é proporcionar formas de se desenvolver a diversidade, entretanto se esquecerá de trabalhar com as pautas universais que fazem parte da essência humana. Assim, a epistemologia pós-moderna ao reafirmar o seu discurso educativo, se afasta de qualquer fundamento que se baseia em metanarrativas, restando uma visão curricular livre de fatos objetivos (Terrén, 1999).

O impacto da pós-modernidade se encontra de forma latente no espaço escolar, isso qualifica a “escola do século XXI como a válvula de escape dos acontecimentos da Pós-modernidade, sejam nos fenômenos econômicos, políticos, sociais, cultural e educacional diretamente” (Avelino, 2018, p. 48). O individualismo surge como o maior obstáculo para coletividade, apesar de a escola ser repleta de atividades coletivas. Predominam os mais diversos conflitos e a falta de alteridade. Aliás, o reconhecimento do outro que pressupõe valores universais como a solidariedade, a cooperação e o cuidado, perde espaço para o aniquilamento do outro por meio da competitividade induzida pelo sistema capitalista-neoliberal.

Na condição pós-moderna tem sido mais trabalhoso garantir um conhecimento sistematizado, visto que os grandes fluxos informacionais ditam normas, padrões, valores, assim como o que deve ser visto, acessado e consumido. A verdade tem perdido o seu espaço, e o que resta são achismo e opiniões. A educação no cenário pós-moderno tem o dever de ressuscitar o ideal moderno de procura pela verdade. O cenário pós-moderno, em termos simbólicos, instaura uma descrença generalizada nas instituições e nos seus agentes profissionais em todas as áreas. O mundo pós-moderno produz distorções e fissuras quando se trata de relações sociais. Não há espaço para ordens, deveres e direitos universais, diminui-se a universalidade e intensifica-se a preconização da organização da autossuficiência. Ou seja, é a primazia do relativismo absoluto.

2 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONDIÇÃO PÓS-MODERNA

Este capítulo tem como objetivo discutir a relação das diretrizes curriculares para a formação de professores no século XXI, com os pressupostos da condição pós-moderna, tendo em vista a hipótese de que os referenciais normativos refletem os interesses das políticas neoliberais para a educação.

2.1 SOBRE AS FONTES DOCUMENTAIS E SEUS OBJETOS

Serão analisadas as seguintes diretrizes: Resolução CNE/CP nº 1/2002 (revogada); Resolução CNE/CP nº 1/2006 (específica para o Curso de Graduação em Pedagogia, em vigência); Resolução CNE/CP nº 2/2015 (revogada); Resolução CNE/CP nº 1/2019 (revogada) e a CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 (vigente). Para isso, é necessário compreender a finalidade e o contexto no qual cada documento foi elaborado. As resoluções para a formação de professores são normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) visando orientar os cursos de licenciatura e outros programas de formação pedagógica, no Brasil. A produção de referenciais normativos, em muitos casos, reflete a conjuntura política, econômica e social de um contexto.

2.2 IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2002

A resolução CNE/CP nº 1/2002 foi um grande passo para a organização curricular dos cursos de formação inicial de professores no Brasil. Por meio dela reuniu-se diversos órgãos, dentre eles, as Secretarias de educação fundamental, média, tecnológica e superior. A Resolução CNE/CP nº 1/2002 propõem que a educação escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, sendo um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais necessárias (Brasil, 2001, p. 9). A Resolução CNE/CP 1/2002 é a primeira diretriz a instituir a formação de professores a serviço do desenvolvimento de competências. A sua organização curricular prescreve a observância da formação para a

atividade docente, tendo em vista o ensino visando à aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural (DCN/2002, Art. 2º). A resolução institui em seus artigos a preocupação com a diversidade e com a diferença, demonstrando interesse em questões assumidas pela pós-modernidade.

2.2.1 Sobre a noção de competência e avaliação na Resolução CNE/CP nº 1/2002

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 determina que as competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos. A avaliação deve ser periódica e sistemática, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso, feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado sobre processos e resultados.

A palavra “competência” demonstra um conhecimento de caráter operatório e técnico, perpetuando assim um modelo utilitarista. O termo se refere a normas e procedimentos que visam a produção e comercialização de produto, desse modo, o indivíduo tem a liberdade em produzir e também consumir. Bauman (1998 p. 184) explica que os produtos a serem consumidos transformam as pessoas em meros “acumuladores de sensações”. Sobre isso, Lyotard (2018) argumenta que a forma de produzir o conhecimento tem mudado, visto que, durante o iluminismo, os cientistas denominavam a tarefa do estudo como nobre e sem uma finalidade pré-estabelecida. Atualmente a realidade é diferente, o que valida um saber é o seu valor de uso, a quantidade de acesso e o retorno de financeiro que ele produz.

Para Doll Jr, (1997), numa perspectiva pós-moderna, obviamente, o professor desempenharia um papel central no processo de avaliação, mas não seria o avaliador exclusivo, pois a avaliação seria comunal e interativa. Ela seria usada como parte do processo de fazer/criticar/fazer/criticar. Este processo recursivo de fazer privado e crítica pública, central no método de reflexão crítica ou método científico de Dewey, é essencial para a transformação da experiência, de modo que, o foco agora estaria numa comunidade dedicada a ajudar todos os indivíduos, por meio da crítica e do diálogo, a desenvolver poderes intelectuais e sociais.

2.3 IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO NA RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1/2006

O primeiro fundamento oficial do curso de Pedagogia no Brasil consta no decreto n° 1.190/1939, lançado no governo de presidente Getúlio Vargas, e tinha como estrutura curricular a seriação com duração de três anos. A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Seguindo este esquema, o curso de pedagogia oferecia o título de bacharel a quem cursasse três anos de estudo de conteúdo específico da área (Brasil, 2006). O título de licenciado permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino.

Naquele contexto, além de se formar bacharel, era necessário aprofundamento nos conhecimentos da Didática. Pois, “a exclusão da Didática Geral e Especial da formação do bacharel em Pedagogia tornou a identidade desse profissional ainda mais obscura (Brasil, 2006, p. 64). Com a diretriz de 2006, a finalidade do curso de Pedagogia torna-se mais específica, pois, visa:

propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é [...] orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino (Brasil, 2005, p. 6).

A Resolução CNE/CP n° 1/2006 assume o pressuposto de que o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios como: interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Batista e Salvi (2006) argumenta que o movimento pós-moderno nos incitou a ver o mundo mais como uma pluralidade de espaços e temporalidades heterogêneas, havendo nele mais diferenças e contingências do que semelhanças e necessidades. Complexidade, indeterminação,

contextualização, incerteza, dentre outras, são categorias que passam a ser acolhidas positivamente no interior do pensamento pós-moderno.

Há algumas divergências em relação ao pensamento pós-moderno e suas implicações no campo curricular. Alguns autores defendem que a pós-modernidade e suas influências são benéficas a sociedade; outros, por sua vez, admite uma certa incredulidade quanto ao estado de conhecimento. De qualquer forma, ninguém escapa de suas implicações, e, além do mais, suas características são replicadas por meio de currículos em que a diversificação dos saberes sugere uma forma de respeitar as diferenças. Segundo Batista e Salvi (2006), a preocupação em lidar com os novos conhecimentos surgiu na década de 1980 com diversas pesquisas teóricas e empíricas, que incorporaram a interdisciplinaridade como paradigma. A partir disso, pergunta-se: como a interdisciplinaridade se relaciona com o pós-moderno?

[...] a interdisciplinaridade nasceu como oposição a todo conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, como oposição à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que limitava o olhar numa única, restrita e limitada direção, a patologia do saber. O conhecimento compartimentalizado pode dificultar na resolução de problemas, pois o indivíduo não será capaz de pensar como um todo. (Fazenda, 2001, *apud* Pimentel, 2022, p. 7).

Significa, portanto, que as transformações ocorridas na sociedade exigem indivíduos preparados para qualquer alteração. Nesse sentido, Latour (2013) explica que somos seres híbridos, instalados precariamente no interior das instituições científicas, meio engenheiros, meio filósofos, um terço instruído sem que o desejássemos. Mas, ainda assim, somos mais flexíveis que a noção de sistema, mais histórico que a de estrutura, mais empírico que a noção de complexidade.

2.4 IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO NA RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2/2015

A Resolução CNE/CP n° 2/2015 teve uma grande articulação com diversas associações e organizações do campo educativo, as mesmas ajudaram na estruturação dos seus pressupostos e no diálogo de possíveis melhorias. A prática de incentivo à docência, é bastante enfatizada no documento, tal fortalecimento da prática docente, ocorre pelo fomento de bolsas e programas. Nesse contexto, aparecem os primeiros indícios do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e o plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. O incentivo a necessidade de um projeto de profissão docente, é essencial para a

fundamentação do curso, visto que, “a formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceitual dos programas atuais de formação de professores”. (Nóvoa, 1992, p. 10-12).

Ao colocar como pauta central a formação de professores e suas questões epistêmicas, abre-se margem para compreender os desafios para “consolidar políticas e normas nacionais para garantir a formação inicial em cursos de licenciatura dos profissionais do magistério da educação básica, bem como a formação continuada” (Brasil, 2015, p. 13). De qualquer forma, assim como as outras diretrizes, essa também possui pontos do contexto pós-moderno em suas entrelinhas, por isso apesar de o objeto, ser comparado um dos melhores em detrimento das outras diretrizes, ainda sim, é necessário fazer uma análise crítica.

A resolução CNE/CP nº 2/2015, diferentemente das outras, é a única que traz uma definição de educação, em meio a procedimentos e princípios. Todo documento normativo deve começar especificando qual o tipo de educação que deseja pautar, pois, de acordo com Brandão (1989, p. 5), “para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação”. Assim, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

Na modernidade, predomina uma concepção dualística sobre as coisas, era comum o sujeito moderno separar “os opostos amplamente conhecidos - corpo/alma, imaginário/racional, caos/ordem, produto/arte” (Elias, 1996, p. 124). Assim a educação do contexto pós-moderno, mesmo pautada nas diferenças, não tem preocupação em colocar antagonismo e hierarquias nos saberes. Nesse sentido, “a pós-modernidade é o tempo da reunião dos opostos, conservando suas características contraditórias. Os opostos e as dicotomias tão duramente marcados durante a modernidade, virarão, na pós-modernidade, conjunções completamente integradas numa unicidade”. (Maffesoli 1988 *apud* Elias, 1996, p. 126).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, reassume o compromisso de entender os processos formativos, que ocorrem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho e instituições de ensino, reforçando na verdade uma *educação permanente*. Este tipo de educação, de acordo com Silva (2008), é entendida com uma compreensão ampliada, no sentido de ir além das reciclagens profissionais, ou seja, o que se propõem é uma *educação ao longo de toda da vida*, proporcionando assim a oportunidade para os que estão fora da escola tradicional.

2.5 IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO NA RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1/2019

A Resolução CNE/CP n° 1/2019 tornou-se uma extensão da BNCC/2017. Há nas suas diretrizes uma conexão específica com a Base Nacional Comum Curricular, seja como referência, como aponta o parágrafo único do Art.1º, ou como justificativa para o estabelecimento de competências a serem desenvolvidas pelo estudante. O projeto de manter os mesmos pressupostos revela a hegemonia de grupos políticos conservadores, que exercem grande influência no campo educacional, visando uma educação que preconizasse o contexto empresarial (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021).

Para os pesquisadores Gontijo *et al.* (2024), a vinculação estrita dos professores com a BNCC carrega diversas nuances, dentre elas: a necessidade de ajustes da Base que orienta a formação de professores sempre que houver a revisão da BNCC. Percebe-se que os documentos instituídos foram, nas maiorias das vezes, influenciados por concepções e ideais que demandam algum tipo de agenda de formação. O currículo destinado a formação de professores propõe que, “na Pedagogia, assim como em todas as outras licenciaturas, deve-se dar atenção especial ao conjunto de práticas reais associadas aos aprendizados por competências [...]” (Brasil, 2019, p. 3).

Manfré (2022), conclui que as novas diretrizes, principalmente a de 2019, ao invés de serem novas, elas desqualificam o processo formativo docente, pois o referencial normativo abre margem para o neotecnicismo privilegiando uma formação pragmática comprometida com ideias reprodutivistas, ancoradas na pedagogia do “aprender a aprender”. Ele complementa que a “formação teórica é relegada a um segundo plano, pois acredita-se que um currículo mínimo padronizado baseado numa outra diretriz, a BNCC, é capaz de formar professores para as demandas do século XXI” (Manfré, 2022, p. 8).

As iniciativas e políticas de formação do ano de 2015, não foram totalmente promulgadas em decorrência da mudança de postura do Governo Federal em relação a formação inicial dos professores, sendo assim, “fragiliza-se também o princípio da gestão democrática, pela discussão reduzida e verticalizada, assim como o desmonte do curso de Pedagogia, da pedagogia e das ciências da educação das quais é tributária. (Portelinha, 2021, p. 225).

É possível encontrar as influências pós-moderna na Resolução de 2019, a partir do momento que consideramos a formação profissional enquanto um “processo sócio-histórico para o qual concorrem questões de ordem estrutural e conjuntural, deve-se entender que nele

estão presentes sujeitos individuais e coletivos, identificados nos papéis do professor, do aluno” (Fonseca, 2022, p. 208-209). Tendo esclarecido algumas questões técnicas, ao se tratar da formação pretendida, é possível encontrar algumas categorias importantes para a análise do pensamento pós-moderno.

A Resolução CNE/CP nº 1/2019 coloca em destaque categorias como: formação, valorização, colaboração, garantia, articulação, profissionalização, etc. Considera a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, valorizando assim a profissão docente e permitindo a colaboração dos entes federados. Além disso a garantia dos padrões de qualidade do curso será possível graças a articulação entre teoria e prática que irá fortalecer a profissionalização docente.

A profissionalização se tornou um imaginário que gostaria de reinterpretar todas as ações e todas as medidas pedagógicas por um único objetivo. Essa ideologia, que transforma a política educacional em uma política de adaptação ao mercado de trabalho, é um dos principais caminhos para a perda de autonomia da escola e da universidade. (Laval, 2004 p. 100).

A educação também deve preparar para o mercado de trabalho, todavia não se reduz ao consumo capitalista. Nos últimos anos, o processo educativo tem se aliado a concepções tecnicistas, cuja finalidade se resume em priorizar a formação técnica em detrimento da formação humana. Cambi (1999) enfatiza que a sociedade moderna, por meio da sua identidade educativa e com sua ideia de pedagogização, consolidou um papel central na família e na escola, sendo renovadas por uma nova identidade de formação humana. O discurso da suposta ineficiência da escola é proveniente de mudanças no mercado global.

Essa interpretação dos objetivos da escola tem um alcance moral e político geral, a partir do qual, os defensores dessa mutação acreditam que escola não é capaz de realizar sua obra educacional sem o auxílio da empresa. Eles consagraram a noção de empresa formadora (Laval, 2004, p. 103).

Essa lógica marca a entrada da empresa na esfera educacional, sobretudo na questão curricular e nos processos de ensino a aprendizagem.

2.6 IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024

A Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 é mais recente. Ela chega em nosso contexto ressaltando a importância da formação de professores, entretanto, nos tempos pós-modernos, tem sido comum o forte desânimo por parte dos jovens em ingressar nas licenciaturas, além disso, o perfil do magistério tem sido alterado nos últimos anos. A classe

média tem se desinteressados na carreira docente, ficando assim a maioria das vagas disponíveis para pessoas das classes socioeconômicas desfavorecidas. A maioria advém do ensino público, e ao longo da sua jornada passaram por restrições financeiras, o que dificulta o acesso a riqueza cultural, seja pela limitação a leitura, cinema, teatro, exposições, eventos, conferências e viagens (Brasil, 2024). O fenômeno em questão resulta em uma precarização docente, os fatores sociais afetam a qualidade dos cursos de formação e podem provocar consequências na relação de ensino-aprendizagem.

A prática de magistério tem se tornado mais pragmática e utilitarista. Vivemos em um mundo diverso e plural e, nesse quesito, surge a seguinte questão: como garantir uma educação inclusiva? A resolução de 2024 propõe não só a articulação entre teoria e prática, mas que se evite, sobretudo, a polarização entre a formação política e a técnica, entre a formação teórica e prática, ainda presente nos contextos formativos e nos debates do campo” (Brasil, 2024). A escola que é diversa está preocupada em atender todas as pessoas independentemente das suas diferenças, não se trata, portanto, “unicamente de uma forma de assegurar o respeito aos direitos das crianças com deficiência de ter acesso a um ou outro tipo de escola, mas de uma estratégia essencial para garantir que grupos sociais diversos tenham acesso a escolaridade” (Dyson, 2001, 150).

O sonho de uma escola mais acessível aos diversos grupos sociais, não é uma invenção da diretriz. A busca pela escola democrática, que só é possível por meio de uma gestão democrática, ou seja, diretores, professores e estudantes devem se organizar para que todos possam participar das tarefas de governo, em processos de imersão na cidadania. (Teixeira, 1977). Assim, há vários desafios a serem superados, muitos deles, decorrentes da complexidade da própria condição pós-moderna. Na verdade, o que existe é um processo de disputa histórico, em prol da definição de parâmetros para uma educação que atenda um determinado grupo social. O interesse pela educação é fundamental para consolidação da hegemonia econômica de determinados grupos sociais, visto que,

a educação, enquanto uma das formas de manifestação da prática social global, é instância de disputa entre as classes sociais: numa, serve como meio de acomodação (ajustamento) à ordem social estabelecida; noutra, como meio de superação de relações opressivas, atuando na mobilização dos sujeitos históricos para uma ação conjunta pela emancipação humana. (Libâneo, 2014, p. 144).

Por isso, aparece a necessidade de uma discussão sobre o currículo. A educação não deve oferecer somente uma formação de cunho tecnicista, precisa assegurar a centralidade dos ideais de emancipação humana. O primeiro problema apresentado se concentra em ter um

consenso sobre a formação de professores no Brasil, pois existe uma diversidade de concepções em disputa. “Um consenso facilita a ação coordenada entre os diferentes níveis e atores do sistema educacional, evitando abordagens fragmentadas e inconsistências nas políticas educacionais [...] (Brasil, 2024, p. 14).

As políticas educacionais brasileiras têm seguido prerrogativas da dinâmica mundial, difundida por organismos empresariais que tem delineado pressupostos que afetam diretamente as políticas nacionais.

Desde o final do século XX, a descentralização vem atrelada aos interesses neoliberais de diminuir gastos sociais do Estado. Isso ficou evidente após a promulgação da lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, que centraliza no âmbito federal as decisões sobre o currículo e sobre avaliação e repassa a sociedade responsabilidades estatais, por exemplo, trabalho voluntário na escola. Os projetos Família na Escola e Amigos da Escola e a descentralização de responsabilidades do ensino fundamental em direção aos municípios são outros exemplos concretos de uma política que centralizava o poder e descentralizava as responsabilidades. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p. 143).

Reconhecendo o contexto de dispersão e subjetividade, o parecer (Brasil, 2024, p. 14) afirma que é possível definir diretrizes “para uma formação inicial menos dispersa, menos difusa, e com ancoragens teóricas e epistemológicas mais profundas, além de assegurar que os futuros e atuais docentes adquiram e aprofundem conhecimentos profissionais para atender às demandas educacionais”. Todavia, mesmo descrevendo aspectos da pós-modernidade, é possível que a Resolução CNE/CP N° 4, de 29 de maio de 2024, tenha resistido as implicações do pensamento pós-moderno? A Resolução CNE/CP N° 4/ 2024 considera, para o desenvolvimento formação dos professores, categorias gerais como: pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação efetiva, trabalho coletivo e interdisciplinar, criatividade, inovação, liderança e autonomia e o reconhecimento do outro. Além disso, os processos formativos segundo a mesma resolução, deve:

contribuir para o exercício e o desenvolvimento dos profissionais para o magistério, a partir de uma visão ampla e sistêmica do ensino, da aprendizagem e da avaliação que possibilitem, nos licenciandos, o desenvolvimento de condições para: a) o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o desenvolvimento da comunicação efetiva, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; e b) o reconhecimento dos diferentes ritmos, tempos e espaços do futuro estudante da educação escolar básica, considerando as dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica. (Brasil, 2024, p. 27).

A grande problemática é que, atualmente, as escolas realizam atividade criativa reforçado uma concepção mercadológica. Os autores trazem as características dessa ação como

sendo um processo de crescimento pessoal e criativo enraizados em fatores contextuais, exemplo: a aceitação incondicional, autenticidade e empatia entre os sujeitos, mas também a abertura à experiência, a capacidade de gerir um grande quantitativo de informações e, pôr fim, a autocrítica. Todas essas especificações são bastante enunciadas no contexto empresarial. Os organismos multilaterais têm, na maioria dos casos, emitidos documentos sobre a educação e usando constantemente o termo criatividade para atender os seus interesses. Ainda assim, o agir pós-moderno está constantemente associado a autossuficiência que significa resumir a produção de bens para serem consumidos na sociedade. Ser criativo, na lógica do mercado, é estar no jogo consumista, aqueles que não se encontram inteirados da relação produção-consumo são descartados.

3 RACIONALIDADE NEOLIBERAL E DIRETRIZES CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Este capítulo reflete sobre as implicações da racionalidade neoliberal na formação de professores, no Brasil, considerando a hipótese de uma aliança com as tendências conservadoras na política e na concepção de educação e escola.

3.1 SOBRE O CONCEITO DE LIBERALISMO

O liberalismo surgiu como um conjunto de teorias políticas que sustentaram a luta contra a monarquia absolutista, sendo que, tal doutrina vai de encontro com o processo de industrialização. Segundo Von Mises (2010), estruturação do modelo partiu de pensadores do século XVIII e do início do século XIX, e orientou a adoção de políticas sociais na Inglaterra e nos Estados Unidos e, posteriormente, se espalhou para todo o continente europeu e alcançou outros continentes. As ideias do pensamento liberal ganham relevância com pensadores como John Locke, filósofo inglês considerado pertencente ao jusnaturalismo³. A mesma expressão refere-se à sua luta em reafirmar que os seres humanos possuem direitos naturais, que são necessários para a manutenção do indivíduo na sociedade. Nesse quesito foram valorizados os direitos à vida, à liberdade e à propriedade.

Segundo Vilela (2016), no primeiro tratado sobre governo civil, John Locke desenvolveu uma refutação às ideias absolutistas, principalmente em se tratando do direito inato e de origem divina da soberania dos reis, que, segundo Robert Filmer, enfatizava que os reis seriam todos pertencentes a linhagem de Adão, o primeiro ser vivente da terra, sendo assim, todo seu domínio e suas ações eram justificados por uma autoridade divina. Nesse sentido, ocorre a famosa tese de que o Estado é fruto de um pacto social. Locke, Rousseau e Hobbes (apesar de acreditar no contrato social, defendia uma monarquia absolutista sem o aval divino) estão de acordo que de fato todos os homens nascem livres e dotados de plena razão. Hobbes considera a natureza como um estado de guerra de todos contra todos, já Rousseau como sendo um bem-estar, no qual os homens podem viver de forma feliz (Vilela, 2016). Já Locke propunha

³Teoria do direito natural configurada nos sécs. XVII e XVIII a partir de Hugo Grocio (1583-1645), também representada por Hobbes (1588-1679) e por Pufendorf (1632-94). Essa doutrina, cujos defensores formam um grande contingente de autores dedicados às ciências políticas, serviu de fundamento à reivindicação das duas conquistas fundamentais do mundo moderno no campo político: o princípio da tolerância religiosa e o princípio da limitação dos poderes do Estado. Desses princípios nasceu de fato o Estado liberal moderno (Abbagnano, 2007, p. 593).

“um estado de relativa paz, concórdia e harmonia” (Mello, 2000, p. 85), lembrando que este estado poderia irromper instabilidades, por isso, seria necessário um estado natural de perfeita liberdade para ordena ações e regular as posses e pessoas conforme o que acharem mais certo, dentro dos limites de uma lei de natureza.

Porfírio (2025), presume que o liberalismo político tinha como objetivo fundamentar um Estado que deveria ser uma instituição reguladora por meio de um corpo de leis que estabeleceria os limites para o convívio pacífico entre os cidadãos. No entanto, não haveria qualquer justificativa para o Estado atentar contra a vida, a liberdade e, principalmente, a propriedade dos cidadãos, a menos que estes atentassem contra a própria ordem estatal de maneira injustificada. Atualmente, tendo o neoliberalismo como modelo vigente, Dardot e Laval (2016) postulam que este modelo não advém do liberalismo, assim como não é o seu extravio ou traição. Nesse caso, a representação neoliberal não está preocupada em impor limites ao tipo de governo político, mas sim transformar o mercado em princípios para o governo dos homens.

3.2 POLÍTICAS NEOLIBERAIS

As políticas neoliberais tiveram repercussão na década de 80, com a ascensão de Margareth Thatcher. De acordo com Harvey (2014), tais políticas tinham como objetivo: enfrentar o poder sindical; atacar todas as formas de solidariedade social; dismantelar os compromissos do Estado de bem-estar social; privatizar empresas públicas; reduzir impostos, promover a iniciativa de empreendedores e criar um clima de negócios favorável para induzir um forte fluxo de investimento externo. Assim, quando as políticas neoliberais são consolidadas em um país, a tendência é que haja uma rejeição de políticas de bem-estar social para as classes sociais mais vulneráveis.

3.3 MERCADIFICAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO

As políticas neoliberais têm adentrado outros campos que, até então, não era possível obter uma lucratividade, como por exemplo: a educação, a saúde e a assistência social. Segundo Harvey (2014), a mercadificação ocorre pela transformação de algo em um produto precificado. As políticas neoliberais não têm compromisso com a democracia, mas sim com a preservação de grupos empresariais. Em síntese, com o aumento da ação da iniciativa privada, os interesses

primários do Estado seriam violados, principalmente quando se trata da diminuição de influência estatal em áreas consideradas essenciais à coletividade (Machado, 2014).

O modelo empresarial transformou a educação em produto comercializável. Segundo Laval (2004), o movimento de privatização, no âmbito educacional, pode ser compreendido pela deterioração da escola pública. A formação de professores foi controlada por preceitos economicistas que tem fragilizado a escola pública a fim servir aos interesses da maquinaria produtiva (Pereira; Camargo, 2020).

3.4 CORTES DE GASTOS PÚBLICO

Na ótica neoliberal, investimento em educação são consideradas gastos. Nesse sentido, “os Estados passaram a contribuir para a criação de uma ordem que os submetem a novas restrições que levam a comprimir salários e gastos públicos, reduzir direitos e enfraquecer os mecanismos de solidariedade que escapam à lógica assistencial privada” (Dardot; Laval, 2016, p. 195). Em muitos casos, o orçamento dedicado a educação sofre cortes e, como consequência, a escassez de recursos resulta em precarização da escola e do trabalho docente. Tratando-se da educação brasileira, não precisamos rememorar eventos distantes sobre um possível corte de investimento. Segundo Martello (2024), cada vez mais têm sido previstos cortes, no ano de 2024 foi oficializado um pacote de corte de gastos anunciado pelo governo federal que retirou R\$ 42,3 bilhões, nos próximos cinco anos, do orçamento do Ministério da Educação. Tais práticas dificultam a formação de professores e também o seu aprofundamento teórico em programas de pós-graduação.

3.5 LIVRE COMÉRCIO

Uma das políticas enfatizadas pelo neoliberalismo, é a própria ideia de cooperação mundial. No caso o livre comércio pode ser entendido como a atividade, no qual os países têm a oportunidade de desenvolver formas para comprar e vender bens e serviços uns aos outros sem tarifas, cotas ou outros tipos de restrições impostas pelos governos, que dificultam o avanço da economia (Krugman; Obstfeld, 2014). Deve-se lembra também que o livre comércio, trata-se de uma atividade muito agressiva. Pois a abertura internacional irá permitir com que empresas exerçam uma grande competitividade e eficiência na venda de produtos, entretanto, as nações subdesenvolvidas não conseguem competir com países que já apresentam um alto nível de industrialização.

3.6 RACIONALIDADE NEOLIBERAL

O que é a racionalidade? Percebe-se que, em decorrência das transformações sociais e políticas, conceituar o neoliberalismo como sendo apenas um modelo político e econômico não supre as problemáticas de todos fenômenos que permeiam a nossa sociedade. O termo racionalidade deriva de outro conceito de razão que remonta aos estudos do Michel Foucault, filósofo francês, em sua obra - *O nascimento da biopolítica*. Nesta obra é apresentada a concepção de uma racionalidade política que, segundo ele “o que havia tentado identificar era a emergência de um certo tipo de racionalidade na política governamental que permitiria reger a maneira de governar com base no Estado” (Foucault, 2008, p. 6). Percebe-se que racionalidade está relacionado a política de governança. Abordar o neoliberalismo como uma análise crítica sobre o modo de governo modifica a sua compreensão. Significa que a nova racionalidade “possibilita aos sujeitos uma governança baseada na própria capacidade de autorregulação e autocondução (Alves; Klaus; Loureiro, 2021).

Para Dardot e Laval (2016) há também a entrada de novas disciplinas para reger os comportamentos, pois a estratégia neoliberal consiste em criar situações favoráveis ao mercado. Nesse contexto, a alienação provocada pela racionalidade neoliberal ocorre dentro até mesmo da escola, impactando estudantes, professores e gestores. Segundo Alves, Klaus e Loureiro (2021), a escola que deveria ser um ambiente de instrução, na ótica neoliberal ela passa a ser a perpetuadora de comportamentos conformistas. Surgem, portanto, novas técnicas de gestão educacional como a *accountability* (responsabilização), a cobrança de auditoria, a avaliações em larga escala, o monitoramento das aprendizagens e dos comportamentos. É a cultura empresarial na escola.

3.7 ANÁLISE CATEGORIAL DAS DIRETRIZES CURRICULARES

A análise das diretrizes procurou evidenciar os contrassensos para proporcionar ao estudo uma visão ampla e profunda dos discursos hegemônicos que cada uma carrega. Existem diversas formas de interpretar tais documentos, reforçando mais uma vez, que a nossa escolha pautou em separar a categorias de cada enunciado para depois reorganizar e, por fim, com o suporte do aparato bibliográfico, elucidar o alcance da racionalidade neoliberal. Tais resultados

servirão de espectro para constatar até certo ponto, as implicações por trás da formação inicial dos professores.

3.8 IMPLICAÇÕES DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 1/2002

Diante das crises financeiras nos países emergentes, em decorrência da adoção de políticas neoliberais na América Latina na década de 90, o Brasil teve uma postura diferente, comparado aos outros países. O neoliberalismo, no Brasil, foi impulsionado com apoio do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), visto que as políticas de privatização implicaram diretamente nas camadas sociais da sociedade brasileira (Guimarães, 2002). Sendo assim, a formação de professores pode estar diretamente ligada aos interesses de grupos econômicos e empresariais, o que torna necessária a reflexão sobre as possíveis implicações da racionalidade neoliberal em todas as diretrizes promulgadas até então.

As diretrizes curriculares (CNE/CP n.º 1/2002) foram instituídas com o objetivo de formar professores para atuação na Educação Básica. Apesar de demonstrar uma aparente confiabilidade e comprometimento na formação dos professores, partimos do pressuposto que este documento, no âmbito epistemológico, traz consigo discursos hegemônicos condizentes com a racionalidade neoliberal. Dentre ele, pode-se destacar: a concepção de curso e o perfil do egresso.

Quadro 2 – Concepção de curso

Concepção de Curso	Categoria geral	Pressuposto
Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.	Noção de Competência	Considera o conjunto de competências como orientação para a proposta pedagógica do curso, principalmente no currículo, avaliação, organização institucional e gestão da escola.

Fonte: Dados a pesquisa (2023).

A concepção de curso do documento (CNE/CP n.º 1/2002) visa trabalhar com a noção de competência, a qual, passa a orientar todos os aspectos dos projetos pedagógicos-curriculares dos cursos de licenciatura. Entretanto, deve-se considerar que competência é um termo derivado

do campo empresarial, que visa colocar o professor operadores pedagógicos de uma educação tecnicista. Como consequência, o valor social dos professores corre risco de cada vez mais depender das competências do mercado, que resultará na primazia da formação técnica sobre a formação intelectual, científica e pedagógica dos profissionais do magistério.

Laval (2014, p. 87) conclui que a noção de competência “se inclui no conjunto de ferramentas de avaliação, controle e vigilância, à disposição dos empregadores que tentam racionalizar ao máximo a mão de obra, concebida como um “estoque de competências”. A noção de competência abre brechas para que a pedagogia tenha uma mudança na sua estrutura, visando que as práticas empresariais adentrem o espaço escolar. Assim, tal noção é a capacidade de realizar tarefas ou atividades com a ajuda de ferramentas e materiais, ou seja, o indivíduo deve ter a utilidade para a organização produtiva. A grande pergunta é: que formação tem sido garantida aos nossos professores? Silva e Gomes (2023, p. 5) ao citar Ramos (2002) enfatiza que,

tal projeto já era marcado pela concepção de educação para as massas como fator de racionalização da vida econômica. Essa necessidade era justificada em função da divisão do trabalho, sendo conveniente que o Estado facilitasse a toda a população uma educação que oportunizasse aos trabalhadores pobres aprender a ler, escrever e contar, além de rudimentos de geometria e mecânica, com a função de discipliná-la para a produção, constituindo a massa de trabalhadores disponíveis, livres para o mercado.

Percebe-se que um projeto de formação para as massas já era existente, todavia, os conteúdos não tinham o propósito de formar um sujeito crítico-reflexivo, mas sim trabalhadores livres para o mercado. A mesma formação foi elaborada pelo economista Adam Smith no século XVIII, a sua vitalidade na preservação do poder da classe dominante continua com a inclusão de novos mecanismos como: competência, habilidade, qualidade total, prática profissional, competitividade, performatividade, eficiência, eficácia e inovação. (Silva; Gomes, 2023). Vejam no quadro 3 o perfil de egresso derivado das DCNS de 2002.

Quadro 3 – Perfil do egresso na Resolução CNE/CP n.º 1/2002

Perfil do egresso	Categorias	Pressuposto
-------------------	------------	-------------

<p>As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes de 2002, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas: periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso; feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado; incidentes sobre processos e resultados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Competência • Avaliação 	<p>Considera que as competências profissionais a serem construídas pelos professores em formação devem ser referência para todas as formas de avaliação.</p>
--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Por meio da análise ficou evidente que a formação inicial de professores se encontra, cada vez mais focada na dimensão profissional para atuação no mercado de trabalho - deixando em segundo plano as dimensões epistemológica, científica, curricular e a pesquisa como eixo central dos cursos, para dar primazia à instrução do comportamento. Nesse sentido, “uma formação inicial orientada por razões profissionais exige uma pedagogia dirigida pelos imperativos da comunicação em grupo, da apresentação de si e, sobretudo, da resolução de problemas num cenário de incerteza” (Laval, 2014, p. 80). Isto é, o que está em jogo é o desempenho, a imagem de um profissional competente e *performático* para agir diante das diversidades do cenário econômico e profissional.

O Stephen Ball (2010, p. 38) dar um indicativo sobre o comprometimento do sujeito com a sua profissão. Segundo ele, “performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade para apresentação de resultados”. As DCNS de 2002 reafirmam isso no artigo 8º, destacando o foco na competência profissional como referência para todas as formas de avaliação dos cursos. O novo modelo implica em uma forma de avaliar com vista em base de dados, reunião de avaliação, a avaliação anual, a elaboração de relatórios, as inspeções e a avaliação dos pares. (Ball, 2010).

3.9 IMPLICAÇÕES DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 1/2006

As Diretrizes de 2006 foram instituídas especificamente para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, “definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país.” (Brasil, 2006, p. 1). A mesma resolução defende a tese de que “a base do Curso de Pedagogia é a docência” Esta posição é especificada no Boletim Anfope (n. 2, v. 3 1, 4 jun. 2021). Pode-se perceber que esta delimitação reduz o curso de pedagogia ao exercício da atividade profissional do professor, a saber, a docência. Veja a formação pretendida no quadro 4:

Quadro 4 – Formação pretendida segundo a CNE/CP N.º 1/2006

Formação pretendida	Categorias	Pressuposto
As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil • Ensino Fundamental • Ensino Médio • Educação Profissional 	Considera o curso de Pedagogia como exercício da docência em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

As Diretrizes de 2006 compreende a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (Brasil, 2006). A partir dessa compreensão, a ANFOPE considera a docência como base do curso de pedagogia, mas essa ampliação do conceito recebe críticas:

Conceber a docência como base e/ou fundamento de um curso que tem uma ciência que lhe dá amparo teórico-conceitual e epistemológico, como o Curso de Pedagogia, implica aceitar como viável a remoção da necessidade de um fundamento científico para o conhecimento do fenômeno educativo e de sua realidade. Isso não retira a importância da docência. Trata-se, antes, de determinar a sua posição de objeto derivacional no conjunto de objetos da

ciência pedagógica. Ressalta-se, portanto, a condição de essencialidade da ação docente e suas experiências como objeto de investigação pedagógica. Assim, como argumentou Libâneo (2006), a pedagogia, obviamente, compreende a docência, pois também trata de ensino e de formação escolar de crianças e jovens, de métodos de ensino. Mas a pedagogia não se resume a um curso; antes, a um vasto campo de conhecimento, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação. (Libâneo 2006 *apud* Silva e Gomes, 2023, p. 177).

Franco (2008) considera incontestável que o objeto de estudo da ciência pedagógica é a própria educação. Desse modo, a educação é um objeto envolvido em diversas questões complexas que devem ser examinadas por meio da pesquisa científica. A redução do curso de pedagogia à docência resulta em diversos entraves para formação de professores, entre eles: a limitação da teoria pedagógica; o desaparecimento dos estudos de Pedagogia no seu próprio curso; a precarização da especialização de professores para a coordenação e gestão dos espaços não escolares. (Libâneo, 2006). A Diretriz de 2006 não está livre de intencionalidades. Ela possui um discurso hegemônico que, muitas vezes, encontra-se oposto aos interesses coletivos dos professores, pois quando não se tem uma formação específica - seja na pesquisa, na coordenação pedagógica, gestão e/ou na docência – as escolas são as mais prejudicadas, visto que a educação básica é o campo próprio para o exercício da atividade docente.

3.10 IMPLICAÇÕES DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2/2015

A Resolução CNE/CP N.º 2/2015, “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial ao nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. (Brasil, 2015, p. 1) O documento possui avanços em algumas compreensões, todavia permanece com a mesma compreensão relacionada à docência. Segundo Silva (2023, p. 117),

permanece no bojo de suas considerações a crença implícita de que a melhoria da qualidade social da educação e a valorização profissional do magistério da Educação Básica giram, primordialmente, em torno da oferta do melhor preparo para a aquisição das aptidões para o exercício da docência, e menos do domínio intelectual, epistemológico, pedagógico, científico e técnico da ciência que a determina como um saber derivado ou derivacional.

A Resolução CNE/CP N.º 2/2015 se destaca frente as outras resoluções, visto que, durante a sua elaboração houve um profundo diálogo por partes das associações que têm conhecimento sobre o assunto, são elas: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais

da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR. Assim, a sua construção se deu a partir de um intenso debate realizado com entidades acadêmicas, universidades, sindicatos e profissionais da Educação Básica. (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020). Vejam os pressupostos da Resolução no quadro 4:

Quadro 5 – Pressuposto da Resolução CNE/CP N.º 2/2015

Pressuposto	Categorias	Pressuposto
O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.	<ul style="list-style-type: none"> • Interdisciplinaridade • Contextualização • Democratização • Relevância social • Ética e sensibilidade afetiva e estética. 	Considera-se a Pedagogia com um repertório de informações e habilidades composto de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, relevância social e ética e sensibilidade afetiva e estética.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

O contexto político das Diretrizes de 2015 foi muito conflituoso. O documento enfrentou prorrogação e o desmantelamento das instituições que tinham como pauta o desenvolvimento de políticas para formação docente voltadas para discussões sobre currículo, prática docente e propostas epistêmicas. Segundo Bazzo e Scheibe (2019), com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, os membros mais progressistas foram substituídos. O novo presidente, Michel Temer, trouxe outro direcionamento para política educacional que se concretizou na BNCC de 2017. Contrariados com a revogação da Resolução CNE/CP n. 2/2015 em 2019, as associações se opuseram Resolução CNE/CP n. 2/2019, sob a alegação de que esta última “rompia com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP n. 2/2015 revelando inconsistências para formação” (Gonçalves, Mota e Anadon, 2020, p. 366).

3.11 IMPLICAÇÕES DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2/2019

A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 traz como característica a sua ligação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo responsável pelos parâmetros da Educação Básica. No artigo 6º, a Resolução de 2019 institui que a política de formação de professores tem como princípio a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades. Veja no quadro 6 alguns dos fundamentos prescritos para a formação inicial de professores da educação básica:

Quadro 6 - Fundamentos da formação inicial de professores

Fundamentos da formação	Categorias	Pressuposto
A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC- Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.	<ul style="list-style-type: none"> • Competências gerais • Aprendizagens essenciais 	Considera o desenvolvimento da formação por meio de competências gerais e aprendizagens essenciais.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Nas Diretrizes de 2019 reaparece a noção de competência e a ideia de aprendizagens essenciais como novidade. O discurso deixa explícito que a formação é baseada em uma concepção operacional e tecnicista de educação, revelando que este padrão de qualidade, então exaltado, implica no atendimento de mão de obra para determinados grupos financeiros. Outro ponto é a existência de “uma agenda global que vai se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos [...], mas que têm obtido sucesso em impor sua agenda com formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores” (Hypolito, 2019, p. 199). A agenda global consiste na inserção de empresas e organismos econômicos que traçam orientações no campo da educação. Seu objetivo “é a produção de normas de qualidade e critérios de comparação por intermédio das categorias estatísticas visando ao atendimento do mercado” (Laval, 2014, p. 239).

Os slogans principais desses organismos são “qualidade”, “quantidade” “mercado”. A maioria dos organismos tem um papel fundamental no campo internacional, seja por meio da

economia ou da política. São eles, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A última organização age com intuito de apoiar indicadores internacionais de alunos (Laval 2014). A disputa dos grupos já tem alcançado diversas regiões e municípios, aliás, a BNCC confirma isso:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p. 13).

As consequências para a educação não são boas, pois preconiza uma avaliação que tenha como principal finalidade a obtenção de resultados por meio da eficiência, não levando a sério o processo de aprendizagem da criança. A avaliação apresentada na ótica empresarial é problemática enquanto respeita apenas o código da economia que compara custos e lucros (Laval 2014). Como resultado, as pessoas se tornam trabalhadoras/consumidoras, enquanto o seu processo de aquisição de conhecimentos se transforma em dados quantitativos a serviço de uma classificação que irá delimitar os países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Silva e Gomes (2023) concluem que a resolução CNE/CP nº 2/2019 com o seu alinhamento com a BNCC (2018), desconsidera os aspectos cognitivos, sociais e históricos dos indivíduos e revela um avanço muito agressivo da racionalidade neoliberal na educação brasileira.

Os professores, muitas vezes, se encontram reféns dos padrões normativos, tendo assim uma dificuldade em traçar ou praticar uma epistemologia crítico-emancipatória. Quando se trata da carreira docente, o cenário também é complexo, pois são formados profissionais com tendências tecnicistas, sem que os próprios professores reconheçam a sua condição. (Libâneo, 2014).

Como resultado da transição da modernidade para pós-modernidade, o saber ficou cada vez mais ligado as condições de um mercado que é técnico-científico-informacional. Lyotard (2018, p. 8) defende a tese de que “neste cenário predominam os esforços científicos, tecnológicos e políticos no sentido de informatizar a sociedade, no qual o seu impacto sobre a ciência vem se revelando considerável”. É fundamental que o professor ou pedagogo tenham domínio sobre os recursos tecnológicos, contudo, o mercado juntamente com os centros de pesquisas, adota tal prática para a produção de produtos a serem consumidos.

Segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2019 a formação do professor também pode ocorrer por meios virtuais.

Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na modalidade Educação a Distância (EaD), deve apresentar para cada disciplina componente dos Grupos I e II, oferecida a distância, a fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente, devendo ainda especificar as medidas adotadas pela IES para que as técnicas ou modelos propostos nas pesquisas que viabilizaram o projeto sejam efetivamente aplicadas nos cursos. (Brasil, 2019, p. 9).

A Resolução de 2019 abre espaço para o avanço da Educação à Distância (EaD). A nova modalidade tem sido marcada por alguns tensionamentos, um deles refere-se à forma em como o Neoliberalismo se aproveita dessa nova modalidade para transformar a educação em uma mercadoria a ser negociada. A relação entre neoliberalismo e Educação à Distância, decorre principalmente da crise que ocorreu no final do século XX, que causou uma ressignificação do Capitalismo, a qual teve a adoção de uma nova postura passando a agir no mercado científico e tecnológico, e assim adentrando a educação por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). As implicações do fornecimento de ensino trazem a precarização da carreira docente.

O domínio da iniciativa privada na oferta das matrículas do curso de Pedagogia [...] aponta o maior desafio na área de formação de professoras/es no Brasil: a fragilidade da formação inicial para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As IES privadas financeiras (com fins lucrativos), responsáveis pela formação da maior parte das/os professoras/es no Brasil, oferecem, de modo geral, péssimas condições tanto para as atividades de ensino das/os professoras/es formadoras/es, quanto para as aprendizagens dos/das futuros/as professoras/es dessas etapas da Educação Básica em suas várias modalidades. (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 9).

O número de professores advindos das redes de ensino privado só aumenta. Esses profissionais ao se inserirem no mercado de trabalho enfrentam grandes dificuldades no desenvolvimento de propostas pedagógicas, visto que ao entrar na EaD, uma turma composta de vários estudantes de contextos de vulnerabilidade social e com carências nas aprendizagens, não acham o professor que corrija os seus déficits disciplinares, pois o profissional tem de lidar com diversas disciplinas na qual não é especialista.

3.12 IMPLICAÇÕES DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024

Por se tratar de uma Resolução mais recente, fica mais difícil entender as implicações e consequências, visto que o objeto de estudo entrou em vigor na formação de professores a pouco tempo. Entretanto, por meio de uma análise crítica já foi possível constatar alguns avanços e retrocessos. Quando se trata da formação dos professores no Brasil, em mais de duas décadas, já tivemos cinco documentos com perspectivas totalmente diferentes, fato que evidencia que não temos um perfil de profissional sólido. A grande questão é que, no Brasil, formação de professores e educação são projetos mais ideológicos que científicos. Nesse sentido, Arroyo (2012) propõem a tese de que o currículo que forma professores seja um território-fronteira que possa apresentar um espaço de conflitos, poderes e interesses. Um espaço que possa formar identidades, outras pedagogias, posto que, na sociedade pós-moderna, segundo Bauman (2008), o consumo é o que move, não sendo somente apropriação de objetos, mas estilo de vida, signos e identidades. Vejam no quadro 7 os princípios instituídos para a formação inicial na Resolução de 2024:

Quadro 7 – Princípios a serem desenvolvidos durante a formação inicial

Princípios de formação	Categorias	Pressuposto
Educação para a construção de um mundo sustentável, abordando questões que ameaçam o futuro, tais como, a pobreza, o consumo predatório, a deterioração urbana, o conflito e a violação dos direitos humanos, sempre respeitando a pluralidade e a diversidade cultural; e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Educação • Mundo sustentável • Pobreza • Consumo predatório • Deterioração urbana • Violação dos direitos • Pluralidade • Diversidade cultural • Liberdade 	Considera a educação para um mundo sustentável, abordando a pobreza, consumo predatório, deterioração urbana e violação dos direitos, respeitando a pluralidade, diversidade cultural e liberdade.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Colocar como princípio o combate ao consumo predatório, por exemplo, expressa uma preocupação que a muito tempo foi evitada, por achar que o consumo era o único efeito positivo da ascensão econômica das populações. Segundo Bauman (2008, p. 71), “a sociedade de consumidores representa o tipo de sociedade que promove a escolha de um estilo de vida que rejeita todas as opções culturais alternativas, que se adapta aos preceitos da cultura de consumo como a única escolha aprovada de maneira incondicional”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o processo educacional é um lugar de disputa para grupos políticos, a fragilidade na formação de professores para ocupar cargos de gestão é primordial para a inserção da racionalidade neoliberal no ambiente escolar. Pois, com sua ideia de gestão empresarial na escola, os neoliberais pretendem transformá-la numa máquina eficiente a serviço da competitividade econômica. Assim, o gestor passa a ser considerado um supervisor dos professores, exigindo o cumprimento de demandas e metas que tenham fins quantitativos.

As autoridades políticas e econômicas desejam constantemente combinar e propor novos conteúdos para as massas, com a finalidade de transformar o ensino em ação preparação para os anseios econômicos, e ainda por cima tal prática é constantemente reforçada por reformistas pedagógicos que em nome da democratização reafirma que as massas só devem receber conhecimentos para o preparo profissional (Laval, 2004). Quando não se tem uma reflexão dos conteúdos apresentados, o que surge são competências e habilidades.

O liberalismo político contribuiu para compreensão e a busca dos direitos naturais dos seres humanos, entretanto, com as diversas transformações do liberalismo econômico culminaram para a descentralização dos direitos do homem e centralização de princípios de mercado. Na verdade, a racionalidade neoliberal trabalha para moldar o comportamento e as relações humanas transformando a empresa no espaço de referência para a conduta pessoal.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares para a formação de professores, constatou-se uma intensa influência da ótica neoliberal, principalmente porque todas as resoluções trazem conceitos da cultura empresarial, ou seja, a escola tem perdido a seus objetivos modernos para atender as novas demandas dos organismos internacionais.

A análise categorial constatou que a educação brasileira está envolvida em um processo de disputa. A pedagogia da competência, de origem empresarial, foi adotada na diretriz curricular de 2002, revelando o contexto de privatizações do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, e implicando em uma disputa do campo epistêmico, todavia a noção de competência se intensifica na CNE/CP nº 1/2019, dando atender que houve retrocessos ao longo do tempo, visto que, o interesse do setor comercial expandiu ainda mais as suas influências.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006, apesar de ser específica para o curso de Pedagogia, traz imprecisões em relação a atuação profissional abrindo margem para formação de gestor escolar parecida com a do o supervisor de uma empresa. Por fim, entende-se que a formação

dos professores está pautada pelo rótulo de mero formador de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2015, apesar de ter pequenos equívocos sobre a concepção de docência, foi uma das resoluções mais bem produzidas, pois para a sua elaboração várias associações ligadas à formação de professores e profissionais da área tiveram participações significativas. Entretanto, a resolução foi fortemente atacada por grupos políticos que travaram os seus resultados e definiram outros parâmetros. Esta resolução defendeu a tese de sólida formação teórica e rigorosa da base epistemológica para a formação de professores.

O crescimento da onda neoliberal conduziu à instituição da BNCC e à promulgação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, documentos voltados totalmente para o retorno da concepção de competência. Mais uma vez, para a análise crítico-progressista, trata-se de um retrocesso, posto que, segundo Silva (2022) a questão do desenvolvimento das competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, como pressuposto da formação docente, coloca a pedagogia da competência como mediadora dos interesses neoliberais na educação. A Diretriz de 2024, apesar de não se referir ao termo competência, sua tese central visa a prática de um ensino tecnicista.

REFERÊNCIAS:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALBUQUERQUE, Afonso de; QUINAN, Rodrigo. Crise epistemológica e teorias da conspiração: o discurso anti-ciência do canal “Professor Terra Plana”. **Revista Mídia e Cotidiano**, v. 13, n. 3, p. 83-104, 2019.

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e226115, 2021.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. 2024. Disponível em https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 7 jan. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AVELINO, Wagner Feitosa. Influências da Pós-modernidade no cotidiano escolar. **Revista Communitas**, v. 2, n. 3, p. 41-58, 2018.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. Tradução de Marcelo de Andrade Pereira. Revisão da tradução de Luís Armando Gandin. **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Irinéa de Lourdes; SALVI, Rosana Figueiredo. Perspectiva pós-moderna e interdisciplinaridade educativa: pensamento complexo e reconciliação integrativa. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 8, n. 02, p. 171-183, 2006.

BAUDRILLARD, J. **A troca impossível**. São Paulo: Nova Fronteira, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Trad. João Resende Costa. São Paulo: Paulus 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BOLETIM ANFOPE, n. 2, v. 31, 4 jun. 2021. Editorial e edição: Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, Márcia Hobold, Silvana Bretas, Helena Lopes de Freitas, Andreia Militão, Malvina Tuttman, Alessandra Assim e Ana Rosa Brito. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/06/BOLETIM-02-2021.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRANDÃO, Sebastião Hugo. Religião na pós-modernidade. **Revista Ciências da Religião-História e Sociedade**, v. 14, n. 1, 2016.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 8-11, 25 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer homologado CNE/CP nº 4/2024**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 11,16 de maio, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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. Diário Oficial da União: seção 1, p. 26, 3 jun. 2024. Disponível em: https://deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1 – pp. 8-12.

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 4 a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

DAMIÃO, Abraão Pustrelo. O Renascimento e as origens da ciência moderna: Interfaces históricas e epistemológicas. **História da Ciência e Ensino: construindo interfaces**, v. 17, p. 22-49, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

NOVAES, Allan Macedo de. A crise da ciência: pós-modernidade e a prática do jornalismo científico em Superinteressante. **Inovcom**, pág. 02-11, 2006.

DEITOS, Juliano Marcelino. **Agenda Pós-moderna e Educação: influências nas Diretrizes curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica- DCNs/10.2014**, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2014.

DOLL JR, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

EAGLETON, Terry. **Awakenig from modernity**. Times Litermy Supplement, 20 de fevereiro de 1987.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 19.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; DE OLIVEIRA, Breyner Ricardo; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 940-956, 2021.

FONSECA, Cleomar Campos da. O projeto de formação do serviço social e as inflexões do pensamento pós-moderno. **Temporalis**, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 189–218, 2017. DOI: 10.22422/2238-1856.2016v16n31p189-218. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/12254>. Acesso em: 4 abr. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE FILHO, João. Mídia, consumo cultural e estilo de vida na pós-modernidade. **Revista ECO-Pós, Rio de Janeiro**, v. 6, n. 1, p. 72-97, 2003.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 595-608, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2002.

GONÇALVES, Suzane da Rocha.; MOTA, Maria Renata Alonso.; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360–379, 2020.

GONTIJO, Aldriana Azevedo et al. Dilemas e contradições das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5694, 2024.

GUIMARÃES, J. A crise do paradigma neoliberal e o enigma de 2002. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 4, p. 136–144, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 26 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4. ed. atualizada. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KEEPS, Peterson. Metanarrativas e Pós-modernidade. **PEmCie**, 26 jul 2019. Disponível em: <[Metanarrativas e Pós-modernidade - PEmCie](#)> Acesso em: 13 ago. 2025.

KRUGMAN, Paul; OBSTFELD, Maurice. **International Economics: Theory and Policy**. 10. ed. Boston: Pearson, 2014.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. O que é virtualização. In: **O que é o virtual?** Trad.: Paulo Neves. Editora 34: São Paulo, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Elementos para uma análise crítico-compreensiva das políticas educacionais. In: LIBÂNEO, José Carlos.; OLIVEIRA, João Ferreira.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. p. 129-49.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 17 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

MACHADO, Fernando Moreno. desestatização e Privatização no Brasil. **Revista Digital de Direito Administrativo**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 99–119, 2014. DOI: [10.11606/issn.2319-0558.v2i1p99-119](https://doi.org/10.11606/issn.2319-0558.v2i1p99-119). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/85646>.. Acesso em: 23 abr. 2025.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**, São Paulo, Brasiliense, 1988.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Uma formação de “uma nota só”: reflexões sobre formação de professores diante da Resolução CNE/CP N° 2/2019. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 36, 2022.

MARINHO, Cristiane Marinho. Ética e pós-modernidade. **Kairós**, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 187–202, 2008. Disponível em: <https://ojs.catolicadefortaleza.edu.br/index.php/kairos/article/view/257>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MARTELLO, Alexandre. Corte de gastos: Educação perde R\$ 42,3 bilhões até 2030; alvo são verbas para ensino integral. **G1 Notícias**, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2024/11/29/corte-de-gastos-educacao-perde-r-423-bilhoes-ate-2030-alvo-sao-verbas-para-ensino-integral.ghtml>. Acesso em: 28 abr. 2025.

MATIAS, Átila. “Fordismo”. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/fordismo.htm>. Acesso em 19 de abril de 2025.

MAYORCA, Juliana Pessi. **As Contradições da Arte Pós-Moderna**. 2014.

MINIKOVSKY, Cléverson Israel. **Metanarrativa**. Clube de Autores, 2013.

MISES, Ludwig von. **Liberalismo**: segundo a tradição clássica. Tradução de Haydn Coutinho Pimenta. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António(Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, Julio Emilio Diniz. Capitalismo global, Neoliberalismo e “Pós-modernidade reacionária”: a Educação como mercadoria e os contextos atuais da formação de professoras/es da Escola pública. **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 433–452, 29 Mar 2022 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18988>. Acesso em: 10 jan 2025.

PEREIRA, Mary Jose Almeida.; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. O neoliberalismo e a privatização da educação: formação de professores e a relação entre as parcerias público-privadas. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 300–316, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i2.61147. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61147>. Acesso em: 23 abr. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade.; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima Severo. Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, v. 38, 2022.

PIMENTEL, Alexsandra Raimunda. Sociedade Pós-moderna, interdisciplinaridade e a proposta da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA). **REDD–Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 14, n. 2, p. 5-12, 2022.

PORFÍRIO, Francisco. Liberalismo. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/liberalismo.htm>. Acesso em 21 de abril de 2025.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de pedagogia. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Tarcyane Cajueiro. A sociedade de consumo, os media e a comunicação nas obras iniciais de Jean Baudrillard. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 21, p. 125-136, jun. 2011.

SILVA, Adelson Ferreira da.; GOMES, Suzana dos Santos. A noção de competência como instrumento desarticulador da formação política e científica dos professores. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 25, p. e023060, 2023.

SILVA, Adelson Ferreira da. **A questão epistemológica da formação de professores no curso de Pedagogia**: a ciência da Educação entre a teoria pedagógica e o praticismo. Belo Horizonte, 2022. Tese -- (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

SILVA, Josias Benevides da. A historical look on the school administration. **Educação em Revista**, Marília, v. 8, n. 1, p. 21-34, 2007.

SILVA, Jose Adailton Barroso et al. Uma breve história sobre o surgimento e desenvolvimento do capitalismo. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE**, v. 2, n. 3, p. 125-137, 2015.

SILVA, Lenildes Ribeiro. UNESCO: Os quatro pilares da “educação pós-moderna”. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 359–378, 2008. DOI: 10.5216/ia.v33i2.5272. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5272>. Acesso em: 4 abr. 2025.

SILVA, Paulo Fernando da. **Conceito de ética na contemporaneidade segundo Bauman**. 2013.

SILVA, Tomaz, Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, 2016.

SOUZA, Daniel Victor Lima de; OLIVEIRA, Irlane Maia de. Pseudociências e os Desafios Atuais Impostos ao Ensino de Ciências. **Educação & Realidade**, v. 49, p. e121157, 2024.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional; 1977.

TERRÉN, Eduardo. Postmodernidad, legitimidad y educación. **Educação e Sociedade**, v.20, n. 67, p.11-47, ago. 1999.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Ciência e pós-modernidade. **Episteme (Porto Alegre): filosofia e história das ciências em revista**. Porto Alegre. Vol. 3, n. 5 (1998), p. 143-156, 1998.

VILELA, Francy José Ferreira. O liberalismo político de John Locke. **Revista Pandora Brasil**, 2016.