

FORMAÇÃO *FAST FOOD* DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE FRANKFURTIANA

FAST FOOD TRAINING FOR TEACHERS: A FRANKFURTIAN ANALYSIS

Ademir Henrique Manfré¹

RESUMO

Este artigo trata do tema (semi) formação docente. Pretende-se analisar e refletir sobre a nova proposta de formação de professores presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica (Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019) a qual instituiu também a Base Nacional Comum de formação de professores (BNC - Formação). Partiu-se do seguinte questionamento: de que forma as políticas formativas atuais instauram novos modos de (semi) formar a docência? As análises realizadas apontaram que as propostas formativas formuladas pelas políticas nacionais de formação de professores estão subordinadas aos imperativos semiformativos reduzindo a capacidade crítica do pensar e do fazer pedagógicos. Nesse contexto, a proposta deste artigo é refletir sobre a importância de se conceber os caminhos de uma educação comprometida com a formação (*Bildung*) de indivíduos autônomos capazes de ressignificar a percepção da realidade pela via da crítica. Viu-se na Teoria Crítica um referencial teórico-filosófico que contempla a possibilidade de desenvolver em bases diferentes a análise do processo social em que se insere a educação escolar na atualidade, bem como seus vínculos com a produção da (semi) formação (*Halbbildung*).

Palavras-chave: Formação (*Bildung*). Semiformação (*Halbbildung*). Docência.

ABSTRACT

In this article we discuss the topic of teacher (semi)formation. We aim at analyzing and reflecting about the new proposal for teacher training present in the "National Curriculum Guidelines" for early teacher education for Basic Education (Resolution No. 2, December 20th, 2019), which also established the "Common National Base" teacher training ("*Base Curricular Comum*" - BNC/Training). We started from the following question: How do the current training policies establish new ways of teacher (semi)formation? Our

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Professor da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE - campus de Presidente Prudente/SP.
E-mail: ademirmanfre@yahoo.com.br

analyses point out that the formative proposals formulated by the national teacher training policies are subordinated to the semiformative imperatives, reducing the critical capacity of pedagogical thinking and doing. Regarding this context, we think about the importance of conceiving the paths of an education committed to the formation (*Bildung*) of autonomous individuals who be able to reframing the perception of reality through criticism. We believe that the Critical Theory has a theoretical-philosophical framework that encompass the possibility of developing, on different bases, the analysis of the social process in which school education is present today, as well as its links with the production of (semi)formation (*Halbbildung*).

Keywords: Formation (*Bildung*). (Semi)formation (*Halbbildung*). Teaching.

APRESENTANDO A TEMÁTICA

O tema deste artigo é a (semi) formação docente. Apresenta como objetivo geral analisar e refletir sobre a nova proposta de formação de professores instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica (Resolução n° 2, de 20 de dezembro de 2019). Partiu-se do seguinte questionamento: de que forma as políticas formativas atuais instauram novos modos de (semi) formar a docência? A partir do referencial teórico-filosófico adorniano pensou-se a formação pela via da crítica instaurando modos de ressignificar a docência pela emancipação e pela resistência.

Iniciando o debate sobre formação de professores, nas últimas décadas as políticas públicas de formação docente têm recebido vários destaques no cenário brasileiro. Desde a implantação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n° 9 394/96 passando pelas primeiras Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores (Resolução CNE/CP n° 1, de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015) até chegar nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019) nota-se claramente uma “nova” proposta de formação amparada na pedagogia das competências, principalmente na Resolução CNE/CP n° 2, de 2019.

Apelos como “Adquira sua licenciatura em 12 meses”, “Formação Pedagógica com segunda licenciatura 100% EAD”, “Mensalidades que cabem no seu bolso” são veiculados como

propostas formativas aligeiradas aos interessados em adquirir uma formação acadêmica.

Nota-se que são ofertas tentadoras que, com poucos recursos, aligeiram a formação de professores reduzindo a dimensão formativa a um aspecto instrumental e semiformativo. Essas propostas têm uma forte “liderança dos empresários que se organizam no Movimento Todos pela Educação. É um grupo de empresários que se juntaram e coordenam essas propostas neotecnicistas” (FREITAS, 2012, p. 11).

Para aprofundar essa discussão, o atual diretor de inovação do Instituto Ayrton Senna – Mozart Ramos – publicou um artigo no jornal Folha de São Paulo em 21 de novembro de 2019 intitulado “Novas diretrizes para a formação de professores: qualidade do docente é o fator principal na educação” defendendo a tese de que o professor necessita desenvolver competências e habilidades específicas para atuar na escola contemporânea com vistas a incorporar em sua formação o empreendedorismo como fator fundamental na preparação de um trabalhador útil, flexível e atento às transformações requeridas pelo contexto atual.

Pelo exposto, explicita-se no campo das instituições educativas a busca pela eficiência e pela eficácia as quais passaram a ser perseguidas sem maiores considerações quanto à natureza do trabalho escolar num processo em que valores eminentemente educacionais foram substituídos por outros de caráter econômico: maximização da produção (formar mais estudantes em menos tempo) e minimização das despesas (menores gastos). Assim, o processo educativo torna-se um mero adaptar-se à realidade imediata sem possibilidade de críticas e de resistências ao status quo.

Podemos afirmar que a atividade docente transformou-se em mera técnica ou aplicação de saberes técnicos produzidos pelas próprias ciências da educação atendendo de modo eficiente à necessidade de demanda de qualificação profissional: que vença o melhor, o mais preparado, o mais qualificado (OLIVEIRA, 2015).

Quando chamamos ao debate sobre as produções teóricas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n° 2, de 2019) nota-se um claro alinhamento dessa política às exigências requeridas pelo mercado competitivo. Não é por acaso que o citado diretor de inovação do Instituto Ayrton Senna – Mozart Ramos – defendeu que as atuais diretrizes de formação docente em nosso país necessitam

incorporar ideais praticistas e tecnicistas. Não é por acaso também que “qualidade em educação” é entendida como capacidade de adquirir competências e habilidades, demonstrando-as na prática.

Nota-se a defesa de uma lógica empresarial aplicada às políticas formativas docentes as quais entendem por qualidade na educação a formação de indivíduos produtivos e competitivos enfraquecendo a formação crítica (BUENO, 2003).

Diante da amplitude que caracteriza a temática consideramos fundamental refletir sobre a relação entre (semi) formação (*Halbbildung*) e propostas formativas docentes contemporâneas utilizando-se do referencial teórico-filosófico adorniano enquanto possibilidade de crítica e de resistência aos mecanismos semiformativos empobrecedores do pensar na escola.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Para compreender a concepção de formação presente na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-formação, como ficou conhecida) é necessário remeter ao panorama cartográfico em que essa proposta se inseriu destacando que se tratou de um jogo de interesses presentes nas políticas educacionais atuais.

O citado documento trouxe uma série de normas obrigatórias que visam alinhar e organizar os cursos de formação inicial de professores oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), tanto públicas quanto privadas, de todo o país.

A primeira justificativa de implantação das novas Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da Educação Básica foi a de que os cursos de formação inicial e continuada de professores necessitam estar alinhados a outra Diretriz, ou seja, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (SILVA, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo homologado no final de 2017 que definiu um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais ao processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica brasileira.

Trata-se, portanto, de uma referência nacional na elaboração dos currículos escolares definindo que as aprendizagens consideradas essenciais devem estar alinhadas às dez competências gerais propostas pela BNCC. E, segundo esse mesmo documento, os estudantes – de norte a sul - devem ser formados a partir desse conjunto de competências padrão.

Dito de outro modo, a Base apresenta como objetivo geral formar indivíduos com competências e habilidades entendidas como essenciais para se viver no século XXI. Assim, as políticas de formação docente também necessitam estar alinhadas a essas competências entendidas como molas propulsoras na modernização de práticas pedagógicas e na atualização constante dos professores, afirmam os defensores da Resolução CNE/CP nº 2, de 2019.

Outra demanda apresentada como justificativa para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores foi a de que as pesquisas realizadas junto aos vários cursos de licenciaturas do Brasil evidenciaram que os currículos desses cursos são fragmentados, com o predomínio de elementos teóricos em detrimento de práticos (GATTI; NUNES, 2008). Também a literatura internacional foi buscada para destacar que a formação de professores necessita ser dinâmica e atrelada aos objetivos da sociedade neoliberal com o intuito de alcançar o objetivo 4² da Agenda 2030³ da ONU.

Além das justificativas apresentadas anteriormente, os defensores da Resolução CNE/CP nº 2, de 2019 alegaram que as Diretrizes Curriculares anteriores (como exemplo, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015) estavam ultrapassadas, necessitando passar por uma reformulação no sentido de atender ao que se pede na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em dezembro de 2017.

Com o argumento de que a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 propunha uma formação desconectada da realidade social mais ampla, com a ausência de especificações de conhecimentos e competências formativas, uma série de propostas foram priorizadas

2 Objetivo 4: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Esse objetivo se desdobra em 10 subitens englobando o assunto Educação.

3 Trata-se de um plano de ação estratégico contendo 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e 169 metas com a proposta de erradicar a pobreza do planeta. Assinado por 193 líderes mundiais em setembro de 2015 na sede da ONU, em Nova York. Disponível em: www.agenda2030.com. Acesso em: 10 jul. 2020.

para que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da formação docente pudessem alcançar os objetivos por ela pretendidos: “com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC é requerido do licenciado o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2019).

É necessário acrescentar que, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 2019 as competências docentes se definem a partir de 3 dimensões. São elas: 1. Conhecimento profissional; 2. Prática profissional e 3. Engajamento profissional (BRASIL, 2019).

Nota-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores aprovadas em 20 de dezembro de 2019 demonstram ser inovadoras por apresentar cursos direcionados à prática pedagógica e menos teóricos, exigindo dos futuros docentes a aquisição de competências específicas ligadas à praticidade desenvolvidas desde o início da graduação⁴.

Baseando-se nessas considerações, o perfil docente esperado ao final da licenciatura é aquele permeado por competências específicas tais como aprender a aprender, aprender a fazer constantemente, aprender a executar – um rol de competências já posto por Perrenoud (2002) – perfil este muitas vezes desvinculado do aprender a pensar e a criticar.

É necessário destacar ainda que a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica, conhecida como BNC – Formação. Aqui é necessário nos deter um pouco mais nesse tema.

Em dezembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recebeu dos tecnocratas do Ministério da Educação (MEC) o documento “Proposta para a base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP) que impactaria os currículos e as propostas formativas dos cursos de licenciaturas.

4 Os Programas PIBID e o Residência Pedagógica são exemplos. O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um programa da Política Nacional de Formação de Professores criado pelo Ministério da Educação (MEC) através do Decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013 que tem como objetivo proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma relação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica. O Programa Residência Pedagógica surgiu vinculado à formação das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular com o objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura promovendo a inserção do licenciando na escola de Educação Básica a partir da segunda metade de seu curso.

Contextualmente, os autores que formularam a BNC – Docente alegaram que a “educação pública no Brasil vai mal, o que é reforçado, principalmente, quando manchetes de jornais e revistas trazem os baixos resultados obtidos pelos estudantes em avaliações em larga escala” (RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 5).

Desse ponto de vista, o documento da Base Nacional Comum da formação docente pontuou que ela surgiu com o propósito de atender ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e às deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Os formuladores⁵ da Base Nacional Comum Docente argumentaram também que, desde 2015, com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 - a qual implantou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores anteriores às Diretrizes de 2019 - já havia a proposta de formulação de uma Base Nacional Comum para padronizar a formação docente em todo o país.

Estruturalmente, a Base Nacional Comum Docente é um documento composto por 65 páginas contendo a apresentação e mais quatro capítulos. Curiosamente, o capítulo 3 intitulado “Matriz de competências profissionais” é o que apresenta mais conteúdos subdivididos em tópicos que se remetem às competências pelas quais o docente necessita desenvolver para atender às exigências do mercado competitivo.

Pelo exposto, nota-se o alinhamento da formação docente aos imperativos mercadológicos.

Assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implantada em 2017 vislumbrou a formação dos estudantes em consonância com a proposta de competências e de habilidades consideradas essenciais na contemporaneidade, a Base Nacional Comum da Formação de professores demanda a formação de professores polivalentes, eficientes, objetivos, Base essa compreendida como essencial para a implantação da BNCC, afirmam seus interlocutores (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015; FUNDAÇÃO LEMANN, 2016).

5 Foram 6 os autores que elaboraram o documento: Maria Alice Pereira, Bruna Caruso, Fernando Abrúcio, Catarina Ianni, Lara Simielli e Guiomar de Mello, além de 3 colaboradores (Bahy Aur, Caroline Silva e Francisco Cordão). Consultando o currículo lattes desses formuladores nota-se a ligação deles com os grupos empresariais atuando principalmente nas áreas de administração de empresas, Educação a Distância e educação privada. É importante destacar que o documento da Base Nacional Comum Docente não é fácil de se encontrar. Ele encontra-se em uma página do MEC não muito acessível.

O apelo ao básico é visto como politicamente correto, pois tem um sabor de distribuição do conhecimento básico a todos, dando a impressão de uma política de garantia de direitos para todos. Porém, ao se examinar os sistemas voltados para a aprendizagem do básico proposto pelos reformadores empresariais, o que se verifica é que tal política não garante a aprendizagem de todos e de cada um. A escola tem a sua roupagem atualizada, mas as suas funções sociais são mantidas intactas: exclusão e subordinação (FREITAS, 2014, p. 52).

Não é por acaso que o grupo Todos pela Educação⁶ foi um dos principais apoiadores da implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de professores da Educação Básica.

Diante desse cenário, é possível afirmar que a concepção de formação docente presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores (Resolução CNE/CP n° 2, de 2019) é pautada por interesses privatistas, lembrando que “a noção de direito de aprendizagem torna-se sinônimo de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes” (RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 20).

Em síntese, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica contribuem para o desenvolvimento da meritocracia na Educação: que vença o melhor, o mais preparado, o mais competitivo.

Diante desse cenário, às vésperas do Natal de 2019, o Ministério da Educação (MEC) editou a Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019 que revogou a Resolução CNE/CP n° 2, de 2015 aprovando as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de docentes da Educação Básica, além de instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNC - Formação) com fundamento no Parecer CNE/CP n° 22/2019. Amplamente referenciada à BNCC, a Resolução CNE/CP n° 2 de 2019 deve ser implantada a partir do início de 2022.

⁶ Para citar alguns apoiadores e mantenedores do grupo Todos pela Educação: Instituto MRV, Fundação Roberto Marinho, Instituto Votorantin, Suzano, Patri, Gol, Burger King, Shoulder, Editora Moderna, Família Kishimoto, Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Península, Daniel Goldberg, Prisma, Itaú BBA, Instituto Unibanco, entre outros.

O que está posto no debate desenvolvido é um certo reducionismo da capacidade crítica formativa dos docentes uma vez que o docente não é reconhecido como alguém que formula propostas curriculares, mas apenas as executa.

Em relação à formação e às condições de trabalho há a aplicação da lógica empresarial às reformas educacionais cujos pressupostos são danosos à carreira docente com a instituição de avaliações e certificação para o ingresso e progresso na carreira, bem como a vinculação da formação aos conteúdos pré-estabelecidos conforme a BNCC. Essa lógica revela proposições de desmonte dos cursos de formação de professores em nível superior com a iniciativa de privatização da educação superior (VENTORIN *et al.*, 2020, p. 6-7).

Pelo exposto até aqui, nota-se que o conceito de qualidade em educação presente na Resolução CNE/CP nº 2/2019 é entendido como padronização das atividades com o objetivo de formar indivíduos competitivos, eficientes e produtivos para atender às necessidades do mercado de trabalho.

Nesse cenário, o campo da formação inicial de professores torna-se precarizado por adequar essa formação à Base Nacional Comum Curricular predominando uma visão praticista e neotecnicista que esvazia a capacidade crítica do pensar e do fazer pedagógico.

Ainda cabe destacar que a imposição de Diretrizes homogeneizadoras da formação prioriza a Semiformação (*Halbbildung*) descaracterizando a possibilidade de resistência.

O silenciamento do debate sobre a cultura profissional evidencia que os professores são considerados meros implementadores de programas de governo. Assim, tem-se o retorno de práticas de formação voltadas ao domínio de técnicas para a implementação de reformas baseadas no gerencialismo como ocorre com a reforma curricular proposta pela BNCC (VENTORIN *et al.*, 2020, p. 14).

Pelo exposto há a defesa de uma visão instrumental e meritocrática da formação docente em detrimento de uma

proposta formativa pautada em uma visão emancipadora, autônoma e crítica.

É necessário destacar ainda que no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores é recorrente o uso de palavras tais como desempenho, resultado e o tripé ensino-aprendizagem-avaliação, além de que "a valorização docente está concreta e diretamente relacionada ao desempenho do professor (e de seus alunos) em testes padronizados" (RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 22).

Temos, dessa forma, uma agenda de formação, uma espécie de script fechado que apresenta uma lógica homogeneizante e focada nos resultados que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva larga e que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida (FARIAS, 2019, p. 163).

Na organização da formação docente pautada por competências e habilidades há o predomínio da Semiformação (*Halbbildung*), ou seja, uma formação alinhada à instrumentalização do pensar com o objetivo de "formar o trabalhador flexível do futuro mediante o desenvolvimento de competências e habilidades de caráter praticista e tecnicista" (RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 35).

O conceito de formação presente no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores é sinônimo de qualificação, de capacitação, de instrumentalização, de aquisição de competências e de habilidades, elementos esses identificados ao conceito de Semiformação (*Halbbildung*) proposto por Adorno em Teoria da Semiformação.

Adorno (1996) se empenhou em denunciar a deficiência da formação dos indivíduos na Modernidade. No entendimento do filósofo, a própria cultura coisifica-se e é devolvida para o seio da sociedade apenas como mais um produto para consumo imediato. Na produção e reprodução da realidade social conduz-se a subjetividade a um afinamento que extingue as possibilidades de resistência e de crítica.

Adorno (1996) denunciou uma realidade que se abre aos indivíduos enquanto um processo que não carrega mais as

experiências intercambiáveis entre eles, mas pauta-se na brevidade e na racionalidade instrumental, tornando a realidade empobrecida, enfraquecendo o pensamento reflexivo.

Assim, instaura-se um modelo educativo – a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores – que fomenta nos indivíduos modelos formativos com valores neotecnicistas, uniformes e conformistas.

Diante da amplitude que caracteriza a temática, no próximo tópico deste artigo discutiremos o conceito de (semi) formação em Adorno (1996) com o objetivo de evidenciar o quanto a formação cultural (*Bildung*) foi subjugada aos imperativos semiformativos enquanto mecanismos empobrecedores da cultura e, ao mesmo tempo, provocar reflexões sobre os possíveis caminhos ao pensamento crítico.

FORMAÇÃO CULTURAL (*BILDUNG*) E A SEMIFORMAÇÃO (*HALBBILDUNG*) NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Para refletir sobre o conceito de formação (*Bildung*) em Adorno adentraremos no texto *Teoria da Semiformação*.

É nele que Adorno (1996, p. 389) apresentou o conceito de formação cultural (*Bildung*), pois a “formação nada mais é do que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”.

Essa proposta revela uma aposta otimista no poder do pensamento crítico cuja resistência em aceitar uma fórmula conformista de formação – a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores (Resolução CNE/CP n° 2, de 2019) – acaba por indicar sua impossibilidade atual, a fim de manter viva a possibilidade efetiva.

A *Bildung* representa em Adorno (1996) o processo de estranhamento e de reapropriação entre mundo e espírito numa tensão contínua entre autonomia e adaptação, aceitação do mundo objetivo e negação.

Publicado originalmente em 1959, o texto *Theorie of Halbbildung* foi traduzido para a língua portuguesa no ano de 1996. É necessário destacar que a tradução do conceito de *Halbbildung* de Semicultura para Semiformação evoca os prejuízos da dimensão

subjetiva no indivíduo originários de uma sociedade marcada por elementos instrumentais hegemônicos empobrecedores da experiência formativa.

Convém destacar que refletir sobre os elementos do processo semiformativo na atualidade não implica aplicar diretamente as análises adornianas produzidas no final da década de 1950, mas sim ressignificar as propostas formativas da contemporaneidade a partir de uma visão analítico-filosófica capaz de apresentar em outras bases a reflexão sobre a formação tomando os devidos cuidados para não cair numa perspectiva aplicacionista na análise educacional.

Já no início do texto, Adorno (1996) pontuou uma certa descrença no poder efetivo das reformas pedagógicas afirmando que as reformas educacionais por si sós não seriam suficientes para resolver o problema da formação (*Bildung*).

Para o filósofo, é necessário refletir sobre os condicionamentos históricos que impedem a emancipação.

No entendimento de Bueno (2003) a Semiformação (*Halbbildung*) impede que os indivíduos desenvolvam suas potencialidades no sentido de transformarem a realidade a qual estão inseridos pela via da crítica, uma vez que deles é subtraído o elemento emancipador.

Seguindo essa linha de raciocínio é possível notar que os parâmetros das reformas pedagógicas atuais, particularmente aquelas ligadas à formação docente, subordinam o indivíduo a um processo de Semiformação cultural desenvolvendo nestes uma atitude conformista.

O conceito tradicional de formação, afirmou Adorno (1996, p. 391) “se emancipou com a burguesia”. Foi com os ideais burgueses de uma sociedade livre e igualitária que se pode pensar uma formação que mantivesse uma tensão sobre a realidade. Mas, sabemos que esses ideais burgueses não se concretizaram. Que a proposta de formação burguesa firmou-se como privilégio de alguns, os burgueses. Se no projeto da *Bildung* prevalecia a promessa de uma sociedade sem exploração, então os elementos essenciais para atingir tal finalidade – valorização da tradição, do pensamento, da reflexão, da crítica – deveriam ser preservados. Mas, a subordinação das relações sociais ao universo da troca e o desproporcional poder da totalidade sobre o indivíduo foram determinantes na devastação da formação cultural.

Em Adorno (1996), a formação (*Bildung*) submetida às relações sociais regidas pela lógica mercadológica e instrumental acabou por converter-se naquilo que o filósofo chamou de Semiformação (*Halbbildung*).

De acordo com Maar (2003) o termo Semiformação (ou Semicultura) surgiu em uma passagem do livro *Dialética do Esclarecimento*, mais especificamente no excerto *Elementos do Antissemitismo*.

A Semicultura é a cultura convertida totalmente numa mercadoria. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do fático isolado [...]. O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalhos específicos para aumentar o valor mercantil das pessoas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 182).

Para o frankfurtiano, "a Semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos" (ADORNO, 1996, p. 406).

Para Adorno (1996, p. 389) a Semiformação não significa uma formação pela metade. Ela implica uma crise na formação. Dito de outro modo, a formação se "converte em uma Semiformação socializada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação prende-se de maneira obstinada a elementos culturais aprovados".

A Semiformação é a negação da experiência. O que compõe a experiência em Adorno (1996)? A experiência se traduz numa abertura ao novo, ao indeterminado, ao não programado. Suscita pensamentos afetando o indivíduo. Ela não é fruto da simples atenção consciente. Por isso, não se pode convocá-la por um ato aleatório da vontade. O que é interessante de se notar é que a experiência não se põe ao indivíduo. Mas é o indivíduo que determina o acontecimento como uma suposta experiência. É o indivíduo experiente e sua experiência que garantiria a validade do conhecimento, e não o método, a técnica (padrões) e os testes científicos. Em Adorno (1996), a experiência, longe de ter valor apenas para o indivíduo particular que a experimenta, envolve a interpretação e a explicação das

relações sociais, históricas que promovem essa mesma experiência. Nota-se que a experiência da própria perda da experiência formativa seria uma tentativa de reconstrução da experiência.

Portanto, a experiência coloca-se em oposição ao pensar instrumental que repete incessantemente o mesmo, que é incapaz de relacionar-se com o diferente e limitado àquela apática adaptação aos padrões estabelecidos, a exemplo das reformas educacionais atuais.

A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outra informação (ADORNO, 1996, p. 405).

Uma outra característica da Semiformação ressaltada por Adorno (1996) – depois da negação da experiência – é a degeneração do próprio conceito com a substituição pelo clichê ou pela falsa projeção, pelo preconceito. Numa passagem de *Dialética do Esclarecimento* encontra-se a expressão “indivíduo semicultivado”. Nela, é possível notar tanto a degeneração da experiência quanto o que os autores chamam de “falsa projeção”, uma degeneração do conceito: “a falsa projeção é o usurpador do reino da liberdade e da cultura” (ADORNO, 1996, p. 182).

Para o filósofo frankfurtiano, a conversão da formação cultural (*Bildung*) em Semiformação (*Halbbildung*) não significaria apenas um processo formativo incompleto, conforme já apontado. Ela ocasionaria a deformação psíquica e social dos indivíduos, uma vez que esses, nos processos formativos, seriam descaracterizados de sua subjetividade.

Na sociedade instrumental moderna, Adorno (1996) afirmou que a formação passa a ser mediada pelo princípio da troca, convertendo-se em mercadoria, em puro fetiche. Esse aspecto fica patente no campo da discussão sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores onde se nota o quanto sua proposta formativa baseada em competências e habilidades é vendida como uma mercadoria a qual o indivíduo deve consumir para se sentir inserido no mercado competitivo.

Desse modo, essa formação meramente instrumental não é uma formação para a experiência. É uma formação administrada cuja finalidade é a conformação e a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho. A consequência imediata da Semiformação (*Halbbildung*) é a aniquilação do pensamento, pois “o inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 140).

Adorno (1996) constatou que a atual consciência não está apta à experiência. Uma consciência coisificada é uma consciência amputada, destituída do pensamento e da reflexão. Entretanto, a consciência coisificada poderia ser modificada pela experiência. Mas é precisamente aquela que impede a efetivação da própria experiência.

Pelo exposto até aqui, a educação que se faz urgente é uma educação de resistência e para a contradição. No entender do filósofo, a educação teria por objetivo desmascarar as condições e condicionamentos dos indivíduos e da sociedade de modo que um de seus principais objetivos é tornar consciente o impensável.

Caberia à educação reelaborar-se criticamente através de um processo ininterrupto de autorreflexão consciente de que no atual contexto as propostas formativas filiam-se às pautas do mundo da produção e da conformação, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores.

Diante do assinalado, o nosso objetivo nesta parte do texto foi apontar o declínio do processo formativo com a exacerbação da técnica e das reformas pedagógicas estruturadas de forma reificadas. Nosso olhar recaiu na tentativa de refletir sobre o processo de empobrecimento da cultura marcada por uma formação meramente técnica e descompromissada com o pensamento e com a crítica.

Daí a aposta no debate sobre formação (*Bildung*) no sentido posto por Adorno (1996). Formação não enquanto modelos de competências e de habilidades pré-estabelecidas para se alcançar a “qualidade” do ensino. Formação não no sentido de formação continuada, reciclagem, cursos de atualização, cursos rápidos e Educação a Distância (EAD) que, por serem instrumentais, não se relacionam de forma alguma com o que se está descrevendo.

Podemos afirmar que o processo de formação é a negação constante da Semiformação não como possibilidades ou ameaça, mas como realidade e objetividade. Não é por acaso que o movimento

de autorreflexão é contínuo e se identifica com a formação da consciência (BONDIA, 2002).

Em "Educação e emancipação" Adorno (1995) propôs uma educação fundamentada na autonomia, oposta ao saber instrumental. Essa é uma das maneiras para fundamentar a educação para a emancipação.

Em Adorno (1995, p. 121) a educação para ser emancipada necessita ser crítica, pois, "a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica".

Adaptação e resistência: dois elementos presentes no contexto educativo, pontuou Adorno (1995). Preparar o indivíduo para se organizar no contexto social mais amplo é uma função da escola. Entretanto, a dimensão da resistência é essencial para o indivíduo resistir às formas de assujeitamento.

Assim, buscamos no pensamento adorniano uma forma de criticar a mentalidade sistemática educacional permeada por princípios de competitividade e de lucratividade presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores (Resolução CNE/CP nº 2/2019).

Contrariamente à reificação, Adorno (1996) propõe a dialética negativa, ou seja, a consciência da não-identidade, aquela necessária para "romper com a visão tecnicista e positivista que estabelece hierarquias no conhecimento e privilegia a competição e o mérito" (OLIVEIRA, 2015, p. 44).

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

Quais conhecimentos são essenciais à formação de professores na atualidade? Qual é o perfil de indivíduo que se espera formar?

Se tomarmos como referência o art. 2º da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC - formação) a formação docente deve estar pautada em competências gerais e específicas, elementos esses associados diretamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica. Não é essa proposta de formação que compartilhamos, uma vez que "os reformadores querem logo definir os objetivos de ensino sem uma reflexão sobre os

objetivos da formação humana que orientam as dimensões de uma matriz de formação que paute a amplitude da experiência formativa” (FREITAS, 2014, p. 1107)

As competências específicas mencionadas acima estão baseadas em 3 dimensões (BRASIL, 2019):

1. conhecimento profissional, 2. prática profissional e 3. engajamento profissional. A cada uma dessas três dimensões estão associadas habilidades concebidas como essenciais à formação do professor. Nota-se um forte apelo ao investimento pragmático, ao fazer pedagógico.

No que se refere aos fundamentos epistemológicos da formação docente, vislumbra-se uma orientação neotecnicista com o intuito de oferecer aos docentes ferramentas aplicacionistas desconsiderando uma análise mais profunda do ato pedagógico.

Permanece uma concepção de formação ancorada na pedagogia das competências com uma visão instrumental do fazer metodológico em detrimento de uma proposta que associa teoria à prática (práxis) dentro de uma visão emancipadora (GUEDES, 2020).

Pelo exposto nota-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica devem estar associadas à outra diretriz: à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Como já era de se esperar, a nova resolução para a formação inicial de professores privilegiou o “controle da formação das instituições formadoras” (GUEDES, 2020, p. 98).

Dito de outro modo, as políticas formativas nacionais atuais subtraem dos docentes a autonomia de conduzir os processos e práticas formativas.

Essas considerações nos levam a concluir que temos muito bem definida uma política de regulação e de controle da formação numa crença de que diretrizes e bases estabelecidas sem a participação da sociedade civil são capazes de formar o professor ideal (ARROYO, 2015).

Nota-se a transferência da lógica empresarial às reformas educacionais neoliberais com a instituição de valores danosos à formação: reificação, instrumentalização do pensar. Assim, a qualidade total em educação é compreendida como padronização das atividades “no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, produtivos e rentáveis” (VENTORIN *et al.*, 2020, p. 8).

Nessa perspectiva, formar é sinônimo de capacitar, instrumentalizar. Nossa análise caminhou na contramão da proposta de formação defendida pelos idealizadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica. A visão utilitarista e praticista de formação presente na Resolução CNE/CP n° 2, de 2019 traduz-se naquilo que Adorno (1996) chamou de Semiformação (*Halbbildung*). O modelo de formação de professores imposto pela Resolução CNE/CP n° 2 de 2019 reduz as possibilidades de resistências e de críticas aos processos formativos, uma vez que o aprender a aprender constantemente, muitas vezes está desassociado do aprender a pensar.

[...] a subordinação da formação de professores à BNCC impõe perda da qualidade da formação docente por meio de estratégias já identificadas: ampliação do escopo de controle sobre os professores pelo MEC, manipulação do currículo para articular ações institucionais das IES, transferência do controle das ações de formação docente das IES para o MEC/Capes, tentativa do MEC/Capes de legitimar o discurso de que os cursos de licenciatura das IES são muito teóricos, oferecendo a aplicação prática da BNCC como solução para esse problema (VENTORIN *et al.*, 2020, p. 13).

Não é por acaso que Adorno (1996) afirmou que a formação (*Bildung*) precisa ser cultivada. Na contramão, a Semiformação (*Halbbildung*) semiforma indivíduos pobres em experiências, conformados e em conformidade. No entender do filósofo, formação (*Bildung*) é sinônimo de confronto, tensão, resistência e emancipação. Semiformação é conformidade.

Nesse contexto, não é de se estranhar que a crítica é desaprovada e o pensamento autorreflexivo negado no debate sobre a proposta de formação presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de professores da Educação Básica.

De acordo com a análise do que seria a formação tratada até aqui, para que ela se realizasse seriam necessários dois fatores: primeiro, a relação efetiva com a cultura, e segundo, um sujeito que experienciasse essa relação, formando com e nela.

Todo esse movimento do adquirir técnicas para ser mais competitivo, do pensar reificador, da mentalidade que associa formação à capacitação atualiza o pensamento adorniano com relação à Semiformação (*Halbbildung*). Na escola, a Semiformação

(*Halbbildung*) fica evidente no saber fragmentado, nas metodologias praticistas e didáticas reificadoras, no ensino instrumentalizado, nas atividades voltadas para o aprender a aprender constantemente, no tempo administrado como o objetivo de “formar” mais em menos tempo.

Em Adorno (1996), a formação (*Bildung*) coloca-se em oposição ao pensar instrumental que repete incessantemente o mesmo limitado à adaptação irrefletida.

Diante do exposto, as considerações adornianas foram aqui tomadas como possibilidades de tensionar as reformas pedagógicas instituídas na contemporaneidade revelando suas contradições.

Concluimos que a escola necessita privilegiar um pensamento pautado na resistência e na contradição, elementos essenciais à formação no entendimento de Adorno (1996). A autorreflexão é tomada como um dos elementos fundamentais à formação (*Bildung*). Em nosso entendimento, pensar a formação docente hoje implica se contrapor aos processos de desqualificação e de aligeiramento da formação que estão preconizados nas propostas oficiais formativas, a exemplo da Resolução CNE/CP nº 2, de 2019 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores.

Assim, formação não é sinônimo de ajustamento da prática pedagógica ao desenvolvimento de competências requeridas pelo mercado de trabalho (DEGASPERI, 2015). Formação é contrapor-se à lógica mecanicista e produtivista presente nas reformas educacionais contemporâneas.

Formação é contemplar as múltiplas dimensões da formação humana: ética, estética, política, filosófica, entre outras (ADORNO, 1996). E não somente a dimensão unidimensional profissional como está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores.

Diante do assinalado, o nosso objetivo neste artigo caminhou no sentido de se desenvolver formas de resistências às políticas educativas que semiformam e despolitizam o trabalho pedagógico. Pensamos a formação docente do ponto de vista da problematização enquanto eixo norteador da capacidade crítica (DIAS, 2012).

Desenvolver a proposta de uma formação crítica em contraposição à proposta de uma formação baseada em competências e habilidades como está posta nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica implica pensar a formação como estratégia de resistência aos mecanismos semiformativos presentes nas reformas pedagógicas contemporâneas.

Assim, a perspectiva de uma compreensão filosófica da Educação constitui um norte fundamental para se pensar políticas de formação de professores (CARRUSO; DUSSEL, 2003).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira; Bruno Pucci; Cláudia Barcela Abreu. **Revista Educação e Sociedade**, n° 56, Campinas, São Paulo: Papirus, p. 388-411, set./dez. 1996.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar ed., 1985.

ARROYO, Miguel. A formação docente-educadora, interrogada? In: RIOS, Jane A. V. (Org.). **Políticas, práticas e formação na Educação Básica**. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 9-15.

BONDIA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n° 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL (1996). **Lei nº 9 394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL (2017). **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília: Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 2017 – Seção 1, p. 7-13. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL (2018). **Proposta para a Base Nacional Comum da formação de professores da Educação Básica**, MEC, Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL, MEC/CNE/CP (2002). **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL, MEC/CNE/CP (2019). **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores da Educação Básica (BNC - Formação). Brasília: Diário Oficial da União, de 10 de fevereiro de 2020 – Seção 1, p. 87-90. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL, MEC/CNE/CP (2019). **Parecer CNE/CP nº 22/2019**. Revisão a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, p. 142. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-ppc022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. MEC/CNE/CP (2015). **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação inicial em nível superior (Curso de licenciatura, cursos de formação pedagógicas para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Diário Oficial da União, de 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BUENO, Sinésio F. **Pedagogia sem sujeito**: qualidade total e neoliberalismo em educação. São Paulo: Annablume, 2003.

CARRUSO, Marcelo; DUSSEL, Inês. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

DEGASPERI, Andressa. **Experiências na escola**: os sentidos que damos àquilo que nos toca e nos acontece no espaço escolar. Monografia (Centro Universitário Univates). Lajeado, RS, 2015.

DIAS, Rosimeri (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FARIAS, Isabel M. O discurso curricular da proposta para a BNC da formação de professores da Educação Básica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, nº 25, p. 155-168, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961>. Acesso em: 13 jul. 2020.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil. **Revista ADUSP**, São Paulo, p. 6-18, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FUNDAÇÃO ITAÚ-SOCIAL. **Organizações da sociedade civil e escola pública**: uma parceria que transforma. CENPES, São Paulo, 2015, 144 p. Disponível em: <https://legado.educacaoeparticipacao.org.br/materiais/organizacao-da-sociedade-civil-e-escola-publica-uma-parceria-que-transforma/>. Acesso em: 21 fev. 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório de atividades da Fundação Lemann**. São Paulo, 2016. Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/?gclid=EAlaIqobChMlxv2eyfvj6gIVQQ2RCh1MzAtIEAAYASAAEgKkcvD_BwE. Acesso em: 23 jan. 2020.

GATTI, Bernadete; NUNES, Marina R. (Orgs.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: estudo de currículos da licenciatura em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2008.

GUEDES, Marilde. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de Ciências humanas e sociais**, v. 01, nº 54, p. 82-103, jan./jun. 2020.

MAAR, Wolfgang L. Adorno, Semiformação e Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 24, nº 83, p. 459-476, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Paulo C. Educação e emancipação: reflexões a partir da filosofia de Theodor Adorno. **Revista Theoria** – revista eletrônica de filosofia, v. 6, n° 15, p. 37-44, jan./jul. 2015. Disponível em: https://www.theoria.com.br/edicao0109/Educacao_e_Amancipacao.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed ed., 2002.

RAMOS, Mozart. Novas diretrizes para a formação de professores: qualidade do docente é o fator principal na educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 de nov. de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2019/11/novas-diretrizes-para-a-formacao-de-professores.shtml>. Acesso em: 20 jun. 2020.

RODRIGUES, Larissa; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O documento “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, n. 01, p. 1-39, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SILVA, Kátia A. C. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Revista momento: diálogos em educação**, v. 28, n° 2, p. 160-178, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 26 jun. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação: agenda de todos**. São Paulo: Ed. Moderna, 2017. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/iniciativa-educacao-ja?gclid=EAlalQobChMtY3B0vzj6glVBguRCh3TUw9PEAAAYASAAEgJucvD_BwE. Acesso em: 14 jul. 2020.

VENTORIN, Silvana; ASTORI, Fernanda; BITENCOURT, Juverci. O desmonte das políticas de formação de professores confrontado pelas entidades acadêmico-científicas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 22, p. 1-8, 26 abril 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71854>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ZUIN, Antônio A.S.; ZUIN, Vânia G. A atualidade do conceito de Semiformação e o renascimento da Bildung. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n° 3, p. 420-436, set./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7757> Acesso em: 14 maio 2020.

Submetido em 25 de julho de 2020

Aceito em 14 de novembro de 2020

Publicado em 22 de março de 2021

