


**O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ E A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: AJUSTES À LÓGICA DO CAPITAL**

**THE CEARÁ CURRICULUM REFERENCE DOCUMENT AND TEACHER
TRAINING: ADJUSTMENTS TO THE LOGIC OF CAPITAL**

**EL DOCUMENTO DE REFERENCIA CURRICULAR DE CEARÁ Y LA
FORMACIÓN DOCENTE: AJUSTES A LA LÓGICA DEL CAPITAL**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n12-316>

Data de submissão: 29/11/2025

Data de publicação: 29/12/2025

Dávillo de Lima Ferreira

Doutorando em Educação

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: davillodelima@hotmail.com

Francisca Edjane Paixão Matos

Mestranda em Avaliação das Políticas Públicas

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: edjanematos222@gmail.com

Francisca Maurilene do Carmo

Pós-doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Ceará (Departamento de Fundamentos da Educação/Programa de Pós-graduação em Educação)

E-mail: fmcmaura@hotmail.com

Juliana dos Santos Alves

Mestra em Educação

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: julianadsa547@gmail.com

Marta Maria dos Santos Dantas

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: martadantasufc@gmail.com

Regina Carla Lima Martins

Mestranda em Avaliação das Políticas Públicas

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: regina130707@gmail.com

Sephora da Fonseca Souza

Mestranda em Avaliação das Políticas Públicas

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: sephora.fonseca@educacao.fortaleza.ce.gov.br

Valdemarin Coelho Gomes

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Federal do Ceará (Departamento de Fundamentos da Educação / Programa de Pós-graduação em Educação)

E-mail: mariocoelho@ufc.br

RESUMO

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) orienta a organização do currículo da educação básica no estado, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No âmbito da formação de professores, o documento enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades, a padronização de práticas pedagógicas e a centralidade dos resultados educacionais. Essa orientação revela ajustes à lógica do capital, ao priorizar a racionalidade técnica, a eficiência, a mensuração do desempenho e a adequação da formação docente às demandas do mercado de trabalho. Nesse contexto, a formação de professores tende a ser instrumentalizada, com ênfase em metodologias ativas, avaliações externas e competências socioemocionais, em detrimento de uma formação crítica, humanística e comprometida com a transformação social. O DCRC, ao reforçar políticas de responsabilização e controle do trabalho docente, contribui para a intensificação e a precarização da prática pedagógica, limitando a autonomia dos professores. Assim, o documento expressa as contradições das políticas curriculares contemporâneas, que, embora se apresentem como promotoras de qualidade e equidade, acabam por reproduzir interesses do capital e aprofundar desigualdades no campo educacional.

Palavras-chave: Documento Curricular Referencial do Ceará. Formação de Professores. Políticas Curriculares. Lógica do Capital. BNCC.

ABSTRACT

The Ceará Curriculum Reference Document (DCRC) guides the organization of the basic education curriculum in the state, aligning itself with the guidelines of the National Common Curriculum Base (BNCC). In the context of teacher training, the document emphasizes the development of skills and abilities, the standardization of pedagogical practices, and the centrality of educational outcomes. This orientation reveals adjustments to the logic of capital, prioritizing technical rationality, efficiency, performance measurement, and the adaptation of teacher training to the demands of the labor market. In this context, teacher training tends to be instrumentalized, with an emphasis on active methodologies, external evaluations, and socio-emotional skills, to the detriment of a critical, humanistic training committed to social transformation. By reinforcing policies of accountability and control of teaching work, the DCRC contributes to the intensification and precariousness of pedagogical practice, limiting the autonomy of teachers. Thus, the document expresses the contradictions of contemporary curricular policies, which, although presented as promoters of quality and equity, end up reproducing the interests of capital and deepening inequalities in the educational field.

Keywords: Ceará Curricular Reference Document. Teacher Training. Curricular Policies. Logic of Capital. BNCC (National Common Core Curriculum).

RESUMEN

El Documento de Referencia Curricular de Ceará (DCRC) orienta la organización del currículo de educación básica en el estado, alineándose con las directrices de la Base Curricular Nacional Común (BNCC). En el contexto de la formación docente, el documento enfatiza el desarrollo de competencias y habilidades, la estandarización de las prácticas pedagógicas y la centralidad de los resultados

educativos. Esta orientación revela ajustes a la lógica del capital, priorizando la racionalidad técnica, la eficiencia, la medición del desempeño y la adaptación de la formación docente a las demandas del mercado laboral. En este contexto, la formación docente tiende a instrumentalizarse, con énfasis en metodologías activas, evaluaciones externas y habilidades socioemocionales, en detrimento de una formación crítica, humanista y comprometida con la transformación social. Al reforzar las políticas de rendición de cuentas y control del trabajo docente, el DCRC contribuye a la intensificación y precarización de la práctica pedagógica, limitando la autonomía docente. Así, el documento expresa las contradicciones de las políticas curriculares contemporáneas, que, si bien se presentan como promotoras de la calidad y la equidad, terminan reproduciendo los intereses del capital y profundizando las desigualdades en el ámbito educativo.

Palabras clave: Documento de Referencia Curricular de Ceará. Formación Docente. Políticas Curriculares. Lógica del Capital. BNCC (Currículo Básico Común Nacional).

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Ceará vivenciou transformações ao longo das últimas décadas, tanto no âmbito da legislação como na concepção e oferta de cursos voltados ao fazer docente. Tais reformulações geraram mudanças significativas na educação como um todo, o que, a nosso ver, requer que sejam analisadas considerando-se o contexto sociopolítico e econômico no qual ocorreram e ainda ocorrem.

No presente texto examinaremos as proposições apresentadas à formação de professores no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), frente às imposições da lógica neoliberal, que, a seu turno, responde ao atual estágio de reprodução do capitalismo, no qual a educação e, por conseguinte, a formação docente, figuram como estratégias auxiliares à produção do novo tipo de trabalhador necessário ao sistema mercantil.

O referencial epistemológico e metodológico é o materialismo histórico e dialético, a partir do qual entendemos que a realidade social é uma totalidade dinâmica e dialética, isto é, um complexo de complexos com mediações, contradições e determinações recíprocas possíveis de serem apreendidas (Lukács, 1978).

Os processos e indicadores que constituem as reformas propostas para a educação cearense e, mais especificamente, o modelo de formação docente adotado a partir do DCRC, obriga-nos, em última instância, a assumirmos a necessidade de encontrarmos as mediações que articulam o objeto em si (formação docente no Ceará) com os elementos mais amplos presentes na própria reprodução do capital e do capitalismo.

Realizamos um estudo bibliográfico e documental, visando o diálogo entre a literatura existente sobre formação de professores, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e a lógica neoliberal que se instalou nas políticas voltadas à educação no Brasil e, no nosso caso, no Estado do Ceará.

Para analisar tais componentes, se faz necessário contextualizar a reforma educacional a partir da reconfiguração administrativa do Brasil, realizada, com mais afinco, através da Reforma do Estado desde os anos finais de 1990.

A reforma educacional brasileira, em consonância com a proposta neoliberal, operou ajustes estruturais, com a priorização dos investimentos na educação básica e a adoção de um modelo gerencial com foco nos resultados. Em defesa de uma suposta modernização do ensino, foi-se imprimindo no fazer educacional o objetivo de se adequar ao modelo gestor da iniciativa privada, baseado na eficiência e eficácia. Esse modelo, no nosso entendimento, tornou-se o solo sobre o qual se elevaram as proposições para a formação e atuação docente no nosso Estado.

Apesar de tratarmos da formação docente em âmbito local, não podemos descuidar do fato de que a Política Educacional nacional é perpassada por diretrizes advindas também de organismos multilaterais, a exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial (BM). Em maior ou menor escala, o que estas instituições internacionais informam aos países periféricos do capitalismo é a necessidade da correção dos rumos de suas políticas educacionais, com ênfase na formação docente e na elaboração de documentos orientadores à ação escolar como um todo. Consideramos que o DCRC se insere nesse cenário.

1.1 ELEMENTOS PARA COMPREENDER O CENÁRIO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O documento “Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean (Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe), publicado pelo Banco Mundial (2014), fornece-nos aspectos baseados na perspectiva neoliberal, adotados em relação à educação e ao papel dos professores. No prefácio deste documento se expressa a ideia da escola como empresa que deve ser gerida com foco na produtividade e eficácia dos seus funcionários. Para justificar essa ideia e frente à desaceleração econômica dos últimos anos, o documento vai prescrever para o Brasil a necessidade de o mesmo produzir de forma diversificada, e exportar mercadorias de maior valor, o que exigiria aumentar o chamado capital humano.

A receita retomada dos anos de 1970, avança sobre a qualificação do trabalhador como motor para alavancar o desenvolvimento econômico. A formação se daria desde a educação básica e teria dois focos: a aprendizagem por parte dos estudantes e a ação docente mais coerente com os resultados esperados. A aposta se estabelece pelo fato do Banco acreditar que “é a aprendizagem dos estudantes [...] que produz a maior parte dos benefícios econômicos dos investimentos na educação” (Banco Mundial, 2014, p.12). Mais à frente, argumenta o documento que “qualidade da educação está condicionada à qualidade de nossos professores” (Banco Mundial, 2014, p.12).

Esta é uma pista de como a educação tem sido utilizada para atender ao projeto reprodutivo do sistema do capital, que no seu corrente momento crítico estrutural, como afirma Mészáros (2011), se reestrutura e utiliza novos meios para atingir seus fins. Nessa perspectiva, formar força de trabalho para atender às demandas da produção e do mercado passa a ser o principal objetivo da educação escolar, sem que este seja, muitas vezes percebido pelos sujeitos envolvidos. Além disso, as próprias relações sociais que acontecem na sociedade capitalista tratam de desenvolver uma aceitação das

condições impostas pelo sistema vigente, o que, ao final e ao cabo, determina novas formas de ensino e aprendizagem, especialmente escolares.

O cenário no qual se desenvolve esse percurso para a educação como um todo e para a formação docente, em particular, é a globalização das relações mercantis, que prima pela livre circulação de mercadorias e serviços em escala mundial, e o chamado neoliberalismo¹, a nova bússola econômica que resgata a liberdade do mercado apregoada pelo liberalismo clássico, mas ao mesmo tempo amplifica suas diretrizes privatistas.

Santos e Figueiredo (2019, p. 30), enfatizam que “neste cenário, a orientação internacional para a retirada do Estado na oferta de serviços e bens públicos é intensificada por meio da privatização de bens sociais. Além disso, princípios como eficiência e eficácia são introduzidos nos marcos da gerência do Estado”. No caso brasileiro, tais orientações foram introduzidas no Governo Collor (1990-1992) e ampliadas pelos presidentes seguintes, com destaque para o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) através de várias privatizações e reformas em diversos âmbitos.

Como afirma Laval (2019), sob a lógica neoliberal que redefine inclusive o papel do Estado, há uma crise de legitimidade em relação à escola, que perpassa as mais diversas concepções políticas - de liberais e conservadores a revolucionários - que têm possibilitado a captura da educação escolar, a partir do que ele chama de “escola neoliberal”. Esse conceito está amparado numa série de transformações que se impõe à educação, que estão ligadas à “lógica gerencial, do consumismo escolar ou das pedagogias inspiradas no individualismo, e ligadas às transformações econômicas e culturais que atingiram as sociedades de mercado” (Laval, 2019, p. 20).

Em linhas gerais a noção de “escola neoliberal” está ligada à tentativa de subordinação total da escola ao capital, sendo a educação um bem de consumo privado e vista em primeira instância como um valor econômico (Laval, 2019). Essa compreensão da escola como um mecanismo a favor da lógica mercantil nos moldes neoliberais é perpassada, como reforça Saviani, frente ao novo papel assumido pelo Estado e a educação, com o objetivo de garantir mão de obra qualificada/barata para atender as demandas do mercado.

O Estado passa a “trabalhar” para as grandes corporações, fazendo das escolas e universidades locais de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias “ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo” (Saviani, 2008, p.438)

¹ “Como o próprio nome indica, o neoliberalismo surgiu no século 20 como um esforço para renovar o liberalismo clássico. Apesar de existirem registros isolados de uso do termo desde o final do século 19, é aceito que a adoção formal do termo em si remonta a um encontro de pensadores liberais ocorrido em Paris, no ano de 1938. No encontro, ficou definido que o conceito de neoliberalismo iria incorporar “a prioridade do mecanismo de preços, o livre empreendedorismo, a competição, e um Estado imparcial e forte”. Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-59521979>. Acesso em: 06/07/2024.

A mudança de perspectiva da atuação do Estado com a educação voltada ao mercado de trabalho, corresponde a uma premissa orientada a partir dos interesses dos organismos multilaterais, sobretudo a atuação do Banco Mundial, que adotou uma política ligada diretamente à reestruturações e reformas nos sistemas educacionais de países periféricos do capitalismo, em especial a partir da presidência de Robert MacNamara, como constata Leher (1996, p. 25-26):

A centralidade adquirida pela educação no discurso do Banco Mundial nos anos 1990 é recente. Na década de 1960, um vice-presidente do Banco, Robert Gardner afirmou: “nós não podemos emprestar para educação e saúde. Nós somos um banco!”. Esta situação começou a mudar na gestão de Woods (1963-1968) e, mais acentuadamente, na presidência de McNamara, quando a ênfase no problema da pobreza fez a educação sobressair entre as prioridades do Banco.

Além do combate à pobreza, o autor atribui esse redirecionamento à necessidade de garantia da ordem do capital, isto é, a segurança necessária à contenção da revolta dos pobres. Ofertar conhecimento básico seria um caminho rápido para que a população que necessita de renda para sua subsistência ingressasse nos postos de trabalho, de preferência, cada vez mais cedo. Dessa forma, com alguma renda que lhe garantisse acesso, mesmo a uma parcela reduzida da riqueza, o Banco compreende que as pessoas pobres tenderiam a se sentir menos excluídas e, portanto, mais partícipes do próprio capitalismo. Acomodariam, assim, suas revoltas diante das desigualdades sociais cada vez mais crescentes. Vários estudos demonstram essa relação entre o Banco Mundial e as diretrizes educacionais, podendo ser citados aqui os de Fonseca (2009), Leher (1996) e Mendes Segundo (2015), entre outros.

O BM tem sido capaz de influenciar direta ou indiretamente a definição de políticas educacionais por meio da divulgação de relatórios e do financiamento de projetos que difundem modelos que se sustentam em políticas de prestação de contas (ou de responsabilização) (Bray, 2010; Verger; Parcerisa, 2017; Zientarski, 2019). A partir desse movimento o BM exerce uma determinada pressão sobre os sistemas educacionais para a obtenção de resultados, que é um aspecto fundamental para determinar o rendimento dos docentes – por atrelar o desempenho dos professores aos resultados de aprendizagem de seus estudantes –, o que se completa, aparentemente de maneira contraditória, com a estratégia de prescrever níveis mais altos de autonomia para as escolas (Verger; Parcerisa, 2017).

Apesar da relação entre o BM e a política educacional brasileira não ser o centro de nossa análise, acreditamos que todo o direcionamento posto por essa relação tem reverberações na educação cearense, em especial no Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC e seu direcionamento para a formação docente em âmbito estadual.

1.2 O DCRC E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CEARÁ: AS LINHAS GERAIS DO DOCUMENTO

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) é recente na história da educação cearense, elaborado a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde contou com a ajuda do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, cujo o objetivo era apoiar as secretarias estaduais e municipais de Educação e a Secretaria de Educação do Distrito Federal no processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos a serem alinhados com a BNCC. Durante esse processo de elaboração, os redatores contaram com a colaboração de gestores(as), professores(as), além de estudiosos(as) da educação básica e ainda, com a participação direta da sociedade cearense, por meio de consulta pública, sendo finalizado e aprovado em janeiro de 2019 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). O DCRC passa a ser utilizado como um elemento norteador, delineando as diretrizes essenciais para a prática educacional no estado do Ceará.

[...] o DCRC não é um currículo, mas um instrumento que possibilita reconhecer a imensa e plural diversidade do Ceará. Reúne habilidades e competências que permitem ao professor desenvolver, nos alunos, capacidades para participar das práticas sociais diversas, porque ele disponibiliza um conjunto de objetos de conhecimentos de que necessita o estudante em seu processo de formação humana e escolar (Ceará, 2019, p. 34).

Em sintonia com a BNCC, o estado do Ceará informa o sentido mais amplo do DCRC:

Nesse sentido, o DCRC objetiva garantir, aos estudantes e às/aos estudantes, o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns — de norte a sul do estado, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais. Pretendemos, por meio das orientações aqui apresentadas, reduzir as desigualdades educacionais existentes no Ceará, nivelando e, principalmente, elevando a qualidade do ensino. Como consequência da ação educacional a ser desencadeada, também, temos a intenção de formar estudantes com habilidades e conhecimentos considerados essenciais para o século XXI, incentivando a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas e promovendo a atualização do corpo docente das instituições de ensino. Esse documento está alinhado à determinação pedagógica assumida pelo estado quanto à aprendizagem na idade certa, desde o processo de alfabetização às demais aprendizagens essenciais subsequentes (Ceará, 2019, p.20).

Tem como marcos legais a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Artigo 205, que determina, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Ceará, 2019, p.36).

Artigo 210, que estabelece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Regulamentando estas normas constitucionais

citadas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), no Inciso IV, do Artigo 9º, preconiza que cabe à União: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Ceará, 2019, p.36).

Os princípios norteadores do DCRC são:

Éticos: respeito à autonomia do aluno; ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação; valorização de seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, fazendo-o reconhecer-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer (Ceará, 2019, p.38).

Políticos: respeito aos direitos e deveres de cidadania; à ordem democrática e ao exercício da criticidade. Direito a oportunidades de exercitar-se no diálogo, na análise de posições divergentes, na solução de conflitos, na participação em processos decisórios, na apropriação de conhecimentos que possibilitem reflexões, argumentação com base em evidências, realização de leitura crítica do mundo e de escolhas alinhadas ao projeto de vida traçado (Ceará, 2019, p.38).

Estéticos: respeito à sensibilidade; fomento da criatividade como veículo, dentre outros, da resolução de problemas; da ludicidade e da liberdade de expressão; direito à participação em práticas de fruição de bens culturais diversos, à partilha de ideias e sentimentos, a expressar-se em múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, gráficas, artísticas (Ceará, 2019, p.38).

A partir de tais princípios o DCRC compreende que as práticas pedagógicas possibilitarão à escola viver uma dinâmica curricular interessante e favorável à vivência cidadã que favorecerá a formação de seres humanos éticos, íntegros e comprometidos com o bem comum.

Ancorado na BNCC, o DCRC apresenta indicações do que os estudantes devem “saber”(considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que eles devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

Para atender às perspectivas de produtividade do mundo do trabalho combinadas com as capacidades de resiliência, o Banco Mundial (2018) define três tipos de competências: cognitivas, técnicas e socioemocionais. As competências cognitivas, de um modo bem sucinto, representam as capacidades básicas como ler, contar e dizer horas, ou seja, “são as competências centrais que o cérebro usa para pensar, raciocinar e prestar atenção” (Banco Mundial, 2018, p. 10).

As competências socioemocionais, e aqui vale especial atenção, são apreendidas nas interações sociais e interpessoais, caracterizando-se pelos comportamentos, atitudes e valores que a pessoa pode expressar em um determinado momento, além de determinar a maneira como reagir nas situações (Banco Mundial, 2018). Em síntese:

As competências socioemocionais fazem parte das ‘competências para a vida’ necessárias para a boa condução da própria vida, para além dos limites cuidadosamente estruturados da escola e da vida familiar quando jovem. Aplicam-se a uma ampla gama de disciplinas e podem ser aprendidas em diversas facetas da vida, inclusive em casa, na escola ou no local de trabalho (Banco Mundial, 2018, p. 10).

De acordo com o DCRC, para que essas competências sejam elas: cognitivas, técnicas e socioemocionais há necessidade de que a escola rompa com o modelo predominante de ensino centralizado no professor. Essa ruptura permite avançar no sentido de um processo de ensino e aprendizagem interativo, em que professores e estudantes sejam protagonistas e haja espaço privilegiado para o diálogo na construção do conhecimento. Partindo dessa perspectiva é proposto uma reformulação na formação dos docentes.

Referenciado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020², o DCRC defende a reformulação da formação docente no estado do Ceará. No documento, encontramos a perspectiva adotada pelo estado em relação a formação de professores, sendo essa considerada um dos “calcanhares de Aquiles” para implementação do documento,

Compreendemos que a formação do (a) professor (a) é um dos “calcanhares de Aquiles” para o sucesso da implementação do DCRC, tendo em vista que o (a) docente foi, e ainda continua sendo formado (a) para “dar aulas”, “transmitir conhecimentos”, ser o “ator principal” do processo de ensino e aprendizagem (...) Com a proposta pedagógica que apresentamos, de que a escola desenvolva no aluno as competências e habilidades do século XXI, faz-se necessário romper com o modelo predominante de ensino centralizado na docência. Esse rompimento permite avançar no sentido de um processo de ensino e aprendizagem interativo, em que professores (as) e estudantes sejam protagonistas e haja espaço privilegiado para o diálogo na construção do conhecimento (Ceará, 2019, p.71).

Propõe-se uma reformulação na ação docente, a partir de um modelo de formação de professores, no qual as práticas escolares como currículo, didática, avaliação e gestão da sala de aula, priorizem o desenvolvimento de competências e habilidades como primordial na aprendizagem dos alunos e sua atuação no mundo do trabalho.

² Resolução CNE/CP 1/2020. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106. Dispõe sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Os sistemas de ensino precisam receber profissionais não só habilitados na forma da lei, mas, principalmente, que estejam preparados para o desenvolvimento das concepções pedagógicas estabelecidas por esses sistemas, notadamente, para as concepções de educação, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação de aprendizagem. De outro modo, ressaltamos a necessidade de um processo formativo continuado, gerando competências, saberes e práticas capazes de concretizar a escola como um local em que não só se prepara a/o educanda/educando para a vida futura, mas onde este preparo é contextualizado e atende às exigências do mundo contemporâneo. Buscamos, por conseguinte, uma instituição educacional competente no cumprimento de sua função social, no qual inserimos o desenvolvimento de valores, habilidades e competências das diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, é importante que esta formação continuada tenha parte da sua execução na própria escola, local de trabalho do (a) professor (a), cumprindo o que atualmente é denominado de formação em contexto. Esse tipo de formação inclui o coordenador pedagógico no exercício da sua função de formador, colaborando com o professor na reflexão da sua própria prática e na criação de estratégias de intervenção referentes a mudanças que venham ressignificar a atuação docente (Ceará, 2019, p.72).

Nessa perspectiva, o DCRC afirma a importância da formação continuada e que essa tenha parte da sua execução na própria escola, local de trabalho do professor, cumprindo o que atualmente é denominado de formação em contexto. Esse tipo de formação inclui o coordenador pedagógico no exercício da sua função de formador, colaborando com o professor na reflexão da sua própria prática e na criação de estratégias de intervenção referentes a mudanças que venham ressignificar a atuação docente.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No DCRC se evidencia a submissão da educação às relações sociais mediadas pelo capital. O reformismo curricular em curso no Ceará, fortemente representado pela construção, aprovação e implementação do DCRC, pode ser compreendido como proposição de política pública orientada para a própria adequação cultural dos trabalhadores ao ideário da sociabilidade neoliberal. Nesse contexto, o DCRC defende uma formação de professores, no qual o profissional se torna responsável em desenvolver competências e habilidades no processo de ensino aprendizagem dos alunos e atribui a responsabilidade do êxito ou fracasso à figura do docente.

Ao analisarmos os documentos “Competências e empregos: uma agenda para a juventude”, do Banco Mundial de 2018; Professores excelentes: como melhora a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe (Banco Mundial, 2014), observamos que as proposições adotadas pelo DCRC encontram respaldo nos princípios educacionais proferidos por tal agência multilateral. O sucesso proclamado, dos indivíduos e dos países, tanto nos documentos internacionais citados, como no DCRC, aparece relacionado à subjetividade individual, assim, retira-se das bases socioeconômicas o fracasso, já que o mesmo depende das habilidades individuais que cada estudante poderá desenvolver.

A responsabilização pelo sucesso ou fracasso é dada como capacidade subjetiva, porém o principal agente responsável é a/o professor e, por isso, sua formação precisou ser repensada, num alinhamento mais preciso com os interesses que orientam a própria educação mundial, nacional e local, plasmados nas diretrizes contidas no documento.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

BANCO MUNDIAL. Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em 27 jun.2024.

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos:** Uma agenda para a Juventude. Síntese de Constatações, Conclusões e Recomendações de Políticas, Washington DC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2017.

BRAY, M. “**Actores y propósitos en educación comparada**”. In BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. Educación comparada: enfoques y métodos. Buenos Aires: Granica, 2010.

CEARÁ. **Documento Referencial Curricular do:** educação infantil e ensino fundamental/ Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Fortaleza: SEDUC, 2019.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o pragmatismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 153-177, mai/ago, 2009.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo. Boitempo, 2019.

LENIN, I. **A crise da física contemporânea.** In: LUKÁCS, György. **materialismo e dialética: crise teórica das ciências da natureza.**; Apêndice Lenin. Brasília: Editora Kiron, 2011.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: **Revista Outubro** (1996). <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem.** Temas de Ciências Humanas. São Paulo, Livraria Editora das Ciências Humanas Ltda, 1978.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MENDES SEGUNDO, M.; JIMENEZ, S. **O papel do Banco Mundial na reestruturação do capital:** estratégias e inserção na política educacional brasileira. In: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). O movimento de educação para todos e a crítica marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

MENDES SEGUNDO, M; SOUSA, N.; HOLANDA, H.; ARAÚJO FILHO, A. J. A. **A Avaliação do Banco Mundial sobre a educação municipal no Brasil: incursões críticas.** In: RABELO, J; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. (org.). O movimento de educação para todos e a crítica marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** Tradução Francisco Raul Cornejo. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** Tradução Nélio Schneider. - 1ª ed- São Paulo: Boitempo, 2016.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, set. 2002.

SANTOS, A.; FIGUEIREDO, A. Professor ou bacharel? um olhar sobre a formação de professores em ciências biológicas (2003-2016). **Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 9, v. 2, 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TONET, I. **Educação contra o Capital.** 3ª ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

VERGER, A; PARCERISA, L. La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Vol.33, set/dez, 2017.

ZIENTARSKI, C.; FREIRE, P. A; LIMA, M.A. A formação de professores em serviço: políticas de alinhamento aos organismos internacionais e a lógica neoliberal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 14, n. 4, 2019.