

FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB ATAQUE: POLÍTICAS E PROGRAMAS EM DESMONTE E DESCARACTERIZAÇÃO

Lucilia Augusta Lino¹
Izabel Cristina Marçal Gonçalves²
Jacqueline de Oliveira Duarte Ferreira³
Priscila de Souza Costa Couto⁴

Resumo

O trabalho apresenta as discussões coletivas empreendidas no *Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de Professores, democracia e direito à educação – GRUPEFOR* sobre as políticas de formação de professores no cenário atual de desmonte das políticas educacionais. Do conjunto de pesquisas em desenvolvimento, três são para elaboração de dissertações de mestrado, realizadas por professoras das redes públicas, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (PPGEDU/FFP/UERJ). O campo de investigação comum são escolas, professores/gestores e programas federais em diferentes municípios fluminenses. Pesquisa coletiva investiga processos de implantação da BNCC nas redes públicas do Rio de Janeiro, analisando a formação continuada dos professores. As investigações utilizam abordagens qualitativas e articulam a discussão teórica com movimentos de resistência e a reflexão crítica sobre a atuação e a construção da identidade dos professores. O referencial teórico comum se ancora na concepção sócio-histórica crítica da educação, no pensamento freireano, suas categorias de conscientização e compromisso social, e nos conceitos gramscianos de hegemonia e intelectuais orgânicos. A abordagem do ciclo de políticas públicas é a metodologia de análise proposta para pensar a mútua interferência e influência entre as estruturas macro e micropolíticas nos contextos que compõe a política educacional. Conclui-se, à luz do referencial teórico, da legislação e dos dados empíricos, que a agenda política atual não contempla a preocupação com a elevação da formação dos professores, a melhoria das condições de trabalho, e a qualidade da educação básica.

Palavras-chave: Formação de professores; Gestão democrática; Políticas educacionais; Reforma empresarial da educação; Padronização curricular

Introdução

Este trabalho tematiza a discussão sobre as políticas de formação de professores em cenário de desmonte das políticas públicas inclusivas e democratizantes, materializada em proposta coletiva de investigação em desenvolvimento no *Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de Professores, democracia e direito à educação – GRUPEFOR*.

¹ Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, RJ, prof.lucilia.uerj@gmail.com;

² Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, RJ, izabelmarcal@live.com;

³ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, RJ, jacquelineferreira33@hotmail.com ;

⁴ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, RJ, priscilascouto@gmail.com;

O *GRUPEFOR* agrega pesquisadores interessados em estudar o impacto das políticas públicas educacionais na formação de professores e na ampliação ou restrição do direito à educação, na gestão democrática dos sistemas, escolas e instituições educacionais, assim como a carreira dos profissionais da educação. O estudo sobre esse impacto se estende, de forma mais ampla, à educação pública em interrelação com os direitos sociais, em perspectiva emancipadora, referendada em concepção sócio-histórica e crítica da educação.

Das pesquisas atualmente em desenvolvimento no *GRUPEFOR*, três são investigações para elaboração de dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (PPGEDU/FFP/UERJ), vinculadas à Linha de Pesquisa “Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas”. As três pesquisas, realizadas por professores das redes públicas, têm como campo de investigação escolas, professores/gestores e programas federais em diferentes municípios fluminenses, ampliando a compreensão sobre a educação pública em territórios circunscritos ao estado do Rio de Janeiro.

As investigações focalizam (1) programas de formação inicial de professores - o Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) nos cursos de licenciatura e o PARFOR no Curso de Pedagogia em duas universidades federais, e (2) o IDEB e a gestão democrática da educação, a partir do papel do diretor escolar na produção da qualidade do ensino e sua relação com os programas federais e a gestão de recursos, em escolas do município do Rio de Janeiro.

A pesquisa coletiva desenvolvida pelos integrantes do *GRUPEFOR*, ainda em fase inicial, objetiva investigar processos de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas séries iniciais das redes públicas do Rio de Janeiro, analisando como os processos de formação continuada dos professores para a adequação a BNCC se organizam. A investigação visa analisar a percepção de professores e gestores, articulando a formação com a produção de sentidos sobre currículo escolar, qualidade de ensino e gestão democrática, e com a construção de identidades profissionais docentes, em perspectiva histórico-crítica, focalizando duas redes da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

As pesquisas em desenvolvimento problematizam o processo de desmonte organizado das políticas educacionais, a partir de 2016, em cenário de amplo “retrocesso político-cultural que atinge não somente a educação, mas também as relações de sociabilidade e tende a naturalizar a perda de direitos sociais tardiamente conquistados”. (LINO, 2019, p.17)

Este trabalho se propõe, portanto, ao apresentar pesquisas em desenvolvimento sobre programas de formação inicial e continuada, a problematizar o atual cenário educacional e

seus impactos nas instituições públicas, da educação básica ao ensino superior. As investigações representam a articulação projetada entre a Universidade e a escola e os sistemas públicos de ensino, analisando diferentes objetos de pesquisa, que tem em comum processo inédito e acelerado de desmonte e retrocesso, que vem inviabilizando tanto o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) quanto comprometendo, de forma perversa, o direito à educação.

Neste trabalho apresentamos o contexto comum às investigações, uma análise das políticas educacionais em processo de desmonte e descaracterização, os pressupostos teóricos e metodológicos que ancoram as investigações em desenvolvimento e as discussões sobre a formação de professores neste cenário, com destaque para as posições defendidas pelas entidades nacionais do campo educacional, apresentando algumas considerações ainda provisórias à guisa de conclusão.

Metodologia

Apresentamos neste trabalho a proposta metodológica comum às investigações em desenvolvimento no GRUPEFOR: a utilização de abordagens qualitativas e do ciclo de políticas públicas, elaborado por Ball (1993; 1994) e colaboradores, em consonância com as discussões coletivas realizadas. As investigações projetam articular movimentos de resistência que favorecem a participação coletiva como parte do processo formativo das pesquisadoras⁵ envolvidas, a partir da reflexão crítica sobre sua atuação e a construção de sua identidade profissional, como potencial agente de transformação. Partimos, portanto, do pressuposto do trabalho coletivo e formativo de pesquisadores que investigam a formação e a atuação docente, em discussão comum com referencial teórico-metodológico também comum, promovendo a construção de conhecimento em perspectiva emancipatória e solidária.

Assim, tendo a política pública educacional como objeto de pesquisa, nossa opção metodológica recai sobre a abordagem qualitativa que, como Minayo (1995, p.21-22) explicita, permite investigar “um nível de realidade que não pode ser quantificado”, trabalhando “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Nesse sentido, ao investigarmos os vários fenômenos decorrentes da implementação das políticas educacionais

⁵ A composição atual do GRUPEFOR tem apenas mulheres – professoras e pesquisadoras vinculadas a instituições públicas de ensino.

nos últimos anos, nossa análise se propõe a considerar o universo das significações e dos processos cíclicos de interações e influências estabelecidos entre as pessoas e as instituições.

Para compreender esse processo e essas articulações, recorreremos à abordagem do ciclo de políticas públicas, elaborada por Stephen Ball e colaboradores, utilizada para pensar políticas educacionais, por ser um referencial analítico flexível e dinâmico, para investigar a natureza complexa e a mútua interferência e influência entre as estruturas macro e micropolíticas em todos os contextos que compõe a política educacional (BALL, 1994; 1993; MAINARDES, 2006; 2017; 2018). Consideramos, nos projetos em curso, que essa abordagem metodológica favorece a análise crítica do processo, imerso nos contextos macro e microsociais, desde sua formulação inicial até sua implementação no contexto da prática e seus efeitos, ressaltando a atuação dos agentes locais, a par de apoios institucionais (BALL, 1993; 1999; 2012; MAINARDES, 2018).

Assim, a consideramos a abordagem do ciclo de políticas uma ferramenta potente, que caracteriza a política como um ciclo contínuo que abarca cinco contextos principais que se inter-relacionam e permitem o alcance dos objetivos, sem conflitar com o referencial teórico, a natureza da pesquisa e as posições dos pesquisadores que integram o projeto.

A abordagem do ciclo de políticas favorece investigar como os profissionais lidam com a política no nível local, caracterizando esse processo como um ciclo contínuo composto por contextos interrelacionados, que envolvem disputas e embates: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática (BALL; BOWE; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006; 2018). Posteriormente, considerando a variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político, sua natureza dinâmica, com práticas e propostas interconectadas e o constante processo de transformação, Ball (1994) revisou a abordagem, incluindo no ciclo mais dois contextos: o dos resultados e o da estratégia política.

Para Mainardes (2006, p. 53), a abordagem idealizada por Ball considera que, além dos contextos, a política tem duas dimensões complementares: uma textual - que entende “as políticas como representações codificadas de maneiras complexas” e que terão “uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores” - e uma discursiva - que estabelece limites sobre o que é permitido pensar/falar, “uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade”. Assim os textos das políticas, na primeira dimensão, “são produtos de múltiplas influências e agendas” e “sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado”, assim como no processo de formulação da política “apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas”, como explicita Mainardes (2006, p. 53). Na segunda dimensão,



despontam formas de regulação dessas leituras possíveis sendo que “na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros”. (MAINARDES, 2006, p. 54). Assim, enquanto a política como texto dá ênfase ao controle que está nas mãos dos indivíduos, a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, e dessa forma, a política não deve ser entendida fora de seu contexto sócio-histórico e das relações que estabelece com os outros contextos sociais, econômicos e culturais. Nesse sentido, ao focalizarmos a análise das propostas de formação de gestores e professores, cabe registrar que, neste processo, a participação das comunidades escolares, especialmente dos professores, foi subsumida e suas vozes persistem desvalorizadas.

No contexto da influência é onde, em geral, as políticas se iniciam e ocorre a disputa de diferentes atores e grupos de interesse pela construção do discurso, pela definição das finalidades sociais da educação, pelas concepções formativas. Nesse contexto, cabe investigar as influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais e investigar influências nacionais no processo de formulação de políticas locais. O contexto da produção é onde os textos políticos são produzidos, organizados e articulados com a linguagem do interesse público mais geral, despontando como “o resultado de disputas e acordos” entre os grupos que competem para controlar as representações da política. (MAINARDES, 2006, p. 54).

Assim, apesar das intencionalidades dos atores envolvidos nos contextos da influência e da produção de textos, há uma distância entre o texto da política e sua realização nas escolas, isto é, no contexto da prática, onde se dá a recontextualização da política, estando sujeita a interpretações e recriações, e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas na política. Por isso, segundo Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), Ball se opõe à ideia de que a implementação da política ocorra em processo linear e direto, já que os diferentes atores executam a política de forma diferenciada, segundo suas leituras e interpretações.

Assim, entre o texto da política e sua realização na prática existe um processo de tradução, interpretação, recontextualização ou recriação pelos atores que atuam nela. Portanto, a efetivação da política se dá na prática e através da prática, demonstrando a natureza complexa e controversa da política educacional, que não pode ignorar as disputas e embates presentes em seu desenvolvimento. Essa recontextualização se dá no contexto da prática, onde as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes formas pelos atores envolvidos, especialmente os profissionais que atuam nas escolas. Para Mainardes (2006, p.53), “os

professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais”, tendo em vista que “o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”. É esse movimento que pretendemos investigar.

Nesse sentido, a investigações em curso objetivam, no contexto da prática, ao analisar os processos de implantação das políticas, resgatar as vozes dos profissionais envolvidos, e suas interpretações sobre a política. Os elaboradores das políticas de formação, de avaliação e de padronização curricular investigadas nos projetos em desenvolvimento, “não podem controlar os significados de seus textos” já que a “interpretação é uma questão de disputa”, e as interpretações dos sujeitos envolvidos, no contexto da prática, são diferentes, “uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos” (MAINARDES, 2006, p.53). Assim, “uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes”, ainda que estas sejam contestadas, e é isso que pretendemos também identificar. (MAINARDES, 2006, p.53)

Segundo Ball, Bowe e Gold (1992), as políticas produzem efeitos ao invés de resultados e, nesse contexto, a política deve ser analisada considerando seus impactos na desigualdade existente na escola, nos processos formativos, e na gestão. Assim, o contexto dos resultados ou efeitos expressa uma preocupação com questões de justiça, igualdade e autonomia, que comungamos. Por fim, o contexto da estratégia política envolve a identificação de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política em questão (MAINARDES; 2006; 2018). Como permite a abordagem do ciclo de políticas, estes dois últimos contextos serão mapeados/analísados, de forma simultânea, com os outros contextos, sendo que o contexto dos resultados/efeitos está mais relacionado ao contexto da prática e o contexto das estratégias políticas pode ser explorado no contexto de influência. (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

O diálogo como os autores que compõem o referencial teórico-metodológico das pesquisas se interrelaciona com o cenário da investigação, permitindo a ampliação do debate sobre a qualidade da educação e sua função social, em um contexto em que a formação de professores no país se torna um campo de disputas e múltiplas concepções.

Referencial Teórico

A abordagem metodológica, dialoga em movimento de teoria-empíria-teoria com o referencial teórico, que norteia a investigação e a intervenção formativa proposta nas três investigações. Os autores preferenciais e comuns, são Paulo Freire (1967, 1979a, 1979b,

1987, 1996) e Antonio Gramsci (1999), em diálogo com uma perspectiva emancipatória de educação, fundamentada na concepção sócio-histórica e crítica.

A opção em ancorar a proposta investigativa no pensamento freireano, e suas categorias de conscientização e compromisso social, utilizando os conceitos gramscianos de hegemonia e intelectuais orgânicos, visa ampliar a compreensão sobre a formação e atuação de gestores e professores e suas interpretações sobre as políticas públicas educacionais, especialmente a BNCC, assim como seus efeitos na valorização profissional, em consonância com os princípios constitucionais da gestão democrática e do direito à educação.

A metodologia proposta – a abordagem do ciclo de políticas - é norteada e, também, dialoga com os princípios da *base comum nacional* da ANFOPE⁶, para a análise do impacto das políticas de/na formação de professores, no cenário atual de ataques à formação dos professores e à educação pública, em momento de refluxo da democracia no país. Na implementação desse processo, político e disputado, cabem, entretanto, brechas e possibilidades de resignificação, interpretação e práticas de resistência, permitindo investigar como se dão os processos de ampliação do direito a educação e da democratização do acesso à escolarização nas redes públicas, diante da implementação das políticas educacionais atuais.

Nos anos 1980, no contexto da democratização da sociedade brasileira, o movimento de educadores construiu em ação coletiva e dialógica, a par da defesa da formação inicial em nível superior para todos os professores, o conceito de *base comum nacional*, aprofundados e atualizado pela ANFOPE, que expressa uma concepção básica de formação do professor sobre um corpo de conhecimentos fundamentais, que deveriam estar presentes nos projetos curriculares dos cursos de licenciaturas, ainda que não se confundissem com um elenco de disciplinas ou um currículo mínimo obrigatório.

Como explicitamos em texto anterior (LINO et al, 2021, p.2): “Comungamos com a concepção formativa da *base comum nacional*, construída historicamente no movimento dos educadores, para todos os cursos de formação de professores”. Nesse sentido, dentre os princípios da *base comum nacional*, que nos orientam teórica e politicamente, destacamos: a sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, e o compromisso social, político e ético do educador, que possibilitam o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; a unidade teoria-prática atravessando todo o curso; o trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente; a gestão democrática e o compromisso social do

⁶ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas em defesa da educação, dos direitos sociais e da democracia articuladas com os movimentos sociais. (ANFOPE, 2021)

Assim, a partir da promulgação da Constituição de 1988, os avanços na escolarização, especialmente, na ampliação do acesso à educação básica, foram acelerados, visando a universalização, ainda inconclusa. A consolidação da pós-graduação em educação no país contribui para a produção de conhecimento sobre o fenômeno educativo, onde os campos da formação de professores, da didática e do currículo se fortalecem. Assim, fundamentados na perspectiva gramsciana compreendemos a formação docente inserida em um projeto de educação comprometido com o despertar da consciência crítica dos educandos, de modo a propiciar que desenvolvam uma visão de mundo própria, desvinculada do que lhes é apresentado/dado como realidade ancorada. Gramsci sustenta que “o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma afinidade de traços acolhidos sem análise crítica.” (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Com Gramsci e Freire, consideramos ser possível superar a submissão e subordinação intelectual que se instala e confirma a alienação, pela leitura do real e suas contradições, de forma crítica e contextualizada. “É por isso, portanto, que não se pode separar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos” (GRAMSCI, 1999, p. 97). Nesse sentido, nos propomos a articular, de forma dialógica e dialética, a metodologia, o referencial teórico, com as discussões travadas no campo das políticas educacionais, em cenário de intenso desmonte e retrocesso, em proposta de resistência e engajamento.

A partir da LDB a questão da elevação da escolaridade do professor e a busca por padrões de qualificação docente, ocuparam espaço nas políticas educacionais, assim como a questão do financiamento da formação. A principal preocupação em diferentes instâncias governamentais, alarmados com os índices de evasão escolar e baixo desempenho dos alunos, passou a ser a eficácia da prática docente e sua relação com a melhoria da qualidade de ensino, e sua mensuração. Assim, se construiu uma narrativa que atribui centralidade ao processo de avaliação educacional, introduzindo uma cultura de avaliação em larga escala, que induz ao ranqueamento de instituições, a partir da avaliação de desempenho dos estudantes, segundo critérios pseudomeritocráticos, que omitem as enormes desigualdades estruturais da população e das redes.

Em paralelo, os sistemas vêm atribuindo centralidade à relação entre teoria e prática ou a dissociação destas na formação dos professores como um desafio a ser superado, mas omitem-se no que tange a valorização da carreira do magistério. Diversos autores têm discutido esse problema, destacando a falta de articulação entre a formação inicial, nos cursos de licenciatura, e o campo da prática, e indicando necessárias estratégias de aproximação entre a formação e a atuação do professor. Outros apontam os estágios como possibilidades de viabilização dessa aproximação, assim como programas de formação, a exemplo do PIBID, e as ações de extensão. Muitos reafirmam o papel relevante do estágio para a aquisição de competências e para a iniciação nas rotinas de trabalho que acompanharão o professor ao longo da carreira. Em outra direção, autores defendem os saberes docentes, e afirmam a relevância da construção coletiva e da valorização da experiência, destacando a complexidade e especificidade do saber constituído em/para o exercício da profissão docente.

Nesse contexto, marcado pela pluralidade de concepções, os estudos ligados a pedagogia das competências se multiplicam, e introduzem concepções neotecnistas que tentam diminuir o efeito-professor, reduzindo sua importância. Entretanto, autores como Nóvoa (1992), entre outros, defendem que a formação de professores deve ultrapassar concepções pedagógicas que priorizam o desenvolvimento de competências e habilidades em currículos baseados em um modelo de racionalidade técnica-instrumental, destacando a relevância da experiência pela produção e partilha de saberes, em que professores em formação podem assumir os papéis de formadores e formandos. Nesse sentido, é necessário pensar em processos formativos que possibilitem aos professores em formação, experiências por meio das quais possam articular seus conhecimentos com a prática docente.

Nesse cenário de concepções de formação em disputa, toma corpo no país uma rede de empresários interessados em influenciar os rumos da política educacional, que tem em comum a defesa de uma perspectiva neoliberal da qualidade da educação, entendida como aquela adequada as demandas do mercado de trabalho e aos interesses do capital: o Todos pela Educação⁷. Esse coletivo gesta um projeto que defende a padronização curricular, a reforma gerencial da educação e a pedagogia das competências, enfatizando a centralidade da prática e do saber fazer e como fazer na formação de professores. Essa concepção deu as bases da chamada reforma empresarial da educação que tem na BNCC seu carro chefe, cujo processo

⁷ O TPE é uma organização da sociedade civil, financiada por recursos privados, fundada em 2006, em São Paulo, que se apresenta como sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, e com a missão de contribuir para melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/> Acesso em 20/09/2021

de elaboração e construção é protagonizado pelo Movimento pela Base⁸, sob a condução das secretarias de educação e com o apoio irrestrito do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE). A justificativa ideológica para a produção e implementação da BNCC como política pública impositiva se ancora na preocupação com a qualidade da educação básica materializada na elevação do desempenho dos alunos. No processo de implementação dessa contrarreforma, a capacitação de professores, em processos de formação continuada, assume centralidade, e em forte coerência sistêmica, avança na formação inicial – atingindo os cursos de licenciatura e programas de formação –, visando a imposição da padronização curricular, como determina o CNE, hoje sob a hegemonia do pensamento empresarial.

Resultados e discussão

Consideramos que o desmonte das políticas educacionais se efetiva pela imposição acelerada de uma legislação que impacta negativamente a educação pública e a formação de professores. O projeto de desmonte das políticas educacionais, especificamente, da formação de professores, visa inviabilizar a construção de possibilidades democráticas e inclusivas de elevação da qualidade do ensino público, ao precarizar a formação dos professores, sua carreira e condições de trabalho, em acelerado processo de precarização. O retrocesso atual ameaça direitos constitucionais e a democracia, exigindo a organização e mobilização dos setores progressistas, da Universidade pública e dos profissionais comprometidos com a educação pública.

A partir do Golpe de 2016, caracterizado por uma coalizão jurídica-parlamentar-midiática e empresarial, se estabeleceu um cenário político que permitiu a supressão de direitos sociais materializada em uma série de contrarreformas (fiscal, trabalhista, previdenciária) e na retomada de processos de privatização. Esse movimento visa implantar o projeto de dependência econômica e redução do Estado, em campanha orquestrada pelas oligarquias político-econômicas que, a par da defesa do ideário neoliberal, manifesta aversão às conquistas sociais. Dessa forma, “a crise política, produtora e produzida pelo golpe, acirrou a crise econômica, prejudicando a economia, além de colocar em risco a frágil democracia no país” favoreceu a ascensão da extrema direita. (LINO, 2019, p.27)

⁸ O Movimento pela Base é apresentado como uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, organizada em 2013 com o apoio institucional de diversas entidades civis e fundações privadas, como Todos pela Educação, CONSED, UNDIME e UNCME, Instituto Airton Sena, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lehmann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, entre outras. Disponível em <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Acesso em 21/09/2021.

O amplo retrocesso cultural, político e educacional, promovido de forma acelerada a partir de 2016 e intensificado após as eleições de 2018, projeta implantar um Estado mínimo, a partir da articulação de forças conservadoras e ultraneoliberais, visando descartar as políticas públicas inclusivas e democratizantes. Assim, se efetivou “o recrudescimento do desmonte, com ênfase ao conservadorismo e ao embate ideológico, sem descuidar da pauta das privatizações e da retirada de direitos”, o que concretamente constrange a democracia e limita a cidadania. (LINO, 2019, p. 33)

Nesse cenário, os processos de centralização e controle social se acentuam e, no campo educacional, impõem, como aponta Lino (2019), progressivo controle político e ideológico da educação básica e superior, caracterizado por: padronização curricular via BNCC; intensificação de processos de privatização; maior controle da gestão; esvaziamento e aligeiramento da formação de nível médio; descaracterização dos cursos de licenciatura; ampliação da oferta de cursos em EAD e da carga horária; entre outras. Podemos ainda citar propostas como ‘escola sem partido’, *homeschooling* e ensino híbrido para a educação básica e a intervenção nas Universidades e Institutos federais, com a nomeação de reitores não eleitos pela comunidade e o corte de verbas e bolsas.

O desmonte das políticas educacionais se materializa em uma contrarreforma educacional, que se evidencia, principalmente, pela edição de medidas legais que revogam ou tornam sem efeito políticas anteriores e pelo desfinanciamento, que impacta e reduz o acesso à educação, intensificando o processo de exclusão das camadas populares. Dessa forma, o potencial da educação “na redução das desigualdades sociais e na construção de uma identidade do ‘povo brasileiro’ menos submissa aos interesses das camadas dominantes”, é inviabilizado, sendo que “as conquistas democráticas despontam como ameaças e devem ser subsumidas”. (LINO; ARRUDA, 2018a, p. 9)

Nesse projeto é fundamental a manipulação da opinião pública, visando a produção de um falso consenso sobre a urgente necessidade e os benefícios das reformas propostas. Entretanto a propaganda oficial omite os impactos sociais da desregulamentação do Estado. Assim, se institucionaliza a precariedade das relações de trabalho para atender interesses do capital, maior lucratividade com redução dos ônus trabalhistas, sendo que a promessa de empregabilidade não se concretiza, gerando mais desemprego e pobreza. Dessa forma, acentua-se a exclusão dos trabalhadores do processo produtivo, que se revelará perversa com a pandemia, acirrando desigualdades estruturais e concentração de renda, transformando a pobreza em miserabilidade.

Assim, a lógica privatista hegemônica impõe a contrarreforma educacional imposta. O modelo de gestão privada é “vendido” como referência de ‘qualidade’, projetando a transferência da gestão das escolas públicas para organizações sociais (OS), aliada à proposta de militarização, como se experimenta em diversos estados. Dentro dessa lógica hegemônica, que propõe o corte de direitos e recursos, destaca-se a precarização das relações trabalhistas e a padronização curricular, com impactos negativos na carreira, nos salários e nas condições de trabalho dos professores. (FREITAS, 2018)

Assim, a mudança substantiva nas concepções de educação, ensino e currículo, orientadas por um ideário de matriz neoliberal, que enfatiza processos de padronização, centralização e controle, hegemônizou as políticas educacionais, a partir de 2016 (LINO, 2019). Tal movimento se concretiza com a aprovação da BNCC⁹, instituindo a obrigatoriedade de sua implementação em todo o país, apresentando-a como garantia de elevação da qualidade do ensino e da equidade educacional (MACEDO, 2016; 2019).

O desfinanciamento da educação pública e a padronização curricular imposta pela BNCC lançam as bases para uma formação estrita para o trabalho, o esvaziamento curricular e a redução da escola à mera função instrucional, expurgando seu papel educativo, formativo e social, como projetada pela reforma empresarial da educação. A revogação da Resolução CNE/CP 02/2015 e a aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)¹⁰ entre outras normatizações retroativas, evidenciam o empenho do CNE em descaracterizar a formação inicial e continuada de professores.

Vemos assim que, nesse cenário de retrocesso das políticas educacionais, a formação de professores tem lugar privilegiado. Desmontar e descaracterizar a formação é uma forma de atingir a educação básica, reduzindo e esvaziando o currículo de significado e conteúdo, a par do extremo controle sobre a atuação do professor, se valendo de avaliações nacionais que não visam elevar a qualidade do ensino, mas responsabilizar e punir escolas, gestores e docentes.

A contrarreforma educacional é marcada pelo “forte controle da gestão e do currículo e pela redução de investimentos e atende a um projeto de país e de educação descomprometidos com a superação das enormes desigualdades e da absurda concentração de renda”, como Lino e Arruda (2018a, p. 38) já apontavam. Os resultados iniciais apontam para

⁹ Aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC, em dezembro de 2017 – BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – e em dezembro de 2018 – BNCC do Ensino Médio.

¹⁰ DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação (Resolução CNE/CP 02/2019) e DCNs para a Formação Continuada de Professores e a BNC-Formação continuada (Resolução CNE/CP 01/2020), além de uma Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.

os impactos das políticas educacionais atuais, e a imposição de processos de padronização, centralização e controle, que cerceiam a atuação do magistério público, em tentativas de supressão da autonomia pedagógica do professor, da gestão democrática e da função social da escola.

A centralidade da formação de professores nesse processo de descaracterização e desmonte das políticas educacionais e dos programas de formação é evidente e se materializa nas propostas gerencialistas vinculadas à contrarreforma educacional de matriz neoliberal, atendendo aos interesses privatistas articulados à reforma empresarial da educação (FREITAS, 2018). Como destacou Helena de Freitas (2018, p. 526), o retrocesso atual, que coloca em risco os direitos constitucionais e a democracia, somente pode ser “freado com a ampla organização e mobilização dos setores progressistas, comprometidos com a liberdade, a democracia e a soberania do País”.

Considerações Finais

O desenvolvimento das investigações nos permite concluir que a agenda política atual não contempla a preocupação com a elevação da formação dos professores, a melhoria das condições de trabalho, e nem com a qualidade da educação básica, como evidenciam as análises da legislação, à luz do referencial teórico e os dados empíricos levantados nas investigações.

Assim, neste momento, de reversão, pelo alto, do processo de democratização da educação básica, em um movimento retroativo inédito, por sua abrangência, na história da educação brasileira, como Lino e Arruda (2018b) apontam, também enfrentamos grave crise sanitária, que no Brasil já ceifou mais de trezentos e setenta mil vidas. Neste cenário, não só o direito à educação tem sido duramente restringido, como o direito à dignidade, à saúde e à vida das populações mais vulneráveis. As quatro pesquisas se iniciaram e se desenvolvem, assim como as atividades do GRUPEFOR, já no contexto da pandemia da Covid-19, o que tem se tornado um desafio constante e cotidiano de adequação de objetivos e metodologia.

Mesmo com a pandemia, a reforma empresarial da educação se expande, com destaque para as ações do CNE, que tem aprovado Resoluções que reconfiguram uma pedagogia para as camadas populares, norteadas pelo esvaziamento curricular e a formação para o trabalho simples, apontando para a redução do processo de elevação da escolaridade média da população. Esse refluxo da democratização da oferta educacional compromete a melhoria do ensino básico público e reforça as históricas e nunca superadas desigualdades socioeducacionais, em afronta aos princípios constitucionais.

O desmonte da educação pública materializa um projeto submisso aos interesses do Capital e coloca o país em situação de subalternidade na divisão internacional do trabalho. Consideramos que a imposição da padronização curricular e de matrizes de avaliação de desempenho baseadas em competências, são estratégias de restrição do direito à educação, assim como a descaracterização da formação de professores e o controle da gestão das escolas. Tais ações reduzem as possibilidades de o professor atuar como agente de transformação, em uma concepção emancipadora, pois ao expurgar o sentido teórico e político da formação de professores, impondo a BNCC e a pedagogia de competências em detrimento dos princípios da *base comum nacional*, se inviabiliza seu papel como intelectual orgânico.

Nesse cenário não se evidencia real preocupação com a valorização profissional dos professores, e nem com a melhoria das condições de subsistência da população que vive do trabalho, em tempos pandêmicos de desrespeito à democracia e à vida. Assim, se efetiva o desmonte das políticas educacionais materializada pela imposição acelerada e sem ‘espaço ou tempo para debates e discussões’ de uma legislação que impacta negativamente a educação pública e a formação de professores. (LINO, 2019, p.17) O objetivo é inviabilizar a construção de possibilidades democráticas e inclusivas de elevação da qualidade do ensino público e precarizar a formação dos professores, assim como sua carreira e condições de trabalho, que têm sofrido acelerado e voraz processo de precarização.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. *Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE*. Brasília, ANFOPE, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/documentos-finais/> Acesso 10 fev. 2021.

BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, v. 13, n. 2, p. 10-17, abr. 1993.

_____. *Education reform: a critical and post-structured approach*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.

_____. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

_____; BOWE, R.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979a.



_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979b.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 129 p.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C.L. de. 30 anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. *Revista Retratos da Escola*, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018.

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

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. V. 1.

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

_____; ARRUDA, M. da 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. 2018a.

_____; ARRUDA, M. da C. C. O desmonte das políticas e programas de formação: descontinuidades e retrocessos. In: FERREIRA, A. G.; BERNADO, E. da S.; MENEZES, J. S. da S. (Organizadores). *Políticas e gestão em tempo integral: desafios contemporâneos*. Curitiba, CRV, 2018b. P.365-385.

MACEDO, E. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, jan./mai. p. 39-58, 2019.

_____. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 45-67, 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 16/07/2020.

_____. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: Análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educ. rev.* [online]. 2017, vol.33, e173480. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>. Acesso em: 16/07/2020.

_____. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 12, n.16, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 16/07/2020.

_____; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

PARO, V. H. *Diretor Escolar educador ou gerente?* São Paulo: Cortez Editora, 2015.