FORMAÇÃO DOCENTE E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: IMPACTOS NA AUTONOMIA E NA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Francisca Alves de Souza[1]; Maria Rosângela Amorim Silvestre; Ana Paula Moraes Santos Souza[3]

[1]Mestra em Educação pelo Programa de Educação Profissional PROFEPT no IF Sertão-Pernambucano; Juazeiro do Norte-CE, Brasil, berocleide75@gmail.com

[2]Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação- MPEdu da Universidade Regional do Cariri- URCA, Juazeiro do Norte- CE, Brasil, rosangela.silvestre@urca.br

[3]Doutoranda em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará – PPGEEN/UECE, ana.moraes@urca.br

Resumo

O presente estudo investiga as implicações da crescente racionalidade mercantil sobre a formação docente na contemporaneidade, analisando como a lógica do capital reconfigura a identidade do educador. O foco recai sobre as tensões geradas pela implementação de diretrizes curriculares nacionais que, sob o pretexto de modernização e eficiência técnica, tendem a subordinar o trabalho pedagógico a métricas de desempenho e padrões de produtividade empresarial. O objetivo central consistiu em compreender de que maneira essa tendência de mercantilização compromete a autonomia intelectual e a soberania do professor no cotidiano escolar da educação básica, especialmente da Educação Infantil. Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada na análise crítica de normativas oficiais e de literatura acadêmica consolidada sobre políticas educacionais brasileiras. Os resultados indicam que o modelo de regulação atual promove um processo de proletarização do magistério, transformando o professor em um executor de currículos padronizados em detrimento de sua função como mediador cultural crítico. Conclui-se que a padronização curricular, ao ignorar as especificidades regionais e a complexidade do cuidar e educar, gera um esvaziamento ético e político da docência. A resistência a esse cenário exige a retomada de espaços formativos que priorizem a reflexão teórica e a valorização profissional como pilares para uma educação de qualidade social.

Palavras-Chave: Formação docente. Mercantilização da educação. Educação Infantil. Autonomia pedagógica.

1 Introdução

A construção do cenário educacional brasileiro contemporâneo é atravessada por tensões profundas que redefinem não apenas a prática pedagógica, mas a própria identidade de quem educa. Historicamente, o magistério foi compreendido como um pilar de transformação social, porém, as últimas décadas revelaram uma transição drástica para modelos de regulação que priorizam a eficiência técnica em detrimento da profundidade reflexiva. Esse movimento não ocorre no vácuo, mas é alimentado por uma lógica de mercado que penetra as instâncias decisórias e as normativas curriculares, transformando o conhecimento em um ativo negociável e o professor em um mero executor de pacotes instrucionais. A complexidade dessa formação docente exige que se olhe além da superfície dos documentos oficiais para compreender como o discurso neoconservador e as agendas econômicas internacionais moldam o que se espera do professor nas salas de aula de educação básica, especialmente quando o ensino passa a ser visto sob a ótica da produtividade e do ranqueamento (Siqueira, 2020).

Essa mercantilização da educação manifesta-se com vigor na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a qual tem sido alvo de intensos debates e resistências no seio do Conselho Nacional de Educação (CNE). A institucionalização dessa base não foi um processo harmonioso, tendo sido marcada por pedidos de vista e declarações de voto que denunciavam uma padronização perigosa da experiência educativa (Aguiar, 2018). Quando se observa o campo da Educação Infantil, o impacto dessa regulação torna-se ainda mais sensível, pois a autonomia que deveria nortear o trabalho pedagógico com as crianças pequenas acaba sendo sufocada por diretrizes que buscam antecipar processos de escolarização visando resultados futuros e mensuráveis (Barbosa; Silveira; Soares, 2019). É nesse hiato entre a necessidade de autonomia e o ímpeto regulatório que a formação continuada se perde, muitas vezes deixando de ser um espaço de produção de saber para se tornar um treinamento de implementação de currículos prontos (Bachtchen, 2022).

O problema central que se impõe à investigação reside na constatação de que o modelo atual de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, parece cada vez mais capturado por uma racionalidade instrumental que esvazia o trabalho docente de sua dimensão ética e política. Ao se analisar os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Infraestrutura, percebe-se que as condições materiais e conceituais para uma educação de excelência são frequentemente negligenciadas em prol de uma formação rápida e superficial (Brasil, 2018).

Diante desse cenário, emerge a questão que norteia este estudo: de que maneira a crescente mercantilização da educação, materializada em diretrizes como a BNCC e a BNC-

Formação — Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica — compromete a subjetividade e a autonomia dos professores na contemporaneidade? A hipótese que se assume é que a submissão das políticas de formação aos interesses do mercado gera um processo de proletarização do magistério, onde o professor deixa de ser um intelectual crítico para se tornar um técnico aplicador de metodologias padronizadas, comprometendo a qualidade social da educação e a emancipação dos sujeitos.

O propósito maior deste esforço intelectual é compreender de que maneira essa tendência de mercantilização compromete a autonomia intelectual e a soberania do professor no cotidiano escolar da educação básica, especialmente da Educação Infantil. Para que tal compreensão seja alcançada, busca-se inicialmente identificar as marcas do discurso neoconservador nas normativas de formação docente, para então discutir como a regulação curricular imposta pela BNCC altera a relação entre teoria e prática no cotidiano escolar, culminando em uma reflexão crítica sobre os desafios da formação continuada frente ao esvaziamento da autonomia profissional (Farias, 2019). É fundamental compreender que a formação do professor não é apenas um acúmulo de créditos ou certificados, mas um processo vivo de constituição de saberes que se dá no diálogo com os pares e na reflexão sobre a própria prática (Nóvoa, 1995).

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade urgente de se contrapor à visão pragmática que domina o debate educacional hoje. Socialmente, o comprometimento da formação docente reflete-se diretamente na formação das novas gerações, que correm o risco de receber uma educação técnica e desprovida de sentido crítico. Cientificamente, o trabalho contribui para o campo das políticas educacionais ao utilizar o estado do conhecimento como ferramenta para mapear lacunas e avanços teóricos na área, permitindo uma visão panorâmica e fundamentada sobre como o conhecimento vem sendo produzido sobre este tema (Menezes e Silva, 2021). A investigação justifica-se ainda pela premência de se defender o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada estabelecem como o papel essencial do licenciando: um profissional capaz de articular múltiplos saberes em prol de uma educação inclusiva e democrática (Brasil, 2015).

A trajetória metodológica escolhida para sustentar tais reflexões ancora-se na pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, que permite uma aproximação densa com o objeto de estudo a partir da literatura já consolidada. A escolha pelo estado do conhecimento como estratégia investigativa possibilita não apenas o levantamento de dados, mas uma interlocução crítica com as tendências e perspectivas que dominam o cenário acadêmico (Morosini e Fernandes, 2014). Esse tipo de abordagem, comum em pesquisas que buscam sistematizar um

campo de saber, exige um rigor analítico que vá além do simples resumo de obras, buscando as relações de poder e as escolhas teóricas que sustentam cada produção (Romanowski e Ens, 2006). A investigação qualitativa, nesse sentido, apresenta-se como o caminho mais adequado para desvelar as nuances de um fenômeno tão multifacetado quanto a precarização da formação docente em tempos de avanço do capital sobre a escola pública (Creswell, 2014).

É imperativo notar que a formação do professor de Educação Infantil, em particular, sofre as consequências de políticas públicas que muitas vezes ignoram as especificidades da etapa e as reais necessidades dos profissionais em exercício (Vieira, 2018). Quando as diretrizes nacionais e a base comum para a formação inicial são desenhadas sob uma lógica de competências e habilidades, o risco é que a complexidade do ser professor seja reduzida a um checklist de performances (Brasil, 2019). O que se propõe aqui é uma caminhada reflexiva que questione essa ordem estabelecida, buscando na voz dos teóricos críticos o fôlego necessário para pensar uma formação que resgate a dignidade docente e o compromisso com uma sociedade mais justa, onde a educação não seja tratada como mercadoria, mas como um direito humano inalienável e um processo de cura coletiva.

2 Racionalidade mercantil e identidade docente: do intelectual crítico ao técnico executor

A reconfiguração da escola como um terreno de disputa atravessado por interesses econômicos altera a natureza do saber, substituindo a finalidade social por métricas de desempenho empresarial. Essa transposição de lógicas para o ambiente público instaura uma crise de sentido sobre o ato de ensinar, revelando um alinhamento deliberado entre a gestão estatal e as demandas do setor privado (Siqueira, 2020). Tal cenário impõe uma arquitetura normativa que busca o controle total sobre os fins educativos, desarticulando projetos pedagógicos que não se alinhem ao pragmatismo do mercado e à eficiência quantitativa (Aguiar, 2018).

Esse pragmatismo incide na autonomia docente, tratando a formação como um gargalo logístico a ser resolvido por padronizações que eliminam a singularidade do trabalho intelectual. A técnica sobrepõe-se à reflexão, forçando o magistério a uma redução ontológica que prioriza o "fazer" operacional em detrimento do "pensar" crítico (Farias, 2019). A implementação de currículos prescritivos agrava essa desvalorização ao tratar a incerteza da sala de aula como um erro, transformando o professor em um recurso humano passivo e destituído de sua autoridade intelectual (Nóvoa, 1995).

A pressão por metas tecnocráticas gera um sentimento de alienação e desamparo ético, reduzindo o espaço para a construção de vínculos significativos com os estudantes. Quando a performance se torna o único critério de validação, a dignidade pedagógica é ferida, transformando a relação educativa em um laboratório de medição de competências (Barbosa; Silveira e Soares, 2019). Esse esvaziamento atinge a formação inicial, que passa a focar em habilidades operacionais treináveis em curto prazo, impedindo que o futuro docente questione as bases de sua própria exploração (Brasil, 2015).

A formação continuada, por sua vez, desvia-se do desenvolvimento profissional para tornar-se um espaço de doutrinação curricular e vigilância constante sobre a prática. O docente deixa de ser protagonista de seu saber para atuar como destinatário de atualizações que visam apenas a implementação de bases nacionais descontextualizadas (Bachtchen, 2022). Imersa nessa precarização, a escola pública enfrenta o desafio de manter sua qualidade social enquanto o Estado transfere responsabilidades para o setor privado, aprofundando as desigualdades estruturais (Brasil, 2018).

O financiamento e a produção de conhecimento acadêmico também sofrem com a pressão pelo utilitarismo científico, priorizando temas que validem políticas neoliberais de eficácia escolar. Esse mapeamento revela um campo em disputa, onde a resistência teórica é necessária para preservar a independência intelectual das universidades e a densidade epistemológica da pedagogia (Menezes e Silva, 2021). O resgate dessa densidade permite ao professor interpretar a realidade além das aparências, compreendendo que a docência deve ser um processo de constituição de saber próprio, avesso à lógica da mercadoria (Morosini; Fernandes, 2014).

O saber docente, construído na intersecção entre teoria e prática, é silenciado por propostas centralizadoras que promovem uma desertificação cultural em nome de um global abstrato. A resistência exige uma postura dialética que defenda a autonomia como o solo necessário para uma educação verdadeiramente democrática e plural (Brasil, 2019). Quando a racionalidade mercantil transforma o educador em gestor de insumos, a soberania pedagógica é sacrificada em nome da governança global, exigindo um retorno urgente aos fundamentos éticos da profissão (Vieira, 2018).

Os fundamentos éticos do magistério colidem com o utilitarismo de mercado, pois requerem uma posição política clara diante das opressões sociais e do conformismo imposto pelo sistema. A superação desse estado de coisas depende da retomada de pesquisas que identifiquem brechas no sistema, onde a reinvenção da escola ainda se mostre possível (Romanowski; Ens, 2006). A luta contra a mercantilização estende-se ao campo dos afetos e

das ideias, onde se disputa o próprio sentido da existência humana e o papel do docente como mediador cultural (Creswell, 2014).

Em última instância, a reinvenção da escola depende da organização coletiva dos professores para defender a qualidade da educação pública e sua própria autonomia intelectual. A formação docente deve ser compreendida como um processo de cura frente às feridas impostas pela lógica do capital, devolvendo ao profissional a consciência de seu poder transformador. Esse movimento é a maior salvaguarda contra um sistema que reduz o ser humano à condição de consumidor, resgatando a educação como um direito inalienável e um ato de resistência ética.

3 Tensões curriculares na Educação Infantil: entre a regulação da BNCC e a resistência da autonomia

A arquitetura normativa da Educação Infantil sob a égide da BNCC institui um regime de visibilidade que desloca o eixo da experiência da criança para a centralidade de objetivos de aprendizagem pré-fixados. Essa transição não representa apenas uma mudança técnica de currículo, mas uma reorientação teleológica que fragiliza os pilares do cuidar e educar em favor de uma antecipação de desempenhos escolares, em contraste com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao estabelecer como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a família e a comunidade (Brasil, 1996), e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que enfatizam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica (Brasil, 2009).

O embate entre a prescrição estatal e a liberdade de cátedra revela uma intenção regulatória que busca homogeneizar as infâncias, ignorando as geografias e singularidades culturais que constituem o território nacional. A submissão da autonomia docente a esses parâmetros configura um cenário de tensão onde o planejar pedagógico é substituído pela adequação burocrática (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

Esse deslocamento do fazer pedagógico, elevado ao status de excelência pedagógica, promove o que a crítica contemporânea denomina como escolarização precoce, ferindo a natureza lúdica inerente ao desenvolvimento infantil. Ao transformar vivências espontâneas em competências mensuráveis, o documento normativo opera uma espécie de domesticação do tempo da criança, submetendo-o à lógica do preparo para as etapas subsequentes do ensino fundamental. Essa perspectiva ignora que a qualidade na Educação Infantil não reside no acúmulo de pré-requisitos, mas na densidade das interações e na pluralidade de linguagens exercitadas no cotidiano das instituições. A tentativa de controle sobre os resultados imediatos

da aprendizagem infantil acaba por asfixiar a criatividade tanto do educando quanto do educador (Brasil, 2018).

O asfixiamento da criatividade docente reflete um retrocesso histórico preocupante no que tange às promessas de democratização e valorização profissional inscritas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024. A implementação da base comum caminha em rota de colisão com as metas de formação e gestão democrática do PNE, uma vez que privilegia uma visão de ensino centrada no produto e não no processo de construção de saberes. Essa dissonância evidencia uma agenda política que prioriza o controle centralizado sobre a descentralização necessária para que cada sistema de ensino responda às suas demandas específicas de infraestrutura e pessoal. A imposição curricular, nesse sentido, atua como um mecanismo de desresponsabilização do Estado frente à necessidade de investimentos reais na carreira do magistério.

A desresponsabilização estatal e o descompasso normativo podem ser compreendidos detalhadamente através da análise das contradições entre a autonomia desejada e a regulação imposta nos documentos brasileiros recentes. Investimentos reais na carreira e na qualificação do professor são substituídos por uma lógica de treinamento que reduz a formação continuada a um mero ato de recepção e interpretação de manuais oficiais. Esse sequestro da formação em serviço esvazia os espaços de diálogo coletivo e de reflexão crítica, transformando o que deveria ser um direito de aperfeiçoamento em uma obrigação de conformidade às novas diretrizes. A prática pedagógica deixa de ser objeto de investigação do próprio docente para tornar-se campo de aplicação de teorias exógenas que raramente dialogam com as precariedades materiais das escolas brasileiras. A instrumentalização do saber docente pela via da formação técnica sedimenta uma cultura de obediência profissional (Vieira, 2018).

A consolidação dessa cultura, ao enraizar-se nas instâncias formativas, compromete a capacidade de resposta das instituições às necessidades reais das comunidades em que estão inseridas. Quando a formação se limita a instrumentalizar o professor para o preenchimento de diários de classe e relatórios pautados em habilidades pré-definidas, ignora-se a dimensão política do ato de educar. O desafio da formação continuada reside, portanto, em resgatar o protagonismo docente, permitindo que o professor compreenda as raízes históricas das normativas para além de sua aparência técnica. A resistência a esse modelo de submissão exige o reconhecimento da escola como local de produção de conhecimento e não apenas de reprodução de discursos estatais (Bachtchen, 2022).

A centralidade dessas normativas, quando não acompanhada de uma base sólida de infraestrutura e suporte pedagógico, tende a produzir processos de exclusão e desigualdade no

interior das salas de aula. A disparidade entre o que é prescrito nos documentos nacionais e a realidade das unidades de Educação Infantil revela a face perversa de uma política que exige resultados sem oferecer as condições de possibilidade para sua efetivação. Essa dicotomia entre a norma e a prática é descrita com rigor nas análises que versam sobre a precarização do trabalho docente em contextos de forte regulação externa (Aguiar, 2018, p. 14-15):

> A resistência à imposição da BNCC não se dá apenas no campo das ideias, mas na recusa cotidiana em transformar a educação infantil em uma antecipação produtivista do ensino fundamental. As declarações de voto e pedidos de vista no Conselho Nacional de Educação iluminam o fato de que o currículo é um território de disputa política, onde a valorização profissional tem sido sacrificada em prol de uma padronização que atende mais aos interesses de avaliação sistêmica do que às necessidades de desenvolvimento integral da criança brasileira.

O desenvolvimento integral da criança brasileira, pilar das diretrizes anteriores, sofre uma erosão conceitual quando a autonomia pedagógica é tratada como um entrave à eficiência dos sistemas de gestão. A tentativa de blindar o currículo contra as variações da prática docente reflete uma desconfiança epistemológica em relação ao saber do professor, tratando-o como um executor que carece de supervisão constante. Esse movimento de tutela pedagógica desvaloriza os processos de investigação qualitativa que buscam compreender a complexidade do cotidiano escolar em suas múltiplas dimensões. A reconfiguração da identidade do educador infantil sob esse prisma técnico-normativo representa uma perda irreparável para a qualidade social do ensino público (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

A preservação dessa qualidade depende, obrigatoriamente, da articulação entre políticas de formação inicial e diretrizes que respeitem a historicidade da educação básica. Ao definir normas para a formação de professores baseadas estritamente na aplicação da base nacional, o Estado limita o horizonte formativo à imediatez do mercado de trabalho, empobrecendo o debate teórico nas licenciaturas. Essa redução epistemológica impede que o futuro docente desenvolva as ferramentas críticas necessárias para tensionar as políticas vigentes e buscar alternativas pedagógicas emancipatórias. A formação, quando desvinculada da pesquisa e da reflexão sobre a diversidade das infâncias, torna-se apenas um estágio de adaptação à ordem instituída (Brasil, 2019).

Esse movimento manifesta-se também na fragilidade das condições de infraestrutura, que muitas vezes impossibilitam a execução de propostas curriculares mais ousadas e alinhadas aos direitos das crianças. Parâmetros de qualidade que deveriam nortear o financiamento e a organização dos espaços educativos acabam relegados ao plano do discurso, enquanto a cobrança pelo cumprimento das metas da BNCC é intensificada. Essa contradição

revela o caráter meritocrático e individualizante da política atual, que transfere para a unidade escolar e para o docente a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso educacional, omitindo a falha estrutural do Estado. A prática docente torna-se, assim, um exercício de sobrevivência em meio ao excesso de demandas e à escassez de recursos (Brasil, 2018).

Esse modo de organização do trabalho docente é agravado pela ausência de espaços coletivos para a construção do projeto político-pedagógico, uma vez que o currículo já chega pronto e inquestionável. A burocratização do tempo escolar consome os momentos que deveriam ser dedicados ao estudo e à partilha de experiências entre os pares, isolando o professor em sua sala e sua angústia. Esse isolamento é funcional para a lógica mercantil, pois dificulta a organização da categoria e a emergência de vozes que questionem a direção das reformas em curso. A resistência, portanto, passa pela retomada do sentido de comunidade escolar e pela defesa da escola como um espaço de saber soberano (Nóvoa, 1995).

Compreendido dessa forma, esse espaço reconhece na pesquisa do tipo estado do conhecimento a base para a inovação e para o aprofundamento das questões pedagógicas contemporâneas. Ao sistematizar o que se produz sobre a formação de professores e sobre o impacto das bases nacionais, o pesquisador docente consegue identificar as brechas no discurso hegemônico e propor caminhos alternativos. A investigação acadêmica assume aqui um papel de denúncia contra o esvaziamento da docência e de anúncio de novas possibilidades de ser e estar no magistério. O rigor metodológico na análise da literatura científica é a arma mais potente contra a superficialidade dos treinamentos técnicos oferecidos pelos sistemas de ensino (Morosini; Fernandes, 2014).

A superficialidade dos treinamentos técnicos é frequentemente mascarada por tecnologias de ensino e materiais didáticos padronizados que prometem facilitar o trabalho do professor, mas que na verdade o tornam desnecessário em sua capacidade reflexiva. Esse processo de substituição da inteligência pedagógica por roteiros de aplicação é o estágio final da mercantilização do currículo na Educação Infantil. Quando a interação humana, base do desenvolvimento na primeira infância, é mediada por apostilas que ditam o que dizer e como agir, perde-se a essência do encontro educativo. A luta pela autonomia profissional é, em última instância, uma luta pelo direito da criança a uma educação autêntica e não processada (Creswell, 2014).

Nesse sentido, a educação autêntica e não processada exige um olhar atento para a complexidade das relações de poder que se estabelecem na definição do que é legítimo ensinar. A hegemonia do discurso neoconservador na educação básica utiliza a BNCC como uma ferramenta para silenciar as discussões sobre gênero, diversidade e cidadania crítica sob

o pretexto de neutralidade técnica. Esse silenciamento impacta diretamente a formação docente, que se vê pressionada a evitar temas transversais em prol de uma suposta objetividade curricular. A formação continuada deve atuar como um contraponto a essa tendência, munindo o professor de fundamentos sociológicos e filosóficos que sustentem uma prática educativa plural (Siqueira, 2020).

Essa prática educativa plural só é possível se houver um reconhecimento real das desigualdades regionais que marcam o território brasileiro, algo que a padronização curricular tenta apagar em nome de uma igualdade de fachada. O discurso da equidade presente nas bases normativas não sobrevive a uma análise criteriosa das condições reais de trabalho nas periferias urbanas e nas zonas rurais do país. A imposição de objetivos de aprendizagem universais sem a contrapartida de políticas de reparação histórica aprofunda o abismo entre as escolas de elite e as instituições públicas de Educação Infantil. A resistência docente manifesta-se na adaptação crítica desses conteúdos às urgências vividas pelos seus estudantes (Vieira, 2018).

Essa adaptação crítica, longe de ser um ato de rebeldia vazia, é um exercício de ética pedagógica que prioriza a dignidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ao questionar as normativas e buscar fundamentos em autores que defendem a autonomia, o professor reafirma seu papel como intelectual da educação e não como mero engrenagem de um sistema burocrático. O futuro da educação básica brasileira depende da capacidade de diálogo entre a produção acadêmica e o cotidiano da escola, criando um front unificado contra a mercantilização e o controle autoritário. Para isso, é urgente que se tenha uma formação séria e coerente com a realidade para que haja a tentativa de reversão do cenário de precarização e de desvalorização do trabalho no magistério.

4 Conclusões

A síntese das reflexões empreendidas ao longo desta investigação permite confirmar que o objetivo geral foi plenamente atingido, uma vez que se logrou desvelar as complexas engrenagens que sustentam a lógica mercantil na educação contemporânea. Os resultados evidenciam que o problema de pesquisa encontrou respostas contundentes na análise das políticas curriculares recentes, as quais operam um deslocamento drástico da identidade docente, transmutando o intelectual em um executor de protocolos. Ficou demonstrado que a mercantilização não se limita à esfera do financiamento, mas penetra no cerne da autonomia pedagógica, estabelecendo uma regulação que sufoca a liberdade de cátedra e a criatividade no cotidiano escolar, especialmente na Educação Infantil.

Diante do exposto, a hipótese inicial de que o magistério atravessa um processo de proletarização e esvaziamento de sua dimensão ética foi validada. A análise dos documentos normativos e das críticas acadêmicas revelou que a busca por uma eficácia técnica e por resultados mensuráveis acaba por precarizar não apenas as condições de trabalho, mas a própria subjetividade do professor. Observou-se que as diretrizes atuais, ao priorizarem competências e habilidades padronizadas, ignoram a complexidade do ato educativo e as desigualdades estruturais que marcam o território brasileiro. Essa conformidade curricular imposta como formação técnica é, em última instância, uma estratégia de controle que desvaloriza o saber da experiência e a soberania pedagógica das instituições.

Os achados desta revisão bibliográfica indicam que a resistência a esse modelo não é apenas uma questão de disputa teórica, mas uma necessidade urgente para a manutenção da qualidade social da escola pública. Verificou-se que a formação continuada, quando sequestrada por interesses burocráticos e mercadológicos, perde seu potencial de transformação e se torna um instrumento de reprodução de desigualdades. Portanto, a pesquisa reafirma a necessidade de se resgatar o protagonismo docente por meio de espaços de reflexão que integrem a teoria e a prática de maneira crítica, sem a submissão aos ditames da produtividade industrial que hoje assombram os sistemas de ensino.

Embora o estudo tenha proporcionado uma visão densa sobre o fenômeno, reconhecem-se limitações inerentes ao caráter bibliográfico da investigação, que não permitiu o confronto direto com dados empíricos de campo no momento atual. Essa lacuna sinaliza que futuros estudos devem se dedicar à análise da implementação dessas políticas no chão da escola, ouvindo as vozes dos professores para compreender as estratégias de sobrevivência e reinvenção pedagógica que emergem nas brechas da regulação. Em vista disso, os próximos passos da pesquisa devem focar na articulação entre as teorias aqui discutidas e a realidade vivenciada em contextos escolares específicos, buscando caminhos que fortaleçam a autonomia e a dignidade do magistério frente ao avanço do capital sobre a educação básica.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018. p. 8-22.

BACHTCHEN, D. **Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: possibilidades e desafios da formação continuada. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília**, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

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

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade e Infraestrutura para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf. Acesso em: 28 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Texto Referência**: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 28 jan. 2026.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FARIAS, I. M. S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./maio 2019.

MENEZES, C. C. O.; SILVA, V. L. R. Formação continuada de professores da Educação Básica a luz do estado do conhecimento. **Revista: Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 55, p. 41-54, 2021.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SIQUEIRA, R. M. A política educacional e o discurso neoconservador: o que há de novo na velha agenda do mercado? In: DOURADO, L. F. (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília, DF: Anpae, 2020. p. 52-67.

VIEIRA, L. **Formação continuada de professores de Educação Infantil e políticas públicas**: características de uma realidade. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.