

PROCESSOS DE (DE)FORMAÇÃO DE PROFESSORES: (DES)CARACTERIZAÇÃO, (DES)PROFISSIONALIZAÇÃO, (DES)HUMANIZAÇÃO

TEACHER'S (DE)FORMATION PROCESSES: (DIS)CHARACTERIZATION (DIS)
PROFESSIONALIZATION, (DIS)HUMANIZATION

Lucília Augusta Lino¹ 

Maria da Conceição Calmon Arruda² 

RESUMO: O texto focaliza processo de descaracterização da formação de professores pela imposição da BNCC aos cursos de licenciaturas, reconfigurando políticas educacionais, para ordenar processos de controle, padronização e centralização. Foi articulado tal processo à desprofissionalização dos professores e à desconstrução da sua identidade, acentuando seu caráter (des)humanizador. Em disputa por concepções formativas, impõem-se a cultura da avaliação, responsabilizando professores pelo desempenho dos estudantes, enquanto desobriga o Estado da oferta e democratização da escolarização.

Palavras-chave: Direito a educação. Padronização curricular. Formação de professores. Políticas educacionais.

ABSTRACT: This text focuses on the process of de-characterization of teacher education by imposing the BNCC on degree courses, reconfiguring educational policies to order processes of control, standardization and centralization. This process was linked to the de-professionalization of teachers and in the deconstruction of their identity, emphasizing their (dis)humanizing character. In dispute for formative conceptions, the culture of evaluation is imposed blaming teachers for the performance of students, while exempt the State from the offer and democratization of schooling.

Keywords: Right to education. Curriculum standardization. Teacher training. Educational policies.

1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação - Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada - Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: prof.lucilia.uerj@gmail.com

2. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores - Departamento de Educação - São Gonçalo (RJ), Brasil. E-mail: conceicaoarruda2010@hotmail.com

Número temático organizado por: Regiane Helena Bertagna  e Maria Simone Ferraz Pereira 

Introdução

O presente artigo analisa o processo de desmonte e descaracterização das políticas educacionais, a partir de 2016, focalizando as mudanças normativas na formação de professores pela imposição da adequação dos projetos curriculares dos cursos de licenciaturas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal processo, se insere na reforma educacional de matriz neoliberal, que vem reconfigurando as políticas educacionais para ordenar processos de centralização e controle da educação, no contexto da reestruturação do Estado brasileiro. Essa reestruturação visa o abandono da responsabilização social, atendendo a interesses privatistas e do capital financeiro, sob a égide do neoliberalismo e de setores conservadores, que disputam concepções de educação. A materialização desse processo reformista descaracteriza a formação de professores, promovendo a desprofissionalização do magistério, sob o impacto da intensificação e precarização do trabalho, que, de forma crescente e acelerada, deteriora suas condições de vida e trabalho, induzindo a sua desumanização.

Nesse contexto, amplia-se o debate sobre a qualidade da educação, esvaziada de sua função social, reduzindo seu escopo ao ensino de aprendizagens essenciais, que vem se materializando pela implementação da BNCC. Nesse movimento percebe-se a construção de um falso consenso, que vincula a qualidade educacional à elevação de índices, produzidos em avaliações de larga escala, apontando a formação de professores como condição *sine qua non* para o seu alcance.

Para desvelarmos essa falsificação é necessário que analisemos as políticas públicas de educação adotadas nos últimos anos pelo Governo Federal, especificamente as que versam sobre a formação de professores, indo além de sua aparência fenomênica. Assim, pode-se compreender que essas políticas não só concretizam a concepção de educação de grupos privados que disputam recursos do fundo público, como afirmam a metamorfose dos sentidos do papel constitucional do Estado com a manutenção e o desenvolvimento do ensino e com a oferta educacional. Esse movimento pode ser lido como um aprofundamento, e porque não dizer uma radicalização, do ideário que norteou a Reforma do Estado nos anos 1990.

O exame dessas políticas nos permite perceber que o próprio desfinanciamento da educação não opera no vácuo, mas em diálogo com a imposição de uma política curricular que contempla, a um só tempo, demandas do setor privado da educação e a responsabilização do professor pelo desempenho do sistema de ensino. Em um processo em que o Estado se desresponsabiliza da oferta de uma educação pública gratuita de qualidade e socialmente referenciada (LINO; ARRUDA, 2018).

No campo da formação de professores esse retrocesso se materializa na revogação da Resolução CNE/CP 02/2015 e pela imposição da adequação dos cursos de licenciatura à BNCC. Nesse processo promove-se a responsabilização do professor sobre o desempenho educacional dos alunos, desconsiderando outros fatores determinantes, o identificando como protagonista e obstáculo das reformas educacionais. Nesse sentido, a superação do “professor-obstáculo” passa tanto pela reconfiguração da formação docente, como pelo desenvolvimento de subjetividades sintonizadas com a lógica do Estado Mínimo e da ressignificação da função social da escola pública (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

A pandemia da COVID-19 acirrou esse processo, com impactos nas condições de vida da população. O Brasil se destacou no cenário mundial pelo número elevado de mortes, graças a política genocida e negacionista que caracterizou a gestão da crise sanitária, afetando, em especial, a população empobrecida e mais vulnerável. A precarização das relações de trabalho e a informalidade provocadas pela reforma trabalhista brasileira, aliada a redução de direitos, a partir de 2016, amplificou os danos sociais da pandemia, recolocando o país no mapa da fome.

É importante salientar que a atuação do Ministério da Educação (MEC) durante a pandemia foi classificada como omissa e inoperante em relatório elaborado pela Comissão Externa de Acompanhamento do

MEC da Câmara dos Deputados. O relatório afirmou a urgência de que o MEC assumisse seu protagonismo na coordenação das políticas públicas de educação, “para enfrentar os desafios que teremos pela frente quanto ao abandono escolar, perdas de aprendizagens e crises socioemocionais em decorrência do que vivemos na pandemia.” (BRASIL, 2022, p. 49).

É dentro desse contexto que propomos problematizar a política de formação de professores, que aqui denominamos de (de)formadora, e que atinge tanto a educação básica quanto o ensino superior, especificamente, os cursos de licenciatura. Assim, partimos da hipótese de que as políticas públicas vigentes determinam e impactam (des)caracterização, (des)profissionalização e (des)humanização da formação de professores e do próprio magistério, sendo que utilizamos os parênteses nestas expressões, para destacar os processos de desmonte.

A (des)caracterização ou o cenário da Reforma educacional

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu avanços significativos na garantia dos direitos sociais dos cidadãos. No campo da educação lançou as bases para a universalização do ensino obrigatório, reconhecendo-o como direito público subjetivo dos indivíduos e reafirmando os mínimos constitucionais para a manutenção e o desenvolvimento da Educação. A partir dos anos 1990 inicia-se um movimento de inflexão dos direitos sociais e do papel do Estado no atendimento e na garantia desses direitos, e tal como ocorreu nos países centrais, independente do alinhamento político – à direita ou à esquerda – dos governos, estes promoveram reformas que buscaram reduzir, a um só tempo, a participação do Estado no seu financiamento e os direitos sociais dos cidadãos.

Na educação não foi diferente, governos de matrizes ideológicas diversas, como os de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2010-mai.2016), propuseram reformas educacionais que dialogaram com a correlação de forças políticas, econômicas e socioculturais de seu tempo. A lógica reformista, ainda que não hegemônica, permaneceu no MEC, durante os governos do PT, como comprova o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), firmado em 2007, que inclusive leva o nome da organização que congrega as instituições promotoras da proposta reformadora – o Todos pela Educação (TPE).

É dentro dessa dinâmica que as sucessivas reformas curriculares implementadas por esses governos, os poucos avanços e os inúmeros retrocessos na política educacional, conformaram diferentes projetos – da LDB à BNCC, passando por diferentes DCNs - que disputam concepções de escola e educação, vinculados a antagonísticos interesses. A lógica privatista hegemônica a contrarreforma educacional em curso, consolidada pela mudança normativa e pela intervenção em órgãos do Estado, com a substituição de quadros e a cooptação de gestores públicos, construindo, de forma autoritária, um falso consenso em torno de concepções pedagógicas de viés neoliberal e conservador. Essa lógica tem a gestão privada como modelo, apontado como referência de ‘qualidade’, projetando a transferência da gestão das escolas públicas para organizações sociais (OS).

Esse é um movimento global de reforma educacional, alinhado com os princípios do neoliberalismo, sob a pressão de organismos multilaterais, cujo ideário, concepções e práticas são adotados pelos grupos empresariais brasileiros que orquestraram a elaboração da (contra)reforma educacional. Assim, atribui-se centralidade à relação entre qualidade e avaliação educacional, mediada pelo controle do currículo e da atuação docente. A discussão sobre o conceito de qualidade e a panaceia da padronização curricular que orienta essa (contra)reforma, além de desconsiderar as proposições democratizantes centradas na qualidade ‘social’, induz

a progressiva desresponsabilização do Estado com a oferta da escolarização obrigatória (HYPÓLITO, 2019).

Esse processo se acentua e intensifica a partir do Golpe de 2016, reduzindo a presença do Estado no financiamento, favorecendo processos de privatização e precarização, com impactos nas relações de trabalho e na atuação dos professores. Ampliam-se as formas de controle sobre os processos de ensino e de gestão com ênfase na avaliação e na padronização curricular, induzindo o ranqueamento de instituições e a adoção de sistemas de bonificação. Nesse processo, a responsabilização dos professores pelo desempenho de estudantes e pela qualidade do ensino, desconsidera as condições de existência e subsistência das famílias e a precariedade material das escolas.

O Golpe que feriu o Estado de Direito e a democracia, e levou ao impeachment da Presidenta Dilma, em 2016, em um processo marcado pela judicialização da política e da politização do judiciário, pela parcialidade e seletividade da grande mídia e a manipulação da opinião pública, pode ser lido como um divisor de águas nessa arena de disputas. Sem mediação, políticas e reformas ultraliberais passam a ser impostas, de forma acelerada, visando, entre outros fatores, estabelecer as condições ideais para a reprodução do capital e a diminuição da atuação do Estado na área social. A Reforma trabalhista, a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e a Emenda Constitucional nº 95/2016 foram gestadas e aprovadas durante o Governo Temer (2016-2017) e representam, em seu conjunto, processos de redirecionamento e de resignificação de direitos sociais e de reconfiguração da educação para a (con) formação do tipo humano considerado adequado à sociabilidade proposta pelo capitalismo tardio.

O retrocesso imposto ao país, a partir do Golpe, no campo político, social e educacional, se acirra com o resultado eleitoral em 2018. Nesse processo regressivo na esfera social, materializa-se o avanço do projeto ultraneoliberal na economia e ultraconservador nos costumes, aparelhando órgãos de Estado, impondo progressivo controle ideológico sobre as instituições e os servidores públicos. Assistimos, assim, à disseminação de discursos de desqualificação da educação, da cultura, da ciência e da arte, a par do crescimento da intolerância e violência política, ancorado no fundamentalismo conservador, e a intimidação e cerceamento de manifestações populares e dos movimentos sociais, no espaço público. Nesse contexto, e se valendo de diferentes estratégias de pressão e convencimento, a qualidade social da educação e sua democratização são sistematicamente desconsideradas (FREITAS, 2018).

A proposta privatizante dos empresários da educação, aliada à projetos de militarização e desescolarização, disputam, nestes últimos anos, a hegemonia no campo educacional brasileiro, conquistando adesões de diversos segmentos, em especial dos gestores educacionais das redes municipais e estaduais, cooptados pelos discursos da eficácia e eficiência.

Assim, a partir de 2016, uma série de ações que favoreceram a imposição de uma reforma educacional visando consolidar o projeto de desmonte: a intervenção no processo de recomposição do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Emenda Constitucional 95/2006, a reforma do Ensino Médio, a descaracterização do Fórum Nacional de Educação (FNE), a aprovação da BNCC, e o abandono do Plano Nacional de Educação 2014-2024, como referência das políticas educacionais.

Durante o Governo Jair Bolsonaro (2018-2022), esses processos são aprofundados, mas, associados à “pauta de costumes”. Acentua-se, assim, no campo educacional, a produção de novos sentidos e significados sobre o papel do Estado, sobre a democracia e a sociabilidade, em uma arena de disputas ideológicas sobre a função social da educação e, mais especificamente, da escolarização (LINO, 2019).

Nesse processo de reestruturação política, a centralidade da educação, ou do seu desmonte enquanto responsabilidade do Estado, fica evidente, ameaçando as conquistas constitucionais, em especial, o direito à educação, a gestão democrática, a ampliação do acesso ao ensino superior e a valorização dos profissionais do magistério.

O processo autoritário de elaboração e discussão da BNCC desprezou as diversidades locais e regionais, o direito às diferenças e o respeito aos sujeitos do processo educativo, impondo uma padronização curricular

orientada por uma ultrapassada pedagogia das competências, e por um reducionismo instrumental. Assim, se concretizam as ameaças ao pluralismo de ideias e de concepções político-pedagógicas e à formação e valorização dos profissionais da educação, a par da desconsideração da função social da escola. A imposição de um currículo único e uma única concepção pedagógica – a pedagogia das competências –, deforma e descaracteriza os currículos da educação básica e o funcionamento da escola, com impactos na formação de professores. E como bem explicita Dias (2021, p.2) “os currículos se constituem na luta pela significação a partir dos discursos que são forçados sobre a educação, a formação, a profissão, à docência, a avaliação e a aprendizagem, entre outros, e as imbricações entre esses diferentes aspectos”.

A BNCC promete equalizar o que será ensinado – reduzido apenas às aprendizagens consideradas essenciais – porém sem intervir nas condições materiais que reproduzem e confirmam as desigualdades educacionais, como se o problema da educação brasileira fosse curricular. Contra esse falso pressuposto a Anped criou, em março de 2016, a campanha “#aquijátemcurrículo”, divulgando o que se produz nas escolas em todo o país, defendendo que currículo é mais do que uma lista de conteúdos, pois contempla a diversidade, as vivências e experiências dos sujeitos da escola. A BNCC foi urdida como o propósito de alcançar um largo espectro de influência, inédito na política educacional, que se propõe a impactar “a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais” (BRASIL, 2017, p.5).

Nesse sentido, a BNCC se configura como o epicentro da reforma empresarial da educação, com elevado potencial para submeter a um padrão que se quer mínimo, descontextualizado e meramente instrucional, não somente ações, programas e políticas, mas que este sirva como parâmetro para distribuição de recursos, atendendo aos interesses privatistas e privatizantes do mercado. Ao enfatizar o controle da gestão e dos processos educativos e pedagógicos, a BNCC favorece a mercantilização da educação e reduz a avaliação a processos externos, que ranqueiam as escolas, acirram a competição por recursos escassos e institucionalizam sanções a professores e gestores.

Na lógica de qualidade educacional neoliberal as avaliações em larga escala se metamorfosearam em um fim em si mesmo (na produção de ranqueamentos) e não em um meio (para o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem). Essa inversão desloca os sentidos do processo de ensino-aprendizagem do sujeito para o mercado (esse ser imaterial tão caro ao liberalismo), que passa a ser o balizador do sistema de ensino e da formação dos indivíduos, em um processo de objetivação e subordinação da subjetividade dos atores sociais à racionalidade do sistema capitalista (BECKER, 2010). Assim, em prol de uma pseudo eficácia mensurável do sistema de ensino, se sacrifica o futuro das crianças e jovens brasileiros, pilhados do seu direito à educação, em favor apenas de um ‘saber fazer’ baseado apenas em aprendizagens ‘ditas’ essenciais, ao sabor dos ditames do mercado.

Em movimento de resistência, entidades nacionais e pesquisadores do campo educacional, vêm denunciando tais processos e cerram fileiras em defesa da ampliação do direito à educação de qualidade, em perspectiva democrática e emancipatória, destacando a necessidade de resgate das múltiplas dimensões da formação humana em contraposição ao reducionismo curricular imposto pela ênfase padronizadora. Para tanto, a pesquisa em educação, especialmente a produzida no âmbito das universidades públicas, aponta para questões investigativas emergentes no campo do currículo, da política educacional e da formação de professores, entre outras. Contribuem, assim, para a construção de epistemologias potentes que promovam o enfrentamento da lógica neoliberal, que informa e conforma concepções de qualidade do ensino, currículo e formação, trazendo novos e velhos desafios para a educação no país.

Nesse contexto, ainda no momento pré-pandêmico, o Conselho Nacional de Educação (CNE) retomou propostas curriculares contestadas pelo campo acadêmico e descartadas há quase duas décadas, e impõe

normativas que definem 'novas' diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para a formação de professores no país, desconsiderando os avanços no campo do currículo e as manifestações de diversas entidades. A aprovação das DCNs para a Formação Inicial (Resolução CNE/CP 02/2019) e para a Formação Continuada (Resolução CNE/CP 01/2020) de professores, e a revogação da Resolução CNE/CP 02/2015, determinam que os cursos de licenciatura alinhem seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC, assim como ocorreu com as redes de ensino em todo o país, uma imposição estendida a todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2015, 2019, 2020).

A revogação da Resolução CNE/CP 02/2015, precedida de inúmeros adiamentos para a sua efetiva implementação nas IES brasileiras, começou a ser urdida no âmbito do CNE, imediatamente após a aprovação da BNCC, cujo texto já anunciava que o processo controle e padronização se estenderia à formação inicial e continuada, considerada “uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC”, e, portanto, “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2017, p. 21).

Dessa forma, a obrigatoriedade da implementação da BNCC em todo território nacional, é uma tentativa articulada de hegemonização desta política, que, falsamente, promete elevar a qualidade do ensino e assegurar a equidade educacional (MACEDO, 2018).

Sentidos e identidades do magistério: (de)formação, (des)profissionalização, (des)humanização

O caráter centralizador da BNCC também se impõe aos cursos de licenciaturas, pelas duas DCNs que instituem a Base Nacional Comum (BNC) da Formação inicial (BNC-Formação) e a BNC-Formação continuada, influenciando a formação, a carreira e as condições de trabalho dos profissionais da educação. Nesse processo, se induz de forma acelerada e sistematizada, o esvaziamento e a alienação do fazer docente, reforçando históricos processos de desvalorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, a BNCC deslegitima “a escola como espaço de produção do saber, do ensino, da aprendizagem e da profissionalização docente valorização” (LINO, 2019, p. 32), e de certa forma promove uma ruptura com a noção de descentralização e participação que permeou os debates e embates sobre os rumos da educação nacional que precederam, constituíram e se materializaram no texto constitucional de 1988.

A Resolução CNE/CP 02/2019, que institui as atuais DCNs para a Formação inicial de professores para a educação básica, a exemplo do que ocorreu com a BNCC, a cuja matriz se submete, traz a marca dessa imposição que desconsidera a pluralidade de projetos e a autonomia das instituições universitárias. Da mesma forma, a BNCC desconsiderou a diversidade das redes e escolas, impondo maior controle e centralização dos processos educativos e pedagógicos, impossibilitando a adoção/construção de outras propostas curriculares.

O processo de elaboração da BNCC, capitaneado pela Undime e Consed¹, também responsáveis por sua implementação nas redes públicas, se deu consoante preceitos empresariais de qualidade da educação defendidos pelo movimento Todos pela Educação. A padronização curricular facilita processos de centralização e controle da gestão, da avaliação, dos recursos e da atuação do magistério, ao mesmo tempo em que favorece a mercantilização de produtos e serviços – livros e manuais didáticos, pacotes de formação, aplicativos de gestão etc. – a intensificação e precarização do trabalho do professor e a terceirização da gestão. Nesse contexto, formas de (des)profissionalização do magistério condizentes com o ideário empresarial ultraneoliberal são cada vez mais naturalizadas informando políticas públicas.

Esse formato padronizado é engendrado para promover a (des)humanização dos sujeitos, em especial dos filhos das classes trabalhadoras, assim como a (des)profissionalização dos professores, afetados

sobremaneira com a aceleração e articulação dos processos de privatização, terceirização, precarização e intensificação do trabalho. Desse modo, a revisão das políticas educacionais vem produzindo uma mudança substantiva nas concepções de educação, ensino e currículo, enfatizando processos de padronização, centralização e controle, e que tem nas avaliações de estudantes, em larga escala, a centralidade do processo educacional. Ampliam-se os processos de precarização das relações trabalhistas, que a par da padronização curricular, impactam negativamente a carreira, os salários e as condições de trabalho dos professores (FREITAS, 2012).

Coroando esse movimento padronizador, temos a adoção de uma política de responsabilização do magistério pelo ‘fracasso’ escolar ‘comprovado’ pelo baixo desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, desprezando como determinante o desinvestimento em educação, a precariedade material das escolas e formação massiva no professorado em cursos de licenciatura privados e na modalidade a distância, ofertados por IES não-universitárias.

O mesmo processo de alteração da legislação para retirar direitos, reduzir a esfera de atuação social do Estado e de favorecer interesses empresariais e processos privatização da gestão pública, em curso nas contrarreformas trabalhista, previdenciária e educacional, por fim, atinge a formação de professores para a educação básica, ferindo a autonomia das Universidades. Assim, “a tentativa de controle e regulação do currículo e do trabalho docente, que reforça modos de atuação na escola e modelos curriculares de viés instrumental, vem sendo identificada nas interpretações das normativas de 2019 e 2020” (DIAS, 2021, p.3).

Macedo (2018) denomina de promessa ilusória as políticas governamentais que associam a adoção de currículos nacionais padronizados a fatores como democratização do conhecimento e melhoria da educação. Em sua análise do debate australiano sobre padronização curricular, afirma que fatores como melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações externas, amenização das desigualdades educacionais e ampliação do acesso ao sistema de ensino são apresentados, por seus defensores, como resultados positivos da padronização, o que não é comprovado, já que a centralização curricular (e sua relação com a avaliação) não diminuiu desigualdades, mas as amplificou.

Uma tese cara aos defensores da padronização curricular é a necessidade de sincronização do processo de ensino-aprendizagem com as demandas do mercado, ou melhor, com a formação de um tipo humano em sintonia com a sociabilidade do capitalismo. Nesse sentido, não basta ao sistema capitalista a globalização da economia, é necessária, também, a padronização dos sentidos pelo controle da formação escolar e da imposição de um padrão curricular que tenha como norte “empregabilidade, cidadania global ou, simplesmente bons resultados nas avaliações internacionais (que não garantem nem a empregabilidade nem a cidadania)” (MACEDO, 2018, p. 46).

É com essa racionalidade rasa que a padronização curricular imposta pela BNCC à escola básica e à formação de professores dialoga. Na sua aparência ela extrapola os objetivos de uma política curricular, e na sua essência está atrelada a uma proposta mais ampla – de reforma educacional interessada em intervir na (con)formação da população para uma sociedade que vem progressivamente abolindo direitos e controlando a manifestação de subjetividades. Os impactos danosos desse processo se estendem sobre a carreira e as condições de trabalho dos professores, já bastante precarizadas, e que a reconfiguração curricular imposta pela BNCC e pela Reforma do Ensino médio acentua, com a redução da oferta de disciplinas de ciências, artes e humanidades, obrigando os docentes a ministrarem disciplinas alheias à sua formação.

O currículo como sabemos não é neutro, por isso para produzir um novo padrão de sociabilidade, mais servil e dependente, é necessário alterar a proposta formativa das camadas populares. Entretanto, isso não se faz sem uma massiva alienação produzida pela falsificação de um consenso que retira da educação sua função formativa, emancipadora e plural para substituí-la por um adestramento das massas, sem criticidade,

criatividade, oportunidades de ser mais, de desenvolver um processo reflexivo. A formação de professores parecia ser um obstáculo e, portanto, era necessário descaracterizá-la para assim (de)formar o professor, (des)profissionalizá-lo, subjugar-lo a uma interpretação da realidade parcial e preconceituosa... essa é a proposta política em curso desde 2016.

Nos alinhamos com Macedo (2018, p. 63) no entendimento de que tanto a educação, quanto a democracia “requerem a alteridade para serem vividas como tal”. Sendo assim, uma proposta curricular que só tem como horizonte uma única perspectiva pedagógica (a pedagogia das competências) dificilmente poderá criar as condições necessárias para que a escola, na perspectiva integradora, forme cidadãos capazes de interagirem com /em sociedades complexas e multiculturais.

As eleições de 2022 levam mais uma vez Lula do PT a ocupar a Presidência da República, agora em uma frente ampla de coalizão que assegurou a derrota nas urnas da extrema direita, que entretanto possui ainda forte presença na sociedade e na política brasileira. A assunção do novo governo acende a esperança de reversão das políticas educacionais, entretanto a nova direção do MEC demonstra estar sob a influência dos reformadores educacionais e reluta em abandonar a política de padronização curricular materializada pela BNCC, pela reforma do ensino médio e pelas DCNs, frustrando as expectativas das entidades nacionais do campo educacional progressista. Em 2023, se intensificam os movimentos pela revogação das políticas educacionais implementadas a partir de 2016 e as denúncias sobre a decorrente precarização do ensino.

Em síntese, a BNCC desconsidera e se contrapõe aos princípios constitucionais e aos prescritos na LDB (BRASIL, 1996), além da dissonância com as metas e estratégias do PNE (2014-2024). Ademais, abre espaço para a desprofissionalização do magistério, ao permitir a atuação de profissionais sem formação docente seja na sala de aula (Reforma do Ensino Médio), seja na gestão escolar (vide o modelo das escolas cívico militares). Some-se a isso, segundo Dias (2021, p. 9), o fato de que “as implicações da BNCC para a docência colocam em pauta o debate sobre o controle do trabalho docente”, principalmente, por ser este, também, “articulado desde seu processo de formação inicial e constituído nos espaços de atuação no magistério”.

Considerações finais

Este artigo procurou trazer provocações ao pensar a padronização curricular, ora imposta também aos cursos de formação de professores, como um golpe mortal na profissionalidade docente, com impactos na sua (des)profissionalização, por conta da precarização da formação e da produção subjetivada de docentes alienados e servis, sem criticidade e incapazes de dar respostas aos desafios postos à escola e às demandas formativas dos jovens, presos na armadilha de um currículo mínimo, esvaziado de sentido e sem potência para produzir criticidade e leitura do real.

Nesse processo de desmonte de políticas educacionais inclusivas e democratizantes por uma legislação retroativa, a imposição da padronização curricular tem objetivos bem mais ambiciosos do que apenas regular e reduzir o currículo do que é ensinado e aprendido. A educação escolar, como concebida desde 1932, está sob grave e inédita ameaça, e os efeitos da (contra)reforma educacional já se fazem sentir, inclusive produzindo impactos na construção das identidades de professores e professoras no país. Os danos já são visíveis no cotidiano das escolas, nas salas de aula, e no fazer pedagógico dos professores, promovendo o esvaziamento dos sentidos e significados sociais da escola e do magistério.

Considerando os limites deste artigo não foi possível aprofundar a discussão sobre outros inúmeros impactos do desmonte e descaracterização das políticas educacionais impostas a partir de 2016. Entretanto, contra esse processo de padronização conformadora se insurgem os movimentos que pressionam

o novo Governo pela revogação da Reforma do Ensino médio, da BNCC e das DCNs – BNC Formação e BNC Formação continuada, organizados em frentes de amplitude nacional. Reverter esse processo não será uma tarefa fácil e nem tampouco rápida, que talvez se imbrique no processo de debate e elaboração do novo Plano Nacional de Educação. Muito há que se resgatar.

A percepção da categoria do magistério como trabalhadores da educação ainda não se encontra totalmente consolidada. Os abalos da sua imagem de prestígio social, a par dos reverses recentes na sua profissionalização, efetivada por descaso e desvalorização das carreiras, precarização e intensificação do trabalho, entre outros processos que atingem os trabalhadores em geral, o serviço público em especial, e aos professores especificamente, aceleram crescentes processos de (des)humanização.

Em síntese, o processo de descaracterização das políticas educacionais imposto a partir de 2016, vem impactando não somente a qualidade do ensino, mas também o direito à educação, afetando as concepções formativas e a construção das identidades do magistério. Nesse contexto, temos a imposição do processo de (con)formação e (de)formação dos sujeitos, que concorrem para a (des)humanização de professores e alunos, a par da precarização e desprofissionalização do magistério. Esse panorama se funde em um mesmo processo de desmonte e redução do Estado, de sua desresponsabilização com a população, e de ataques à educação, à ciência, a cultura e às instituições republicanas, a par do desrespeito à vida, aos cidadãos e à democracia. Urge resistir!

Conflitos de interesse

Nada a declarar.

Contribuição dos Autores

Conceitualização: Lino LA, Arruda MCC; **Metodologia:** Lino LA, Arruda MCC; **Investigação:** Lino LA, Arruda MCC; **Redação – Primeira versão:** Lino LA, Arruda MCC; **Redação – Revisão & edição:** Lino LA, Arruda MCC.

Financiamento

Não se aplica.

Disponibilidade de Dados da Pesquisa

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

Agradecimentos

Não se aplica.

Nota

1. Entidade nacionais que congregam os dirigentes das redes de ensino públicas, a saber os secretários municipais e estaduais de educação, cooptados pelo TPE para integrar o movimento Todos pela Base.

Referências

BECKER, F.R. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Ibero Americana de Educação**, v. 53, n. 1, p. 1-11, 2010. <https://doi.org/10.35362/rie5311751>

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2** de 1º jul.2015. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2** de 20 dez. 2019. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1** de 27 out. 2020. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão Externa de Acompanhamento do MEC. **Efeitos da pandemia na educação básica: análise da atuação do MEC**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2022. 51 p. (Relatório CEXMEC, n.2, 2022). Disponível em: [prop_mostrarintegra \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 09 ago. 2023.

DIAS, R. E. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1-13, 2021. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57075>

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, set. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300010>

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação** – nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>

LINO, L; ARRUDA, M. C. C. Retrocessos e contrarreforma educacional: um ensaio sobre exclusão social em tempo de golpes. **Movimento**-Revista de Educação, Niterói, ano 5, n.8, p.07-42, jan./jun. 2018. <https://doi.org/10.22409/mov.v5i8.446>

LINO, L. Tempos de crise: cenário atual da educação no Brasil. In: LINO, L.A.; NAJJAR, J. (Orgs.) **Planos de educação, democracia e formação: desafios em tempos de crise**. Curitiba: Appris, 2019. P.17-37.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, p. 28-33, 2018.

Recebido: 22 nov. 2022

Aprovado: 21 jun. 2023

Editoras Associadas:

Ana Luiza Bustamante Smolka  e Daniela Dias dos Anjos 