

Ecoss da necropolítica neoliberal sobre o currículo na Educação Básica e na Educação Superior

Echoes of neoliberal necropolitics on the curriculum in Basic Education and University Education

Cristina d'Ávila¹
Edmea Santos²

Resumo: Este artigo visa trazer à luz reverberações da política educacional brasileira sobre o currículo da Educação básica e sobre a formação de professores, mediante as reformas educacionais resultantes da promulgação de dois marcos regulatórios: 1) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que regulamenta e unifica os currículos da educação básica, desde 2017; e 2) a Base Nacional Comum da Formação de Professores (BNC), presente nas Diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura (Resolução do CNE CP nº 02/2019). O currículo por competências presente no ideário da BNCC e das Diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura conduz à compreensão do profissional docente como um profissional técnico que aplica as decisões formuladas por agentes governamentais, configurando, assim, um neotecnicismo didático alinhado à política neoliberal em vigor. Assim, visamos trazer à luz as prerrogativas presentes nestes marcos regulatórios, mediante análise documental, e algumas das consequências produzidas que atingem milhares de professores e estudantes brasileiros, reféns de uma estratégia homogeneizadora de currículo que tolhe as capacidades de pensar criticamente e de fazer escolhas sobre futuro profissional, inserção e atuação social.

1. Cristina d'Ávila é Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutorado em Docência universitária pela Universidade Sorbonne Paris 5. Atualmente em pós-doutorado em Pedagogia Universitária na Universidade de Montreal (2022-2023). Professora Titular de Didática da Faculdade de Educação (UFBA). Coordenadora do Grupo de Estudos e pesquisas sobre Educação, Didática e Ludicidade - GEPEL. Diretora científica da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ANDIPE - e Pesquisadora da Rede inter-regional de pesquisa sobre docência no ensino superior - RIDES. Lattes CNPq: <http://lattes.cnpq.br/2584950986779890>

ORCID ID [0000-0001-5946-9178](https://orcid.org/0000-0001-5946-9178)

2. Edméa Santos é Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutorado em EAD e e-learning pela Universidade Aberta de Portugal. Atualmente em pós-doutorado pela Universidade do Estado de Ohio, Estados Unidos. É bolsista produtividade pelo Cnpq. Professora titular-livre em Currículo: teorias, práticas e políticas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua no Instituto de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação e Demandas Populares (PPGEDUC). Líder do GP DOC - Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura. Membro do Conselho Diretor da ABCIBER - Associação Brasileira de Pesquisa em Cibercultura. Membro do Conselho Científico da ANPED - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação. Membro do ObFORMACCE e do Laboratório de Imagem da UERJ. Site acervo: www.edmeasantos.pro.br. Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/4023554724278836>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4978-9818>

Palavras-chave: Política educacional; Reforma curricular; Formação de professores; Currículo por competências; Neotecnicismo didático.

Abstract: This article aims to present the reverberations of the Brazilian educational policy on the basic education curriculum and teacher training, through the educational reforms resulting from the enactment of two regulatory frameworks: 1) the National Common Curricular Base (BNCC) which regulates the basic education curricula, since 2017; and 2) the National Common Base for Teacher Training (BNC), present in the curricular guidelines for degree courses (CNE CP Resolution No. 02/2019). The competency-based curriculum present in the ideas of the BNCC and the Curriculum Guidelines for Degree courses leads to the understanding of the teaching professional as a technical professional who applies the decisions made by government agents, thus configuring a didactic neotechnicism aligned with the neoliberal policy in force. Thus, we aim to bring to light the prerogatives present in these regulatory frameworks, through document analysis, and some of the consequences produced that affect thousands of Brazilian teachers and students, hostages of a curriculum strategy that hinders the abilities to think critically and to make choices about the future professional, insertion and social performance.

Keywords: Educational policy; Curriculum reform; Teacher training; Curriculum by competences; Didactic neotechnics.

Introdução

Desde o ano de 2017, com a mudança governamental abrupta causada pelo golpe parlamentar que depôs a Presidenta Dilma Roussef, o Brasil passou por um período longo de instabilidades em todos os planos: social, político, econômico e também educacional. Naquele ano foi regulamentada, no governo interino de Michel Temer (Presidente interino, Brasil, 2017-2018), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que visava uma grande e unificadora reforma na educação básica com base na lógica das competências e bastante útil ao mercado de trabalho.

Com o neoliberalismo em vigor, vimos nas políticas educacionais do governo que se instala em 2018, a continuidade da agenda privatista em todos os setores da sociedade. A educação não ficaria de fora. Assim, em 2019 foi também regulamentada pela Resolução CNE CP nº 02/2019 - uma reforma que haveria de unificar, com base na mesma ideologia mercantilista e meritocrática, o ensino desde o segmento da educação básica até o ensino superior. Esta reforma que institui as novas Diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, estabelece uma Base Nacional Comum da formação de professores que retroalimenta a reforma na educação básica (BRASIL, 2019).

A BNCC (BRASIL, 2018) prejudica grandemente a educação dos adolescentes no ensino médio, principalmente e, dentre outras questões, por conta dos itinerários formativos. Com este artigo buscamos, amiúde, explicar como essa lógica serve ao sistema capitalista e ao neoliberalismo que lhe dá esteio. Com a filosofia do Estado mínimo, o

ensino médio voltaria a servir ao imediatismo do mercado de trabalho e veria negada a possibilidade que teria a classe desfavorecida de ingresso na universidade pública.

Além das duas reformas, vivemos em 2020, qual um tsunami, uma devastação de vidas humanas com a pandemia pelo vírus Sars-Cov 2 ou COVID-19. Impondo o isolamento social, a educação mais uma vez haveria de sofrer outro golpe: o ensino na modalidade remota que se impunha e que, sem o qual, as consequências poderiam ter sido ainda piores.

As classes e categorias sociais mais atingidas foram as classes populares, por conta das grandes dificuldades materiais de acesso às tecnologias digitais e à Internet, de crianças, adolescentes e idosos. No que se refere à questão escolar, as crianças na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental viveram privadas da necessária socialização escolar - através do brincar e das relações estabelecidas na escola - e os adolescentes viveram a privação da socialização com seus pares e da qualidade do ensino empobrecido pela ausência física e limitações de acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC.

Com um professorado tomado de assalto, naquele momento histórico, escolas desaparelhadas e crianças com muitas dificuldades, como já sinalizado, vimos ruir a qualidade do ensino público. Alie-se a isso a necessidade que viveram as escolas em adaptar seus currículos à BNCC (BRASIL 2018): um projeto estranho, confuso, autoritário e que até o presente momento tem tido dificuldades gigantescas na sua implantação - seja por desconhecimento dos principais envolvidos (dirigentes educacionais, professores e alunos), seja por inoperância administrativa do Estado autocrático que se erigiu no poder desde o ano de 2018.

Este é o cenário. E diante dele intentamos deslindar as problemáticas mencionadas, refletindo sobre elas e para não cairmos no pessimismo paralisante, vislumbraremos no horizonte possíveis alternativas diante do caos instalado na educação. O objetivo deste artigo é, pois, refletir sobre as possíveis consequências das reformas educacionais enunciadas - BNCC e Resolução CN/CP 02/2019 - sobre a Educação Superior (cursos de licenciatura) e sobre a Educação Básica, particularmente, sobre o ensino médio que vem sofrendo um grande esvaziamento de conteúdos e de objetivos voltados para o pensar crítico e criativo. Aliado a isso, consideramos na nossa abordagem as variáveis de contexto, principalmente as consequências do ensino remoto durante a pandemia que se assomam aos problemas vividos e já enunciados (BRASIL 2018, 2019).

A metodologia utilizada no trabalho é de análise documental, pela qual iremos

trazer à luz as contradições das duas reformas, buscando esclarecer a serviço de que e/ou de quem estariam as mesmas, vislumbrando contradições e consequências da necropolítica educacional instaurada no país.

Contextualizando as reformas do ensino médio e da formação de professores

A Base Nacional Comum Curricular como epicentro da reforma da Educação Básica

Entre perplexos e sufocados assistimos, desde 2017, a uma retomada do conservadorismo reinante na sociedade brasileira, em particular, na educação. Com a reforma do ensino médio, aprovada em 2017 pelo governo interino pós golpe parlamentar que depôs a Presidenta Dilma Rousseff, e com a eleição do governo autocrático que ascende ao poder em 2018, tem-se a implantação de duas grandes reformas educacionais que não passaram pelo debate com a sociedade - a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) que reforma a educação básica, imposta como Medida Provisória, e a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais pela Resolução CNE/CP nº02/2019, que reforma os currículos dos cursos de licenciatura a partir de uma matriz ultraconservadora e de cunho neotecnicista (BRASIL, 2019).

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 15), como se apresenta na própria página eletrônica do MEC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica”. O documento apresenta na lógica das competências os objetivos de ensino-aprendizagem a serem contemplados no ensino médio.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 15).

As competências gerais estão dirigidas à Educação Básica que envolve desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento. Entretanto, essas áreas preservam os componentes curriculares como Língua portuguesa, Arte, Educação física e Língua inglesa, mas fere

a autonomia das áreas artística e educação física. A preservação dos componentes curriculares, em que pese a necessária interdisciplinaridade, precisa ser preservada. A transformação dos componentes em áreas de estudo sem atenção às singularidades do conhecimento disciplinar podem tornar rarefeitos os conteúdos. Assim, as áreas de conhecimento precisam se intersectar na aprendizagem dos alunos, mantendo-se preservadas as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes.

O problema do currículo organizado por competências é que ele restringe, de um lado, o trabalho docente a um trabalho prescritivo baseado na lógica de resultados e, de outro, resume o processo de aprendizagem a um processo reprodutivo que desrespeita características locais.

No ensino médio é bem pior, pois as áreas de conhecimento engolem os componentes curriculares que deixam de ser autônomos e passam a se integrar em áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (que abrangem exclusivamente a Língua portuguesa), Matemática e suas Tecnologias (que abrange exclusivamente a Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Diz-se que oferecem, por assim dizer, aos adolescentes o acesso à cultura e as tecnologias. Fala-se mais uma vez em educação integral, mas não se disponibiliza as áreas da Educação artística e da Educação física, por exemplo. Tampouco as disciplinas de formação humanística como Filosofia e Sociologia que deixam de ser obrigatórias no currículo.

A BNCC não significa propriamente um currículo, mas define as linhas gerais orientadoras dos currículos nos diferentes estados brasileiros. Nesse contexto, estabelece os itinerários formativos, reconhecidos como “estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 477). Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo, no Art. 36, que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2018, p. 467)

Do total da carga horária de três anos destinadas ao ensino médio, 1.800 horas deverão ser guiadas pela BNCC. As demais 1.200 horas passarão a pertencer aos “itinerários formativos”, nos quais as

escolas poderão oferecer uma formação acadêmica mais aprofundada em uma ou mais áreas do conhecimento, em detrimento das demais: “Não se trata de ter apenas um itinerário por área, podem misturar componentes das diferentes áreas do ponto de vista do aprofundamento acadêmico”, explicou Maria Helena de Freitas em seu *blog* (Freitas, 2021)³.

Os “itinerários formativos” representam o currículo que o estudante do nível médio deve seguir a partir de uma pretensa escolha dentre as áreas que a escola deverá disponibilizar. Diz-se no próprio documento que estes itinerários serão desenvolvidos pelos estados e escolas, cabendo ao MEC estabelecer um guia de orientação. A omissão por parte do Estado é muito clara. Deixar que os estados da federação e as próprias escolas façam as escolhas dos campos de formação a serem oferecidos aos estudantes pode parecer uma estratégia democrática à primeira vista, mas relega as escolas de menor porte, mais longínquas dos centros urbanos e mais pobres, à própria sorte. A oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes passa a ser um discurso vazio e sem sentido para as classes populares, pois cada escola pública, com poucos recursos, depende de seus próprios recursos para implementar a reforma. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa.

A reforma da educação básica, incluindo o Ensino médio, portanto, traz na sua esteira as bases para a reforma da Educação Superior no que tange à formação de professores. Assim, no apagar das luzes do ano de 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE) – órgão colegiado integrante do Ministério da Educação – dispõe sobre as novas Diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura através da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019).

Uma análise crítica das Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura⁴

O parecer do CNE de 7 de novembro de 2019 redefine as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019). As Diretrizes e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica instituída

3. FREITAS, M. H. Disponível em: Formação de professores – Blog da Helena, disponível em: <https://formacaoprofessor.com/>. Acesso em: 08/12/22)

4. Este tópico foi escrito tomando por base publicação da autora na Revista Cocar, 2020. D'ÁVILA, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**. Edição Especial N.8. Jan./Abr./2020 p. 86-101 <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>

pelas Resoluções CNE-CP nº 02/2017 e CNE-CP nº 04/2018, que visam uma ampla reforma no segmento da Educação básica (BRASIL, 2018).

A orientação político-pedagógica do documento é claramente neotecnista refletida no modelo do currículo por competências. São características marcantes desta orientação ideológica, a pseudoneutralidade científica, a ênfase da formação de professores voltada ao mercado de trabalho, o comportamentalismo que respalda esta tendência refletida no currículo por competências.

As competências presentes no documento começam a se esclarecer desde o Art. 2 da Resolução, quando expõe que: “É pressuposto da formação docente o desenvolvimento, pelo licenciando, das Competências Gerais da BNCC-Educação Básica”. Assim há um claro alinhamento entre as duas reformas curriculares, pelas quais as competências gerais da BNCC determinam também as Competências Gerais Docentes, bem como, as específicas (BRASIL, 2019).

O princípio curricular das competências gerais dá ênfase ao conhecimento profissional dos conteúdos (CPC), conceito formulado pelo teórico norte-americano Lee Shulman (1987). As competências específicas enfatizam o praticismo, a formação do profissional técnico e não há menção à compreensão do fenômeno educativo em uma perspectiva histórico-social. O único sistema mencionado é o escolar, no máximo, a família e a comunidade circundante. A dimensão sociopolítica é absolutamente subsumida no documento como um todo.

O segundo capítulo se refere à orientação política da formação de professores para a educação básica. No art. 6º assinala-se a ideia de padrões de qualidade, o que remete à ideologia capitalista do padrão empresarial de qualidade total. Fala-se ainda em equidade no acesso à educação, na articulação entre teoria e prática e na associação entre formação inicial e continuada. A valorização da profissão docente apresenta-se com um escopo de reconhecimento dos saberes e práticas específicas da profissão. Não há, pois, qualquer remissão à compreensão macrosocial do fenômeno educativo escolar, à formação do pensar crítico e ao papel do professor como ator social, sujeito da prática educativa como prática social.

O documento apresenta uma lista de competências gerais e competências específicas a serem conquistadas pelos docentes a partir de três dimensões: Conhecimento profissional, Prática profissional e Engajamento profissional:

Título do Quadro: Competências específicas docentes

CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
Reconhecer os contextos	Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino;	Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Anexo : BNC Formação. MEC, 2019.

Vigoram nessas competências, o cognitivismo (ênfase nos processos cognitivos dos estudantes) e o tecnicismo (ênfase na dimensão técnica de organização do ensino a partir de competências) e, de forma minimalista, o engajamento do estudante entre pares, familiares e comunidade escolar. São três as dimensões destas competências. A primeira refere-se ao “Conhecimento Profissional”, com todas as habilidades voltadas ao domínio técnico de como ensinar conteúdos e ao conhecimento dos processos cognitivos dos alunos (o cognitivismo). A menção à variável de contexto se encontra na competência ‘Reconhecer os contextos’. Mas a visão que prepondera é microsistêmica e aparentemente sem relações com o contexto social, político e econômico mais amplo. A última competência referida no domínio do Conhecimento profissional refere: “Conhecer a estrutura e governança dos sistemas educacionais”. Neste item se fala em conhecimento de “ideias filosóficas e suas influências sobre a organização da escola e sistemas educacionais”, menciona-se, o domínio de informações sobre a estrutura do sistema educacional, conhecimento da BNCC e reconhecimento das diferentes modalidades de ensino.

A dimensão da “Prática Profissional” (segunda dimensão das Competências docentes específicas) está claramente pautada nas competências aludidas na BNCC. As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) atravessam a dimensão das práticas e também a dimensão anterior do conhecimento profissional docente. Destaca-se nesta dimensão da prática profissional a alusão feita à utilização de “estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos, criando um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes”, aspecto este vinculado à competência de criação e gestão de ambientes de aprendizagem. Este aspecto focado em “evitar comportamentos disruptivos” chamou-nos a atenção, fazendo-nos crer que

se refere às estratégias de controle de comportamentos divergentes. Na neuropsicologia o comportamento disruptivo se refere a um tipo de transtorno hostil, conduta negativa, ou até mesmo desafiadora perante autoridades. Esta “habilidade” acentua a importância de um ambiente produtivo e sem conflitos. Finalmente, pode-se dizer que a dimensão Prática profissional e seu elenco de competências acentua mais uma vez: o cognitivismo (tendência psicopedagógica apoiada quase exclusivamente nos processos mentais dos alunos); no tecnicismo (no domínio de técnicas e recursos tecnológicos voltados às experiências de aprendizagem) e no praticismo (formação do professor prático), como dimensão aparentemente inócua de sentido político-social.

Finalmente, na dimensão do “Engajamento Profissional” percebe-se mais reduções e simplificações. As competências e habilidades aludidas conduzem a uma compreensão de auto-responsabilização dos docentes pelos seus processos formativos. A hetero, a coformação e a ecoformação não são mencionadas. Sobretudo, o papel do Estado na assunção das garantias pela formação continuada, de qualidade, e em serviço do corpo docente atuante na esfera pública, não é destacado. Observa-se que a competência: “Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” reforça a ideia da auto-responsabilidade do docente pela própria formação. As competências: “Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos” e “Apresentar postura e comportamento éticos e contribuir para as relações democráticas na escola.», são as únicas competências que fazem alusão à formação de valores democráticos na escola. (D’ÁVILA, 2020).

Reflexões sobre os efeitos das reformas educacionais

As diretrizes curriculares nacionais para curso de licenciatura, impostas pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, dão sequência a uma política homogeneizadora de currículo. As novas diretrizes seguem o *script* da BNCC e a lógica das competências que regem o formato curricular (BRASIL, 2019).

A implantação da BNCC nas escolas (até hoje inconclusa) e da Resolução 02/2019 coincidiram drasticamente com a pandemia causada pela Covid-19 que afetou todo o espectro social, político e econômico em escala planetária. Aliado às mudanças previstas nas reformas, escolas e universidades tiveram que adaptar não somente seus currículos, mas suas práticas de ensino e aprendizagem e, também, a própria gestão política e econômica. Uma grande reviravolta passou a fazer parte do cotidiano escolar e acadêmico, com o obrigatório isolamento social e a emergência do ensino remoto (BRASIL, 2018; 2019).

Assim, além dos efeitos perversos da pandemia na educação pública em todos os seus níveis, tendo levado muitas crianças e jovens adolescentes provindos de classes sociais desfavorecidas a um aprendizado lacunar, as escolas e universidades tiveram que se adaptar aos novos direcionamentos curriculares.

No campo da escola básica, as consequências foram mais graves. Crianças oriundas de lares mais pobres não contavam com equipamentos tecnológicos, rede *wifi* satisfatórias e demais condições para acompanhamento das aulas remotas. Muitas crianças da Educação Infantil ficaram fora do circuito pedagógico nos centros de educação infantil em todo País. Jovens adolescentes, além de problemas escolares, apresentaram problemas de saúde mental devido à falta de convivência com pares da mesma faixa etária, além das perdas de familiares e pessoas amigas.

Na universidade pública, principalmente em cursos de licenciatura, atestamos a partir de pesquisas realizadas pela Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino – a ANDIPE – realizadas em 2020 e 2021⁵, que grande parte dos estudantes sofreu bastante com a falta de condições físicas e tecnológicas para acompanhamento das aulas. Assim como professores, que tiveram de se adaptar ao novo formato do ensino remoto. Contudo, ressalte-se o lado positivo das aprendizagens a partir da mediação pedagógica e tecnológica emergentes: o conhecimento e operacionalização mais competentes das TDIC, a descoberta das potencialidades mediadas por TDIC, a constituição de redes de aprendizagens etc. Essa nova realidade ainda vigente convive, na atualidade, com o fantasma da implantação das reformas curriculares trazidas à baila neste artigo.

No caso de estudantes do nível médio, assistimos à negação de um ensino de caráter geral, humanístico e, em seu lugar, a sobre-existência de um currículo tecnicista baseado na oferta de itinerários que nem sempre representam o ideal dos jovens estudantes. Além disso, o ensino médio, a partir dos itinerários formativos, não prepara os estudantes para ingresso no segmento universitário e também não prepara para uma atuação crítica/propositiva/responsável no mundo do trabalho. Comparativamente à reforma educacional que profissionalizou o ensino médio nos anos de 1970, com a Lei 5692/1971, verifica-se resultados correlatos: perspectivas para ingresso em cursos universitários ceifados, inserção no mercado de trabalho diminuta, fragmentação das áreas de conhecimento científico (em Ciências Humanas, Naturais e Exatas), fragmentação da área das linguagens (Língua portuguesa, Língua estrangeira e linguagens artísticas) e praticamente, a supressão da área artística e da educação física. (BRASIL, 1971).

5. In : <https://www.andipe.com.br/pesquisa-1>

A interdisciplinaridade aludida no currículo para a educação básica relega o ensino disciplinar que o sustenta, posto que deveria haver, mas não há, uma visão orgânica das disciplinas que compõem o currículo. Assim, os jovens estudantes de instituições públicas, sobretudo, estão como num barco à deriva por consequência da instituição da BNCC.

Vamos ressaltar como consequência negativa da implantação dessas reformas (BNCC e Resolução 02/2019) outro problema, não menos grave, que é a ideia do currículo por competências como aspecto de pretensa inovação curricular. As competências designam capacidades individuais que decorrem da experiência de cada indivíduo. No contexto do neoliberalismo em vigor, a meritocracia se reflete na concepção do processo de “conquista de competências” pelo indivíduo, abstraindo o sujeito social de uma visão contextualizada de educação (ALMEIDA, 2009).

O conteúdo das duas reformas é regido pelos princípios das competências que incluem, racionalidade técnica, eficiência e produtividade. A centralidade do processo de ensino e aprendizagem está nos resultados que devem ser conquistados pelos indivíduos de *per si*.

Destaca-se que a dimensão técnica na Resolução 02/2019 hipervaloriza a incorporação da Educação a Distância ofertada em massa para formar professores, o que consideramos uma inequívoca perda de qualidade neste processo - a julgar que muitas dessas ofertas massivas são feitas sem a mediação direta de professores, mas a partir da mobilização de tutores, muitas vezes contratados a baixo custo, sem critérios de formação pedagógica e disciplinar. O ensino por competências reduz significativamente o trabalho docente a um trabalho prescritivo e restritivo quanto à autoria docente e autonomia. Reduz a educação a uma prática de resultados, e o ensino a uma ação técnica. Esta visão tecnicista deixa de fora as necessárias variáveis de contexto - condições de trabalho docente, as diferenças socioculturais e econômica e o alijamento das subjetividades neste processo (BRASIL, 2019).

Conclusão

A proposta de Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2019 expressa uma concepção tecnicista de professor(a) como um mero executor(a) dos *scripts* produzidos por agentes externos e reduz a docência a habilidades práticas a serem reproduzidas na sala de aula (PIMENTA, 2019; BRASIL, 2015, 2019).

Esta proposta, assim como a BNCC, retoma a ideologia neoliberal meritocrática,

quando associa o currículo à lógica das competências. Essa imposição de propostas curriculares não considera as demandas formativas de estudantes e professores e a própria realidade das instituições escolares públicas do país, negando, assim, o avanço do conhecimento na área educacional, pedagógica e didática e sua importância na formação de professores (BRASIL, 2018).

A perspectiva é de formação de pessoas sem visão crítica da realidade social. Além disso, a perspectiva das competências está alinhada à lógica prescritiva do mercado de trabalho. Só que não serve a ele, já que os cidadãos formados pelo ensino médio não se veem aproveitados em postos para os quais obtiveram formação.

O resultado de tudo isso é desastroso. Todavia, professores e dirigentes educacionais, sobretudo das universidades públicas, de cursos de licenciatura, assim como associações e entidades de classe, têm se manifestado publicamente contra essa situação. Abaixoassinados, cartas, manifestações diversas têm surgido nesse sentido e a resistência se faz sentir, principalmente sob a forma de reivindicar o adiamento quanto à implantação das reformas, como no caso da Resolução 02-2019 (BRASIL, 2019).

As lutas contra a Resolução 02/2019 trazem no bojo a rejeição, os atrasos na sua consolidação, a insurgência através de vários manifestos empreendidos por Fóruns Estaduais em Defesa dos Cursos de Pedagogia e dos Cursos de formação de Professores, Colegiados de Curso e de Unidades contrários à Resolução CNE 02/2019 e contra o Edital N° 35 do MEC, cujo principal objetivo é adequar os currículos das licenciaturas à BNC da Formação e à BNCC. Manifestações também da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), do COGRAD (Colégio de Pró-reitores de Graduação das IFES), do GT da SBPC (Grupo De Trabalho da Educação Básica da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) e suas 60 entidades científicas, da ANDIPE (Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino) e da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), entre outras, vêm fortalecendo o movimento pela prorrogação com o objetivo de ampliar os tempos e espaços para novas proposições. O resultado dessa movimentação foi positivo, uma vez que Pleno do Conselho Nacional de Educação estendeu o prazo até dezembro do ano de 2022 (BRASIL, 2019; FREITAS, 2022).

Ganhou-se tempo. E com isso, ventos republicanos assopram favoravelmente a um novo repensar da educação.

Com o fim da era Bolsonaro (presidente de extrema direita eleito no Brasil no ano de 2018) e eleição de um governo de centro-esquerda no ano de 2022 que fez ascender pela terceira vez Luiz Inácio Lula da Silva como novo Presidente do Brasil,

espera-se ainda mais do que resistir, reconstruir a educação do país em todos os seus níveis, a partir da revogação da Resolução 02/2019 e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019).

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. I. Professores e competência: revelando a qualidade do trabalho docente. São Paulo: Editora Summus, 2009.

BRASIL. Lei nº 5.692. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. 11 de agosto de 1971. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 09/12/22.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de outubro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1, p. 28.). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 09/12/22.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 - Seção 1 - pp. 8-12. Disponível em : <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%-5Cu00e3o> Acesso em: 09/12/22,

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em : https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf.

D'ÁVILA, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. Revista Cocar. Edição Especial N.8. Jan./Abr./2020 p. 86-101 <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>

FREITAS, M. H. Formação de professores- Blog da Helena. Disponível em: <https://formacaooprofessor.com/> , Acesso em: 08/12/22

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento. Resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M., NASCIMENTO, C. O., ZEN, G. C. (org.). Didática: abordagens teóricas contemporâneas. XIX ENDIPE. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 19-64

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. Harvard Educational Review, Harvard, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.