

Um mergulho sobre a formação continuada docente: tensionamentos para uma (trans)formação emancipatória

Maurício Pereira Barros
Weniskley Barbosa Cavalcante
João de Deus Sousa
João Bosco Pinheiro Ribeiro
Fabrícia Maria de Macedo
Nayara de Carvalho Leal
Janiqueles Cândido de Lima
Joselma Gomes dos Santos



10.56238/rcsv14n2-034

RESUMO

Este artigo tem como recorte de investigação analisar e tensionar a “Formação por Competências” enquanto eixo fundante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a BNC - Formação Continuada, normativas vigentes que norteiam os processos formativos continuados dos professores da educação escolar básica no Brasil. A “Formação por Competências” é tensionada enquanto instrumento à serviço de processos formativos de professores em contribuir para a sem iformação humana. A investigação e a análise são ancoradas em estudos de documentos normativos e bibliográficos, com abordagem qualitativa, intercambiados com as bases conceituais a partir das Teorias Críticas da Educação, principalmente a partir da “Teoria da sem iformação”. Intenciona-se contribuir para desvelar os vieses das proposições oficiais das formações continuadas, o quão os valores neoliberais se fazem presentes, seus alcances e impactos na função social da escola, e, dialeticamente, contribuir para perspectivar possibilidades de (trans)formação “emancip(ação)” e “libert(ação)” dos sujeitos, mesmo sob a égide da reestruturação produtiva.

Palavras Chave: Formação docente. BNC – Formação Continuada. Políticas Públicas Educacionais. Teorias Críticas da Educação. Competências.

1 INTRODUÇÃO

Trazer à pauta indagações, análises e reflexões sobre as políticas públicas educacionais traduz-se em discutir a educação enquanto objeto de política, erigindo-se como “produto/produtora” de concepções que permeiam a relação Estado e Sociedade. Logo, fomentar discussões e buscar desvelar o cenário constitutivo das Políticas e Diretrizes Educacionais vigentes visa problematizar e descortinar as intencionalidades que subjazem os matizes de (semi)formação humana, a partir dos ideários de sociedade, de educação, de escola demandados, impactando diretamente na função social da escola e de seus elementos constitutivos como currículo, avaliação, gestão e formação de professores.

Dentre os elementos constitutivos da educação escolar, o recorte de análise deste artigo será a formação continuada de professores, na especificidade das políticas educacionais vigentes, aqui tensionadas enquanto fundamentais para a consecução de um Projeto de Sociedade ancorado em

valores neoliberais. Agir com e sobre os formadores é instituir e legitimar, ancorado em parâmetros legais, o fomento de pilares (des)constitutivos da educação, com estratégias caricatas de (in)formação, (de)formação, (con)formação, de modo a alicerçar uma (im)possível (semi)formação.

Tem-se por objetivo apresentar alguns aspectos e tensionar o que propõem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Esses documentos têm por referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), enquanto política pública educacional vigente.

Enquanto fio condutor para alicerçar e demarcar o aprofundamento das discussões e consequente problematização dos documentos aqui propostos, direcionou-se o olhar para um dos eixos fundantes dessas normativas, a “Formação por Competências”, pois imputa que a formação docente “alicerça-se no desenvolvimento de Competências Profissionais Gerais, Específicas e Habilidades Docentes” (BRASIL, 2020, p. 12).

As competências aqui serão problematizadas enquanto “[...] novas linguagens que [...] a expressão das capacidades dos poderes e das burocracias têm para padronizar as maneiras de ver e de pensar a realidade em função de determinados interesses” (SACRISTÁN, 2008, p. 7), ao considerar que “[...] a linguagem que escolhemos em Educação nunca é neutra” (SACRISTÁN, 2008, p. 7). Enquanto esteio das políticas de formação docente as Competências serão tensionadas como instrumentos de constituição dos processos semiformativos (des)continuados de professores.

Para buscar descortinar as intencionalidades que subjazem as orientações normativas em questão, o viés, “a lente para olhar”, será a partir das Teorias Críticas da Educação, principalmente a partir da “Teoria da semiformação” cuja autoria pertence a um dos seus representantes da Escola de Frankfurt, Theodor W. Adorno, publicada em 1959. A escolha desse referencial se justifica por considerar a “crítica como princípio”. (CARDOSO, 2011, p. 14).

É por meio dela e do que se pode distinguir, escolher, julgar e apreciar por um processo de decisão e tomada de posição que eles nos ensinaram a colocar em suspenso, sub judice, qualquer julgamento sobre o mundo, incluindo aí o próprio pensamento que se elabora para dar conta deste (SOARES, 2002, p. 11, apud CARDOSO, 2011, p. 14).

Intercambiar a “Teoria da Semiformação” Adorniana com o discurso educacional das competências, a partir de Sacristán (2008), é buscar desvelar que optar por um discurso, por uma forma de entender os problemas, de ordená-los, é condicionar o que faremos e, também, pode ser uma arma contra outros discursos, um motivo para ocultar certos problemas e desqualificar outras estratégias pedagógicas e políticas que ficam escondidas ou são excluídas.

A semiformação vai muito além de uma “perturbação pedagógica” no interior d uma determinada situação social educacional. Refere-se a uma forma ordenada sociedade contemporânea determinada conforme um certo modo de produção social dos homens, e somente neste âmbito pode ser adequadamente apreendida (MAAR, 2003, p. 471).

A investigação e a análise do objeto serão ancorados em estudos de documentos normativos (diretrizes e normativas educacionais nacionais) e bibliográficos (artigos, periódicos, livros, teses), com abordagem qualitativa, intercambiados com as bases conceituais e aporte teórico. Inferir considerações e propositivas a partir do referendado corolário é intencionar contribuir para tensionar os vieses e interlocuções entre as proposições oficiais das formações continuadas e o que a análise revela, o quão os valores neoliberais se fazem presentes, perquirindo vislumbrar delineamentos dos processos (semi)formativos, seu alcance e impacto na função social da escola, em contribuir para perspectivar possibilidades de “(trans)formação”, “emancip(ação)” e “libert(ação)” dos sujeitos, mesmo sob a égide da reestruturação produtiva.

2 COMPETÊNCIAS PARA QUEM E PARA QUÊ? TENSIONAMENTOS ENTRE SEMIFORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica: BNC - Formação Continuada estão em vigência, conforme Parecer CNE/CP nº 14/2020, de 23/10/2020, e Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que têm como referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Essas normativas ratificam que é pressuposto da formação docente o desenvolvimento das competências gerais da BNCC-Educação Básica (2017; 2018), bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, estabelecendo, dessa forma, o que se espera do exercício profissional, os conhecimentos e saberes práticos do professor, assim como os conhecimentos e práticas que são consideradas essenciais ao exercício da docência, intencionando demarcar o que o professor precisa saber e ser capaz de fazer.

Traduzindo-se como um recurso para dirigir o ensino e a aprendizagem, convertendo-se em referência para decidir o que pode e o que deve ser aprendido para estruturar o currículo e orientar a educação, a BNC – Formação Continuada apresenta as competências específicas e respectivas habilidades que devem compor a matriz de Competências Profissionais Docentes da Formação Continuada de Professores. Sacristán (2008) aborda as Competências enquanto uma “nova linguagem” e pontua que “a linguagem não é inocente”. Logo, “escolher o discurso é escolher a lente

para olhar e em que terreno vamos nos mover”. Nessa linguagem objetiva-se uma funcionalidade ao que se aprende, consubstanciando a formação profissional em um enfoque utilitarista em que o domínio de determinadas habilidades e competências é a condição primordial do sentido da formação, do “saber-fazer”. Nesse discurso

[...] não se questiona se nos tornamos mais conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, sãos, cultos, humanistas, avessos às desigualdades, intelectualmente formados ou sábios. [...] Essas não são qualidades humanas que interessam aos mercados, tampouco às avaliações e comparações de sistemas educacionais (SACRISTÁN, 2008, p. 36).

A Formação por Competências, eixo das “novas orientações” normativas, trazem uma roupagem de inovação, de promoção e de garantia dos direitos de aprendizagem, encobrindo intencionalidades de modo a assegurar uma educação padronizada e heterônoma: “A nova linguagem se faz presente [...] porque às vezes se prefere a novidade, em vez de falar no que importa de verdade” (SACRISTÁN, 2008, p. 25).

Deve existir por trás da linguagem uma epistemologia ou visão do conhecimento baseada em uma teoria. Haverá uma visão da sociedade, uma política do conhecimento traduzida nas instituições – as educativas – [...] e alguma previsão das funções desse conhecimento na prática (SACRISTÁN, 2008, p. 15).

A partir de Zuin e Zuin (2017), Adorno, na “Teoria da Semiformação”, já indagava o poder das reformas pedagógicas em solucionar os problemas referentes ao que denominou como o colapso da formação (*Bildung*), desvelando o véu ideológico de que bastariam serem elaboradas determinadas regras para que o colapso do processo formativo fosse dirimido. Tais considerações possibilitam inferir que a (im)potência das Reformas Educacionais (nesse caso, considerando as Diretrizes para formação continuada de professores da Educação Básica brasileira) subjazem à racionalidade produtiva estratégica, aos interesses do capital, na contemporaneidade, aos pressupostos neoliberais ditados pelos organismos multinacionais.

A Semiformação está em estreita relação seja com a razão instrumental de Horkheimer (1976), seja com a função social da tecnologia (MARCUSE, 1998, p. 71, apud MAAR, 2003, p. 461). As formações continuadas ancoradas na linguagem das Competências estão a serviço de irromper as adequações e adaptações aos ideais neoliberais? O que revelam as ancoragens fundantes das normativas? Qual a função da escola a partir dos seus princípios fundantes? Uma (semi)formação por Competências, na acepção proposta nas normativas, se coaduna a objetivos de formação de sujeitos com base em princípios emancipatórios?

A que mundo nos leva essa forma de educar por competências? Para uns nos conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, à qual requer

uma adaptação às exigências da competitividade das economias em um mercado global. Outros consideram que é um movimento que enfoca a educação como adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos... da educação. Para outros, estamos diante da oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos pouco funcionais, obtendo, assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva (SACRISTÁN, 2008, p. 08).

Para além de uma abordagem de “formação” dos processos formativos de professores, mas muito importante para sua análise, a “Teoria da Semiformação” é um conceito potente que possibilita a constatação de que há, de fato, uma crise nos mecanismos de formação (*Bildung*) que, por sua vez, é indício de uma crise mais ampla da própria cultura. A partir de Duarte (2003), “Formação” é como se traduz usualmente o termo alemão “*Bildung*”, isto é, o processo subjetivo cujo correlato objetivo é a cultura propriamente dita (DUARTE, 2003, p. 456). O autor acrescenta que um dos pressupostos para considerar essa crise é nunca se perder de vista que um grau relativamente elevado de formação cultural não impediu, outrora, a ascensão de regimes totalitários como o nazismo.

Logo, a Semiformação não significa pura e simples falta de cultura, mas o resultado de um processo planejado de supressão das possibilidades libertadoras, até mesmo da incultura, a qual “[...] poderia ser aumentada em consciência crítica graças a seu potencial de dúvida, chiste e ironia” (ADORNO, 1996, p. 105). Assevera Adorno (1996) que a semiformação, mais que a simples ingenuidade, é o corolário de uma exploração consciente do estado de ignorância, de vacuidade do espírito – reduzido a mero meio.

Ao argumento de que seria melhor um contato precário com a cultura do que nenhum, o autor responde que “[...] aquilo que é semicompreendido e semiexperenciado não é o estágio prévio da cultura, mas seu inimigo mortal” (ADORNO, 1996, p. 111, apud DUARTE, 2003, p. 445).

A formação docente preconizada nas normativas em estudo, ao ancorar-se na formação por Competências, aprisiona o potencial educacional ao cercear os processos formativos, com sérias implicações a serviço do desenvolvimento de processos semiformativos.

A semiformação hipostasia o saber limitado como verdade [...], produzindo a consciência” correspondente. O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil das pessoas. Assim naufraga a autorreflexão do espírito que se opõe à paranoia. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 182-184, apud MAAR, 2003, p. 463-464).

Sacristán (2008) tensiona que alicerçar-se na formação/linguagem das Competências delineia-se enquanto um indicativo em constituir intencionalmente um programa de mudanças que não questionam as estruturas, sem qualquer referência à missão cultural da Educação. Por tudo isso é preciso aplicar toda energia para que:

[...] a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência no existente, para se contradizer e resistir como modo de ir além do plano da reconstrução cultural e da vigência da semiformação, referindo-se ao plano da vida real efetiva. Por exemplo [...] mostrando-se aos alunos as falsidades presentes na vida da sociedade culturalmente construída e despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente (ADORNO, 1995, p. 181-183, apud MAAR 2003, p. 473).

Em um cenário no qual o pensamento é reduzido ao desenvolvimento de competências e habilidades, convertidas para um “saber-fazer”, Maar (2003) assevera que o pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do fático isolado, neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil das pessoas, naufraga, assim, a autorreflexão.

Se não quisermos aplicar o termo emancipação num sentido meramente retórico [...] vazio como o discurso dos compromissos [...] é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo (ADORNO, 1995, p. 181, apud MAAR, 2003, p. 473).

Para além da retórica, o conceito de Emancipação deve ser tensionado, dialeticamente, enquanto “conscientização” e esta, enquanto “[...] reflexão racional pela qual o que parece ordem natural, ‘essencial’ na sociedade cultural, decifra-se como ordem socialmente determinada em dadas condições da produção real efetiva da sociedade” (MAAR, 2003, p. 472). No entanto, há de se considerar que:

[...] a educação seria impotente se ignorasse a adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém seria questionável igualmente se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, em consequência do que a situação existente se impõe no que tem de pior (ADORNO, 1995, p. 143 apud MAAR, 2003, p. 472).

Para Duarte (2003), a semiformação pretende deseducar os indivíduos no sentido de evitar que eles percebam – e usufruam – o que quer que seja de modo autônomo. Nessa perspectiva cabe ao professor buscar descortinar as múltiplas facetas, dialogar criticamente com essas “novas” normativas, enquanto apropriação, enquanto resistência, enquanto apropriação para resistência, em uma perspectiva de formação emancipatória “[...] como condição intrínseca a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo” (ADORNO, 2010, p. 13, apud ZUIN e ZUIN, 2017, p. 422).

O ponto de partida de “Teoria da semiformação” é exatamente a constatação de que há, de fato, uma crise nos mecanismos de formação (Bildung) que, por sua vez, é indício de uma crise mais ampla da própria cultura. Para a abordagem dessa crise, no entanto, um dos pressupostos é que a própria idéia de cultura não deveria ser “santificada”: não se poderia perder de vista que um grau relativamente elevado de formação cultural não impediu a ascensão de regimes totalitários e que “pessoas que

usufruíram com paixão e entendimento dos chamados bens culturais puderam impassivelmente se entregar à praxis assassina do nazismo” (Adorno, 1996, p. 94.). Para Adorno, uma formação cultural que não leve em conta essa possível “neutralidade” da cultura já é, ela própria, semiformação.

Na Dialética do esclarecimento, Adorno e Horkheimer (1981) consideraram um dado central o surgimento da civilização ocidental a partir da necessidade humana de dominação do meio ambiente natural, sendo que a retroação da natureza sobre a esfera humana ocasionou, ao lado de todos os efeitos visivelmente perversos da tecnologia, o “mal-estar na cultura”, a que se referira Freud, como consequência do controle exercido sobre as pulsões. Nos termos do texto de 1959, “o preço disso é que a natureza, exatamente em virtude de sua dominação, triunfa contínua e renovadamente sobre seu dominador” (idem, *ibid.*, p. 96).

A educação não é para a emancipação, compromisso com um fim ético idealizado no contexto social-cultural. A educação, para ser efetiva, é crítica da semiformação real, resistência na sociedade material presente aos limites que nesta se impõem à vida no “plano” de sua produção efetiva. A emancipação é elemento central d educação, mas, para ser real e efetiva, há que ser tematizada na heteronomia. A orientação normativa da educação não é imposta de fora, mas deve saltar de sua configuração histórica que, por suas contradições, “exige ‘objetivamente’ a partir de si própria sua transformação” (ADORNO, 1999, p. 183).

Em prol de processos (trans)formativos, pautados em valores humanísticos, democráticos, plurais e críticos, para uma educação autônoma e emancipatória, para além da retórica, cabe ao professor, ao vislumbrar a possibilidade de permanência da “*Bildung*”: “[...] agarrar-se com firmeza à formação depois que a sociedade já a privou de sua base” (ADORNO, 2010, p. 39, apud ZUIN e ZUIN, 2017, p. 433) e a incessante “[...] manutenção de um pensamento que ensina a ler as entranhas de cada objeto analisado” (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2000, p. 109, apud CARDOSO, 2011, p. 28).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNC – Formação Continuada (2020) diz que a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem para a constituição de competências. Sacristán (2008) questiona a finalidade da formação constituída a partir das Competências e assevera ao indagar a utilidade das Competências em Educação:

Seu propósito é maior, [...] que as competências atuem como guias para a elaboração e desenvolvimento dos currículos e das políticas educacionais; que sirvam d instrumento para comparação dos sistemas educacionais, se constituindo em uma visão geral da educação (SACRISTÁN, 2008, p. 14).

As contribuições de Sacristán (2008) permitem inferir que a partir da intencionalidade em se legitimar a linguagem da “formação por competências” se está legitimando um discurso que pretende garantir “[...] processos educativos que entreguem profissionais que atendam aos padrões pré-definidos” (BRASIL, 2020, p. 5), denotando estratégias de monitoramento e controle, fazendo uso de instrumentos que objetivam medir, mensurar, comparar, avaliar, de modo a atender a padrões pré-definidos.

Demonstra pretender que os professores sejam sujeitos heterônomos a serviço da semiformação humana, enquanto fundamentais à consecução de um projeto de sociedade ancorado em valores neoliberais. Infere-se que agir com e sobre os formadores se traduz em fazer uso de mecanismos a instituir e legitimar, ancorado em parâmetros legais, o fomento de pilares desconstitutivos da educação, com estratégias caricatas de deformação e conformação, de modo a alicerçar uma permanente semiformação.

Embora os conceitos da Obra Adorniana tenham sido propostos no final da década de 1950, constata-se que permanecem potentes e se consubstanciam com robustez à compreensão de diversos fenômenos da complexidade contemporânea. Os conceitos de formação e semiformação trazidos por Adorno abordam a formação humana situada historicamente, logo, para além dos processos formativos de professores, mas os situam enquanto elementos constitutivos estratégicos para a semiformação no hodierno “mundo administrado”.

Escolher realizar uma análise interpretativa à luz de conceitos Adornianos é intencionar uma análise interpretativa interdisciplinar, pensar a atualidade, a educação em sua complexidade, a partir de conceitos que formam uma constelação que dialetiza elementos, posicionamentos, relações, contexto social e áreas diversas do conhecimento.

Olhar o horizonte educacional através das lentes das Teorias Críticas da Educação, alicerçando-se em conceitos como a “Teoria da Semiformação” e Emancipação, mostra-se, na atualidade, imprescindível uma análise crítica das políticas públicas educacionais. Enquanto instrumentos normativos, em uma via de “legitimidade”, vêm ocupando espaços com uma roupagem de inovação, cientificidade baseada em evidências, mas são mecanismos de controle, monitoramento e heteronomia, asseverando-se ao se considerar as características que permeiam o seu contexto de construção, demarcado pela ausência de debates, fundadas em um monolitismo, denotando circunstâncias políticas autoritárias.

Apesar de fundamentadas argumentações e resistências pelo meio acadêmico e de representantes de instituições renomadas da área de educação, as normativas estão postas. Debruçar-se sobre a investigação e a análise das políticas públicas educacionais que normatizam os processos formativos docentes da educação básica, à luz de um referencial teórico potente, é imperativo à

construção de processos (trans)formativos ancorados em pilares humanísticos e emancipatórios para além do discurso retórico.

A reflexão crítica sobre o modo como a semiformação se renova, na atual sociedade da chamada cultura digital, torna-se fundamental para que se possam elaborar considerações sobre o renascimento da formação (Bildung) [...] pois os fundamentos da experiência formativa são abalados na medida em que a semiformação impõe sua supremacia (ZUIN e ZUIN, 2017, p. 420-426).

Assim, é importante enfatizar, a partir de Adorno (1972, p. 121, apud ZUIN e ZUIN, 2017, p. 435), que “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à formação é a autorreflexão crítica sobre a semiformação em que necessariamente se converteu”, pois quem quiser “[...] a verdade da vida [...] tem que investigar sua configuração alienada” (ADORNO, 1993, p. 7, apud MAAR, 2003, p. 459).

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. Theorie der Halbbildung. In: ADORNO, T.W. Gesammelte Schriften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996. Vol. 8. Soziologische Schriften 1.

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

ADORNO, T. W. Textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci, Cláudia B. Moura Abreu; revisão pelos autores, com a colaboração de Paula Ramos-de-Oliveira. Educação & Sociedade, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.) Teoria crítica e inconformismo: Novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p.7- 40.

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 14/2020, pela Portaria MEC nº 882, de 23 de outubro de 2020. Homologa o Parecer CNE/CP nº 14/2020, do Conselho Pleno, do Conselho

Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26

de outubro de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27/ de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020.

CARDOSO, D. R. do A. Indústria Cultural e infância: uma análise da relação entre as propagandas midiáticas, o consumo e o processo formativo das crianças. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, São Paulo, 2011.

DUARTE, R. Esquematismo e semiformação. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 83, p. 441-457, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 dez. 2020.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-475, 2003. ISSN 16784626. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200008>>. Acesso em: 30 dez. 2020.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, Á. I.; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B.; TORRES SANTOMÉ, J.; ÂNGULO

RASCO, F.; ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. Educar por Competências: O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011. 264 p.

ZUIN, V.; ZUIN, A. A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da Bildung. Revista Espaço Pedagógico, v. 24, n. 3, p. 420-436, 19 dez. 2017.