

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA E A CENTRALIDADE DA CATEGORIA COMPETÊNCIAS NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2019

THE TRAINING OF PHILOSOPHY TEACHERS AND THE CENTRALITY OF THE COMPETENCIES CATEGORY IN RESOLUTION CNE/CP Nº 2/2019

Raimundo Fábio da Silva¹ - IFRN
José Mateus do Nascimento² - IFRN

RESUMO

Este artigo analisa as implicações da centralidade da categoria competências presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019), para a formação de professores de Filosofia. Inicialmente, contextualiza-se o surgimento dessa Resolução no cenário político-econômico pós-golpe de 2016, destacando a busca por alinhamento com os interesses do mercado neoliberal. O texto discute como a centralidade das competências nessas diretrizes contribui para a precarização da formação inicial de professores. Em contraposição, defende a necessidade de uma formação para professores de Filosofia que se baseie em conhecimentos críticos, capacitando-os para compreender os saberes específicos da filosofia e as interações entre sociedade, trabalho e educação. Conclui-se que as diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2/2019 não proporcionam um modelo de formação adequado para professores de Filosofia comprometidos com a transformação da realidade educacional e dos sujeitos nela envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Professor de Filosofia; Educação profissional; Materialismo histórico-dialético.

ABSTRACT

This article analyzes the implications of the centrality of the competencies category in the Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019) for the training of Philosophy teachers. Initially, it contextualizes the emergence of these guidelines in the political and economic post-2016 coup scenario, highlighting the pursuit of alignment with the interests of the neoliberal market. The text discusses how the emphasis on competencies in that Resolution contributes to the deterioration of the initial training of teachers. In contrast, it advocates the need for a Philosophy teacher education based on critical knowledge, enabling them to understand the specific knowledge of Philosophy and the interactions between society, work, and education. It is concluded that the guidelines of Resolution CNE/CP nº 2/2019 do not provide an adequate training model for Philosophy teachers committed to the transformation of the educational reality and the individuals involved.

KEYWORDS: Teacher education; Philosophy teacher; Vocational education; Historical-dialectical materialism.

DOI: 10.21920/recei72023931636652
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72023931636652>

¹Mestre em Ensino, Filósofo e Pedagogo. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional PPGEP/IFRN. E-mail: fabio.raimundo@ifrn.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3577-1003>.

²Doutor e Mestre em Educação. Pedagogo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional PPGEP/IFRN. Email: mateus.nascimento@ifrn.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4964-5216>.

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, após o prazo de dois anos estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) para adequação dos cursos de formação de professores conforme as normas nela estabelecidas, o Conselho Nacional de Educação (CNE), desconsiderando todo o debate das universidades e representantes das diversas associações nacionais de pesquisa em educação, publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), propondo uma formação docente atrelada às competências da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017b; 2018a; 2018c).

Este trabalho tem por objetivo analisar as implicações da adoção da centralidade da categoria competências para a formação dos docentes de Filosofia, considerando as diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Sua justificativa se dá pela necessária compreensão das propostas presentes nessa resolução, pela necessária discussão das consequências de sua provável aplicação e pela coerência intelectual que nos obriga a lhe fazer resistência.

Por isso, com base em uma perspectiva materialista histórico-dialética, no primeiro momento, situamos a Resolução CNE/CP nº 2/2019 no contexto político-econômico nacional, cujas influências são perceptíveis nas reformas implementadas pelos governos dos presidentes da república, que governaram o país após golpe de 2016, até 2022.

Em um segundo momento, realizamos, de modo global, uma análise crítica das diretrizes dessa resolução, demonstrando que ao alinhar a formação docente às competências determinadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elas delineiam uma proposta de adestramento do profissional docente para atuar na escola de nível médio como um mero executor de tarefas, objetivando o desenvolvimento de competências e habilidades.

Por fim, defendemos uma proposta de formação com bases nos saberes necessários para o professor de Filosofia do ensino médio e, em específico, do ensino técnico de nível médio, demonstrando a necessidade de conhecimentos críticos que permitam a compreensão dos saberes e práticas próprios da área de filosofia e das relações entre sociedade, trabalho e educação.

CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E ECONÔMICO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2019: uma diretriz para alinhar a formação de professores aos objetivos do mercado

Uma das grandes contribuições do pensamento marxiano para a sociedade consiste no desvelamento da relação entre política e economia, com a submissão da primeira à segunda. Assim sendo, o pensamento de Marx e Engels (MARX, 1980; 2006; ENGELS, 1984; MARX; ENGELS, 2006) inaugura a compreensão de que as formas como as sociedades se organizaram politicamente durante toda a história, são fruto dos modos de produção econômicos, das relações de trabalhos neles existentes e dos interesses das classes economicamente dominantes. Por consequência desse vínculo entre política e economia na sociedade, não é possível analisar ações políticas, sejam elas governamentais ou estatais, sem que se busque elencar as razões econômicas que lhes são subjacentes.

No campo da educação, enquanto macro política pública, as influências da economia também são determinantes. Não há como compreender a educação dissociada da sociedade e de sua estrutura econômico-social, pois a organização da educação formal (modos, sujeitos,

professores, locais, requisitos de acesso) sempre dependeram de decisões políticas alinhadas às perspectivas econômicas, de modo que em cada sociedade, os interesses econômicos definiram, em última instância, quais classes receberiam educação e que tipo de educação seria ministrado. De modo geral, a educação sempre está impregnada por um projeto social.

Especificamente, no intuito de compreender este momento histórico, considerando que numa sociedade marcada por classes, tal como se depreende de um modo de produção capitalista, a educação é compreendida a partir de algumas óticas conflitantes (SAVIANI, 2013), utilizaremos a análise de Moura (2022) ao considerar as duas concepções mais antagônicas entre si, constituintes de projetos distintos: uma delas, a favor da hegemonia capitalista de mercado; e outra, contra-hegemônica, politécnica, alicerçada no trabalho como princípio educativo.

As diretrizes para a formação de professores, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), representam uma clara imposição dos interesses do projeto mercadológico da economia neoliberal para, por meio de uma pedagogia das competências, formar precariamente docentes que contribuam com a precarização da educação, conforme necessita o regime de acumulação flexível (KUENZER, 2017; MOURA, 2022).

O movimento do real aponta para a sua ligação com um projeto reformista de cunho neoliberal dos governos da direita, que se sucederam na presidência da república pós-golpe de 2016. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 não se constitui como um marco regulamentar isolado, mas sua publicação faz parte de um conjunto de normativas iniciadas no Governo Temer (2016-2018) e que foram ampliadas no governo ultradireitista de Bolsonaro (2019-2022), cujo objetivo principal, como afirma Moura (2022, n.p.), é: “tornar o Estado mais mínimo em relação ao seu papel social e mais máximo aos interesses do mercado” e retomar o total alinhamento dos projetos educacionais às diretrizes neoliberais, como vinha sendo feito desde a década de 1990 e que teria sido relativamente desviado nos governos Lula-Dilma (2002-2016).

Desse modo, a análise do significado e dos objetivos das novas diretrizes para formação de professores exige a compreensão desses acontecimentos e normativas. Moura e Lima Filho (2017) apontam quatro medidas que foram tomadas a fim de realinhar a política econômica brasileira aos ditames do neoliberalismo: a primeira delas foi o *impeachment* da então presidente Dilma, dando fim ao período de treze anos de governos petistas; depois, a aprovação da Lei nº 13.365/2016, que modificou o marco regulatório do pré-sal para impedir que as receitas provenientes da exploração fossem destinadas à áreas estratégicas como saúde, educação e assistência; a Emenda Constitucional nº 95/2016, pela qual se instituiu o novo regime fiscal, também conhecida com a PEC do teto de gastos, configurando o estado mínimo em relação à oferta de serviços; e, por fim, a Lei nº 13.467/2017, que efetuou uma reforma trabalhista alterando vários dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para inserir princípios neoliberais e permitir práticas orientadas de acordo com o regime de acumulação flexível.

No nível educacional, a força do golpe tomou corpo no campo da educação pela reforma do ensino médio, proposta à canetada, pela Medida Provisória n.º 746/2016, publicada pelo então presidente Michel Temer e depois aprovada pelo congresso na forma da Lei nº 13.415/2017. Por meio dessa Lei (BRASIL, 2017a), o ensino médio passou a ser organizado em torno de cinco itinerários formativos, antecedidos por uma aligeirada formação de nível geral, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, que no tempo, ainda seria publicada.

No final daquele mesmo ano, foi publicada, em 22 de dezembro, a Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017b), que instituiu a BNCC para a educação infantil e para o ensino fundamental. Cerca de um ano depois, em 17 de dezembro de 2018, por meio da Resolução CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2018b), foi então aprovada a BNCC do ensino médio, cujo texto é fruto da terceira versão e fora totalmente adaptada ao novo modelo de ensino médio,

desconsiderando a organização por disciplinas e aglutinando o currículo em grandes áreas, conforme os itinerários formativos. Dessa modificação, apenas Língua Portuguesa, Matemática e Inglês permaneceram como disciplinas, por força da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

Sequencialmente, foram feitos os ajustes no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em obediência ao art. 20º da Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017b) e ao art. 17 da Resolução CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2018b). Se antes, os livros didáticos eram separados por disciplinas do currículo, o novo PNLD, em 2022 selecionou livros por áreas, cujos conteúdos estão atrelados às categorias [grandes temas] definidas na BNCC e cujos objetivos estão alinhados ao desenvolvimento de competências e habilidades.

Nessa mesma lógica, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019) encontra o seu lugar. Ela constitui um certo coroamento das mudanças educacionais que tencionam a formação dos sujeitos para os interesses mercadológicos. Visto que o objetivo do modelo de educação hegemônico-neoliberal é ofertar para os filhos da classe trabalhadora uma formação aligeirada, precarizada e acrítica, de modo que futuramente ingressem em algum dos lugares da cadeia produtiva, ocupando postos de trabalho que são também precarizados e temporários ou intermitentes, o governo propõe uma formação de professores também nesses moldes. Em suma, propõe uma formação de professores precária para atuarem em uma escola precarizada para a classe trabalhadora.

A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2019 E A CENTRALIDADE DA CATEGORIA COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019) possui como característica principal o abandono de uma ideal de formação de professores marcado por um tipo de formação ampla e crítica, conforme constava na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), para centralizar a formação docente sob a categoria de competências, totalmente atreladas àquelas que constam na BNCC (BRASIL, 2017b; 2018a; 2018b). Essa mudança não é apenas conceitual, mas implica em um aligeiramento e precarização da formação, cujo objetivo maior é a adequação da formação de professores aos moldes de uma educação necessária ao regime de acumulação flexível.

Harvey (2008), em sua análise sobre as mudanças no sistema e na sociedade capitalista, aponta três fatores constituintes da pós-modernidade: o neoliberalismo econômico, a globalização e o modelo de acumulação flexível. O primeiro deles diz respeito à doutrina que prega, entre outros, a liberdade econômica, traduzida na não intervenção do Estado nas relações de mercado (a não ser para a proteção deste) e na intervenção mínima do Estado em relação à esfera social e à prestação de serviços à população.

O segundo fator representa uma nova compreensão do espaço-tempo, como explica Steger (2006), em que as relações multidimensionais se criam, multiplicam e se intensificam por meio de intercâmbios sociais em escala mundial. De acordo com Jameson (2002), esse processo de globalização possui cinco dimensões que agem de forma integrada, a saber: tecnológica, econômica, política, cultural e social.

O terceiro fator é o regime de acumulação flexível, modelo predominante no mundo a partir da década de 1990, que traz como marca a mudança na lógica da produção. Se anteriormente, o modelo dominante era o taylorismo-fordismo, cuja lógica econômica pregava a produção em massa para consumo em massa, o regime de acumulação flexível, como explicam Harvey (2008) e Antunes (2002), considera que a demanda determina a produção. Dessa forma,

a produção depende da encomenda, que é responsável por fazer toda a cadeia produtiva se organizar em torno da demanda.

Esse modelo traz consigo uma complexa relação de flexibilização de processos e de lógica produtiva, caracterizado pela produção *just in time*, pela contratação de mão-de-obra conforme a necessidade produtiva momentânea, pelas indefinições de ocupações, pela terceirização e pela precarização dos trabalhos.

Todas essas mudanças no mundo do trabalho e na configuração econômica e mercadológica, acabam por exigir mudanças na formação daqueles que ocuparão os postos de trabalho existentes. Por isso, visando a conservação das relações capitalistas de produção e trabalho, a educação precisa ser ajustada aos moldes do regime de acumulação flexível, neoliberal e globalizado.

No Brasil, especificamente, esses ajustes vêm tomando corpo desde a década de 1990, quando as ações do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso buscaram implementar as condições impostas pelo Consenso de Washington e abriu espaço para que as empresas representantes dos interesses do Capital tomassem parte na formulação de políticas educacionais, por meio de parcerias público-privadas. Desse modo, desde a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996)³, perpassando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais e os diversos currículos das redes, a noção de competência passou a ocupar cada vez mais espaço.

Segundo Ramos (2002, p. 39), a noção de competência atende a pelo menos três propósitos:

- a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho;
- b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário;
- c) formular padrões de identificação de capacidade *real* do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional, e também em nível regional.
[grifo da autora]

Dessa forma, a adoção da pedagogia das competências é a forma pela qual o capital, neste momento histórico, busca formar as classes trabalhadores para ocupar seu lugar em uma nova organização do trabalho, na qual, a rigidez do fordismo não é mais necessária, dando lugar à flexibilização da atuação dos trabalhadores e dos postos de trabalho.

Kuenzer (2017), ao estudar o conceito de competência própria ao regime de acumulação flexível, chegou à conclusão de que a flexibilização é a característica principal desse modelo. A autora conclui isso a partir da análise de cadeias produtivas. Ora, em uma organização produtiva, na qual a demanda é a determinante, as cadeias de produção não são fixas e os postos de trabalho também não o são. Assim sendo, a partir da demanda, os postos de trabalho são requeridos para e apenas durante determinado tempo necessário para se produzir o total que fora encomendado.

³ Optamos por referenciar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em sua versão original com vistas a destacar seu significado em meio as políticas educacionais no período de sua publicação e suas posteriores alterações citadas por meio dos ajustes legais aos interesses do mercado.

Portanto, ainda segundo Kuenzer (2017), não há mais necessidade de um trabalhador que domine apenas os conhecimentos de uma determinada área da produção, pois ele poderá ocupar qualquer lugar na cadeia produtiva, de acordo com a demanda daquele momento específico. Dessa forma, a competência está ligada à flexibilização, na qual a capacidade de se adaptar é mais importante que um saber teórico-prático específico.

Consequentemente, para formar os filhos da classe trabalhadora para ocupar tais postos de trabalho não se faz necessária uma formação integral e aprofundada, mas apenas os conhecimentos técnicos rudimentares que permitam ao futuro trabalhador a flexibilidade para ocupar várias funções no transcorrer de sua vida. Assim sendo, ao criticar as políticas de formação docente que tomavam corpo a partir da publicação da LDB 9.394/96, Kuenzer (1999, p. 181-182) denunciava que para os interesses do mercado, também não é necessária uma formação integral para os professores, haja vista que eles apenas precisam ensinar/formar também de modo precarizado:

[...] essa política de formação de professores reveste-se da lógica do modelo: como a educação média científico-tecnológica e a educação superior não são para todos, é desperdício investir na formação qualificada de professores para os trabalhadores e sobrantes, que provavelmente serão clientes dos cursos de formação profissional. Para os sobrantes, professores precariamente qualificados, e, em decorrência, com salários rebaixados e condições precárias de trabalho [...] Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobrante.

Esse conceito de professor precarizado que esteve presente nas políticas de formação durante os governos do então presidente Fernando Henrique Cardoso, disfarçado sob o véu das categorias de competências e habilidades, não foi extinto durante os governos dos presidentes Lula e Dilma, apesar da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) ter defendido uma perspectiva mais crítica e mais integral para a formação de professores.

Foi na intenção de alinhar a educação da classe trabalhadora aos interesses mercadológicos que as reformas educacionais, realizadas após 2016, buscaram recuperar os ideais de formação de alunos e professores defendidos pela corrente hegemônico-neoliberal. Portanto, as novas diretrizes para formação de professores da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019) emergem como um coroamento dessas reformas educacionais.

A reforma do ensino médio aparece como primeiro ato, porque submete os conteúdos e práticas pedagógicas para essa etapa da educação básica aos ditames da BNCC que ainda não havia sido aprovada naquela época. No entanto, ao determinar um período de formação geral acrescido por cinco itinerários formativos, dos quais cada estudante optará por apenas um, de acordo com Moura e Lima Filho (2017), provocou uma enorme precarização na formação, que passa a ser ministrada de forma ainda mais fragmentada.

Sob a tutela da BNCC (BRASIL, 2018a; 2018b), tais itinerários foram pautados por competências e habilidade e os conteúdos disciplinares foram reduzidos e aglutinados em áreas inter/transdisciplinares, de modo que os conhecimentos fossem atrelados a temas geradores,

chamados de categorias. Por sua vez, as diretrizes para a formação de professores tomaram de empréstimo as mesmas competências, determinando que a formação seja realizada tendo a BNCC como referência única, numa clara tentativa de fazer da formação inicial nas licenciaturas uma espécie de treinamento para os futuros docentes.

A clara precarização proposta pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019) pode ser percebida desde o preâmbulo, quando comparada com a Resolução anterior. Enquanto que nas diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), a introdução da normativa trazia um conjunto de valores, ideias e práticas importantes para a formação docente, tais como: concepção de ensino, educação e conhecimento; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; gestão democrática; valorização profissional; diversidade étnico-cultural; unidade teoria-prática; trabalho coletivo; direitos humanos; entre outros; a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019) contenta-se em afirmar que as diretrizes por ela estabelecidas estão ligadas à BNCC por força das alterações realizadas na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a).

É notório na Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), a assunção da categoria competências na nova proposta de formação docente, pois traz em seu anexo a chamada Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO), contemplando dez competências gerais docentes, que estão diretamente relacionadas às dez competências gerais da BNCC.

Assim sendo, a formação de professores deixa de focar na construção de saberes variados que objetivam a constituição de um profissional que possui os conhecimentos de sua área específica, dos princípios didático-pedagógicos, das práticas docentes, da pesquisa, da reflexão, da extensão para centrar-se naquilo que, segundo Ramos (2002), é mais basilar para a pedagogia das competências que é o aprender a aprender.

Estamos diante de um novo tipo de tecnicismo, o denominado neotecnicismo, no qual o conhecimento é secundarizado ao passo que as estratégicas práticas irrefletidas são valorizadas. Ao fixar as competências como categoria principal da formação docente, vinculando-as à BNCC, retira-se das universidades a autonomia para pensar seus currículos, suas práticas, suas pesquisas na área de formação.

Como consequência, resta o aligeiramento da formação, a prática pela prática, a fragmentação dos conteúdos próprios da área estudada e pouco espaço para a reflexão crítica do papel da educação na sociedade. Desse modo, encontra-se um ambiente favorável para a vivência da epistemologia da prática nos cursos de formação docente.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO E/OU ENSINO MÉDIO TÉCNICO

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), como visto, traz para a formação dos professores uma profunda precarização ao substituir uma proposta de formação integral por uma formação centralizada em competências e em ensino por competências. Nessa configuração, quais as possíveis consequências para a formação do professor de Filosofia que atuará no ensino médio e/ou no ensino técnico de nível médio?

Para responder a essa questão, é necessário perceber as mediações presentes na dinâmica do *locus* ocupado pela disciplina Filosofia. As novas diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019) estão em harmonia com a reforma do ensino médio e com a BNCC. Ora, foram esses dois estatutos legais que retiraram da Filosofia a condição de disciplina obrigatória do

currículo, inserindo-a em um aglomerado de saberes que constituem uma área denominada Ciências Humanas. Essa situação é particularmente preocupante, porque como afirmamos (SILVA, 2017, p. 142):

Essa relativização acerca da importância da filosofia, traduzida na sua inconstante permanência no currículo, incide diretamente e negativamente na constituição de uma tradição filosófica disciplinar. Não se tem métodos comprovados de ensino de filosofia, visto que todas as vezes que a filosofia foi retirada, foi preciso começar praticamente do zero.

Portanto, há que se considerar que não é a primeira vez que a Filosofia é excluída, como atestam os estudos de Alves (2002), ao confirmar que a inconstância dessa disciplina no currículo do ensino secundário sempre esteve ligada às concepções políticas e econômicas dos governantes. Também é importante notar que desde a redemocratização, a Filosofia gozou de caráter disciplinar por menos de uma década (2008 - 2016) e, nesse período, muitos estudos foram realizados sobre o ensinar de filosofia, materializados nos debates sobre métodos de ensino, conteúdos elegidos, objetivos e práticas. A reforma do ensino médio, no entanto, vai contra o aumento dessa produção científica nessa última década.

Por fim, em se tratando especificamente da educação profissional de nível médio, a Filosofia ocupou espaço a partir das configurações de ensino médio integrado, muito defendido pelos institutos federais de educação. No entanto, esse modelo, hoje, carece de confirmação acerca de seu futuro, visto que, após a reforma, a educação profissional de nível médio passou a figurar apenas como um dos itinerários formativos.

Em seu conjunto, a reforma do ensino médio, a BNCC, o novo PNLD e, por fim, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019) atestam o não lugar da Filosofia na formação, realizando um silenciamento do caráter crítico-reflexivo que é próprio ao exercício filosófico, travestido sob o discurso de flexibilização e competências nas áreas de conhecimento. Por isso, apontamos quatro argumentos pelos quais a formação docente em Filosofia não coaduna com as perspectivas que a ela foram impostas no cenário brasileiro pós-golpe.

Primeiro, a filosofia não é uma ciência, ao menos não em sentido lato. Ela é um saber crítico-reflexivo. Embora possua íntimas relações com as ciências e as artes, a filosofia é um tipo de saber próprio, diferente das ciências, da religião, da arte e do senso comum. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o conhecimento filosófico é racional e criterioso; baseia-se nas reflexões sobre o imaterial e questões subjetivas; dispensa o método científico, pois não se preocupa com o material em si; baseia-se em questionamentos; e suscita a construção de conceitos, ideias, ideologias.

Segundo, em decorrência dessa conceituação, não se pode permitir que a filosofia seja reduzida a um saber que tenha por objetivos apenas as práticas. Enquanto saber próprio, a filosofia abarca questões práticas, mas vai além delas. Algumas temáticas filosóficas como a metafísica, estética e lógica não implicam, necessariamente, práticas concretas. Podem até ser fundamentos para algumas práticas, a partir das concepções definidas nesses ramos, mas o exercício filosófico não se restringe apenas a isso.

Terceiro, a filosofia é uma reflexão crítica. Como propõe Saviani (1985), a filosofia é uma reflexão radical, porque vai à raiz das questões; rigorosa, porque opera por argumentos racionais válidos e coesos; e totalizando, porque considera as questões situadas dentro de uma totalidade que permite a compreensão de suas relações. Defendemos já em outros textos (SANTOS; SILVA, 2016; 2018; SILVA, 2018), o ensino de filosofia por temas e por meio da pedagogia

histórico-crítica, na qual os saberes filosóficos são aplicados como instrumentalização reflexiva para que o aluno partindo da prática social, conduza uma reflexão que o leve para um saber mais apurado, retornando depois à prática social com objetivo de transformação.

E, por fim, a filosofia não é um saber domesticável. Por ser um saber crítico, jamais poderia ser aplicada em um modelo de ensino sem criticar as bases teóricas, econômicas e sociais que o sustentam. Ao se propor um ensino por competências, por meio de uma reforma do ensino médio, feita à canetada, em meio a um golpe de Estado, cujas matrizes econômicas neoliberais propuseram modelos de formação aligeirada para os filhos das classes trabalhadoras, a resistência da filosofia deve ser imediata, pois a reflexão crítica e socialmente comprometida com uma educação integral levará a uma rejeição e a um enfrentamento de tal modelo educacional.

Por todas essas razões, a filosofia não coaduna com uma tentativa de encaixá-la em rol de fazer puramente práticos, conforme preconiza o ensino por competências, mas ao contrário, é necessário fazer a devida resistência a tal modelo. Por isso, não se pode deixar de considerar que as normativas anteriormente citadas, ao pensar esse modelo e o lugar que a filosofia ocuparia nele, tenham decidido, voluntariamente, por mecanismos que enfraqueceriam a área de ciências humanas e, em particular, da disciplina de Filosofia.

Prova disso é a materialização do novo ensino médio, que diminuiu a carga horária mínima de 2.400 horas previstas para os conteúdos a serem ministrados aos alunos, englobando todas as disciplinas, para, no máximo, 1.800 horas, sem previsão de quantitativo mínimo. Assim, somente os alunos que optarem pelo itinerário formativo das ciências humanas continuarão a ter acesso aos conhecimentos filosóficos no currículo escolar. Isso ainda sem levar em conta a possibilidade real de dissolução desses saberes por falta de professores ou por falta de espaço curricular.

No caso do ensino técnico de nível médio, haja vista que essa modalidade na configuração da reforma aparece como um dos itinerários, a situação é ainda mais complicada, pois a Filosofia está prevista apenas para a parte comum. Há de se ter em mente, que essa exclusão da Filosofia nos cursos de educação profissional contribui para uma formação menos crítica e voltada apenas para os saberes práticos.

Outra prova são os livros didáticos. Ao concentrar os conhecimentos de quatro disciplinas (História, Sociologia, Geografia e Filosofia) em apenas um livro, o espaço de cada saber foi reduzido, precarizado, simplificado. Não existe, propriamente, lugar para o saber científico de cada área em meio a um aglomerado de poucas informações⁴.

Por fim, a própria Resolução, objeto de análise neste artigo, por meio da distribuição de carga horária para a formação do licenciando de acordo com as áreas, precariza os conhecimentos próprios e disciplinares. Conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019, p. 06, grifo nosso):

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a

⁴As obras que são parte do Objeto 2 do PNLD 2023, podem ser consultadas nos sites das editoras. A título de exemplo, citamos: a FTD (<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/multiversos-ciencias-humanas/>); Moderna (<https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas-area-de-conhecimento-ciencias-humanas-e-sociais/>); Ática e Scipione (<https://www.aticascipione.com.br/obras-e-solucoes/colecao/novo-multiplo-digital/>).

educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Essa distribuição não difere muito da Resolução anterior que previa 2.200 horas para o núcleo de formação geral e o núcleo de aprofundamento didático-pedagógico, 200 horas para o núcleo de atividades integralizadas, 400 horas para os estágios supervisionados e 400 horas de atividades teórico-práticas relacionadas às disciplinas.

Contudo, como afirma Kotic (1986), é preciso ir além da pseudoconcreticidade, pois a aparência do real, sendo a primeira forma captada pelo intelecto humano, não resiste à análise material histórico-dialético. É preciso compreender o movimento do real transformando-o em concreto pensado. Assim, de modo algum podemos considerar que as 2.200 horas destinadas à formação do licenciando com os saberes específico-disciplinar e os saberes didático-pedagógicos e epistemológicos, sejam equivalentes às 800 horas para o Grupo 01 acrescidas de 1.600 horas para o grupo 02, como estabelece a nova resolução. Duas provas refutam essa aparência.

Na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), quando se trata da formação pedagógica para não licenciados, o art. 14º prevê 1.000 horas de conteúdos didático-pedagógicos, caso a formação seja na área do bacharelado; ou 1.300 horas, caso seja em área diversa do bacharelado. Esse dado comprova que os conteúdos didáticos-pedagógicos e epistemológicos ocupam menos espaço na Resolução atual.

A outra prova consiste no fato de que nas 2.200 horas previstas na resolução anterior estavam inclusos os conhecimentos didático-pedagógicos, epistemológicos e específicos de uma disciplina. Na proposta da nova resolução, são destinadas 1.600 horas “para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos” (BRASIL, 2019, p. 6), ou seja, não se constituem tempos exclusivos de aprendizagem dos conteúdos disciplinares, mas apenas dos conteúdos de área e, ainda mais, somente aqueles previstos na BNCC, cujas metodologias de ensino serão também orientados para a formação de competências.

Percebe-se, portanto, a dupla intenção da nova resolução: primeiro, precarizar a formação do profissional docente, enquanto especialista em um saber próprio de sua área, enquanto ensinante, enquanto pesquisador, enquanto sujeito educacional. Segundo, adestrar os professores para execução dos conteúdos e métodos de ensino propostos pela BNCC, excluindo aqueles conteúdos por ela negligenciados e impedindo a reflexão do profissional acerca de sua prática e de seu campo de conhecimento.

Contra esse modelo de formação prescrito pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, defendemos uma formação integral do profissional docente, que lhe permita compreender as bases científicas da docência alicerçadas nos saberes técnicos de sua área de formação e didático-pedagógicos; nos saberes éticos; nos saberes estéticos; nos saberes epistemológicos e os saberes políticos. Somente com esse conjunto de saberes, é possível uma práxis docente revolucionária

voltada para uma educação crítica e emancipadora, ancorada numa epistemologia da práxis (BRASIL, 2019).

Um docente de Filosofia precisa ter os saberes próprios de sua área específica, que nada mais são do que o domínio teórico da história da filosofia, dos métodos filosóficos e dos diversos temas e áreas da filosofia, tais como: a antropologia filosófica, a linguagem, a cultura, a teoria do conhecimento, a lógica, a metafísica, a ética, a estética, a política, as ciências, a tecnologia, o trabalho, dentre outras, cujas disciplinas já estão consagradas nos currículos dos cursos de licenciatura em filosofia.

Segundo Saviani (1996, p. 148), esses saberes “correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares [...] obviamente consideradas, como se assinalou, não em si mesmos, mas como elementos educativos”.

Além disso, precisa dominar os saberes pedagógicos e didático-curriculares, conforme defende Saviani (1996), que são aqueles produzidos pela ciência da educação e sintetizados nas teorias educacionais, cujo objetivo na formação docente é a construção da perspectiva educativa e dos processos relacionados ao ensino e a aprendizagem.

Moura (2014) alerta que esses saberes, classificados como técnicos, não são suficientes, pois não se trata de apenas adestrar uma pessoa de forma eficiente e eficaz, isto é, não são saberes simplesmente técnicos, porque não existe dimensão técnica que não esteja ligada a uma perspectiva epistemológica e política.

Por isso, como defende Ghedin (2009), os saberes epistemológicos e políticos são tão importantes na formação humana. Segundo o autor, os saberes epistemológicos estão relacionados aos conceitos próprios de sua área, isto é, não englobam apenas os saberes específicos e disciplinares, mas também as bases teóricas que dão sustentação ao processo educativo.

Nesses saberes, estão incluídos a compreensão das significações da prática educativa e a escolha de paradigmas teóricos conceituais que caracterizam e direcionam a educação para um objetivo formativo. Por meio dele, é possível optar por práticas que sejam emancipatórias e rejeitar aquelas que têm tendência à manutenção das desigualdades e injustiças sociais.

Na mesma linha, Ghedin (2009) defende a necessidade dos saberes políticos na formação docente. Freire (1996; 2014) e Saviani (2013) defendem, há muito tempo, que não existe uma prática educativa que não seja, ao mesmo tempo, política. Por isso, os saberes políticos permitem ao profissional docente a capacidade de leitura crítica de mundo, permite uma compreensão de que seu trabalho é uma atividade social e contribui de alguma forma para a construção de um tipo determinado de sociedade. Os saberes políticos são necessários para que o profissional docente produza juízos de fato e de valor acerca do projeto hegemônico e dos contra-hegemônicos e não reproduza práticas sem a consciência de seus objetivos e fundamentos.

Ainda no contexto de uma formação integral para o futuro docente de Filosofia, apontamos mais dois saberes: os éticos e os estéticos. Os saberes éticos, como aponta Ghedin (2009), dizem respeito à postura docente em relação à sua compreensão e respeito ao outro como ser humano e ser de direitos. A postura do professor, o modo como ele compreende os valores humanos e os defende são aspectos influenciadores na formação de seus futuros alunos, portanto, não podem ser negligenciados. Conforme defende Rios (2009), a ética é uma dimensão fundante do trabalho docente, pois se ancora nos princípios do respeito, da justiça, da solidariedade, que permitem ao professor compreender o seu aluno como um *alter* e um igual.

Nessa mesma linha, os saberes estéticos, conforme Ghedin (2009), complementam uma formação integral do docente, pois a sala de aula não é um espaço apenas para as teorias e as

práticas, mas é um *locus* carregado de emoções e afetividade. Assim, o profissional docente precisa ser uma pessoa imbuída de um senso estético, de uma compreensão afetiva das relações pedagógicas, de uma abertura à contemplação das artes, das produções culturais humanas, além do respeito às diversidades por meio de ações de acolhida e respeito.

Esses diversos saberes são requeridos para uma boa formação tanto dos professores de Filosofia quanto para aqueles das demais áreas. Além disso, são saberes essenciais para o exercício docente no ensino médio e no ensino médio técnico. No entanto, considerando este último, temos alguns acréscimos importantes, sem os quais um professor de Filosofia atuaria na educação profissional sem compreendê-la em sua especificidade.

Antes de tudo, é preciso destacar que a categoria trabalho-educação é basilar para a compreensão da educação profissional. Essa modalidade destinou-se historicamente a atender, em sua maioria, os filhos das classes trabalhadoras. Sua história foi marcada por uma forte dicotomia com a educação geral, haja vista, ter sido pautada majoritariamente por uma vertente tecnicista, operacional e adestradora (MANFREDI, 2016). Portanto, a prática docente na educação profissional não deve prescindir dos significados de uma educação para o mundo do trabalho que seja integral e emancipadora.

Por sua estrutura e especificidade próprias, muitas vezes, dissociada da educação geral, aos professores da educação profissional não é exigida a formação docente, pois tanto a variedade de áreas, quanto a não existência de licenciaturas próprias para essa área dificultam um modelo formativo minimamente comum (MACHADO, 2013), fazendo com que muitos não licenciados ou bacharéis atuem como docentes na educação profissional.

Moura (2014) alerta que também aos licenciados faltam os conhecimentos próprios acerca da educação profissional, pois as licenciaturas não preparam para o trabalho na educação técnica de nível médio, que é uma área de atuação muito diversa do ensino médio, dito regular.

Portanto, para que um professor de Filosofia se forme para atuar no ensino médio integrado - modelo no qual as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação técnica compõem uma proposta de currículo integrado - é necessário ter acesso aos conhecimentos produzidos no campo do saber científico da educação profissional. Assim sendo, é de suma importância a compreensão do trabalho como princípio educativo, da educação integral e da práxis revolucionária.

De acordo com Moura (2014), o trabalho como princípio educativo, em seu sentido ontológico, diz relação à produção da própria existência humana, pois os homens, por meio dessa atividade criativa, produzem para si as condições materiais que lhes permitem existir no mundo, conviver em sociedade e dar significação a si mesmos, ao outro e à cultura. Dessa forma, o conhecimento (histórico, social e cultural) produzido é acumulado, ampliado e transformado.

Ainda segundo Moura (2014), considerar o trabalho como princípio educativo, implica reconhecer as mudanças próprias do mundo do trabalho e os modos como o trabalho se materializa concretamente na sociedade. Dessa forma, assumem real importância relações econômicas, políticas e sociais que estão imbricadas na produção da existência, dos quais os professores e alunos são participantes.

Conforme se compreende a partir do pensamento de Kuenzer (2017; 2021), assumir o trabalho como princípio educativo, em uma sociedade organizada em torno de uma regime de acumulação flexível, implica formar os sujeitos considerando as situações concretas da sociedade, os modos de organização dos postos de trabalho, a lógica econômica que subjaz ao sistema capitalista e o objetivo primordial de construir sujeitos crítico-reflexivos capazes de compreender as dinâmicas do mundo do trabalho e posicionar-se diante delas.

Desse modo, o trabalho como princípio educativo implica uma formação integral. Não apenas uma formação em tempo integral, mas como se depreende da concepção defendida por Marx (1982), uma formação que contemple uma educação mental, física e técnica, ou seja, uma educação que não apenas forme para o trabalho manual, mas que possa garantir os conhecimentos e vivências nas diversas áreas técnicas, estéticas, linguísticas, artísticas. Em outras palavras, o trabalho como princípio educativo implica uma concepção educacional politécnica (MOURA; LIMA FILHO, 2017; SAVIANI, 2003).

Por fim, uma educação integral e politécnica regida pelo princípio educativo do trabalho, não pode deixar de considerar uma práxis revolucionária. O conceito de práxis, como explica Morais, Henrique e Cavalcante (2019), implica a não dissociação entre teoria e prática, pois sob essa ótica não existe teoria que não se traduza em prática, nem prática que não possua uma teoria subjacente. Essa unidade teoria-prática tanto é aplicada ao exercício docente, no que lhe concerne enquanto atividade formativa de alunos, quanto à própria formação pessoal do profissional docente. A opção pela práxis revolucionária permite uma tomada de posição que implica na luta por uma escola na qual não exista a dicotomia entre formação para o trabalho manual e formação para o trabalho intelectual. A práxis revolucionária objetiva, acima de tudo, uma educação emancipadora do ser humano em sua integralidade.

Por todas essas razões, considerando a limitação da categoria competências, central na Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), defendemos que a proposta de formação docente dessa resolução não é capaz de formar adequadamente um professor de Filosofia, sob a ótica de uma formação integral que se deseje para a transformação da realidade educacional e dos sujeitos nelas envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo analisar as implicações da adoção da centralidade da categoria competências para a formação dos docentes de Filosofia, considerando Resolução CNE/CP nº 2/2019. Para tanto, apontamos o contexto sócio político-econômico no qual essa resolução está inserida, a centralidade da categoria competências em sua proposta formativa, e os objetivos de adequação dos sujeitos ao mercado de trabalho, sob a lógica neoliberal, globalizada e da acumulação flexível.

Apontamos que as novas diretrizes presentes na Resolução CNE/CP nº 2/2019, se colocadas em prática, acabarão por precarizar a formação docente inicial, alijando os professores daqueles saberes necessários a uma prática docente comprometida com a transformação social, com a criticidade e com a emancipação dos sujeitos.

Portanto, é necessário resistir a essas novas diretrizes por meio da produção acadêmica, das discussões e debates na sociedade civil e pelas vias políticas, a fim de lograr a sua revogação legal em tempo imediato e sua substituição por outras que sejam fruto do debate democrático, baseadas nas pesquisas sobre educação e comprometidas com um projeto de transformação social. Indicamos a inauguração de novo processo de diálogo com a sociedade e a comunidade escolar para elaboração de diretrizes democráticas e inclusivas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília [on-line], 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 fev 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília-DF [on-line], 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 03 fev 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.** Brasília, DF [online]: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEP nº 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 [online]: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília [Online]: MEC, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN2019.pdf. Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília [on-line], 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 03 fev 2023

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, [...]. Brasília [on-line], 2018b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 03 fev 2023.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. *In*. CONPEF IV, **Anais...** julho de 2009, p. 1-28. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>. Acesso em: 06 set. 2016.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

KOSIK, Koscic. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. **Educ. Soc.** . [online]. v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P#>. Acesso em: 10 jan. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.** [online]. Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-54, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. *In*: MAGALHÃES, Jonas et al. (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado [recurso eletrônico]**, v. 2. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021, p. 235-250. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/05/ebook_-Trabalho-Docente-Sob-Fogo-Cruzado-2-final.pdf. Acesso em: 03 mar 2022.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 5. ed. Livro 1 v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório**. Avante Edições, 1982. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 20 maio 2012.

- MARX, Karl. **O dezoito brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2006
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a educação profissional Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p.347-361.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco, 2016.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. O professor da Educação Profissional enquanto sujeito da práxis revolucionária. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 186-199, 2019. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13059>. Acesso em: 16 fev. 2023.
- MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. [Recurso Eletrônico]. Curitiba: IFPR-EAD, 2014, p.72-104. (Coleção formação pedagógica; v. 3).
- MOURA, Dante Henrique. **A reforma do ensino médio e seus impactos na educação profissional técnica de nível médio**. [Bacabal]. 2022. Palestra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9iINkAd4JgQ>. Acesso em: 03 mar. 2022.
- MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 03 mar 2022.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002
- RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica. **Cadernos Pedagógica Universitária**. São Paulo: Universidade Nove de Julho, maio, 2009.
- SANTOS, Ivanaldo; SILVA, Raimundo Fábio da. Ensino de filosofia e interdisciplinaridade: relato de experiência. **Revista Saberes da Amazônia**, v. 01, p. 121-142-142, 2016. Disponível em: <https://www.fcr.edu.br/ojs/index.php/saberesamazonia/article/view/11/7>. Acesso em: 03 mar. 2022.
- SANTOS, Ivanaldo; SILVA, Raimundo Fábio da. Ensino de filosofia, por temas, à luz da pedagogia histórico crítica. **Revista eletrônica científica ensino interdisciplinar**, Mossoró, v. 4,

n.10, Fevereiro 2018. Disponível em:
<http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2590>. Acesso em: 20 set. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 6 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados,1985.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia**. Educação, Trabalho e Saúde, Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In* BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da UESP, 1996.

SILVA, Raimundo Fábio da. **Ensino de Filosofia no ensino médio: sentidos da docência para o professor**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), Departamento de Educação, UERN, Pau dos Ferros, 2017. 162 p. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5022033>. Acesso em: 29 set. 2022.

SILVA, Raimundo Fábio da. Ensino de Filosofia no ensino médio: sentidos da docência para o professor e desafios emergentes. **Anais...** In: X Fórum Internacional de Pedagogia, 2018, Pau dos Ferros. Lugares de Pesquisa, memória e internacionalização nos dez anos de AINPGP/FIPED. Pau dos Ferros: AINPGP - UERN - CAMEAM, 2018. Disponível em: https://issuu.com/xfiped/docs/e-book_x_fiped. Acesso em: 03 mar 2022.

STEGER, Manfred B. **A globalização**. Vila Nova de Famalicão: Quasi Edições, 2006.

Submetido em: setembro de 2023

Aprovado em: dezembro de 2023