



O ENGAJAMENTO E A RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE 2019

Jocemara TRICHES (UFSC)¹

Angelo Henrique Goldoni PUNTEL (UFSC/PIBIC-CNPq)²

RESUMO:

Trata-se de um trabalho que busca mostrar duas faces articuladas presentes na Resolução CNE/CP n. 2/2019, que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores e a BNC-Formação. Uma delas é a defesa de um *professor engajado*; a outra, e por consequência, o *professor responsabilizado*. Mostramos ao longo do texto como identificamos esses dois aspectos no referido documento, os sentidos de *engajamento*, em especial de *engajamento docente* – por nós denominado como um novo *slogan* da política educacional – e fazemos algumas considerações sobre a responsabilização docente a partir da produção acadêmica. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, tendo o materialismo histórico dialético como referencial teórico. Entre os resultados apresentados estão: o termo *engajamento*, derivado do francês, está relacionado com envolvimento, comprometimento e empenho por algo; no mercado midiático indica tempo e forma de interação que pode ser quantificada e gerar retorno financeiro; o *engajamento*, via *gamificação*, representa uma das competências esperadas do trabalhador e é usado como estratégia de ampliar a produtividade do trabalho; na educação o termo tem sido usado mais recentemente e está presente na BNCC, na Resolução supracitada e na produção acadêmica; por sua vez, a responsabilização docente não é uma novidade desta política de formação, mas nela está ainda mais latente, inclusive como conteúdo da formação de professores. Em nosso entendimento a outra face de *engajamento docente* é a sua responsabilização/culpabilização. É um projeto perverso que desqualifica o professor gerando a intensificação do trabalho e visando o controle desses profissionais, o obscurecimento das contradições da sociedade capitalista e a maximização dos lucros do capital.

Palavras-chave: Política de formação de Professores. BNC-Formação. Engajamento docente. Responsabilização docente.

¹ Professora Dra. do Departamento de Estudos Especializados em Educação no Centro de Ciências da Educação da UFSC (EED/CED/UFSC). Membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). E-mail: jtriches.ufsc@gmail.com.

² Estudante do curso de Graduação em História/UFSC. Bolsista PIBIC/CNPq/UFSC (2022-2023). E-mail: puntelangelo@gmail.com.



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

"Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

1. Introdução

Este trabalho é parte de um projeto de pesquisa maior, em andamento, no qual buscamos compreender o perfil dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), comparando-os com as políticas voltadas à formação de professores para educação básica. Apresentamos aqui parte dos resultados alcançados, particularmente os referentes à Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFIP/2019) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) (BRASIL, 2019).

Nosso foco está na discussão sobre *engajamento e responsabilização docente*, duas faces articuladas da mesma política, fortemente presentes no documento supracitado. Mostramos, a partir da BNC-Formação, de outros documentos e bibliografias da área da educação, os sentidos e como tem se dado a apropriação do termo *engajamento* no campo da educação e como interpretamos seu uso aliado ao processo de responsabilização docente. Antes disso, trazemos alguns destaques gerais sobre a Resolução em questão.

2. Breves notas sobre a Resolução CNE/CP n. 2/2019

De forma concisa, vaga, com confusões e ausências conceituais, o documento da Resolução CNE/CP n. 2/2019 contém nove capítulos e um anexo – onde está a BNC-Formação. Em suas 20 páginas estão as diretrizes para organização de cursos de formação inicial de professores em licenciatura, para os de segunda licenciatura, para os de formação pedagógica para graduados, para atividades pedagógicas de gestão, sobre processos de avaliação internos e externos aos cursos e os cinco quadros com a BNC-Formação (BRASIL, 2019). Nesta parte o primeiro dos quadros lista as 10 competências gerais docentes, que são cópias das apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), só que agora adaptadas ao ensino superior (BRASIL, 2018). Os demais quadros tratam das 12 competências profissionais específicas e, em cada uma, com o conjunto de habilidades esperadas do professor formado. As competências específicas estão separadas em “três



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

dimensões fundamentais” que “se integram e se complementam na ação docente”, sendo elas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (BRASIL, 2019, p. 2; 13-20).

Em nosso entendimento, a BCN-Formação mais parece um receituário, um manual de conduta para os docentes, esvaziado de conhecimento científico e de fundamentos da educação, com centralismo na/da prática docente. Ademais, nas denominações das três dimensões conseguimos identificar explicitamente uma das faces mencionadas neste trabalho.

Ainda que não teremos tempo de aprofundar, cabe lembrar que as DCNFIP/2019, assim como a Resolução CNE/CP n. 1/2020, que trata da formação continuada de professores, estão articuladas, organicamente, com as últimas reformas educacionais, especialmente com o novo Ensino Médio, com a BNCC (BRASIL, 2017; 2018); com o contexto mais amplo de reformas e crise política no país vivido desde 2013; com os movimentos e projetos educativos ultraconservadores em andamento; e com o fortalecimento do empresariamento e da privatização da/na educação (FREITAS, 2018; UCHOA; LIMA; SENA, 2020; LAMOSA *et al.*, 2020; MILITÃO, 2021; SOUZA, 2022).

Quanto ao conteúdo das Diretrizes em questão, um dos esforços para compreendermos seu projeto formativo foi mapearmos no documento algumas expressões que nos chamaram atenção pela reincidência ou pela sua ausência. Apresentamos na tabela que segue parte do resultado deste levantamento.

Tabela 1 – Quantitativo de uso de algumas palavras/verbetes na Resolução CNE/CP n. 2/2019.

Palavras/Verbetes	Quantidade encontrada*	Palavras/Verbetes	Quantidade encontrada*
BNCC	28	Habilidades + Competências	23 + 50
Docência	7	Engajamento (e variações)	17
Gestão	6	Compromisso / Comprometer-se / Comprometimento	17
Pesquisa(s) / Pesquisar + Investigar (e variações)	12 + 3	Responsável + Responsabilidade + Assumir	2 + 6 + 1
Problema(s)	6	"Próprio desenvolvimento profissional" + Autodesenvolvimento / (auto...)	5 + 6
Solucionar + Resolver + Resolução de problemas/ conflitos	1+ 2 + 3	Autonomia	6
Aplicar / aplicação + execução	10 + 1	Prática(s)	63



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

Fonte: produção dos autores a partir da busca nas DCNFIP/2019 (BRASIL, 2019)

*As quantidades indicadas se referem exatamente à ordem de cada uma das palavras do grupo.

Cabe explicitar que a busca por palavras não é o suficiente para compreender a política educacional, mas pode contribuir para – desde que articulada com referencial teórico e estudos mais amplos. Do esforço aqui empreendido, marcamos algumas das sínteses: **a)** é explícito o alinhamento das DCNFIP/2019 com a BNCC e com a pedagogia das competências (RAMOS, 2006); **b)** é evidente a racionalidade técnica e a lógica pragmática na formação docente proposta, ao encontro do que têm denunciado diversos pesquisadores e entidades (ANPED, 2019; Anfope *et al.*, 2019; 2020; EVANGELISTA; FIEIRA; TITTON, 2019; UCHOA; LIMA; SENA, 2020; MILITÃO, 2021; BRANDT; HOBOLD, 2023); **c)** também aparece nessas Diretrizes o tripé da formação docente – docência, gestão e pesquisa –, presentes nas Resoluções n. 1/2006 e na de n. 2/2015; **d)** e, por fim, igualmente identificamos nesta política a reconfiguração do sentido da pesquisa na formação docente, com viés pragmático, como instrumento do professor para busca de solução de problemas (TRICHES, 2010, 2016).

3. A face do engajamento docente

Na Resolução n. 2/2019 (BRASIL, 2019), encontramos 17 vezes a palavra *engajamento* ou suas variações – *engajamento* (nove aparições, quatro vezes como *engajamento profissional*); *engajar-se* (seis menções); *engajada* (uma), *engajem* (uma). Lembramos que “*engajamento profissional*” é uma das três dimensões centrais e competência específica do profissional a ser formado na BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Faz-se necessário dizer que o problema não está em usar a palavra, mas, dependendo do sentido e projeto educativo a que serve, seu uso se torna um problema, em especial para a formação docente e para a classe trabalhadora.

A palavra *engajar* deriva do francês *engager*, que significa envolver (CUNHA, 2010). No Dicionários de Língua Portuguesa constatamos uma associação do termo *engajamento* com a palavra *envolvimento* – que, por sua vez, quer dizer envolver-se com uma determinada ideia, a serviço de uma causa (MICHALIS, 2015; HOUAISS,





VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

2023). Apesar de próximos, consideramos que os dois termos não são sinônimos e entendemos que há interesses ao se usar prioritariamente o primeiro na política educacional. *Engajamento* parece indicar maior vínculo; fator que prende atenção sobre algo ou alguém; que gere ação, movimento futuro e que, principalmente, possa ser comprovado/mensurado. Está associado à questão do tempo/intensidade. *Engajamento* implica em uma atividade de maneira a participar ativamente dela, gerando ação (um sujeito ativo).

Não encontramos o termo ou suas variações na LDBEN/1996, nas Resoluções n. 1/2006 e n. 2/2015 ou na Lei que instituiu o novo Ensino Médio (BRASIL, 1996; 2006; 2015; 2017). No livro que compila todas as DCN da Educação Básica até o ano de 2013 encontramos cinco menções a *engajamento* – todas elas se referindo ao engajamento da família ou da comunidade com as questões da escola ou pautas da educação, portanto, de fora para dentro da escola. Na BNCC, a partir do radical da palavra (“*engaja*”), localizamos 24 menções a *engajamento*. Em diversas dessas passagens está vinculada a ideia da *gamificação*, competição ou ao mundo das mídias sociais (BRASIL, 2018).

Fora da área educacional, identificamos seu uso recorrente pela área das comunicações e sistemas da informação, especialmente via mídias e redes sociais. Nestas, percebe-se o termo *engajamento* ligado à lógica operante de interação ativa pelo usuário com um conteúdo. Estar engajado nas redes sociais significa estar envolvido ativamente com uma ação como, por exemplo, curtidas, comentários, compartilhamentos, a qual possa ser calculado através de uma métrica, remetendo a uma taxa de engajamento e associando-se a um retorno financeiro. Contudo, tal fator econômico não se resume como finalidade única, tendo ainda sua utilização como instrumento político e de reprodução ideológica. O engajamento é apontado como uma das competências esperadas do trabalhador no mercado de trabalho e sugere-se que seja alcançada via metodologias de trabalho e de formação *gamificadas* – inclusive recomenda-se que sejam usadas na educação escolar (SEBRAE, 2022; BALDISSERA, 2021).

Encontramos a expressão *engajamento* em documento do Banco Mundial (2018) ao discutir a situação dos jovens no mercado de trabalho e estratégias para ampliar a empregabilidade desse grupo. No documento apresenta-se escalas de



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

engajamento juvenil, que vai do “totalmente engajado” até “totalmente desengajado” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 14). O raciocínio discursivo do Banco é que tanto os problemas de desenvolvimento econômico por falta de produtividade no trabalho quanto às desigualdades sociais são gerados pelos jovens brasileiros que se encontram *desengajados*. Há uma desqualificação dos jovens enquanto indivíduos, responsabilizando-os pela sua condição e justificando-a como uma mera falta de engajamento, na qual a educação seria um meio para resolver o problema.

Em um breve levantamento feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), é possível localizar, de 2014 para cá, centenas de trabalhos acadêmicos que estudam a *gamificação* e estratégias para ampliar o *engajamento* na escola. De 2020 até 2023 pelo menos 70 trabalhos foram publicados trazendo como tema central a *gamificação* na escola e pelo menos 21 sobre *engajamento* e *educação*, com 12 trabalhos sobre engajamento docente. Encontramos inclusive sobre uma “pedagogia do engajamento” (CUNHA, 2018). Acreditamos que a pandemia causada pela Covid-19 e o ensino remoto no país (2020-2022) se tornou um terreno fértil para os dois temas, aliado à febre do uso das redes sociais.

Em síntese, entendemos que o *engajamento* presente nas DCNFIP/2019 visa atender as necessidades do mercado, projetando na política de formação docente o que se espera das instituições formadoras, dos/as egressos/as das licenciaturas quando estiverem atuando como professor/a, e o que se espera de estudantes da educação básica como futuros trabalhadores. Este apelo pelo envolvimento, chamando à participação, ao protagonismo, vem agora revestido no discurso do *engajamento* docente, como um novo *slogan educacional*.

4. A face da responsabilização docente

Nas DCNFIP/2019 identificamos o processo de responsabilização docente, entre outros motivos, pelo uso constante de algumas expressões – engajamento; comprometer-se com; responsabilidade; ser responsável pelo seu “próprio desenvolvimento profissional” ou ainda autodesenvolver-se, autodesenvolvimento, autoconhecimento; fazer a autocrítica, a autoavaliação, o autocuidado etc. Espera-se o “fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional". O/A licenciando/a, futuro/a professor/a, deve: "engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver [...]"; "Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes"; "Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática [...]". (BRASIL, 2019, p. 3; 13; 19)

Soma-se a isso o direcionamento da pesquisa como instrumento para resolver problemas da prática e da formação docente, já sabendo que serão inúmeros os desafios que precisarão ser assumidos por esses profissionais. Afirma-se que o licenciado deve "engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, [...]" e que na formação docente, "a prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, [...], bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa" (BRASIL, 2019, p. 9).

É possível visualizar na Resolução n. 2/2019, de forma ainda mais latente, a constituição do que tem sido denominado de *superdocente*. "[...] evidenciando que, simultaneamente, sob o perfil aparente forte, subjaz uma essência frágil, dada a impossibilidade objetiva de realizar tudo quanto lhe é destinado, bem como pelos indícios de uma frágil qualificação profissional [...]" (TRICHES, 2016, p. 207). Salvo engano, a novidade desta política está na nova roupagem discursiva para que ele seja *engajado* – sendo que sua outra face é o professor responsabilizado.

Carvalho, Santos e Mendes Segundo (2022) realizaram um levantamento sistemático de dissertações e teses da área da educação, entre 2013 e 2015, sobre responsabilização docente, mostrando que há dezenas de pesquisas que versaram sobre o assunto, com perspectivas teóricas e posições distintas. Os pesquisadores encontraram nessas produções outras expressões deste mesmo processo, como autorresponsabilização e hiperresponsabilização.



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

A origem da responsabilização docente está em políticas gerencialistas implementadas no Brasil desde a década de 1990, com a gestão por resultados (*accountability*), inclusive como recomendação de organizações multilaterais (OM). No chão da escola ela se manifesta por diferentes frentes, mas todas articuladas, como as voltadas à gestão escolar, às avaliações em larga escala, ao currículo escolar, ao trabalho docente etc. (GARCIA; ANADON, 2009; SANTOS; SHIROMA, 2012; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011; EVANGELISTA, 2017; CARVALHO; SANTOS; MENDES SEGUNDO, 2022).

Carvalho, Santos e Mendes Segundo (2022, p. 908) explicam que “as políticas de *accountability* são estruturadas a partir de três pilares: Avaliação, Prestação de Contas e Responsabilização”. Santos e Shiroma (2012) acrescentam, além dos três, a descentralização. Partindo da mesma compreensão da origem desse processo, Evangelista (2107) considera o “professor responsabilizado” como uma das faces da tragédia docente com as políticas educacionais na atualidade. Em suas palavras,

A síntese **professor responsabilizado** se seguiu às políticas de profissionalização pós 1990 dos profissionais da escola e do Estado, ligadas à má qualidade do ensino e ineficaz gerenciamento de recursos públicos. Após 2000, a não responsabilização docente geraria má qualidade da aprendizagem, desemprego, pobreza, não desenvolvimento econômico nacional. A “responsabilização” significa controle social via ação docente para preparar trabalhadores cordatos, inspiração do Banco Mundial. (EVANGELISTA, 2017, p. 1, destaque no original)

Para aprofundamento sobre as faces da política de formação docente ver produções de Evangelista (2017) e Evangelista e Seki (2017). Ademais, outros *slogans* educacionais foram evidenciados por Evangelista *et al.* (2014) ao mostrarem os vários bordões da política a partir da década de 1990, com suas implicações para a formação e trabalho docente e para a escola pública.

Carvalho, Santos e Mendes Segundo (2022, p. 914-915) ajudam a compreender a trama do capital, indicando os interesses em jogo:

Desse modo, a Responsabilização Docente procura controlar o tempo de trabalho em qualquer campo onde a atividade humana se realize. E o faz a qualquer custo, revelando a amplitude da coisificação das relações sociais. [...]. Fica bem evidente a forma como esse controle [se] desdobra como modo de melhor garantir a reprodução capitalista num estágio em que o capital amarga a sua mais severa crise. [...]. Os elementos expostos apontam para a intensificação do controle do trabalho docente como estratégia de coesão social necessária ao metabolismo capitalista para



VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

manter seus negócios destrutivos. Coesão, não no sentido de eliminação dos conflitos, mas de dissimulação das contradições e limites dessa sociabilidade, reduzindo-a ao confronto entre indivíduos, incapazes de engendrar uma nova realidade. Nada mais eficiente e lógico do que manter o indivíduo atomizado e preso à imediaticidade, enredá-lo em uma teia de responsabilização que só poderia ser cumprida coletivamente, mas que justifica a implantação de mecanismos que progressivamente destroem os espaços públicos de formação de uma consciência social mais crítica, propositiva.

Na mesma direção, Garcia e Anadon (2009, p. 65) mostram os impactos dessas políticas sobre os docentes, que “[...] estimulam uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte das professoras, que, aliada à deterioração dos salários e das condições de trabalho, vem contribuindo para a intensificação e autointensificação do trabalho docente e para a geração de frustrações e desencantos”. Para Shiroma e Evangelista (2011, p. 143) uma das consequências desse discurso estaria a própria “identidade profissional do professor: culpado pelo fracasso e simultaneamente responsável pelo sucesso do aluno. [...]”.

Pelo exposto as políticas educacionais tem atirado para quase todos os lados no chão da escola pública, reivindicando engajamento e buscando a responsabilização da instituição e dos profissionais que nela atuam. A responsabilização docente contribui para o desmantelamento da escola pública e para o obscurecimento da origem dos problemas que enfrentamos, nos faz “secar gelo”. Traz como consequências, além das já expostas, o rebaixamento da formação da classe trabalhadora e da formação de professores e dificuldades para mobilização e resistência contra as reformas educacionais em curso.

5. Considerações Finais

Consideramos importante mapear os conceitos-chave e os grandes lemas discursivos (os *slogans*) contidos nas políticas, pois isso nos dá ferramentas para compreendermos o projeto educativo do capital e tomarmos consciência contra o que e quem devemos lutar, se estivermos comprometidos com a defesa da educação e escola pública socialmente referenciada e pela qualidade da formação docente.

Ao longo do trabalho demonstramos o novo *slogan* educacional embutido na BNC-Formação – *engajamento docente* –, visa produzir consensos e angariar





VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

adeptos à política em curso. Este discurso entusiasmado e (pseudo) motivador carrega, como consequência, e na sua essência, a responsabilização e culpabilização dos docentes por todas as mazelas da sua profissão, de sua formação e da situação da educação escolar no país. Ademais, ao insistir de que o professor precisa se *engajar* (com a escola, com as crianças, com as famílias, com sua autoformação, com o seu desenvolvimento profissional, com os interesses do mercado etc.) está se insinuando que ele/a não é comprometido/a, portanto tem um sentido de desqualificação desses sujeitos.

Este discurso caminha na direção do controle dos profissionais da educação e da intensificação do trabalho docentes, pois coloca sobre eles tantas tarefas e condições para atuação que não está sobre sua alçada (desde resolver lacunas na formação, condições de trabalho, buscar soluções para problemas que não se originam na escola, mas se manifestam nela etc.). Ademais, entendemos que o projeto educativo das DCNFI/2019 está alinhado e comprometido com a manutenção da internalização dos interesses capitalistas (GRAMSCI, 1989; MÉSZÁROS, 2005).

REFERÊNCIAS

ANFOPE et al. *Contra a descaracterização da formação de professores*. Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. 9 de outubro de 2019.

ANFOPE et al. *Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica*. Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP n. 1, de 27/10/2020 [...]. Em 3 novembro de 2020, 2020.

ANPEd. *Uma formação formatada*. Posição da ANPED sobre o "texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica". 2019.

BALDISSERA, Olívia. *O que significa engajamento e por que ele é essencial nas organizações*. Negócios e Gestão. Pós PUC/PR Digital. Publicado em 22/04/2021. Curitiba: PUC/PR, 2021. Disponível em: <https://posdigital.pucpr.br/blog/engajamento>. Acesso em: 31/05/23.

BANCO MUNDIAL. *Competências e Empregos: uma agenda para a juventude*. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Relatório Grupo Banco Mundial. 2018.

BRANDT, Andressa G.; HOBOLD, Márcia de S.. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO): que concepção de formação de professores para o Curso de Pedagogia?. *Revista Epistemologia e Práxis Educativa*, Piauí, v. 06 n. 01, p. 01-19, 2023.





VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base. Versão livro. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Lei N. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e outras mudanças, instituindo a reforma no ensino médio. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, 11p.

BRASIL. *Resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49 Brasília: CNE, 2019a.

BRASIL. *Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015a.

CARVALHO Ana P. M. de; SANTOS, José D. G. dos; MENDES SEGUNDO, M^a das Dores. Responsabilização docente e profissionalização da força de trabalho: necessidades da crise estrutural do capital. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 893-922, abr./jun. 2022.

COSTA, Luís F. C.. *Pedagogia do engajamento em projetos de intervenção local na formação continuada de docentes na EJA a distância*. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

CUNHA, Antonio G. [engajar]. Dicionário etimológico da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010

EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2014

EVANGELISTA, Olinda. Faces da Tragédia Docente no Brasil. In: *XI Seminário Internacional da Red Estrado*, 2017, México DF. Anais do XI Seminário Internacional de La Red Estrado. México-DF: RED ESTRADO, 2017. v. 1. p. 1-21.

EVANGELISTA, Olinda; FIEIRA, Letícia; TITTON, Mauro. Debate Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. *Universidade à Esquerda*, 14 de novembro, 2019.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país?. In: Olinda Evangelista. (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014, v. 1, p. 47-82.

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

FRENTE NACIONAL pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015. Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015! Movimento REVOGA BNC-Formação. 28 de abril de 2023, 2023. Disponível em: https://www.andipe.com.br/_files/ugd/fd8b07_ff9929ab091f4afd895309ee1535de4b.pdf. Acesso em: 28/06/23.





VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Escola e Universidade em tempos de reconstrução"

GARCIA Maria M. A.; ANADON, Simone B.. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da Cultura. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989

HOUAISS. *Dicionário online de Língua Portuguesa*. 2023. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#0. Acesso: 10/05/23

LAMOSA, Rodrigo (org). *Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada*. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

MÉSZÁROS, I.. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILITAO, Andréia Nunes. *A inserção da terminologia "direito à aprendizagem" no arcabouço legal da formação de professores*. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, p. 152-176, jul. 2021, 2021.

RAMOS, M. N.. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. 3. ed.. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Fabiano dos; SHIROMA, Eneida O. Responsabilização e Orientação para os resultados. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 7, n. 16, p. 95-124, 4 maio 2012.

SEBRAE. *Como promover o engajamento nas redes sociais*. Mercado e Vendas/Marketing. Publicado em: 28/07/2022, São Paulo: SEBRAE, 2022.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SILVA, Amanda Moreira. *Trabalho docente sob a lógica privatista empresarial: a busca pela forma de trabalho a serviço de um projeto hegemônico*. Curitiba: CRV, 2021.

SOUZA, Patrícia de. *A Agenda 2030 para a Educação: o fundo público a serviço do capital*. Dissertação de mestrado (educação). Fpolis: PPGE; UFSC, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/234864/PEED1615-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 31/05/23.

TRICHES, Jocemara. *A Internalização da Agenda do Capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2016.

TRICHES, Jocemara. *Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) Florianópolis, SC: PPGE/UFSC, 2010.

UCHOA, Antonio M. C.; LIMA, Átila de M.; SENA, Ivânia P. F. de S. (Orgs.). *Diálogos críticos. Reformas educacionais: Avanços ou precarização da educação pública?* vol. 2. Porto Alegre (RS): Editora Fi, 2020. Disponível em: <https://www.editorafi.org/793dialogos>. Acesso em: 31/05/23.