

Formação e trabalho docente sob a lógica da BNCC: a dissolução do sentido da educação escolar?

*Teacher training and work under the logic of the BNCC:
the dissolution of the meaning of school education?*

Marijane Zanotto¹
Marise Ramos²

Resumo: O propósito do artigo é discutir relações entre as atuais regulamentações da formação de professores e a reforma do ensino médio em curso, a fim de demonstrar que se trata de um projeto que conjuga privatismo e gerencialismo de um lado e esvaziamento de conteúdos de ensino de outro. Baseado em análise documental, demonstra-se que a função da escola tende a ser dissolvida, afastando docentes do sentido do seu trabalho, e estudantes do direito ao conhecimento. Inicialmente, resgata-se o contexto econômico-político da reforma gerencialista do Estado sob a égide do neoliberalismo que orienta a formação de professores pelo modelo privatista e gerencialista. Discute-se o documento "Um Ajuste Justo", elaborado pelo Banco Mundial para o Brasil e as reformas educacionais que o têm como base. Verifica-se um ciclo vicioso, já que o acesso ao conhecimento sistematizado deixa de ser objeto da educação escolar desde a educação básica até o ensino superior, dando lugar às competências, mediante uma pedagogia pragmática adequada à sociabilidade flexível do capitalismo contemporâneo.

Palavras-chave: Formação de professores. Reforma do ensino médio. Diretrizes Curriculares Nacionais. Base Nacional Comum Curricular. Formação por competências.

Abstract: The purpose of the article is to discuss the relationship between the current regulations on teacher education and the ongoing secondary education reform, in order to demonstrate that this is a project that combines privatism and managerialism on the one hand and the emptying of teaching content on the other. Based on documental analysis, it is demonstrated that the role of the school tends to be dissolved, distancing teachers from the meaning of their work, and students from the right to knowledge. Initially, the economic-political context of the managerial reform of the State under the aegis of neoliberalism that guides teacher education through the privatist and managerial model is rescued. The document "A Fair Adjustment", prepared by the World Bank for Brazil and the educational reforms based on it are discussed. A vicious cycle is verified, since access to systema-

1. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Curso de Pedagogia. Cascavel, Paraná, Brasil. ORCID Id 0000-0001-6715-8206.

2. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ORCID Id 0000-0001-5439-3258.

tized knowledge ceases to be the object of school education from basic education to higher education, giving way to competences through a pragmatic pedagogy adequate to the flexible sociability of contemporary capitalism.

Keywords: Teacher training. High school reform. National Curriculum Guidelines. Common National Curriculum Base. Skills training.

Introdução

Diante dos desmontes da educação pública brasileira, desencadeados pela crise estrutural do capital, destacam-se as políticas públicas para a formação de professores em processo de desqualificação, articuladas com a atual reforma do ensino médio. Esta, sob a lógica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), provoca mudanças também nos cursos de formação de professores em nível superior, cujo ícone é a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC - Formação), redundando na dissolução das funções da escola e da profissão docente. Resistir e lutar pela educação pública, gratuita, laica e de qualidade é tema recorrente e necessário no país.

Como parte desse processo de resistência e luta, esse artigo objetiva discutir relações entre as atuais regulamentações da formação de professores e a reforma do ensino médio em curso, a fim de demonstrar que se trata de um projeto que conjuga privatismo e gerencialismo de um lado e esvaziamento de conteúdos de ensino de outro. Nesse processo, a profissão docente e o próprio conhecimento, convertido em insumos para o desenvolvimento de competências, são transformados em mercadorias com “prazo de validade” restrito às circunstâncias da sociabilidade flexível do capitalismo contemporâneo. Trata-se de um ciclo vicioso pois, na medida em que o acesso ao conhecimento sistematizado deixa de ser objeto da educação escolar, desde a educação básica até o ensino superior, afastam-se os docentes do sentido do seu trabalho, enquanto a estudantes é negado o direito ao conhecimento científico, às linguagens, à filosofia, às artes e aos fundamentos para o prosseguimento de estudos e formação profissional.

Para fins de exposição, o artigo se inicia resgatando o contexto econômico-político da reforma do Estado sob a égide do neoliberalismo que fundamenta a orientação da formação de professores pelo modelo privatista e gerencialista. Discute-se o documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, elaborado pelo Banco Mundial em 2017, que foi solicitado pelo governo brasileiro sob a liderança do presidente Michel Temer, e suas orientações para a política educacional brasileira com vistas à redução dos gastos públicos.

As reformas educacionais implementadas a partir de 2016 são analisadas à luz dessas recomendações, com base nos documentos regulatórios exarados a partir de então, inclusive em oposição a outros construídos de forma coletiva e democrática. Aborda-se, especialmente, a reforma do ensino médio, instituída pela Medida Provisória 746/2016, transformada na Lei n. 13.415/2017, seguida da aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017); a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) n. 2/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019). Conclui-se sobre o grave e vultoso retrocesso nos processos de formação humana balizado pela hegemonia das oligarquias nacionais e internacionais, que vem se efetivando com alguma resistência, principalmente por meio de manifestações de instituições científicas e de mobilização política da categoria docente.

Política de formação de professores: o gerencialismo como base do projeto formativo

Compreender o modelo formativo proposto para os cursos de formação de professores em nível superior no Brasil atual exige uma digressão aos elementos históricos, políticos e econômicos que endossaram a política educacional, enfaticamente desde 1990. No país, a política educacional e os modelos direcionados para a formação de professores expressam os projetos societários hegemônicos em diferentes momentos. Logo, não se pode desprezar que o Brasil se mobiliza em contexto capitalista e que as bases das determinações advindas do Estado brasileiro são reguladas pelos interesses do capital, representando as necessidades das oligarquias (inter)nacionais na condição de um país de capitalismo dependente¹.

Dessa forma, embora a formação de professores represente também as lutas dos movimentos de educadores, historicamente, as demandas do capital são determinantes e antecedem a política educacional. Assim, desencadeia-se no Brasil, desde 1990, com o aporte do Toyotismo, ou Métodos Flexíveis, e alinhado à teoria da Administração Científica ou Escola Clássica, a transposição do gerencialismo da fábrica à escola e, portanto, às políticas de formação de professores. Desse modo, as demandas foram, estrategicamente, construindo materialidade em um projeto societário hegemônico com o qual se liberou e, ao mesmo tempo, conteve a educação do povo, em nome do êxito nos acordos entre as oligarquias nacionais e internacionais² (ZANOTTO, 2021).

Na agenda da política brasileira, a reforma do Estado, implementada com rigor desde 1990, constavam as políticas educacionais orientadas pelo neoliberalismo

internacional dos “novos senhores do mundo – FMI, BID, BIRD e seus representantes regionais – CEPAL, OERLAC – baseadas nas categorias sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente” (FRIGOTTO, 2010, p. 21). A esses, pode-se acrescentar outras organizações como o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que fomentam e direcionam, condicionadas à concessão de financiamentos, as políticas educacionais voltadas à homogeneização da gestão escolar, de currículos e da implementação da avaliação em larga escala. Em consequência, a formação de professores também passa a ser orientada pelo modelo privatista e gerencialista, que mensura a atividade humana de acordo com a previsão do desempenho e produtividade (competências) em indicadores que revelam custos e benefícios. Assim, a educação passa a ser mercadoria e o ser humano, um produto, visto que,

Nesta proposta, a escola deixa de ser uma instituição social e passa a ser vista como uma microempresa que opera nos mesmos moldes da organização empresarial. O neoliberalismo sabe que a estrutura e a organização do trabalho escolar – não só o trabalho na sala de aula – ensina. Quer a escola à imagem e semelhança de uma empresa: padronizada e ensinando competências e habilidades predeterminadas, responsabilizando-se pelos resultados. A retirada da escola das mãos do Estado é importante pois coloca o controle político e ideológico desta atividade nas mãos de empresários confiáveis e dificulta que as ações de movimentos sociais organizados abram a escola para a vida, para as contradições sociais. Contradições levam a lutas (FREITAS, 2018, p. 921).

A legislação educacional, portanto, é mais do que uma peça jurídica. Ela revela uma concepção de sociedade e de educação. A história, em seus processos de contradição, também explicita elementos que permitem o entendimento de que embates são necessários e expressam a persistência histórica pela democratização da sociedade e da educação. De fato, desde 1970, pode-se referenciar, entre outras lutas de profissionais da educação, a mobilização e criação de inúmeras “entidades representativas” do setor³ (SAVIANI, 2018, p. 25).

A década de 1990 é a expressão da contradição entre embates por projetos societários que historicamente o Brasil vivenciou. Considerando o processo de redemocratização a partir da Constituição Federal de 1988 e a implementação do movimento de globalização e do neoliberalismo como estratégia anunciada para o desenvolvimento e progresso nacional, foi implementada a reforma do Estado brasileiro em diversos setores e, entre tais, nas políticas educacionais. A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) é exemplo de um marco decisivo para a elaboração das legislações que seguiram no campo

da formação de professores. O que se efetivou, segundo Oliveira (2000, p. 331), foi “introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista”. Contextualmente, a educação, em todos os seus níveis e modalidades, foi condicionada por tais reformas.

Submetida à lógica mercantil, a educação passou a ser direcionada por políticas de financiamento pautadas em resultados. Dessa forma, entre outros representantes dos organismos multilaterais no Brasil, como propositores de um projeto hegemônico de formação humana, destaca-se a presença do Banco Mundial, que vem se mostrando como o “órgão mentor” das reformas para a almejada modernização do Estado brasileiro, com desdobramentos na reforma curricular para a educação básica e superior.

Sobre as reformas e a política de formação de professores no Brasil, sem elencar aspectos históricos anteriores, porém, considerando a articulação com os organismos multilaterais, referencia-se o documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, elaborado pelo Banco Mundial em 2017, que foi solicitado pelo governo brasileiro sob a liderança do presidente Michel Temer. No período, Temer ocupava o cargo de presidente do Brasil, após golpe que resultou no *impeachment* de Dilma Rousseff. Ademais, Rousseff, junto de Luís Inácio Lula da Silva, marcaram o período de treze anos de governo liderado pelo Partido dos Trabalhadores – PT. Diante do contexto de posse do governo brasileiro por Temer, em meio ao movimento de retomada das forças conservadoras, liberais e autoritárias no país, o próprio nome do documento solicitado já indicava seus direcionamentos: realizar “Um ajuste justo”. É inevitável, portanto, querer entender para quem o ajuste seria justo. O documento afirma que

Após um período de estabilidade econômica, altas taxas de crescimento e redução substancial da pobreza, o Brasil enfrenta hoje grandes desafios para lidar com seus gastos públicos. [...]. O gasto tornou-se cada vez mais engessado pela rigidez constitucional em categorias como folha de pagamento e previdência social, deixando quase nenhum espaço para despesas discricionárias e de investimento. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1)

Isto posto, poder-se-ia inferir que “a estabilidade econômica, as altas taxas de crescimento e a redução da pobreza” – traços que podem ser atribuídos ao período de governo do PT –, não foram reconhecidos como positivos, mas como um problema, pois geraram altos gastos públicos. Isto é, demonstrou-se que estabilidade econômica e redução da pobreza não devem ser prioridades porque oneram os cofres públicos. Ora, se o Brasil, assim como qualquer outro país, consegue estabilidade econômica e reduz a pobreza, por quais motivos teria que considerar os gastos públicos como um

problema? Afinal, qual seria a meta de um país para o BM? Estabilidade econômica e redução da pobreza interessa ao BM? Por que e para quem o Brasil precisa fazer um ajuste justo?

Desde sua criação, a justificativa da existência do BM está atrelada à concessão de “benefícios” em forma de empréstimos para países que precisam reduzir a pobreza e as desigualdades sociais. Porém, o que se intencionava com o referido relatório, por parte do BM e do governo, na ocasião em que o Brasil obteve estabilidade econômica e reduziu a pobreza? O BM e o Brasil se mobilizaram na direção de um consenso interessado, de maneira que o primeiro se manifestou como quem contribui para consolidar os ganhos sociais, ao afirmar que o país solicitou o documento objetivando “realizar uma análise aprofundada dos gastos do governo, identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal a um nível sustentável e, ao mesmo tempo, consolidar os ganhos sociais alcançados nas décadas anteriores” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 01).

A mudança no cenário nacional, com um novo governo pós *impeachment* de Dilma Rousseff, balizado pela organização e ascensão das alas conservadora, liberal e autoritária⁴, pode ser indicada como motivação para o pedido ao BM de indicar ao governo os novos rumos do Brasil, justificando a solicitação do documento como uma estratégia para consolidar os ganhos sociais alcançados nas últimas décadas. Os retrocessos do que se conseguiu em termos da estabilidade econômica e ganhos sociais com redução da pobreza são ainda mais graves no governo seguinte, liderado por Jair Bolsonaro. Como elemento fundante desse processo,

A ideologia neoliberal apresenta-se como hegemônica e dominante na atualidade, subsidiando sustentabilidade político-ideológica para as alterações necessárias ao processo de produção e reprodução do capital sendo, portanto, nada mais do que uma expressão ideológica do capitalismo em sua fase imperialista (LAVOURA; ALVES; JUNIOR, 2021, p. 557).

Como fiador de países capitalistas em expansão, o BM ofusca seus reais objetivos mediante um discurso de “ajuda financeira” a fim de diminuir a pobreza de países periféricos. É o que se pode ver no documento “Um Ajuste Justo [...]”:

Desenhar e implementar um “ajuste justo” que coloque as contas fiscais do Brasil de volta em uma trajetória sustentável, ao mesmo tempo em que protege os pobres, é um grande desafio. Abrangerá mais de um mandato presidencial e exigirá um diálogo extenso, incluindo governos subnacionais, movimentos sociais, sindicatos, associações empresariais e muitos outros grupos. Acreditamos que quanto antes o País iniciar esse debate e enfrentar seus problemas, mais cedo será possível transformar sua realidade e retomar o caminho da prosperidade compartilhada entre todos (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1).

Assim, foi indicado ao governo daquela ocasião e aos subsequentes, que seria possível conter a estabilidade econômica e reduzir a pobreza, retomando-se a prosperidade com as bases do capitalismo neoliberal. Esta seria compartilhada fundamentalmente pela burguesia. A lógica do capitalismo dependente (FERNANDES, 1981) se manifesta com toda a força no governo pós 2017, articulado com o imperialismo:

[...] uma relação de aliança importante tanto à expansão do capitalismo imperialista quanto à manutenção e enriquecimento da burguesia local. O capitalismo dependente e o capitalismo do ‘tipo imperialista’ são essenciais para a manutenção da hegemonia imperialista e para o próprio processo de reprodução do capital (LAVOURA; ALVES; JUNIOR, 2021 p. 560-561).

No mesmo documento, na seção “Resumo Executivo”, constam dados que, para o BM, comprovariam o déficit fiscal do governo brasileiro o qual, além de gastar mais do que poderia, o faz de má forma. Destarte, há demonstrações de dados e índices, indicação de falhas em programas de alocações de despesas, assim como identificam-se as reformas que tornariam os gastos públicos mais eficazes, eficientes e equitativos, sob a justificativa de proteger os pobres e vulneráveis e minimizar os impactos negativos sobre os empregos e a prestação de serviços públicos, delimitando-se que:

11.A massa salarial do funcionalismo público pode ser reduzida significativamente [...]. 12.A redução dos prêmios salariais excepcionalmente altos dos servidores públicos também seria desejável de um ponto de vista de equidade [...]. 16.As despesas públicas com ensino fundamental e médio apresentam ineficiências significativas, e o mesmo nível de serviços poderia ser prestado gastando 1% a menos do PIB em nível local [...]. 17.A vinculação constitucional dos gastos em educação a 25 por cento das receitas dos municípios pode ser uma das principais causas da ineficiência dos gastos [...]. 18.As despesas com ensino superior são, ao mesmo tempo, ineficientes e regressivas. Uma reforma do sistema poderia economizar 0,5% do PIB do orçamento federal [...]. 22.Por fim, além do atual ajuste fiscal, a melhoria da qualidade das despesas públicas exige a institucionalização de um sistema regular e rigoroso de monitoramento e avaliação das políticas públicas (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 07-15).

As despesas com educação seriam demasiadamente altas, e o servidor público brasileiro receberia muito – um “prêmio salarial”, como denominam – ressaltando a atipicidade em relação aos padrões internacionais. Nesse sentido, o ponto nevrálgico a ser questionado seria a qualidade da política educacional em um formato de administração gerencial, nos moldes empresariais, que primariam por um modelo formativo restritivo de conhecimento científico, ampliado no que se refere ao conhecimento pragmático e utilitário. Nesse formato, de fato, se poderia afirmar que se gasta muito em educação, pois não haveria interesse em despender gastos ou investir em edu-

cação, mas sim em outros setores cujo retorno financeiro é imediato. Além disso, ao ser convertido em mercadoria, o conhecimento poderia ser produzido a baixo custo e gerar lucro.

Trata-se, portanto, de ajustar os gastos com a educação pública em benefício da ampliação de ganhos no setor privado. Necessitando de um culpado para o suposto gasto excessivo do Estado, culpabilizar os professores pode ser uma estratégia para fragilizar e desmobilizar as lutas históricas da classe pela educação pública, gratuita e de qualidade e, ainda, uma forma de anunciar o fracasso da educação pública à sociedade e criar um entendimento coletivo que concordará com sua privatização. Ao indicar o servidor público como culpado, institucionalizar um sistema regular e rigoroso de monitoramento e avaliação, definem-se os fatores preponderantes para a implementação das políticas públicas educacionais

Sobre a educação superior, para a diminuição de gastos, eficiência e equidade da educação pública, o BM indica o pagamento de mensalidades nas universidades públicas como solução, pois afirma que

Os gastos públicos com o ensino superior também são altamente ineficientes, e quase 50% dos recursos poderiam ser economizados. Os gastos públicos com ensino fundamental e médio são progressivos, mas os gastos com o ensino superior são altamente regressivos. Isso indica a necessidade de introduzir o pagamento de mensalidades em universidades públicas para as famílias mais ricas e de direcionar melhor o acesso ao financiamento estudantil para o ensino superior (programa FIES) (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 121).

Sendo assim, a solução indicada é o pagamento de mensalidades. Logo, poder-se-á implementar a total privatização da educação superior no Brasil. Contextualmente justificado pela economia de recursos financeiros, foi publicada a Emenda Constitucional n. 95/2016, que estabeleceu o congelamento dos gastos em educação para os próximos 20 anos, tendo como base o orçamento de 2016, acrescido da inflação anual. A motivação para tal medida alinha-se à ressalva do BM ao advertir que “as despesas públicas com todos os níveis educacionais aumentaram a uma taxa real de 5,3% ao ano entre 2000 e 2014” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 123). A informação, além de conter um dado que aos economistas pode ser alarmante, também revela uma arguição ao governo PT que, em grande parte de sua atuação, ampliou o investimento na educação pública.

Assim, a EC 95/2016 foi um marco em termos de retrocesso na educação, em especial considerando-se que o orçamento disponível na ocasião já se mostrava insuficiente. Isso é agravado com a precarização do sistema público, pois, desde então, estão secundarizadas as condições de balizar a educação como alavanca para a formação

humana e a produção da ciência.

Na educação superior, além do oneroso gasto com os servidores públicos, o BM aponta que “alunos nas universidades públicas brasileiras em média custam de duas a três vezes mais do que alunos matriculados em universidades privadas” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 123). Assim, colocou-se em pauta a necessidade da redução de gastos referentes aos professores e alunos da educação superior, deslocada de análises da função da universidade pública na formação humana e de profissionais em seu fundamento no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Ademais, na perspectiva gerencialista de administração da educação, implementam-se monitoramento e avaliação para controle por meio da avaliação em larga escala, com exames de desempenho padronizados e embasados na meritocracia, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Com base nos resultados do ENADE, foi também indicado pelo BM (2017, p. 134) que “as universidades privadas brasileiras tendem a ser mais custo-eficientes do que as públicas”. Destarte, o BM declara a ineficiência da universidade pública, tomando como solução a privatização da educação superior. Entretanto, o pagamento de mensalidades como parte do processo de privatização da educação superior pública interessa ao setor privado e às oligarquias nacionais e internacionais, que imperam no setor. Portanto, também interessa ao BM, pois é o administrador dos interesses de tais oligarquias.

Assim, o referido documento destaca: “os retornos do ensino superior são altos no Brasil, o que justificaria deixar que os estudantes paguem pela própria educação” e, ainda, assinala que “o ensino superior gratuito pode estar perpetuando a desigualdade no país” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 136). Trata-se de uma afirmação que omite as reais causas da desigualdade no Brasil posto que, contrariamente ao que se evidencia no documento, são os princípios do capitalismo que mantêm a desigualdade e geram o acúmulo de riquezas.

No mesmo documento, o BM recomenda reformas na educação para aumentar a eficiência e equidade, reduzindo custos fiscais. Para a educação superior, indica:

Limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes geraria uma economia imediata de 0,26% do PIB. As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar recursos em outras fontes [...]. Uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria a introdução de tarifas escolares. Isso é justificável, pois o ensino superior oferece altos retornos individuais aos estudantes e, com base em dados atuais, o acesso privilegia fortemente estudantes de famílias mais ricas. Paralelamente, é necessário facilitar o acesso a mecanismos de financiamen-

to para estudantes que não possam pagar as mensalidades (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 137-138).

As reformas para a educação superior concentram-se, então, em diminuir despesas e cobrar mensalidades dos estudantes. Sem maiores questionamentos, o trajeto proposto se efetiva em escala progressiva, situação que consolida um projeto formativo e societário de redução da democracia, enquanto efetiva os ditames e interesses capitalistas.

Nessa lógica, entre outras, as reformas curriculares tomaram foco prioritário na política educacional brasileira, começando pelo ensino médio, com a Medida Provisória 746/2016, transformada na Lei n. 13.415/2017, seguida da aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e, na sequência, a Resolução CNE/CP n. 2/2019, que definiu as DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC-Formação (2019). Na dimensão de grave e vultoso retrocesso nos processos de formação humana, pode-se inferir que o projeto formativo balizado pelo capital das oligarquias nacionais e internacionais vem se efetivando com poucas resistências.

BNC – Formação de Professores e BNCC: um ajuste ao gerencialismo

A universidade brasileira, como expressão histórica de embates entre diferentes projetos societários, manifesta em seus processos formativos as dicotomias entre atender à lógica do sistema capitalista e/ou manter sua autonomia enquanto produtora de ciência para uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, tomada como direito constitucional (BRASIL, 1988), a autonomia permite à universidade, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão, instituir seus projetos formativos. Garantida a autonomia universitária, deve-se reconhecer a legislação vigente e seus desdobramentos como expressão de momentos econômicos, políticos e sociais (conjunturais e estruturais) que direcionaram a educação e a formação de professores. Não obstante, a década de 1990 marca a tendência de inflexão no primeiro sentido.

As políticas neoliberais, desde a década de 1990 até hoje, estabelecem, na sociedade e na universidade brasileira, características mercadológicas através do Estado brasileiro que segue, cada vez mais, os critérios os organismos internacionais ligados ao mercado e ao grande capital. Assim, estabelece-se uma educação para o mercado, educação na qual formar as competências que o mercado exige é primazia. Logo, o conhecimento científico, técnico e socialmente significativo é secundarizado na formação (ZANOTTO, 2017, p.138).

Quase dez anos depois da promulgação da LDB 9394/96, exarou-se a Resolução n. 2/2015, com as DCNs para a formação inicial em nível superior, como cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, tal como para a formação continuada. Tendo esta última mal chegado a ser implementada, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 definiu as DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC-Formação.

Acerca da Resolução n. 2/2015, pode-se afirmar que seu conjunto de normativas foram acatadas no meio acadêmico, com expressiva concordância aos seus princípios, uma vez que

Na direção de políticas mais orgânicas, as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada os profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2015, p. 315-316).

Em documentos produzidos em 2019 pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e pela Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOP), constam posicionamento em defesa da Resolução CNE/CP n. 2/2015, contrapondo-se ao movimento que se verificava nas instâncias governamentais por sua revogação e pela tramitação do que veio a ser a Resolução CNE/CP n. 2/2019.

[...] a Resolução CNE/CP nº 2/2015 expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores. Nesse sentido, ela registra, de um lado, conquistas para a formação dos profissionais ao consolidar normas e diretrizes nacionais em sintonia com a defesa da escola pública de qualidade; e de outro, sua suficiência, indicando que a aprovação da BNCC não demanda mudanças nas DCNs de formação de professores, pois ela expressa devidamente a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao sistema nacional de avaliação da Educação Superior visando garantir projetos institucionais que promovam a melhora da formação inicial e

continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (ANPED, 2019).

[...] a ANFOPE encaminhou ao CNE solicitação para que este tome as providências cabíveis para o: 1) Arquivamento dos pareceres referente a proposta de revisão e atualização das “Diretrizes Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica” em discussão no CNE; 2) Imediata implementação da Resolução CNE n. 2/2015, sem alterações e acompanhamento de sua materialização junto às IES. A diretoria da ANFOPE considerou que não cabe nenhuma alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução 2/2015) em vigor, tendo em vista que as IES de todo o país estão em processo de implementação, dentro dos prazos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e, ainda não houve qualquer avaliação de sua implementação. A proposta apresentada no parecer descaracteriza a formação docente afrontando a concepção que defendemos historicamente, a saber a Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação, e portanto, não faremos nenhuma consideração pontual ao parecer como sugerido, pois nos opomos a ele na íntegra (ANFOPE, 2019).

A Resolução CNE/CP n. 2/2015, apesar de ter ampla aceitação entre educadores progressistas e as associações educacionais citadas, foi submetida a postergação do prazo para ser efetivada nas instituições de educação superior, tendo em vista a elaboração da nova diretriz que adaptaria a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC), aprovada em 2017. Nesse sentido,

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673).

As entidades que representam educadores comprometidos com a formação docente se organizaram em defesa da Resolução CNE/CP n. 2/2015, em resistência ao retrocesso de um modelo de currículo padrão para todos os níveis e modalidades de ensino no país, pautado na lógica tecnicista/instrumental, para atender aos grupos

empresariais interessados em formar um trabalhador alinhado ao modelo produtivo, com habilidades e competências para tal. Entre outras instâncias, as entidades universitárias manifestaram-se a respeito:

A nota do COGRAD soma-se, portanto, à manifestação incisiva das 30 entidades da área contra a descaracterização da política de formação de professores, com a aprovação das novas DCNs e da Base Nacional Comum da Formação pelo CNE, no último dia 07 de novembro, em uma sessão/audiência pública totalmente esvaziada, desconhecendo o posicionamento das entidades. [...] a Resolução de 2015 consolida princípios e concepções amadurecidos na reflexão promovida por entidades do campo educacional como Anfope, Anpae, Anped, Cedes e Forumdir, concepções estas que foram incorporadas em várias IES, aos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) de licenciaturas, e outras estão em adiantado processo de revisão, na perspectiva de atendimento às diretrizes emanadas pela Resolução 02/2015 (COGRAD, 2019).

Este movimento de resistência foi importante, porém, não conteve a aprovação e homologação pelo CNE, da Resolução CNE/CP n. 2/2019, por meio da Portaria n. 2.167 (BRASIL, 2019b).

Daí a necessidade de entendimento do documento “Um Ajuste Justo [...]” (BANCO MUNDIAL, 2017). A partir desse período, evidencia-se uma fase de retrocessos na educação brasileira, valendo-se de estratégias de desmobilização do movimento dos educadores em prol da educação pública, gratuita e de qualidade:

Sob o governo do presidente Michel Temer, as políticas educacionais em curso são interrompidas e/ou tomam nova configuração, como vai ocorrer com o Fórum Nacional de Educação (FNE), cujas atribuições foram alteradas e substituída a sua coordenação, e com a Conferência Nacional de Educação (Conae) prevista para ser realizada em 2018, que teve modificada sua composição, o que motivou a saída das associações científicas de educação que instituíram o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e a Conferência Nacional Popular de Educação (Conape). Mudanças também fez o novo governo no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 32).

Assim, no contexto do governo de Temer, em meio ao movimento de retomadas conservadoras, liberais e autoritárias no país, a governança se efetivou utilizando instrumentos focados em diluir os movimentos sociais por direitos humanos e de educadores que estavam em prol do fortalecimento da educação pública, a fim de retomar os interesses das oligarquias (inter)nacionais. Nesse sentido, seguindo os indicativos do BM sobre o “ajuste justo” no Brasil, as reformas para a educação seguiram-se pela implementação de medidas em todos os níveis e modalidades de ensino, a fim de pa-

dronizar e homogeneizar a formação do trabalhador, como conveniente ao mercado.

BNC – Formação de Professores e BNCC: esvaziamento curricular pelas competências

A reforma do ensino médio foi aprovada, inicialmente, por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016. Trata-se de um instrumento jurídico cujo conteúdo e pertinência só se justificam quando há um estado de urgência e emergência que não permita aguardar os trâmites democráticos. Ainda que uma MP exija sua apreciação no âmbito parlamentar, o processo de exceção no âmbito dessa instituição demonstrava que ela se tornaria lei. Isso não se justificava, uma vez que tínhamos uma legislação e um conjunto regulatório robusto, denso e coerente, construído sob um diálogo democrático, inclusive com forças oponentes, mas que nos levou a uma condição jurídica e política, com o Plano Nacional de Educação (PNE) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012 (BRASIL, 2012), pelas quais o ensino médio seria compatível como o direito à educação e ao acesso ao conhecimento sistematizado, visando à formação integral dos estudantes, em coerência com as necessidades das juventudes e também da população da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A efetivação da reforma ocorreu com a aprovação da Lei n. 13.415/2017 e redundou numa lógica do ensino médio, em termos de concepção e organização, que reduz a formação geral dos estudantes. Isto é feito mediante redução da carga horária da formação geral de 2.400 horas para 1.800 horas, dividindo as 600 horas restantes em cinco “itinerários formativos”, a saber: Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Matemática; Linguagens; e Educação Técnico-profissional. Faz-se, assim, a antecipação da especialização, a fragmentação do currículo e, no caso do quinto itinerário, a substituição da formação geral pela educação técnico-profissional. O elemento fundamental e a gravidade de origem estão na redução da carga horária e dos conteúdos de formação geral dos estudantes, contrariando a luta pela formação integral como direito inalienável.

A BNCC vem dar corpo à concepção de formação baseada em competências (RAMOS, 2001). O currículo baseado em competências caracteriza-se por uma mudança de caráter epistemológico na medida em que deixa de ter as Ciências, as Letras, a Filosofia e as Artes como campos de referência para a seleção de conteúdos de ensino, dando lugar a situações de vida para a formação geral, e de trabalho para a formação profissional. Isso, a partir de uma elaboração empírica ou teórica acerca de que competências o estudante deveria demonstrar frente às respectivas situações. Numa sociedade pós-moderna e neoliberal, essas situações são as que colocam para o estudante

a instabilidade e a imprevisibilidade da vida contemporânea. Essas fazem com que se elabore um “campo de referência” abstrato, indefinido, denominado como “projeto de vida”, associado ao empreendedorismo e ao autoempreendedorismo, retirando-se carga horária e conteúdos sistematizados do currículo para dar lugar a essas situações “instáveis” como situações de aprendizagens. Em relação aos aspectos culturais, hoje o ultraconservadorismo faz o movimento de retirar temas valiosos para a juventude, como a sexualidade, a questão de gênero, do racismo estrutural, dentre outras, como acontece na BNCC.

Demonstra-se um caráter peculiar da política curricular atual, dissolvendo-se a função da escola quanto a proporcionar aos estudantes o acesso ao conhecimento sistematizado construído pela sociedade historicamente. A vinculação da BNCC à BNC-Formação tem como consequência a formação de professores também baseada em competências, sob a mesma lógica curricular do “novo” ensino médio. Tem-se assim, a redução da formação escolar, desde a dos professores até os estudantes, acarretando, junto com a função da escola, a dissolução da própria profissão docente.

A fim de ajustar os cursos de formação de professores em nível superior aos mesmos princípios da educação básica, o mecanismo imediato foi negligenciar e revogar a Resolução CNE/CP n. 2/2015, com a aprovação da Resolução CNE/CP n. 2/2019, para alcançar os objetivos desejados para a formação de professores. Portanto, pode-se evidenciar que o “ajuste justo” indicado pelo BM volta-se à educação na sua totalidade, com ênfase à formação de professores.

Outrossim, apesar dos embates travados em torno da promulgação da normativa CNE/CP n. 2/2019, a política educacional que a fundamenta carrega graves mudanças na formação de professores no Brasil, destacando um modelo alinhado à lógica privatista e mercadológica para a qual o currículo baseado em competências também contribui. Por se tratar de uma pedagogia pragmática, as competências a serem desenvolvidas tanto na formação docente, quanto no ensino médio, tornam-se mercadorias, cujo “prazo de validade” é restrito às circunstâncias da sociabilidade flexível do capitalismo contemporâneo.

Na perspectiva da ANPED (2019), são nove os motivos de contrariedade:

1. Uma formação de professores de “uma nota só”;
2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro;
3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria prática;
4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional;
5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando;
6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo;
7. Uma proposta que estimula uma formação *fast food*;
8. Uma

formação de professores com pouco recurso; 9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares (ANPED, 2019).

Contrários à Resolução CNE/CP n. 2/2019, os movimentos de educadores, em contexto nacional, seguiram resistentes e se fortaleceram. Como exemplo, cita-se o documento da ANFOPE e FORUMDIR que divulgou uma pauta às Instituições de Ensino Superior (IES) para subsidiar o debate nacional sobre a temática, bem como a interlocução com o MEC, o CNE e outros órgãos governamentais, indicando pontos em defesa dos cursos de Pedagogia e da formação de professores:

5. Considerar a Resolução CNE/CP n. 2/2015 juntamente com a Resolução CNE/CP n. 1/2006 como os parâmetros para a construção ou reformulação dos projetos pedagógicos das IES. 6. Posicionar-se firmemente, como está acontecendo nas universidades públicas, contrários à implementação da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar – MEC/CNE por afrontar a autonomia das Universidades na definição dos projetos dos cursos de Pedagogia. 7. Encaminhar ofícios ao CNE solicitando a prorrogação do prazo da Resolução CNE/CP n. 2/2019 como forma de as instituições terem mais tempo para o debate sobre os cursos (ANFOPE, FORUMDIR, 2021, p. 3).

Além das manifestações apresentadas, *lives* e encontros virtuais foram realizados sobre o tema, com o mesmo teor de luta e resistência; além disso, outras formas de mobilizações tiveram vasta repercussão. Embora ainda não se tenha conseguido a revogação do documento, o CNE aprovou a extensão do prazo de adequação dos cursos de licenciatura à Resolução n. 02/2019, que terminaria no final de 2021, para dezembro de 2024. Expressa-se, nesse fato, exemplo de conquista do movimento nacional de educadores. Tal vitória pode ser comemorada com precaução, de modo a ampliar o tempo e espaço para novas proposições de luta e resistência para, quiçá, chegar à revogação da Resolução CNE/CP n. 02/2019.

Assim, é necessário compreender as razões que envolvem o conteúdo problemático da referida resolução e quais seus possíveis desdobramentos na formação de professores. Entre uma gama de elementos que atravessam o conteúdo do que se pode denominar de “determinação do poder executivo”, por meio do CNE, a referida resolução torna-se afrontosa aos processos de formação de professores. A primeira questão se apresenta na definição do objeto da lei:

Art.2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019a).

Ao definir o desenvolvimento de “competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica” como objeto central para a formação de professores no Brasil, tal formação é condicionada a uma perspectiva limitada do que se define como uma base curricular proposta para a educação básica, dispensando uma formação ampla que contemple os vários aspectos teóricos da ciência da educação, como suporte para formação e atuação plena de professores na diversidade em que se assenta a educação brasileira. Ademais, para a ANPED, o modelo define uma formação de professores de “uma nota só”, questionando toda a proposta formativa constituída historicamente pelo movimento nacional de educadores, que defende a docência como base da formação, divergindo da docência baseada na BNCC.

Outro aspecto problemático da lei, diferentemente da Resolução CNE/CP n. 2/2015, é a retirada da formação continuada de professores, implementando-se outra resolução⁵ e abrindo precedente para que ela também não tenha o caráter ampliado da formação, preferencialmente retirando-a das universidades públicas; assim, oportuniza-se que seja assumida pelo setor privado dos conglomerados empresariais da educação que almejam tal nicho de mercado. Logo, o “ajuste justo” proposto pelo BM se consolida na direção de desonerar os cofres públicos, com o recuo da função das universidades na formação de professores, em benefício do setor privado como agente formativo.

No que concerne ao objeto da lei, sobre os processos formativos, define-se no Art. 3º:

Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes [...], bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. (BRASIL, 2019a)

No referido Anexo constam dez competências gerais docentes, indicadas como base nacional comum para a formação de professores para a educação básica. Assim, explicita-se a ligação de tal normativa à BNCC, pois o professor deve ser formado a partir de competências gerais e específicas (delimitadas por conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional) que atendam ao que se demanda formar nos alunos da educação básica, isto é, competências e habilidades previamente definidas, da educação infantil ao ensino médio.

Desse modo, conferir ao currículo escolar a função de gerar ordem, racionalidade e eficiência, assume, então, uma característica histórica utilizada para adequar

o modelo formativo através da homogeneização curricular, a fim de que sejam atendidas as demandas externas à escola, ao que o modo de produção capitalista requer. Nesse sentido, articulam-se as prescrições do BM com o modelo formativo proposto na Resolução CNE/CP n. 02/2019.

No Capítulo II do mesmo documento, sobre os fundamentos e da política da formação docente, no Art. 6º – que define os princípios da política de formação de professores para a Educação Básica –, em consonância aos marcos regulatórios, como a BNCC, consta como princípio “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 2019a). Ora, se esta é uma premissa que indica tais princípios, como pode estar coerente com a restrita e limitada condição de exclusividade de formação vinculada à BNCC? Ainda que seja demasiadamente contraditório, compreende-se como estratégia para finalidades capitalistas.

Ademais, no Capítulo III, Art.7º, que trata da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, em consonância às aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, entre catorze indicações que ensejam a prática como elemento central, destaca-se: a ênfase no reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão alicerçados na prática, propiciar experiências de aprendizagem exemplares, fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2019a). Nesse sentido, em larga escala, prioriza-se a prática em detrimento da teoria.

Se não bastassem os indicativos de primazia da prática para assegurar tal premissa, no Capítulo IV dos cursos de licenciaturas, define-se que, com carga horária total de 3.200 horas mínimas, deve-se considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação. Na lei, a carga horária está assim delimitada:

Art.11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I-Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais. II-Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III-Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a)400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; b)400 (quatrocentas) horas para a prática

dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019a).

É interessante retomar a legislação anterior – Resolução n. 2/2015 – para compreender quais foram os pontos de diluição acerca da relação teoria e prática como elemento balizador do processo formativo. Vê-se, primeiro, que a Resolução n. 2/2015 definia 2.200 horas como parte do núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional; seus fundamentos e metodologias, das diversas realidades educacionais, articulados ao núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino que atendiam às demandas sociais. Já na Resolução 02/2019 houve a redução para 800 horas destinadas à base comum, que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais. Já as 1600 horas restantes foram remanejadas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico dos conteúdos. Portanto, não se destituiu apenas a relação teoria e prática, mas os cursos de licenciatura foram transformados em práticas, totalmente voltadas ao aprendizado do ser professor “dador” de aulas, baseadas exclusivamente na BNCC.

Outrossim, de forma inédita para a formação de professores, a Resolução CNE/CP n. 2/2019, Capítulo VIII, trata do processo avaliativo interno e externo. Define-se que

Art.23.A avaliação dos licenciandos deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências. §1ºAs avaliações da aprendizagem e das competências devem ser contínuas e previstas como parte indissociável das atividades acadêmicas. §2ºO processo avaliativo deve ser diversificado e adequado às etapas e às atividades do curso, distinguindo o desempenho em atividades teóricas, práticas, laboratoriais, de pesquisa e de extensão. §3ºO processo avaliativo pode-se dar sob a forma de monografias, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios, projetos e atividades práticas, entre outros, que demonstrem o aprendizado e estimulem a produção intelectual dos licenciandos, de forma individual ou em equipe (BRASIL, 2019a).

Uma resolução para a formação de professores nunca foi tão prescritiva quanto aos processos avaliativos e composição dos projetos políticos-pedagógicos. Trata-se de uma situação que desconsidera e fere a autonomia da universidade, ao mesmo tempo em que amplia a garantia do controle do trabalho pedagógico e da formação, em es-

pecial a formação baseada em competências. Nesse contexto, os desdobramentos de uma lei são a expressão de retrocessos e materializam os desafios que se colocam em um horizonte de luta coletiva.

Considerações Finais

Neste artigo, analisaram-se as orientações e políticas que alteram o modelo formativo nos cursos de licenciatura, com destaque, a Resolução CNE/CP n. 2/2019. O estudo, então, retoma e remete às marcas históricas desde 1990 no Brasil considerando, especialmente, as repercussões da reforma do Estado na educação pública. Entre os elementos presentes neste período, identifica-se a recorrente intervenção de organismos multilaterais no direcionamento das políticas educacionais brasileiras.

Considerando os elementos gerenciais e a interferência dos organismos multilaterais, localiza-se como fonte de pesquisa e análise o documento encomendado pelo governo de Michel Temer ao Banco Mundial – que representou a retomada das forças conservadoras, liberais e autoritárias no país: “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. Assim, o documento intenciona construir um consenso interessado sobre ajustes nas políticas públicas, como por exemplo, a Emenda Constitucional n. 95/2016, que congelou o repasse de recursos públicos para a educação por 20 anos desde o orçamento de 2016. Ainda, as reflexões sobre a BNC – Formação articularam-se à análise das orientações do BM, enfaticamente sobre os assuntos da educação superior e dos cursos de licenciaturas.

Ao evidenciar a elaboração e implementação de políticas que ocorrem em condições contraditórias, enfatizaram-se referências de posicionamentos das principais instituições compostas por pesquisadores da área da educação e formação de professores. Como contraponto à BNC-Formação, destacou-se o conteúdo presente na Resolução n. 2/2015, em vigor até a implementação da Resolução CNE/CP n. 2/2019. Assim, a lógica gerencial que direcionou a reforma do Estado brasileiro em 1990 impulsionou reformas educacionais com a intenção de diminuir o repasse de recursos para as políticas públicas, tal como ampliar a participação dos empresários brasileiros por meio de parcerias público-privadas aplicadas no contexto educacional, o que, na atualidade, respalda o que orienta o BM sobre a postura administrativa do Estado ajustada ao controle e otimização de recursos sob o antigo argumento de promover a eficiência e a eficácia do setor público.

Na lógica do BM, os ajustes nas políticas educacionais são necessários para a adequação da utilização de recursos públicos que não são revertidos em “bons resulta-

dos” nas avaliações em larga escala. Assim, aponta que o Brasil estaria “desajustado” com relação aos demais países da OCDE. Destarte, conclui que tais desajustes teriam sido provocados pela ampliação de políticas sociais ao longo dos governos do PT, tal como pela participação de instituições representativas do meio acadêmico, que disputaram o conteúdo da política, como foi o caso da Resolução n. 2/2015. Desse modo, as políticas teriam introduzido propostas de formação que demandam maiores investimentos por parte do Estado, se comparados às demandas da BNC – Formação. Isto porque, ao articularem teoria e prática e a pesquisa acadêmica ao processo formativo, a proposta apresentada pela Resolução n. 2/ 2015 oneraria o Estado, uma vez que os resultados desse processo não se apresentam imediatos e demandam investimentos em estrutura, condições de pesquisa e outros aspectos. Além disso, a BNC – Formação prevê uma formação direcionada para desempenho e produtividade como um indicador de “boa governança” na aplicação dos recursos públicos.

Para a educação superior, principal lócus da formação de professores, o BM sugere a cobrança de mensalidades (privatização) e a intensificação das avaliações, como o ENADE. Tal conjunto de argumentos, alinhados ao gerencialismo, desdobram-se em críticas aos professores e a sua formação como forma de anunciar a necessidade de reformar a carreira e formação de professores. No que diz respeito à formação de professores, o BM defende o seu alinhamento à BNCC, a fim de fortalecer uma educação por competências e habilidades, padronizada, com potencial de controle por intermédio das avaliações externas e ajustada aos anseios do mercado. Assim, tal modelo formativo se contrapõe a uma formação ampla, que articula as dimensões teóricas da ciência da educação. Ao buscar a padronização, negligencia-se a formação e atuação de professores diante da diversidade de demandas presentes na educação brasileira, como prevê a Resolução n. 2/2015.

No Brasil, a retomada dessa concepção para os currículos das etapas da educação básica e para a formação de professores explicita o retrocesso político e educacional e o avanço de ideologias conversadoras, conforme foi denunciado e criticado em diversas manifestações das instituições de representatividade acadêmica. Nesse panorama, o movimento reivindicatório que chegou ao CNE culminou na extensão do prazo de adequação dos cursos de licenciatura da Resolução n. 02/2019, que terminaria no final de 2021, para dezembro de 2024. Tais denúncias e reivindicações das instituições representativas de educadores também reafirmam a manutenção dos princípios formativos presentes na Resolução n. 2/2015, que direcionam a formação de professores para articulação com a gestão escolar e para a formação de nível superior, vinculada à pesquisa acadêmica. Contudo, pode-se inferir que a Resolução CNE/CP n. 2/2019 converge com o projeto formativo propalado pelo BM e apresentado no do-

cumento “Um Ajuste Justo”, do Banco Mundial.

As contradições entre as duas propostas de formação de professores indicam a necessidade de fortalecimento das lutas pela manutenção e ampliação das conquistas nas propostas e nos processos de formação de professores, na direção de consolidar a relação teoria e prática e as condições de autonomia das universidades públicas. Considerando a ameaça de sua extinção, a luta pela existência e permanência da educação pública e gratuita atualmente precede até mesmo a reivindicação da qualidade do ensino. Trata-se, porém, não de uma inversão de valores, mas sim da necessidade de reconhecer o quanto a regressão dos direitos hoje exige radicalidade na análise teórica e coerência na ação política.

Referências bibliográficas

AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **A ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 02/215 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração**. 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-se-posiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/>. Acesso em: 9 fev. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANFOPE; FORUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES DE EDUCAÇÃO. **Carta Anfope e Forundir**. 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Carta-ANFOPE-FORUMDIR-jun-2021-finall.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Uma formação formatada**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 9 fev. 2022.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo - Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Grupo Banco Mundial, 2017. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de

fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores [...]. Brasília, 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...]. Brasília, 2015.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores [...]. Brasília, 2019a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n. 2.167, de 19 de dezembro de 2019**. Homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação [...]. Brasília, 2019b.

COLÉGIO DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS IFES. Manifestação - diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. 2019. Disponível em: <http://apub.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Manifestac%CC%A7a%CC%83o-COGRAD-DCNs-formac%CC%A7a%CC%83o-de-professores.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2022.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FREITAS, L. C. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **HISTEDBR Online**. Campinas, v. 18, n. 4, p. 906-926, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LAVOURA, T; ALVES, M.; JUNIOR, C. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-Formação em debate. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2021.

OLIVEIRA, D. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

RAMOS, M. **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ZANOTTO, M. **Políticas públicas de avaliação para a educação superior no Brasil: autonomia e produção do conhecimento**. Cascavel: Edunioeste, 2017.

ZANOTTO, M. Gestão Democrática na Escola Pública: limites e possibilidades. In: ZANOTTO, M; ZEN, R. T. (Orgs.). **Cenários políticos e pedagógicos**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

'Notas de fim'

- 1 Sobre contenção e liberação de educação ao povo brasileiro, indica-se Fernandes (1974).
- 2 Sobre processos de contenção e liberação na educação como demanda do setor privado em articulação ao Estado, indica-se Cunha (1975).
- 3 Tais como ANPEd - 1977, Cedes - 1979, Ande - 1979, CPB - 1979 (antiga CPPB - 1960), Andes - 1981, tal como Fasubra - 1978 (Saviani, 2018).
- 4 Sobre a composição do Governo Bolsonaro, indica-se Freitas (2018).
- 5 Para maiores informações, ver Resolução CNE/CP N° 1/ 2020 (Brasil, 2020).