

---

## FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2019

---

EDUCATIVE AIMS OF THE SCHOOL AND TEACHER EDUCATION IN BRAZIL: A CRITICAL ANALYSIS OF RESOLUTION CNE/CP Nº 2/2019

---

FINALIDADES EDUCATIVAS DE LA ESCUELA Y FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL: ANÁLISIS CRÍTICO DE LA RESOLUCIÓN CNE/CP Nº 2/2019

---

*José Carlos Libâneo<sup>1</sup>, Fabiano Antonio dos Santos<sup>2</sup>, Hellen Jaqueline Marques<sup>3</sup>*

### RESUMO

Este artigo investiga a relação entre o conteúdo da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação, e o embate globalizado em torno de finalidades educativas e funções da escola. Dado que a formulação de finalidades educativas decorre de orientações filosóficas e valorativas, com forte impregnação ideológica, elas envolvem disputas entre distintos interesses de classes e grupos sociais em relação às finalidades e funções da escola, com evidentes implicações para a ordenação do sistema de formação de professores. Presentemente, põem-se em disputa, de um lado, a orientação neoliberal da educação de resultados pautada em competências e habilidades em função do mercado; e, de outro, a orientação de cunho humanizador e emancipatório de uma educação voltada para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, com base na formação cultural e científica. A escrita do texto, após problematizar o conteúdo da mencionada resolução e posicioná-lo em relação ao embate sobre finalidades educativas da escola, busca a formulação de outro projeto de escola e de formação profissional de professores na perspectiva de uma educação humanizadora, emancipatória e democrática voltada para o desenvolvimento humano. A investigação dessa problemática foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados mostram a efetiva oposição entre duas concepções de escola, de currículo e de formação de professores, com predominância da perspectiva neoliberal, e apontam para necessidade de resistência e de ações propositivas por parte dos educadores que se apoiam numa visão sociocrítica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Finalidades da educação escolar. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Resolução CNE/CP n. 2/2019. Educação de resultados. Educação para o desenvolvimento humano.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação, História e Filosofia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, SP - Brasil. Estágio Pós-Doutoral - Universidad de Valladolid, Espanha. Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, GO - Brasil. Professor Titular - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Goiânia, GO - Brasil. **E-mail:** [libaneojc@uol.com.br](mailto:libaneojc@uol.com.br)

<sup>2</sup> Doutor em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, SC - Brasil. Professor Associado II - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, MS - Brasil. **E-mail:** [fabiano.santos@ufms.br](mailto:fabiano.santos@ufms.br)

<sup>3</sup> Doutora em Educação Escolar - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara, SP - Brasil. Professora Adjunto IV - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, MS - Brasil. **Email:** [hellen.marques@ufms.br](mailto:hellen.marques@ufms.br)

**Submetido em:** 01/11/2022 - **Aceito em:** 10/07/2023 - **Publicado em:** 27/11/2023

**ABSTRACT**

This article investigates the relationship between the content of Resolution CNE/CP nº 2/2019, which defines the National Curricular Guidelines for Initial Teacher Education for Basic Education and establishes the BNC-Training, and the globalized clash over educational purposes and school functions. Given that the formulation of educational purposes derives from philosophical and evaluative orientations, with strong ideological impregnation, they involve disputes between different interests of classes and social groups in relation to the purposes and functions of the school, with evident implications for the ordering of the teacher training system. At present, the neoliberal orientation of education for results based on competences and skills in function of the market is in dispute on the one hand; on the other hand, the humanizing and emancipatory orientation of an education aimed at the full development of human capacities, based on cultural and scientific training. After problematizing the content of the aforementioned resolution and positioning it in relation to the clash over the school's educational purposes, the text seeks to formulate another school project and professional teacher training from the perspective of a humanizing, emancipatory and democratic education aimed at human development. The investigation of this problem was carried out through bibliographical and documentary research. The results show the effective opposition between two conceptions of school, curriculum and teacher training with a predominance of the neoliberal perspective and point to the need for resistance and propositional actions by educators who rely on a socio-critical view.

**KEYWORDS:** Educative aims of the school. Common National Curriculum Base (BNCC). Resolution CNE/CP n. 2/2019. Education for results. Education for human development.

**RESUMEN**

Este artículo investiga la relación entre el contenido de la Resolución CNE/CP nº 2/2019, que define las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica y establece la BNC-Formación, y la disputa globalizada sobre los propósitos educativos y las funciones de la escuela. Dado que la formulación de los propósitos educativos es el resultado de orientaciones filosóficas y valorativas con fuerte impregnación ideológica, implican disputas entre diferentes intereses de clases y grupos sociales en relación a los fines y funciones de la escuela, con claras implicaciones para la organización del sistema de formación de profesores. En la actualidad, existe una disputa entre la orientación neoliberal de una educación basada en resultados, competencias y habilidades para el mercado, por un lado, y la orientación humanizadora y emancipadora de una educación orientada al pleno desarrollo de las capacidades humanas, basada en la formación cultural y científica, por el otro. Tras problematizar el contenido de esta resolución y situarlo en relación con el enfrentamiento sobre los fines educativos de la escuela, el texto pretende formular otro proyecto de escuela y de formación de profesores desde la perspectiva de una educación humanizadora, emancipadora y democrática orientada al desarrollo humano. La investigación de este problema se llevó a cabo a través de una investigación bibliográfica y documental. Los resultados muestran la oposición efectiva entre dos concepciones de escuela, currículo y formación docente con predominio de la perspectiva neoliberal y señalan la necesidad de acciones de resistencia y propositivas por parte de los educadores que partan de una visión sociocrítica.

**PALAVRAS-CLAVE:** Finalidades educativas escolares. Base Curricular Nacional Común (BNCC). Resolución CNE/CP nº 2/2019. Educación para resultados. Educación para el desarrollo humano.

\*\*\*

## 1 INTRODUÇÃO

O atual cenário de internacionalização da educação, sob o pretexto de romper as fronteiras nacionais, converge para a ampliação e o crescente interesse mercantil/neoliberal que, cada vez mais, procura implantar e estimular a lógica utilitarista e privatista no interior das instituições de educação básica e superior. Nesse sentido, a escola, o currículo e o ensino tornam-se peças fundamentais justamente porque materializam as intencionalidades e finalidades educativas. Sendo um campo em disputa entre objetivos de classes e grupos sociais, as reformas educacionais efetivadas no mundo todo, na perspectiva da mercadorização da educação, buscam garantir um currículo e uma metodologia de ensino que ofereçam preparação adequada às exigências neoliberais de formação de capacidades produtivas no interesse do mercado. É nesse contexto que se inserem as Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, que estabelecem a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional de Formação de Professores (BNC-Formação) – esta inteiramente subordinada à primeira. Esses documentos introduzem na educação a racionalidade instrumental que põe como único vetor do comportamento humano a dimensão econômica. Em razão disso, conhecimentos se transformam em competências, habilidades e comportamentos afinados com o mercado, desvirtuando-se as finalidades humanas e sociais da escola. O conhecimento deixa de ser parte da dimensão de universalidade do ser humano, meio de crescimento cultural e espiritual, para converter-se em investimento rentável para a eficiência produtiva do trabalhador. Nesse contexto, as relações de mercado passam a ser centrais na definição das finalidades educativas e funções da escola. O presente artigo tem por objetivos problematizar as disputas em torno das finalidades educativas para a escola, analisar sua projeção na legislação educacional e sua repercussão no sistema de formação de professores e propor uma orientação para as finalidades e funções da escola assentada no desenvolvimento de capacidades humanas a partir do conhecimento científico.

## **2 O EMBATE EM TORNO DAS FINALIDADES EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: BREVE MENÇÃO ÀS VISÕES INTERNACIONAL E NACIONAL**

O tema das finalidades educativas da escola tem crescido de importância na pesquisa educacional ao apontar para uma questão crucial nos estudos sobre a educação pública: para que servem as escolas? Segundo Libâneo (2014, p. 124):

A discussão desse tema é relevante tanto para a análise da efetividade das políticas públicas para a educação quanto para a investigação educacional, partindo-se do pressuposto de que as orientações curriculares e os objetivos formulados para a escola antecedem e norteiam decisões sobre objetivos da atividade de ensino-aprendizagem, perfil do aluno a formar, expectativas de desempenho escolar, práticas pedagógico-didáticas, formas de organização e gestão, diretrizes de formação de professores, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens escolares.

Além de sua relevância epistemológica e operacional, as finalidades educativas não são neutras, pois estão inseridas em contextos político, econômico, cultural, socioeducativo, e fazem parte da dinâmica das relações sociais, o que significa que precisam ser investigadas como expressão de interesses conflitantes de classes e grupos sociais e de diferentes projetos de gestão social e política da sociedade. Nessa medida, as finalidades estabelecem determinados critérios de qualidade do ensino que orientarão as políticas educacionais e curriculares do país, as quais, por sua vez, incidirão diretamente no funcionamento das escolas e no trabalho dos professores na sala de aula. Exemplo desse caráter inerentemente político das finalidades educativas é o fato de que há, pelo menos, 40 anos organismos internacionais vinculados ao capitalismo mundializado – entre outros, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – vêm ditando suas finalidades educativas para as escolas de países emergentes da América Latina, África e Ásia, incidindo nas políticas educacionais e diretrizes curriculares, como são os casos, no Brasil, das atuais BNCC e BNC-Formação. Lessard (2022), ao abordar o tema das finalidades educativas no discurso da OCDE, escreve:

Ele revela uma visão de mundo que não somente faz do aspecto econômico a prioridade das prioridades sociais, um campo acima dos outros e que subordina estes últimos, como também considera que os traços estruturais do campo econômico – a competição, o mercado e suas sanções, o empreendedorismo, a escolha “livre e racional” do usuário/consumidor, a medida quantitativa das situações e a datificação – devem penetrar em todos os outros campos sociais. É nesse sentido que se pode falar de um discurso que defende a economização ou a mercantilização da vida social no seu conjunto. Cabe realçar que, mesmo pondo em destaque o imperativo econômico, esse discurso ultrapassou em muito o campo econômico *stricto sensu* e cobre praticamente todas as dimensões fundamentais da educação: suas finalidades, sua governança, seu currículo, sua pedagogia (Lessard, 2022, p. 5, tradução nossa).

É preciso indicar, também, que finalidades educativas escolares têm sido objetos de disputa teórica e político-ideológica no campo da educação, o que tem gerado acentuados dissensos acerca do significado de qualidade de ensino em relação à escola pública diante do claro posicionamento das políticas neoliberais, dificultando a busca de uma pauta comum entre os educadores quanto às finalidades e funções da escola. Essa pauta comum seria necessária para ajudar os professores na formulação de objetivos do processo educativo em relação ao tipo de ser humano a formar, abrangendo as várias dimensões humanas (física, intelectual, afetiva, social, moral, estética) bem como a seleção de conteúdos e de modos de intervenção educativa visando a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

As respostas à pergunta “para que servem as escolas?” se apresentam de várias formas nos planos internacional e nacional. No plano internacional, é evidente a disputa no mundo todo por duas visões de finalidades e funções da escola contrapostas: a neoliberal e a sociocrítica – duas visões que levam a diferentes modos de conceber o funcionamento da sociedade, duas visões acerca do destino humano das pessoas e, portanto, duas visões pedagógicas. A visão neoliberal, em plena vigência no sistema educacional brasileiro como suporte da BNCC e da BNC-Formação, pleiteia uma escola para a formação de capacidades produtivas por meio da preparação para o trabalho conforme interesses do mercado. Trata-se da educação baseada em resultados pragmáticos e um ensino fundamentado em testes e quantificação das aprendizagens que visa, principalmente, a atender a população pobre dos países periféricos. A visão sociocrítica, ao contrário, está voltada para a educação para o desenvolvimento das capacidades humanas num sentido humanizante e emancipador por meio dos conhecimentos científicos, do desenvolvimento de valores sociais e morais coletivos e de formas criativas de participação na vida social, profissional, cultural (Libâneo, 2019).

Essa polarização se manifesta, também, no plano nacional em, ao menos, três posicionamentos em relação a concepções de finalidades e funções das escolas: a educação de resultados, a educação para a diversidade sociocultural, a educação como desenvolvimento de capacidades humanas em articulação com a diversidade humana.

O primeiro posicionamento refere-se à visão neoliberal, caracterizada como educação de resultados tendo em vista atender a critérios econômicos, em que a escola visa fornecer conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, expressos em competências de tipo instrumental avaliadas por testes padronizados, bem como um tipo de formação de atitudes e valores para formar indivíduos ajustados às demandas do mercado. A educação de resultados insere-se na lógica das políticas de alívio da pobreza impulsionadas especialmente pelo Banco Mundial e OCDE, para os quais a escola é colocada como estratégia do Estado para solução de problemas sociais e econômicos que venham a afetar a ordem social e política. É nessa perspectiva que se inserem a BNCC e a BNC-Formação, ao adequarem os conteúdos da formação inicial de professores às demandas de produtividade da escola a serviço do mercado.

Os outros dois posicionamentos – a educação para a diversidade humana e a educação como desenvolvimento de capacidades humanas em articulação com a diversidade – situam-se no campo sociocrítico. Ambos compartilham a aposta na educação emancipatória e na importância da escola pública democrática, no entanto, divergem em relação a referenciais de qualidade de ensino e, por consequência, nos modos de conceber atividades no âmbito da escola e das salas de aula. A educação para a diversidade é defendida pela visão sociológica/intercultural, a qual põe especial relevo na atenção às diferenças entre pessoas e grupos socioculturais, realçando como finalidade da escola o atendimento à diversidade sociocultural. Essa visão está ligada tanto à ampliação das lutas pelos direitos humanos e pelo reconhecimento da diversidade quanto ao crescimento dos movimentos sociais de afirmação do direito à diferença entre os seres humanos. A atenção à diferença, como critério de justiça social, apresenta-se com diferentes ênfases entre pesquisadores, mas tem como denominador comum um currículo baseado em vivências socioculturais cotidianas, num ambiente de acolhimento à diferença e à diversidade sociocultural, frequentemente deixando pouco espaço aos conteúdos científicos.

O terceiro posicionamento adotado pelos autores deste texto refere-se a uma visão de escola para formação cultural e científica articulada com a diversidade sociocultural. Corresponde à ideia de que a educação escolar mais justa é aquela que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades humanas expressas na cultura, na ciência, na arte, na moral, provendo os meios cognitivos, afetivos e morais para os alunos se apropriarem dessas capacidades, de modo que possam alcançar autonomia, liberdade, capacidade de

participação e intervenção na realidade social. Nessa visão, a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe viabilizar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos histórica e socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, e, para se conseguir isso, contemplar a diversidade sociocultural ao estabelecer ligação entre os conteúdos escolares e as práticas socioculturais e institucionais (em suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos.

### **3 FINALIDADES EDUCATIVAS E REPERCUSSÃO NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: A BNCC, A BNC-FORMAÇÃO E SEU FUNDAMENTO NEOLIBERAL**

#### *3.1 A política de formação de professores a partir dos anos 1990*

A história recente da formação de professores, particularmente a partir dos anos 1990, com o avanço das forças neoliberais em todos os campos da vida social, vai se constituindo de características liberais e tecnicistas. Frigotto (1994) e Gentili (1994) mostram como a década de 1990 foi importante para compreender a vinculação da educação à perspectiva gerencial, pautada no discurso da eficiência, eficácia e qualidade total. A menção a esse período se deve ao fato de que as origens do discurso pragmático para a formação de professores observado na Resolução CNE/CP nº 2/2019 têm explicações no movimento amplo conhecido como Reforma do Estado Brasileiro. Essa reforma alcançou diferentes níveis da realidade brasileira nos aspectos econômicos e políticos, interferindo no funcionamento de instituições públicas, inclusive a escolar.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), responsável por introduzir importantes reformas neoliberais nesse período, atuou para difundir a ideia do Estado ineficiente e a necessidade do reordenamento de suas funções, implementando ações que atendessem às demandas da globalização econômica. Maués (2011) afirma que, no contexto de reformas, a preocupação com a formação de professores passava a constituir parte central da agenda educacional brasileira, assumindo o discurso da eficiência e da eficácia. O conteúdo da formação deveria mudar para atender aos “desafios” contemporâneos (neoliberais) de um novo perfil de professor, ou seja, de desenvolver novas competências e habilidades capazes de oferecer suporte para exigências de um trabalho inovador, diversificado, eficiente, eficaz.

Como resultado das intervenções reformadoras dos anos 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) é aprovada sob intensos debates quanto às finalidades educativas escolares que deveriam orientar as políticas educativas. Resultado de longo processo de discussões, a LDB aprovada apresentou visão de educação distinta daquela

proposta pelo campo crítico, apresentada pelo então deputado Otávio Elísio. Com efeito, a proposta do então senador Darcy Ribeiro estabelecia, nos artigos 62 e 63, que a formação de professores deveria ocorrer nas Universidades e nos Institutos Superiores de Educação, fato que gerou intenso debate sobre o sistema de formação de professores no país. Três anos depois da publicação da LDB, o governo de FHC lança o Decreto nº 3.276/1999, consignando aos Institutos Superiores de Educação a exclusividade pela formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, retirando essa competência das Universidades. Em boa parte, devido ao movimento de resistência de educadores a esse dispositivo legal, é publicado o Decreto nº 3.554/2000, que altera o disposto no decreto anterior incluindo o termo “preferencialmente”, para conferir maior flexibilidade ao *locus* de formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda que a LDB marque, em termos de legislação nacional, a intensificação das iniciativas voltadas à formação docente, é a partir dos anos 2000 que outras políticas são pensadas para o campo da formação docente. A tônica dessas políticas girará em torno da centralidade que o docente passa a ocupar na resolução dos supostos problemas da educação brasileira. Entretanto, sua implementação não correspondeu às expectativas, havendo demora injustificada para que as Instituições de Ensino Superior pudessem, efetivamente, incorporá-la a seus currículos. A demora para a definição das diretrizes como documento orientador da formação de professores tem possível explicação na tentativa governamental de emplacar a BNCC como documento orientador da formação de professores no país. Segundo Bazzo e Scheibe (2019, p. 673):

O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, trouxe importantes avanços no sentido de uma visão crítica das finalidades educativas escolares e sua ressonância no sistema de formação de professores. Nesse documento, são apontados os princípios, os fundamentos e a dinâmica a serem adotados nas políticas de formação de professores e indicados caminhos para regulação, planejamento da gestão e avaliação das instituições formadoras. O documento deixa evidente a impossibilidade de separar a formação continuada da inicial e confere aos sistemas de educação a responsabilidade por garantir essa



indissociabilidade. Há, ainda, a importante definição da identidade da docência e dos princípios necessários à formação profissional, praticamente ausente em outros documentos similares.

Cabe assinalar, nos dispositivos da resolução, a afirmação da responsabilidade do Estado na definição das políticas de formação de professores, em direção oposta às orientações neoliberais dos anos 1990 e que retornariam com toda força com o governo Temer em 2016. Menciona-se a necessidade de criação da BNC-Formação, tal como já aparecia em documentos dos movimentos pela formação de professores, incluindo nela a educação inclusiva, a valorização do conhecimento científico e da pesquisa, a interdisciplinaridade curricular, a formação profissional em acordo com a realidade social e educacional. No entanto, o conteúdo dessa Base Nacional estava lastreado em uma concepção de educação emancipatória e crítica organizada sob o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, diferindo substantivamente daquele que constaria mais tarde da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Outra característica da resolução que vimos analisando foi a ênfase dada à criação de uma identidade própria dos cursos de formação, muito diferente da proposição atual da BNC-Formação, que tem o claro propósito de homogeneizar o processo formativo com base num currículo padronizado (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

Entre a aprovação das Diretrizes Curriculares de 2015 e a formulação das de 2019, ocorreu no país o movimento de formulação da BNCC, já instituída na LDB/1996. O processo de discussão em torno dessa base mobilizou setores do campo educacional. Em linhas gerais, de um lado, o movimento de empresários e fundações privadas defendendo o projeto formativo conforme as demandas do capital e, de outro, o movimento docente progressista, organizado em diferentes associações e entidades, defendendo uma educação de caráter crítico-transformador. No entanto, prevaleceu o posicionamento dos grupos privados, como o Movimento Todos pela Educação, financiado por recursos privados, tomando a dianteira na elaboração e construção da BNCC. Conforme Felipe, Cunha e Brito (2021, p. 139):

Em torno da Base se ergueu um sistema de governança de grande envergadura coordenado pela organização Todos pela Educação, que reúne um conjunto de outras organizações sociais criadas a partir dos anos 2000, em sua maioria, sob o mote da valorização da participação do “público não-estatal” na definição das políticas educacionais. Entre as organizações mais influentes se destacam: 1) Cátedras não universitárias (Cátedra Instituto Ayrton Senna, Cátedra Instituto Unibanco); 2) Fundações (Fundação Lemann, Fundação SM, Fundação Itaú Social) Institutos (Instituto Natura, Instituto C&A, Oi Futuro) e Centros de excelência (Centro de Excelência e Inovação em Política - CEIPE/FGV, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC).

Em 2013, surge o Movimento pela Base, também patrocinado pelo empresariado, definindo-se como rede não governamental e apartidária, dedicada a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio, de modo que todas as escolas e redes de ensino alinhassem seus currículos, formações continuadas, materiais didáticos e avaliações ao disposto nesses documentos. Um dos produtos desse movimento foi a elaboração e implementação da BNC-Formação, tendo como justificativa a necessidade de articular a política de formação docente à BNCC.

Um importante acontecimento político foi a chegada ao poder, de forma ilegítima, de Michel Temer, em 2016, com repercussões no rumo das discussões em torno da BNCC. O novo governo impõe mudanças na composição do Conselho Nacional de Educação, que passa a contar com a participação de setores privatistas e do terceiro setor, já alinhados em torno da organização Todos pela Educação, tendo grande participação na aprovação da versão final da BNCC, de 2017, e na BNC-Formação, de 2019. A forma com que se deu a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi, no mínimo, intempestiva e provocou importantes consequências para o conteúdo da formação inicial e continuada de professores, impactando diretamente, como veremos na sequência, na (re)definição das finalidades educativas escolares. O conteúdo dessa resolução, com a revogação da Resolução nº 2/2015, consolida as metas da agenda neoliberal para a formação de professores no Brasil mantendo o discurso persuasivo e performático de um professor eficiente e eficaz, já anunciado nos anos 1990. Como resultado, as instituições universitárias são desqualificadas como lugar privilegiado da formação docente, ganhando espaço a presença de cursos específicos de cunho prático, em que se valorizam mais os conhecimentos pragmáticos do que os fundamentos científicos, artísticos, filosóficos e políticos. Dissociando conteúdo e forma, e subordinando esta última à lógica tecnicista, o professor torna-se um executor de prescrições, avaliado agora pelo que faz e não pela qualidade do conteúdo que organiza e da metodologia que utiliza para impulsionar a aprendizagem ativa dos estudantes.

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 resultou em um documento fundamentado em uma perspectiva liberal e tecnicista que estabelece racionalização pedagógica e curricular (Felipe; Cunha e Brito, 2021), inteiramente alinhada à lógica da educação de resultados com base nas competências e habilidades prescritas na BNCC. Desse modo, a resolução, à medida que rebaixa o trabalho docente a treinar alunos em competências e habilidades, vem produzindo o empobrecimento do processo de formação profissional de professores.

### *3.2 Os fundamentos liberal e tecnicista da BNC-Formação e seus impactos negativos para a qualidade social e pedagógica do ensino*

As finalidades educativas são, como já abordado, o ponto central de toda e qualquer intervenção na política educacional. Torna-se, assim, objeto de disputa entre aqueles que pretendem uma educação emancipadora e crítica, centrada em conteúdos significativos para o domínio da ciência, arte e filosofia, e aqueles que visam instituir uma educação pautada em fundamentos neoliberais e, especialmente, utilitários e tecnicistas. As considerações anteriores nos permitem concluir que a proposição da BNC-Formação se insere nas orientações neoliberais, expressas na educação de resultados, visando uma política de formação de professores pautada em competências e habilidades, tal como previstas na BNCC. Não é casual a redação do parágrafo único do artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 2/2019, onde se estabelece que as DCNs e a BNC-Formação têm como referência a implantação da BNCC instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

De acordo com Ramos (2001), o modelo de competências tem origem no sistema produtivo empresarial a partir dos anos 1980, ganhando força nos anos 1990 com o neoliberalismo e o trabalho organizado sob o prisma da microeletrônica e informatização. Esse modelo de formação escolar, o currículo baseado em competências, vai se tornando hegemônico e ocupa lugar, em grande parte, dos principais documentos produzidos desde então. Assim, mesmo que à época houvesse críticas denunciando a relação entre a promoção de competências pensadas para o mundo produtivo empresarial, essa visão tornou-se hegemônica, sendo consolidada como currículo oficial do país. Com isso, ocorre o predomínio das finalidades educativas da escola voltadas para atender ao modelo neoliberal de preparação de capacidades produtivas conforme demandas do mercado.

A incorporação do modelo de competências e habilidades às finalidades educativas foi motivada pelo entendimento de que a garantia de maior competitividade não estaria restrita somente às empresas, mas também ao processo formativo provido pela educação escolar, desde que os indivíduos fossem preparados para a resolução de problemas práticos por meio de um currículo instrumental. Estabelece-se, assim, uma racionalidade guiada por critérios economicistas, subsumindo as finalidades educativas às demandas de mercado. Como decorrência dessa lógica, a perspectiva tecnicista é reproduzida para o sistema de formação de professores. O documento que apresenta a BNC-Formação carrega um tom prescritivo – diferentemente do tom propositivo e reflexivo do documento das Diretrizes Curriculares de 2015 – ao elencar, por meio de uma matriz de competências, os comportamentos esperados pelos docentes em diferentes contextos práticos, uma espécie de itinerário formativo contendo prescrição de partida e de chegada da formação. Constitui-

se a partir daí o ideal de formação docente: a que assegure a preparação dos estudantes para se tornarem força de trabalho e contribuírem para o desenvolvimento do capital.

A visão tecnicista proposta pela BNC-Formação sugere, assim, que as finalidades educativas devam se voltar à formação pragmática, técnica, e atender à racionalidade economicista-mercadológica. Nessa perspectiva, a dimensão técnica do trabalho pedagógico é supervalorizada, deixando, em segundo plano, aspectos epistemológicos e gnosiológicos. Interessa que o professor seja um técnico, que instrua seus alunos em vez de educá-los em um sentido amplo e crítico, assentado na perspectiva de uma escola voltada para a formação de capacidades de caráter humanizante e emancipador. Nessa visão tecnicista, o professor, como vimos anteriormente, vai se tornar a figura central para o sucesso da proposta de mudança e, ao mesmo tempo, a solução para as aspirações de instituição de uma escola dentro do espírito do capitalismo. Tomando como fundamento a perspectiva tecnicista e neoliberal de formação, a BNC-Formação destaca que o professor, para ter sucesso em sua profissão, deve ser polivalente. Isso está evidenciado, por exemplo, nas competências específicas de engajamento profissional:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019).

Além de polivalente, o professor deve se responsabilizar pelo desenvolvimento profissional de seus estudantes, o que equivale a dizer que seria obrigação exclusiva do professor garantir o aprendizado de seus estudantes. Esse processo, associado à visão pragmática de aprendizagem/instrução, traz importantes implicações para a qualidade do ensino que se resume àquilo que é útil para o capital.

## **4 POR OUTRO FUNDAMENTO PARA AS POLÍTICAS CURRICULARES E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO**

### *4.1 Uma visão de escola e de currículo voltada para o desenvolvimento de capacidades humanas*

Numa perspectiva de educação de cunho sócio-histórico-cultural, em contraposição à educação de resultados de cunho neoliberal, propõe-se uma visão de escola centrada no desenvolvimento humano por meio de um currículo de formação cultural e científica em articulação direta com as condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos nas quais se manifestam as desigualdades sociais e a diversidade sociocultural. Essa perspectiva se opõe tanto a um currículo rudimentar de preparação para o trabalho dentro da visão de escola de resultados quanto a um currículo assentado na vivência de experiências socioculturais. Mais precisamente, a visão de escola pautada em conhecimentos instrumentais por meio de um currículo baseado em competências e habilidades não responde às necessidades formativas emancipadoras, tampouco pode servir de referência a programas de formação de professores, tal como ocorre na Resolução nº 2/2019. Essa visão não apenas se limita à preparação nos alunos de habilidades produtivas, mas retira a autonomia dos professores no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho.

Os fundamentos de outra visão de escola e de currículo propostos aqui como referência à política de formação de professores consideram que o desenvolvimento dos seres humanos se realiza por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados e organizados ao longo do desenvolvimento histórico-social, tendo em conta as características sociais, culturais e materiais de vida dos alunos. Nessa perspectiva, a educação, para além da mera preparação para necessidades da economia, é um processo complexo de reprodução e transformação em que cada geração herda das gerações anteriores o patrimônio cultural a partir do qual se criam e se desenvolvem novos saberes da ciência, das artes, da filosofia, da tecnologia. Tais conquistas humanas vão constituindo capacidades humanas cuja incorporação por todos os membros da sociedade passam a ser condição para a humanização dos indivíduos, residindo aí a principal função das escolas. Segundo o psicólogo russo Leontiev (2004), a apropriação pelos indivíduos da experiência social e cultural por meio de conhecimentos leva à criação de aptidões novas, funções psíquicas novas. Por outras palavras, Saviani (1995, p. 13) sintetiza esse processo:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens e, nisso, se incluem os próprios homens. [...] Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

A educação é, portanto, um processo de hominização e de emancipação, e a escola o lugar em que os seres humanos se apropriam das capacidades humanas encarnadas na ciência, na arte, na filosofia, na moral, ou seja, nas várias áreas do saber que se convertem em conhecimentos. O acesso ao conhecimento criativo e crítico é um direito antropológico, condição para a preparação dos indivíduos para a participação consciente na vida social. Assim, na perspectiva em que nos posicionamos a partir da teoria histórico-cultural, a educação escolar consiste em processos específicos de apropriação, pelos alunos, da cultura e da ciência desenvolvidas social e historicamente, formando capacidades e habilidades humanas que os ajudam a organizar seu comportamento e suas ações, pelo processo de interiorização. Para isso, professores precisam ser capazes de selecionar e organizar os conhecimentos, isto é, os elementos da ciência e da cultura que necessitam ser internalizados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos, e de organizar adequadamente o ensino para a apropriação desses conhecimentos pelos alunos.

O trabalho dos professores, portanto, está inteiramente ligado à apropriação dos conteúdos escolares e, por meio deles, ao desenvolvimento psíquico. Nesse entendimento, a expressão “conteúdos escolares” é mais do que um agregado de conhecimentos de uma matéria escolar, ou de competências e habilidades, tal como figuram na atual BNCC e na BNC-Formação. Se referem às capacidades humanas, ou seja, aos modos de ações historicamente desenvolvidos da atividade humana para lidar com os vários objetos da realidade que se concretizam nos conteúdos de ensino. Nesse sentido, a apropriação destes conteúdos pelos alunos não significa memorizar a matéria, reproduzir ou dominar o assunto/tema, aplicá-lo de forma pragmática nas situações de trabalho. Ao contrário, significa que os alunos devem apropriar-se das capacidades humanas incorporadas nos vários campos científicos e artísticos, de modo que elas se tornem meios interiorizados da atividade dos estudantes. A partir dessa compreensão, o papel do professor é levar os alunos a reconstituírem em sua mente, numa situação-problema, os modos de pensar, investigar e agir dos cientistas e artistas. Nesse caso, uma das capacidades esperadas dos professores é saber extrair dos conteúdos de cada matéria de ensino aquelas capacidades humanas generalizadas ao longo do desenvolvimento da ciência ou arte que dá origem a essa matéria de ensino. Para isso, precisam, obrigatoriamente, ter o domínio da estrutura conceitual dos objetos de ensino e dos processos investigativos que levaram à constituição dessa estrutura conceitual.

Não é esse o entendimento expresso na resolução que normatiza a BNC-Formação de professores que, tendo como finalidade educativa da escola a preparação para capacidades produtivas, padroniza conteúdos a partir da fixação de competências e habilidades e determina o que e como deve-se ensinar para atender às demandas mercadológicas capitalistas.

Em síntese, a concepção de escola defendida aqui tem como premissa o entendimento de que educação é uma prática social dirigida à formação e desenvolvimento das capacidades e habilidades do ser humano em condições históricas e sociais e concretas. Sendo assim, no caso brasileiro, essa formação deve ocorrer por meio de um currículo de formação cultural e científica, articulado pedagogicamente com as desigualdades sociais e a diversidade sociocultural. Isso significa que a escola precisa atender, ao mesmo tempo, o princípio da igualdade entre os seres humanos e o princípio da diferença e da diversidade sociocultural, o que sugere a ideia de uma escola socialmente justa (Charlot, 2005; Libâneo, 2020). Ou seja, trata-se de uma escola que põe em prática dois princípios: o ético-político de assegurar a todos o direito ao desenvolvimento de suas potencialidades por meio da educação e do ensino, condição da igualdade entre os seres humanos; e o pedagógico da articulação entre a formação cultural e científica e as condições sociais, culturais e materiais concretas de vida, de modo a levar em conta a diversidade social e cultural e, especialmente, em suas formas de desigualdades sociais e escolares.

Uma escola justa, portanto, precisa tanto atender o critério de qualidade social quanto o de qualidade pedagógica, implementando um currículo rico e ações pedagógico-didáticas que visem reparar as desigualdades sociais de origem e as desigualdades escolares. É preciso saber que currículo, que conteúdos e que metodologias respondem melhor ao direito antropológico de acesso ao conhecimento, tendo em conta as condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos nas quais se manifestam a diversidade sociocultural e as desigualdades sociais. Essa visão de escola e de currículo, assentada em finalidades humanizadoras, emancipatórias e democráticas, extrapola uma visão de educação de resultados subordinada a interesses mercadológicos.

#### *4.2 Uma didática voltada para o desenvolvimento humano e a formação de professores*

Em oposição à visão disseminada pela BNCC e BNC-Formação, propõe-se uma didática voltada para o desenvolvimento humano na qual o processo de ensino-aprendizagem visa promover e ampliar as capacidades humanas por meio dos conteúdos, tendo em conta as condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos. A apropriação dos conteúdos visa a formação da capacidade reflexiva dos estudantes, de modo que estes conquistem autonomia de pensamento e possam agir criticamente na sociedade. Sendo assim, o objetivo

da aprendizagem é alcançado pela formação de conceitos teórico-científicos para além da experiência sensível imediata ou de requerimentos práticos. Por meio das ações mentais que se formam no estudo dos conteúdos a partir do conceito teórico geral desse conteúdo, os indivíduos vão desenvolvendo a capacidade de aprender por si mesmos, ou seja, a pensar. A culminância esperada, do ponto de vista da aprendizagem, é que, ao aprender, o aluno se apropria do processo histórico real da gênese e desenvolvimento do conteúdo e, assim, internaliza métodos e estratégias cognitivas gerais da ciência ensinada, formando conceitos (i.e., procedimentos mentais operatórios), tendo em vista analisar e resolver problemas e situações concretas da vida corrente (Libâneo; Freitas, 2015, 2019). Nesse sentido, conforme abordado anteriormente, os conteúdos escolares não valem por si mesmos, e sim enquanto base para a formação de capacidades cognitivas gerais e específicas necessárias para lidar com a realidade social, cultural, profissional.

A didática voltada para o desenvolvimento humano requer determinados recursos metodológicos, tendo em vista articular o domínio dos conteúdos com o desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas. Entre esses recursos, destaca-se a proposição de tarefas de estudo que atendam os seguintes requisitos: que sejam suficientemente atrativas para mobilizar os motivos dos alunos para o estudo; que, com base em uma situação-problema, os alunos possam realizar transformações mentais com os objetos de estudo; que sejam consideradas as práticas socioculturais em que os alunos estão inseridos (Libâneo, 2016; Silva e Libâneo, 2021). O psicólogo e pedagogo russo V. Davydov, que formulou a teoria da atividade de estudo, discorre sobre a organização correta dessa atividade ideia:

Antes de tudo, trata-se da organização do processo de educação-ensino com base na necessidade dos próprios alunos de dominar a herança espiritual da espécie humana (incluindo, por exemplo, a capacidade de convivência com a utilização de valores morais e das normas do direito). A correta organização da atividade de estudo começa com a formação gradual, porém constante, desta necessidade nos alunos. Sem esta necessidade, principal componente da atividade de estudo, esta simplesmente não pode existir. [...] A segunda condição para a correta organização da atividade de estudo é a colocação perante os alunos de uma tarefa de estudo cuja solução é o que justamente irá exigir deles a experimentação mental com o material a ser assimilado. Não é possível resolver a questão de estudo sem essa transformação mental dos objetos de estudo (Davydov, 1999, p. 3).

A atividade de estudo, portanto, é o meio pelo qual se realiza a aprendizagem que leva ao desenvolvimento do aluno. É uma situação desencadeadora de estudo, uma atividade intelectual e prática organizada pelo professor em que os alunos buscam modos novos de resolver um problema e, dessa forma, vão desenvolvendo operações mentais visando o desenvolvimento das capacidades de pensar, de argumentar, de resolver problemas, por meio dos conteúdos. Ela se caracteriza pelas seguintes ações: a) análise, organização do conteúdo e formulação de tarefas de estudo; b) proposição de um problema que mobilize a



necessidade de aprender e a atividade do aluno, ou seja, que mobilize os motivos dos estudantes; c) organização das tarefas de estudo que provoquem, na reflexão deles, transformações mentais a partir do problema: distinguir aspectos essenciais e não essenciais do problema, observar, comparar, contrastar, explorar contradições, conflitos etc.; d) introdução na abordagem dos conteúdos das práticas socioculturais das vivências dos alunos (família, trabalho, comunidade) (Libâneo, 2017).

Os saberes docentes necessários para promover a didática desenvolvimental incluem determinadas capacidades e habilidades dos professores, entre elas: a) conceber a aprendizagem escolar como objetivo do ensino, visando o desenvolvimento de capacidades humanas dos alunos por meio dos conteúdos; b) ter domínio da estrutura lógica da matéria, ou seja, dos princípios da organização conceitual e dos processos investigativos da ciência que dá origem à matéria; c) saber identificar nos conteúdos as capacidades intelectuais (conceitos, ações mentais) mais importantes, a serem desenvolvidas pelos alunos na atividade de estudo; d) saber trabalhar com a compreensão conceitual dos conteúdos e a relação crítica com os conhecimentos científicos, procedimentais e valorativos; e) incluir, no trabalho com os conteúdos, os motivos dos alunos e a relação do estudante com o saber; f) saber promover interfaces entre a formação cultural e científica e as práticas socioculturais de que os alunos participam na família, na comunidade, nas mídias, buscando problemas significativos da realidade pelos quais eles possam pensar com base nos conteúdos; g) criar ações pedagógico-didáticas que possam contribuir para a reparação de desigualdades sociais e desigualdades educativas que os estudantes trazem para a escola; j) educar para valores humanos e sociais, tendo em vista um processo civilizatório humanizante, emancipador e democrático.

Como se pode observar, essas proposições afastam-se inteiramente dos fundamentos instrumentais e utilitários em que a BNC-Formação se apoia e que, como já demonstramos, responde aos interesses neoliberais e tecnicistas de uma escola voltada meramente à preparação de capacidades produtivas no interesse do mercado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo pretendeu estabelecer relações entre finalidades educativas da educação escolar, a BNCC e a BNC-Formação e uma visão de escola voltada para o desenvolvimento de capacidades humanas num sentido humanizante e emancipatório. Inicialmente, foi apresentado o embate atual entre finalidades educativas no plano internacional e nacional, dando destaque à hegemonia do modelo neoliberal, expresso no Brasil pela BNCC. Em seguida, destacou-se a BNC-Formação com base em um breve histórico da formação de professores no país a partir dos anos 1990, período em que as políticas neoliberais tomam força em nosso país. Ainda nesse item, foram apresentados os fundamentos neoliberais e tecnicistas que subjazem a atual BNCC, referência para a BNC-Formação, e os impactos causados sobre qualidade social e pedagógica do ensino. Por fim, realizou-se um exercício de pensar possibilidades para a construção de outras políticas de formação de professores a partir da visão de escola que privilegia o desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas por meio dos conteúdos escolares. Desse modo, argumentou-se com a visão sócio-histórico-cultural para a qual o papel da escola deve ser a formação cultural e científica articulada com a diversidade social e cultural dos alunos e entrelaçada com as suas condições sociais, culturais e materiais de vida.

Esperamos ter evidenciado neste artigo que a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação, subordina-se integralmente aos fundamentos neoliberais e tecnicistas da BNCC, de 2017. Esses fundamentos, por sua vez, correspondem a finalidades educativas e funções da escola, de cunho neoliberal, emitidas em documentos de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e a OCDE, assentadas no paradigma da educação de resultados conforme interesses do mercado globalizado e de empresas privadas. O texto é finalizado com a proposição de uma educação humanizadora, emancipatória e democrática, voltada para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, com base na formação cultural e científica. Desse modo, partindo da problematização do conteúdo da mencionada resolução, buscamos formas de resistência com caráter propositivo na direção de outro projeto de escola, de currículo e de didática que tenha repercussão no sistema de formação profissional de professores tanto em seus aspectos legais quanto nos pedagógicos.

## REFERÊNCIAS

- 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: 5 maio 2023.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**. Diário Oficial da União. Brasília, 2002.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- DAVYDOV, Vasili. O que é a atividade de estudo? **Revista “Escola Inicial”** n. 7, Moscou, 1999.
- FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127-151, jul. 2021.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora e qualidade da educação. **Contexto & Educação**, v. 34, 1994.
- GENTILI, Pablo. O Discurso da “Qualidade” como Nova Retórica Conservadora no Campo Educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 111-177.
- LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LESSARD, Claude. Les organisations internationales et l’éducation dénationalisée d’un apprenant perpétuel et adaptable. **Educativa**, Goiânia, v. 24, p. 1-37, 2021. DOI : <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v24i1.8649> <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8649/5191>. Acesso em: 27 abr. 2023.
- LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, C.; SILVA, M. A. (org.) **Educação Básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda D. L. Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa R.; ROSA, Sandra Valéria L. (org.). In: **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. [Ebook]. Goiânia: Gráfica UFG, p. 33-57, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Currículo de resultados, atenção a diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. In: BOTO, Carlota; SANTOS, Vinício de Macedo; SILVA, Vivian Batista; OLIVEIRA, Zaqueu Vieira (org.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 41-68.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. Vasily Vasilyevich Davíдов: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. v.1. 2.ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. Abstração, generalização e formação de conceitos no processo ensino-aprendizagem. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). **Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davíдов-Repkin**. São Paulo: Mercado de Letras/Editora UFU, p. 213-239, 2019.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente: a nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

RAMOS, Marize Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-critica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SILVA, Eliane; LIBÂNEO, José Carlos. Atividade de estudo e desenvolvimento humano. Obutchénie. **Rev. de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, MG. v. 5.,n. 3, p. 700-725, set./dez. 2021. DOI:10.14393/OBv5n3.a2021-59160

**Revisão gramatical realizada por:** Michel Gannam.

**E-mail:** [michelgannam@gmail.com](mailto:michelgannam@gmail.com)