

Políticas e reformas educacionais: enfrentamentos na formação e atuação de professores da educação básica

Educational policies and reforms: conflicts in the training and performance of basic education teachers

Kátia Augusta Curado Silva
Carlos André Nunes Lopes
Universidade de Brasília (UnB)
Brasília-Distrito Federal/Brasil

Resumo

O artigo discute as políticas educacionais em vigência no Brasil suas concepções de escola e de conhecimento escolar e sua incidência no trabalho docente na formação inicial. Partimos da análise de documentos e orientações das agências internacionais, visando identificar políticas que orientam a função da escola e de professores na educação básica que estariam levando à desfiguração da função emancipadora da escola. Expõe-se a tese da epistemologia da *práxis* como princípio de uma formação crítico-emancipadora. Logo, evidencia mudanças com, e a partir do bloco histórico: estrutura e superestrutura. Apontou-se que, as políticas educacionais de formação de professores sofreram tensão no seu *laissez-faire* dirigido pelos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro nos de 2016 a 2022, imiscuído pelo negacionismo dos conhecimentos científicos desses governos, que ocultou, a dimensão política da docência.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Educação Básica e Formação de professores.

Abstract: The article discusses the educational policies in force in Brazil, their conceptions of school and school knowledge, and their impact on teaching work in initial training. We start by analyzing documents and guidelines from international agencies, aiming to identify policies that guide the role of school and teachers in basic education that would be leading to the disfigurement of the emancipatory function of the school. The thesis of the epistemology of praxis is exposed as a principle of critical-emancipatory training. Therefore, it highlights changes with and from the historical block: structure and superstructure. It was pointed out that educational policies for teacher training suffered tension in their *laissez-faire* directed by the governments of Michel Temer and Jair Bolsonaro from 2016 to 2022, interfered with by the denial of scientific knowledge, which hid the political dimension of teaching.

Keywords: Educational Policies; Basic Education and Teacher Training.

Introdução

A luta de classes não foi inventada pelos trabalhadores, porém imposta pelo capital, e se traduz em projetos políticos/sociais opostos e contraditórios entre si. Para Gramsci (1978), tais embates perpassam a questão estrutural, relação de produção, e superestrutural que expressam perspectivas gnosiológicas e ontológicas. Nesse sentido, se elabora no embate da função política de constituição social e do ser humano, modos de fazer-pensar e de conceber a vida que podem ter como identificação a superação das contradições na luta pela construção de uma nova ordem social e política.

Um dos espaços contraditórios e de luta social é a escola, pois contém em si a função social de formar os sujeitos no sentido adaptativo e/ou emancipador. A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos estágios conforme Gramsci diz: complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a 'área' escolar e quanto mais numerosos forem os 'graus verticais' da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado (Gramsci, 1991, p. 9).

De acordo com a concepção gramsciana, a escola consiste em um espaço de promoção da cultura, da técnica e dos vários campos da ciência, propiciando a formação de intelectuais de diferentes competências. Para Gramsci, as noções científicas difundidas na escola permitem o debate e a reflexão com concepções ideológicas fragmentadas, preconceituosas e negacionistas. Da mesma forma, as noções de direitos e deveres construídos na escola confrontam-se com a "barbárie individualista" existente. Nas palavras gramscianas:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo (Gramsci, 1991, p. 130).

Evidenciar e confrontar as concepções mágicas e folclóricas do mundo consiste em uma das contribuições primordiais da escola: os debates sobre um "novo" homem. Essa é uma tarefa indispensável que fornece o ponto inicial para o desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo. Percebe-se, então, a importância histórica da instituição escolar para a formação de uma nova visão do mundo, e para a formação de um novo sujeito-intelectual. O novo intelectual consistiria no organizador, no construtor militante

que, além de elaborar e lutar por uma concepção científica de mundo, seria um dos responsáveis por sua veiculação. Segundo Gramsci (1991, p. 8):

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’, já que não apenas orador puro - e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega a ‘dirigente’ (especialista mais político).

A escola contém uma marca social, visto cada grupo social possuir um tipo de escola própria destinado a perpetuar uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. A escola organizada para o povo restringe cada vez mais suas capacidades com uma formação meramente instrumental/profissional, contribuindo para a perpetuação das diferenças sociais. As pesquisas de Gaudêncio, Ciavatta e Ramos (2005) e Ciavatta e Ramos (2011) evocam evidências de que o aprimoramento contínuo na realidade brasileira poderá vir a se efetivar por meio de uma educação profissional integrada ao trabalho, no sentido ontológico, em conjunto com ciência e cultura como processos de travessia para a escola unitária de Gramsci.

Desse cenário, discutiremos a repercussão das políticas educacionais em vigência no Brasil entre os anos 2016 e 2022 em suas concepções de escola e de conhecimento escolar, bem como sua incidência na constituição do trabalho docente e, conseqüentemente, na formação inicial e continuada de professores. Assim, realizamos análises de documentos e orientações das agências internacionais com vistas a identificar políticas que orientam a função da escola e a atuação de professores da educação básica, e que estariam levando à desfiguração da função emancipadora da instituição escolar.

Apresentamos a tese da epistemologia da *práxis* como princípio que defende uma formação crítico-emancipadora enquanto meio de promoção e ampliação da formação do intelectual orgânico das classes trabalhadoras em estreita articulação com suas práticas socioculturais e institucionais. Também como condição de processos revolucionários compostos com, e a partir do bloco histórico: estrutura e superestrutura.

Projetos em disputas: políticas e debates educacionais amalgamados a grupos de pressão nacional e internacional

A história produzida pelos homens possui suas manifestações culturais próprias, emanadas da forma como se vive e se organiza a sociedade. Da mesma forma, produzem-se

Políticas e reformas educacionais: enfrentamentos na formação e atuação de professores da educação básica

práticas, discursos, justificativas e termos próprios para expressar o poder e suas determinações. Não sem contradições, mas sob a necessidade de crises do capitalismo, geram-se novas sociabilidades adaptadas aos interesses dos grupos no poder.

Vivenciou-se no Brasil o autoritarismo assumido pelas ditaduras, como no Estado Novo (1937-1945) ou no Golpe Civil Militar (1964-1985), ou esmaecido nos governos centralizadores, com restrições à participação democrática nas decisões do Estado. Mais recentemente, durante quatro anos do mandato do presidente da República Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), evidenciou-se um governo cuja formação ideo-política tem raízes no protofascismo europeu – todavia com expressões e manifestação próprias por mecanismos de expressão sofisticados [homem-massa-latino] –, mas que foi barrado por restrições impostas pelo Estado, entendido na concepção ampliada/integralⁱ.

Nas diferentes conjunturas, foi elaborada abundante produção teórica resultante dos estudos históricos, sociológicos e filosóficos que buscaram compreender as transformações pelas quais passava a sociedade brasileira. Dessa forma, os debates passaram a expressar os conflitos e impasses vivenciados pela referida sociedade, possibilitando a circulação de uma fértil produção teórica na área da educação para romper com as concepções vigentes, e compreender as mudanças em curso.

Há, portanto, um debate em torno da construção da hegemonia entendida por Gramsci (2002) como direção política, moral, cultural e ideológica. Nessa concepção, a cultura consiste no elemento fundamental, pois conquista-se a direção (hegemonia) de uma sociedade não apenas pela dominação econômica e política, mas por meio de um consenso estabelecido nas formas de pensar e conhecer, e nas orientações culturais e ideológicas de uma sociedade.

A escola alcança sua função social por meio do currículo, gestão, avaliação e formação de professores, que são elementos basilares das disputas e expressam as visões hegemônicas. Tal afirmação embasa-se nas análises sobre as reformas educativas nos marcos do neoliberalismo, que tem início nos anos de 1980 em países da Europa – expandindo-se, em seguida, para as Américas e África. A doutrina estrutura-se, geralmente, em torno de quatro estratégias: i) novos padrões de gestão dos sistemas de ensino e das escolas; ii) reformulação dos currículos; iii) priorização de aspectos financeiros e administrativos; e, iv)

profissionalização e formação de professores e sistemas de avaliação em larga escala, cujo eixo tem um novo conceito de qualidade educacional, baseado em resultados de desempenho dos alunos em provas nacionais.

Esses elementos são ancorados nos princípios da gestão das políticas públicas, a partir do modelo da Nova Gestão Pública (NGP) – o gerencialismo que apresenta a gestão de governo e das políticas aliada às necessidades e ditames do mercado que, por não ser entidade, apresenta-se por meio de instituições privadas ou sem fins lucrativos. O mercado tem como princípio o lucro, a busca por competitividade e os resultados com vistas a implementar princípios de transparência e equidade, bem como facilitar/otimizar o acesso e a distribuição de recursos.

Em conformidade com Dal Rosso (2021), Oliveira (2020) *et al* e Reis (2020) *et al*, a Nova Gestão Pública sedimenta um perfil de professor e uma atuação na docência que se efetivam pelos mecanismos de flexibilização do trabalho docente, por sua vez, está relacionada à celebração e implementação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos. Mancebo (2003) esclarece que:

“São os contratos que produzem os trabalhadores ‘temporários’, ‘precários’, ‘substitutos’ que aprofundam um ‘[...] mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis” (Mancebo; Franco, 2003, p. 193).

Por exemplo, na defesa da aprendizagem para todos, disserta Reis; André; Passos (2020) que:

“A ‘aprendizagem para todos’, envolvem governos, fundações, institutos, organizações não governamentais (ONGs) e a presença forte do empresariado brasileiro. Tais agentes, por meio dessas políticas, influenciam a gestão dos sistemas e das instituições, os currículos, os sistemas avaliativos, os materiais pedagógicos e a ação docente” (p. 99-100).

É nesse sentido que os autores internacionais que discutem as finalidades educativas e propostas curriculares em disputa nas últimas décadas por organismos internacionais, tais como Lenoir (2016), Pacheco e Marques (2014), Young (2007), Lessard e Mieirieu (2005), reiteram a necessidade de apreender suas formas de expressão e sua semente racional, imbuídos do seu para quê, isto é, de suas finalidades ideológicas. No Brasil, estudos recentes como os de Guerra, Gonçalves e Figueiredo (2021), Libâneo (2021), Silva, Silva e Ferreira (2022) e Amorim e Leite (2019), Freitas (2018) e Evangelista (2014), entre outros, constataam a influência dos aparelhos privados de hegemonia, expressos nas instituições fundacionais e

Políticas e reformas educacionais: enfrentamentos na formação e atuação de professores da educação básica

nos organismos supranacionais, que reorganizam a realidade escolar, a exemplo da Fundação Lemann, Instituto Ayrton Sena, Itaú Social e, até mesmo, documentos oficiais brasileiros da educação como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação), Resolução Conselho Nacional de Educação(CNE)/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), forjada e sedimentada por tais interesses.

A reforma da educação básica e superior do final do século XX e início do século XXI – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), reforma da educação tecnológica e do aparato de formação profissional, implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF em 1996, cujo prazo de duração era de 10 anos – teve implicações para a educação dos trabalhadores. Do mesmo modo, foi promulgada a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017a) que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, ampliando a carga horária de 800h anuais para 1.000h, em um tempo de transição de cinco anos. No entanto, não se expressou em tal Lei os investimentos e as mudanças na escola para atender alunos cuja extensão de tempo passará em processo de escolarização.

Além disso, a reforma do ensino médio, pela implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Médio, expressa na Resolução CNE/CP nº 4/2018 (Brasil, 2018), também foi muito significativa para a educação da classe trabalhadora. Não obstante, Kuenzer (2020) e Ferreti (2018), quando em suas pesquisas abordam o sistema educacional brasileiro e a formação de trabalhadores em interconexão com a desqualificação do Ensino Médio, demonstram que a educação técnico-profissional de grau médio foi separada mecanicamente do ensino médio e tornada paralela ou subsequente a essa última etapa da educação básica, posta sob a forma de “novo” Ensino Médio de orientação restritamente técnica.

A função da escola na proposta hegemônica de visão neoliberal da educação, representada no Estado ampliado por coesão e força, é oferecer aos alunos a busca de competências requeridas pelo mercado de trabalho, inclusive a socioemocional da resiliência individual de ser empreendedor de si mesmo. Não há, portanto, uma formação para ou da cultura emancipada, do desenvolvimento do pensamento crítico e formação de uma

consciência cidadã coletiva. Ou seja, “[...] a função do sistema escolar é fornecer o capital humano necessário para as empresas, visar desde a mais tenra idade a inserção individual, enquanto capital humano, na lógica economicista do mercado” (Lenoir, 2016).

Desse modo, os professores são alvo direto das políticas propostas, pois são os atores principais para a efetivação das ações e, conseqüentemente, há um desenho de um novo perfil profissional e, portanto, de formação inicial e continuada em consenso “[...] o professor passa a ser o recurso mais importante do estabelecimento escolar, estando, por isso, no centro das preocupações daqueles que visam melhorar a qualidade do ensino” (Maués, 2011, p. 79). De um lado, o Estado Neoliberal ressalta a necessidade de professores cada vez mais bem formados, motivados e atualizados; de outro lado, retira a autonomia pedagógica dos professores com sua política autoritária, e aposta na individualização e na resiliência emocional.

Entendemos que tais políticas perpassam alguns elementos fundamentais, sendo o primeiro deles o **conceito de profissionalização** alinhado à concepção de competência em uma perspectiva da dimensão técnica (Curado Silva, 2011), que impõe ao professor a responsabilidade pelo desenvolvimento das competências que devem ser alcançadas pelos estudantes em cada patamar de ensino. E, também, das metodologias e recursos pedagógicos mais adequados para atingi-las, com ênfase no profissionalismo organizacional (Evetts, 2012). Nesse sentido, Shiroma e Evangelista (2004, p. 535) afirmam que:

[...] a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro de magistério, mas sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente.

Nessa ótica, a profissionalização que deveria ser entendida como aquela relacionada à intelectualidade e à politicidade próprias ao magistério, acaba transformada em compromisso com a competência, ao tempo em que expropria a filiação à profissão. As autoras citadas destacam que o aspecto político do debate é perdido para salientar o traço tecnocrático que finda por predominar nas reformas da educação brasileira desde os anos 2000. Isso porque as reformas no campo educacional permanecem, na verdade, como supostas reformas, não efetivando mudanças concretas, apenas são imiscuídas por novas roupagens para o velho jeito de manter o controle e a hegemonia na formação de professores.

Políticas e reformas educacionais: enfrentamentos na formação e atuação de professores da educação básica

Neste sentido, o segundo elemento é a **relação teoria e prática** na formação inicial e continuada de professores, cuja perspectiva relacional recai nos aspectos da prática como demanda cotidiana de resultados, e na imediaticidade do fazer. O cotidiano impõe à prática do professor automatismos aprendidos e reproduzidos durante a sua vida estudantil e profissional, excluindo-se a crítica neste processo. Portanto, é necessário discutir a concepção que permeia os espaços acadêmicos, sociais e da escola, de que a “prática se faz na prática”, incluindo-se, nesse processo, ações espontâneas desvinculadas de objetivos pré-definidos e finalidades planejadas para o ensino. Esse modelo de formação sugere que o professor pense sua prática, mas, a orientação valoriza a epistemologia da prática.

O perfil do professor nas atuais políticas públicas tem sido cada vez mais valorizado e reconhecido como fundamental para o sucesso do sistema educacional. As políticas públicas atuais dão o tom de simulacro ao papel do professor na educação, conquanto diz garantir a formação adequada para que possam desempenhar seu papel de forma eficiente, ou seja, respondendo às necessidades imediatas que surgem no ambiente escolar. O novo professor, difundido pelas políticas públicas, contempla aquele que é motivador; domina as novas tecnologias – aliás, é formado via modalidade a distância; graduado e pós-graduado; atualizado; especializado na área em que leciona; com o hábito de refletir sobre a prática; que segue o currículo, a Base Nacional Comum Curricular e suas competências; e de forma dinâmica cria metodologias ativas referenciadas na realidade em que se insere; é avaliado constantemente para provar sua capacidade, ou se apresentar disposto à atualização profissional.

Segundo Albuquerque (2016), as investigações sobre professores eficazes apontam alguns aspectos e características como exigência para uma docência eficaz, quais sejam:

a) para os professores do ensino superior, o atributo mais relevante que caracteriza um professor eficaz refere-se aos ‘valores pessoais’, já para os professores do ensino secundário é o ‘conhecimento específico’; b) a ‘comunicação e linguagem’ merecem evidência por parte de ambos os grupos de professores, ao ser referenciada como uma variável de significativa importância para 60% dos mesmos, independentemente do nível de ensino onde exercem funções; c) a ‘motivação’ e a ‘cordialidade’ são referenciadas por 40% dos professores do ensino secundário como importantes características [...] (Albuquerque, 2016, p. 56).

As características requeridas ao professor eficaz são todas voltadas para uma *performance* individual, exceto a necessidade de conhecimento específico apontado pelos

professores do ensino secundário. Entretanto, verificaram-se exigências individuais de vários tipos de agências que almejam a produção de determinadas atitudes imediatas no cotidiano dos indivíduos por professores, atitudes essas que se traduzam em amenização de problemas sociais gerados pela miséria coletiva que se vive na escola e, por consequência, o exercício do trabalho do professor.

Destarte, a consciência dos dados que aparecem como *performance* individual psicológica naturalizada é socialmente produzida; o que aparece como relação justa motivada pela eficácia é exploração; o que aparece como resultados de esforço e capacidade individual de pessoas/ profissionais e docentes da rede básica de educação é produto de dominação e de desigualdade social historicamente engendradas e que, por um olhar imediato, perfaz-se perfeito, mas somente em um mundo de concreticidade abstrata sem mediações do real.

Questões como saúde, carreira, condições de trabalho e remuneração, que entendemos como aspectos da profissionalização e valorização docente, corroborados por Evetts (2012) e pela Conferência Nacional de Educação – CONAE de 2022, são pormenorizadas em documentos legais, a saber, a Constituição Federal (Brasil, 1988); a LDB (Brasil, 1996); o Fundeb (Brasil, 2007); o Projeto de Lei nº 3.497/2023 (Brasil, 2023a) que definiu novos critérios de atualização do piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica, mas sem assertividade na qualidade da formação e atividade do trabalho docente no País. O documento Referência da CONAE para 2024, publicado em 2023, expõe que:

o Brasil possui uma dívida com os(as) trabalhadores(as)/ profissionais da educação, em especial no tocante à sua valorização. Nesse sentido, urge a definição de uma política de Estado para a valorização dos(das) trabalhadores(as)/ profissionais da educação que não dissocie em sua proposição a formação inicial e continuada, remuneração com salários justos, cumprimento do piso salarial, carreira, desenvolvimento profissional e condições de saúde e trabalho (Brasil, 2023b, p. 135).

Os referenciais legais que regulamentam a formação de professores no Brasil atualmente não permitem concluir por uma sólida política educacional de Estado, mas deixam explícitos, sim, que o País caminhava com ações específicas de governo, sem garantia de continuidade nos governos futuros, como se presenciou na condução política do País no momento recente. Foram recuos e cortes cada vez maiores na educação, caracterizados pela ausência de um sentido emancipador e transformador da formação de professores; mecanização, por meio da nova gestão que coaduna com a desintelectualização, intensificação do trabalho e autorresponsabilização; além de reclamos de “resiliência”

psicológica aos professores ante a precariedade objetiva-subjetiva do trabalho docente no País.

As políticas educacionais no Governo Bolsonaro: o *laissez-faire* dirigido

Os períodos de governos dos presidentes Michel Temer, do Partido Movimento Democrático Brasileiro – MDB (2016-2019), após o golpe político-jurídico-midiático de 2016, e de Jair Bolsonaro, do Partido Liberal – PL (2019-2022), representaram o desenvolvimento de novas políticas educacionais traçadas, em especial, pelo ministério da Educação – MEC e pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, com repercussões nos sistemas e redes de ensino.

No período de seis anos, considerando os dois governos, as medidas relacionadas à educação básica se materializaram, entre outras resoluções, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2017c). Além disso, foram instituídas medidas que impactam a formação dos profissionais da educação básica no ensino superior com a homologação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que atualiza as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, denominada BNC-Formação (Brasil, 2019).

Todo esse aparato orientador formativo voltado para a educação básica, desde a formação inicial dos professores até cada um dos segmentos de ensino, infere questionar que estrutura foi pensada para a educação básica e qual a finalidade e utilidade para grupos como os citados anteriormente neste estudo, ou seja, a quem interessa o freio educacional do Governo Temer das políticas fomentadas pelos governos anteriores, do Partido dos Trabalhadores (PT). Percebe-se que, nessa conjuntura educacional, as intenções são por formação tecnicista direcionada ao mercado de trabalho sem maiores pretensões, funcionando como limitador e regulador do que se entende por educação das massas.

No início de 2020, o cenário internacional e nacional foi impactado pela pandemia da Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que atingiu drasticamente todo o planeta. No entanto, o governo Federal não reagiu à altura do que exigia a situação de calamidade pública. A partir disso, houve (e há) reflexos em toda a sociedade, e como não poderia deixar de ser, no campo educacional com a ausência de ações efetivas para articular os esforços dos entes

federativos no enfrentamento desta crise sanitária de enormes proporções. O impacto reverberou nas instituições educacionais e na vida dos estudantes, dos profissionais da educação, das famílias e da comunidade educacional como um todo.

Conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, em 2023, ficou comprovado que:

A distribuição dos recursos extraordinários não foi realizada no momento necessário para enfrentar a pandemia. Os repasses foram realizados de forma tardia, coincidindo com o primeiro pico da pandemia, nos meses de julho e agosto de 2020, quando já se observava um aumento significativo no número de casos e óbitos. Essa demora comprometeu a capacidade de expansão da rede de saúde e dificultou o planejamento adequado por parte dos gestores. As emendas parlamentares, por sua vez, foram distribuídas de forma mais célere que os demais recursos extraordinários para combate à pandemia (IPEA, 2023, p.3).

Esse período, marcado por ataques às universidades, à ciência e à pesquisa científica e pela substituição de ministros na pasta da Educação, deixou o governo Federal sem rumo, o que demonstra, no mínimo, ausência de prioridades para o setor, bem como falta de continuidade de políticas prioritárias para garantir o direito à educação para todos, conforme os princípios constitucionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Quatro anos “perdidos” na educação levam a graves retrocessos nas trajetórias escolares e no desenvolvimento do País. Ao término do governo Bolsonaro, mesmo que os desafios da educação brasileira não tenham sido exclusividade desta gestão, o conjunto de equívocos e retrocessos no período de 2018 a 2022 desviou a educação básica do avanço, ainda que a passos lentos, mas consistente, que foi conquistado pelas políticas educacionais anteriores.

Os aparelhos hegemônicos privados (ONGs, Grupos privados de educação) cunharam o coletivo “Todos Pela Educação” – simulacro de preocupação e interesse pela situação educacional pública brasileira. A intenção é, supostamente, neutra e de caridade, pois afirma não haver fins lucrativos – que não obteve êxito no governo Bolsonaro marcado pela omissão de ações efetivas na realidade da educação brasileira, principalmente no período pandêmico e pós-pandêmico. Em quatro anos de mandato, Bolsonaro nomeou cinco ministros da Educação: Ricardo Vélez, Abraham Weintraub, Carlos Decotelli, Milton Ribeiro e Victor Godoy Veiga, o que comprovou o descaso do governo Federal com a política de educação nacional. O ministério da Educação desencadeou crises que foram atreladas aos escândalos de corrupção, ataques às universidades públicas, cortes de recursos, evasão escolar e queda no

Políticas e reformas educacionais: enfrentamentos na formação e atuação de professores da educação básica

número de matrículas. Esses são alguns dos desastres da política educacional da gestão de Jair Bolsonaro, que levou a educação do Brasil à fragilidade extrema.

A realidade apreendida das políticas educacionais brasileiras foi delimitada pela análise da materialidade concreta constituída sob determinadas condições na sociedade do capital, subjugada por uma particularidade que tem sido a Covid-19, além da singularidade do momento recente da história política nacional, que teve um presidente negacionista do cabedal científico produzido coletivamente pelos seres humanos.

No cenário histórico, implica apontar as consequências do momento atual para as políticas públicas educacionais, tal como a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), que revogou a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015) que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial na fase superior – cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura –, e para a formação continuada. Este último documento apresentava princípios que direcionavam e apontavam para a formação docente sólida em sua *práxis*, por meio da competência técnica e do compromisso político, e que vinha sendo implementada.

Conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2019, no Art. 2º, a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019). Sendo assim, a política de formação docente desta Resolução coloca em destaque a formação de competências vinculada a aprendizagens essenciais no fazer docente, o que se constitui um modo de dissecar e esvaziar o processo do tornar-se professor e do trabalho docente, posto nas objetivações humanas genéricas. Além de negar a processualidade histórica deste trabalho, também secundariza os métodos de ensino-aprendizagem que forjam o ser professor integralmente.

Essa formação tem sido claramente preterida, hodiernamente, no quadro das políticas educacionais que tem se apresentado de maneira contundente devido ao encolhimento do investimento estatal em educação pública de maneira generalizada. As políticas públicas de educação de todos os governos federais sustentaram a concepção liberal, e até mesmo

neoliberal de educação. No entanto, a política de educação das gestões de 2016 a 2022 tem tido o movimento como um epicentroⁱⁱ das políticas de Estado para a educação nacional, constituindo-se, ainda tacitamente, o mais logro da história atual. Nem o presidente Fernando Henrique Cardoso defende mais, com tanta ênfase como defendia na década de 1990, o modelo econômico “salvífico” do Brasil, como muitos políticos e burocratas ainda insistem em implementar. Esta figura política pode ser chamada de pai e presidente pioneiro no estabelecimento do neoliberalismo como política para gestar os negócios estatais no Brasil, mas, como hoje se aponta em seu discurso, há pesares pela venda de empresas públicas, tais como a Vale do Rio Doce, fundada pelo presidente Getúlio Vargas em 1942, e o sistema de telefonia nacional.

O presidente Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores – PT, que governou o País em dois mandatos (2003-2006; 2007-2010), embora visto como presidente da causa social no Brasil, pela elevação do poder de compra de grande parte da população brasileira, em especial da parcela mais empobrecida, deu continuidade ao projeto neoliberal – ao menos em matéria de educação escolar pública e de ensino superior com a formação de professores – encabeçado no governo de Fernando Henrique Cardoso, mantendo a facilidade de acesso dos brasileiros mais empobrecidos ao sistema de financiamento bancário dos estudos da modalidade de ensino superior.

A primeira presidente mulher, Dilma Vanna Rousseff, do PT, eleita em 2010 e reeleita em 2014, manteve as políticas do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, sofrendo um golpe político-jurídico-midiático em 2016, quando a crise do sistema financeiro estourou. O grande capital atuou na retirada da presidente do poder, que representava um empecilho para que o capital financeiro se adaptasse à crise, no sentido de não perder o excedente da produção brasileira, imputando à população mais explorada a responsabilidade pela crise, tornando-se devedora desta.

O golpe visava a retirada de direitos, entre eles o desinvestimento em políticas públicas de educação nacional, que não ficou de fora do pacote de uma política de precarização da vida, intensificação do trabalho, fragilização de direitos trabalhistas, e no que diz respeito à formação docente, implementação da defesa do aprender fazendo. Com isso, operou-se a retirada de investimentos que a educação tinha conquistado, a exemplo dos *royalties* do pré-sal brasileiro, que visava mais desenvolvimento do País, o que ficou em um

Políticas e reformas educacionais: enfrentamentos na formação e atuação de professores da educação básica

Brasil pretérito e que, em matéria de política pública, não consegue ir além do que Shiroma; Campos; e Garcia (2005, p. 438) aponta, dos “[...] discursos oficiais que tendem a ocultar também a dimensão valorativa dos que informa”.

Outro retrocesso efetivado pelo governo brasileiro, que se oculta e depois aparece, remonta ao passado colonial: em junho de 2018, foi anunciado pelo governo de Jair Bolsonaro, cujo ministro da Educação era Rossieli Soares, que a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA seria extinta e incorporada ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb. O anúncio deste não comprometimento do governo com a avaliação de alfabetização das crianças brasileiras expõe um projeto que consolida a situação real da política de formação do homem pelo homem, em que se destina um mínimo de instrução para alguns “todos” e, para não aparecerem os resultados nefastos, decide-se não avaliar. Isso aponta para um caráter proto-facista de um processo estatal de desumanização que tomou forma no Estado brasileiro que intenciona ser fiador deste descalabro, violando descaradamente a Constituição de 1988 que enuncia a prioridade absoluta aos cidadãos em desenvolvimento: as crianças pequenas e seus formadores, os professores.

Conforme a particularidade dessas expressões do governo Federal, materializam-se legislações como a Política Nacional de Alfabetização; a Base Nacional Comum Curricular; a Educação Básica com foco na renovação do Fundeb; o Novo Ensino Médio com foco no Ensino Profissionalizante; a escola cívico-militar; a Educação Especial com foco na formação de professores e de intérpretes de Libras. Em síntese, essas foram algumas das políticas públicas da gestão Bolsonaro, na qual surgiram, também, as discussões sobre Escola Sem [com] Partido e ensino domiciliar.

Esse conjunto de ações foram ineficazes para avançar nos programas de educação de qualidade que busca romper com desigualdades, formar sujeitos críticos e atuantes na sociedade de forma equânime. Pontua-se, com isso, retrocessos na forma de negacionismos, controle do ensino e um modelo educacional engessado com gestões gerencialistas apenas para atender ao mercado com orientação de cerceamento da liberdade, ou seja, a educação que antes caminhava para romper esse círculo mercantilista, retrocedeu para suas bases de subserviência ao capital.

Uma das ações mais estarrecedoras foi o ataque que a política do ensino médio brasileiro recebeu: uma política de reformulação que nasce sem diálogo com a sociedade, sancionada pela Medida Provisória nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017a) que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Essa materialização representa uma obstacularização a ser enfrentada, já que impede de se alcançar um ensino médio universalizado e de qualidade social.

Um bom exemplo disso foi a divulgação do próprio governo, via Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicada – IPEA, de uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisas – INEP, que comparou os dados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM de 2009 a 2012, e que foi divulgada, em 2018, por meio de uma matéria na revista VEJA, publicação de grande circulação no País. Segundo a reportagem, o objetivo da pesquisa era a produção de evidências para direcionar as políticas educacionais, cujos resultados afirmavam que as disciplinas Sociologia e Filosofia derrubaram as notas dos alunos do ensino médio porque interferiram no ensino de matemática.

Esse foi um estudo todo comprometido, política e ideologicamente, e com diversas limitações metodológicas, mas com conclusões em tom contundente. Para Corti *et al.* (2016):

Tal pesquisa divulgada justamente num momento em que se discute a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, recém apresentada pelo MEC. Sabemos que um dos diversos pontos polêmicos da Reforma consiste justamente na retirada de disciplinas – entre elas Sociologia e Filosofia – e a **[necessidade de re]** configuração de um currículo por áreas de conhecimento (P. 06, grifo nosso).

O fato exposto mostra o que Karl Marx (1818-1889), esclareceu em seu método dialético de conhecimento da realidade, ou seja, somente uma investigação cuidadosa permite encontrar as determinações, a partir da abstração dos pesquisadores do INEP sobre o estudo em questão, e saturar suas mediações ideológicas. Para a teoria marxiana, “se a aparência dos fenômenos coincidissem com a sua essência, todo conhecimento científico seria desnecessário” (p.1080). Por isso, as escalas e os dados estatísticos nem sempre representam a realidade das políticas públicas brasileiras de formação de professores e de crianças, porque não apresenta o movimento interno contraditórios dos processos educativos. Todavia, conforme Huxley (1932, p. 1), “[...] os fatos não deixam de existir porque são ignorados”.

No entanto, sem dados de pesquisas não há orientação na busca por soluções e propostas de políticas educacionais de formação que objetivem

Políticas e reformas educacionais: enfrentamentos na formação e atuação de professores da educação básica

a unidade teoria-prática, o trabalho coletivo como eixo norteador, a gestão democrática, o compromisso social do profissional da educação, a formação continuada aliada ao atendimento das demandas coletivas da escola e a avaliação permanente (ANFOPE, 2023, p. 5).

Não obstante, o que se verifica pelas pesquisas que apresentam o cenário das políticas públicas brasileiras são a desintelectualização da formação e trabalho de professores, e a proletarização das condições de trabalho docente, impedindo uma política real de formação de professores. Parafraseando Marx e Engels (1982): **“um professor torna-se um professor somente sob determinadas relações genéricas de humanização e, se relegado a condições desumanas de produções, nega a humanização a outros homens”** (Marx e Engels, 1982, p.14, Grifo nosso).

Ficou explícito no governo Bolsonaro a não democratização e a utilização do autoritarismo na educação quando os ministros de Educação do período foram questionados pela sociedade civil e pelo Supremo Tribunal Federal – STF por apresentarem posturas inadequadas na gestão das políticas educacionais. Vélez, ministro da Educação de 1º de janeiro a 8 de abril de 2019, provocou a primeira grande crise do MEC ao propor que os diretores das escolas apresentassem aos alunos uma carta com o *slogan* de Bolsonaro, e filmassem os estudantes durante a execução do Hino Nacional Brasileiro.

A ação sem precedentes na história da pasta demonstrou falta de foco em ações realmente relevantes para a área que deveria coordenar e articular avanços emergenciais e estruturais no ensino público. Logo em seguida, o Presidente Jair Bolsonaro determinou ao MEC a criação de um projeto de lei para proibir a abordagem de questões de gênero nas escolas de ensino fundamental.

Na sequência da demissão de Vélez, foi nomeado o ministro Weintraub (2019-2020) que enviou comunicado às redes de ensino para retomada das diretrizes do movimento Escola Sem [com] Partido. Em dezembro de 2020, o presidente da República afirmou que o projeto estava em plena operação, mas o STF apontou a inconstitucionalidade de uma lei estadual de Alagoas semelhante a este projeto, batizada de Escola Livre, que visava proibir a “prática de doutrinação política e ideológica” em sala de aula.

Os últimos acontecimentos provocados pelas políticas educacionais nacionais tomaram a direção da destruição dos pequenos avanços que o País conquistou para o campo. Por isso, o governo destituiu, por meio de Portarias, o poder dos movimentos sociais civis

organizados, tais como o Fórum Nacional de Defesa da Educação Pública e o Fórum Nacional de Educação – FNE. Atualmente, o FNE está desconfigurado – pelo afastamento de grande parte dos educadores comprometidos com a luta por igualdade de acesso à educação – por terem sido alteradas, unilateralmente, sua composição e atribuições pela Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017 (Brasil, 2017b).

Esse cenário corrobora o entendimento de que a política nacional de formação de professores tem sido a mais atacada desde que o presidente de extrema-direita, Jair Bolsonaro, foi eleito com 57 milhões de votos. A Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação – ANFOPE–divulga, ampla e reiteradamente, resultados de investigações científicas realizadas pelos membros pesquisadores do campo educacional brasileiro. Para a Associação, tal governo suprassumiu em suas políticas educacionais:

[...] Um afronto aos professores, na medida em que: (i) os professores são trabalhadores cujos custos de formação devem ser reduzidos a fim de garantir a extração de mais valor nas instituições privadas e a disponibilização do fundo público para a financeirização e (ii) são responsáveis pela formação da força de trabalho - incidindo sobre essa categoria particular de trabalhador (o professor) um ataque, direto, na retirada de direitos trabalhistas, aligeiramento da formação, rebaixamento salarial e precarização das carreiras e das condições de trabalho que visam, em última instância, o rebaixamento da qualificação de toda a força de trabalho (incluindo o próprio professor) para o trabalho simples (ANFOPE, 2023, p. 8).

Essa constatação acerca da profissão docente demanda investigação constante e sistemática para a apreensão de tal realidade e dos sujeitos históricos que constituem a profissão e o campo em articulação ao estabelecimento de um sistema geral de educação estatal que prime pela humanização de mulheres e homens, forjando em tais sujeitos um instrumental científico que garanta a formação docente por meio de uma concepção científica da realidade humana-social passível de profundas transformações.

Conclusão

Esse artigo emerge de acontecimentos referentes às políticas públicas educacionais durante os governos dos presidentes Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro no período de 2016 a 2022. O estudo demonstrou a necessidade de aprofundamentos sobre estas políticas no cenário de reformas educacionais, especialmente no que se refere à Nova Gestão Pública (NGP) no seio do próprio negacionismo científico.

Verificou-se, por parte do governo instituído, enfrentamentos mais diretos e ataques à formação e atuação de professores da educação básica nos últimos seis anos. Com as pesquisas realizadas, foram expostas as fragilidades de políticas públicas educacionais,

Políticas e reformas educacionais: enfrentamentos na formação e atuação de professores da educação básica

forjadas ao longo de décadas, e de constantes mudanças de gestão, levadas às últimas consequências, que puderam gerar o esfacelamento do tecido de proteção social que se constituiu a educação.

Ademais, políticas públicas educacionais à deriva, ou com intencionalidade clara de resultados destrutivos aparecem como resultado do estudo, posto que houve redução de 99% do investimento da União de 2019 a 2022, mais precisamente até o dia 25 de novembro de 2022, quando da finalização desta pesquisa. Isso demonstra a total ausência de prioridade da educação por parte do governo Federal, arrematando uma modalidade de trabalho que sofreu, neste período, um amplo processo de reconfiguração e reordenamento social-liberalizante.

Na pandemia, o presidente de extrema-direita utilizou uma política de esvaziamento do fundo educacional, bloqueando as verbas da educação por meio do chamado orçamento discricionário e liberando, sob pressão e em doses homeopáticas, os recursos de direito conquistado para a educação básica e superior. Como consequência, houve o abandono da educação pública, provocando o aumento do sofrimento mental de professores, alunos e servidores.

Por isso, a pesquisa realizada pelo INEP com dados divulgados na revista *Veja*, em 2018, requer análises sobre o método investigativo e a construção dos dados estatísticos publicizados no sítio eletrônico do MEC, já que o governo negacionista foi capaz de realizar apagões de dados importantes de aferição dos investimentos em educação e saúde do sistema de informação nacional.

Esse apelo para a crítica científica não pode ser confundido com ataque pessoal, até porque o governo é representante de um projeto de sociedade chancelada por uma elite que compõe um segmento deste País. A crítica também não pode ser recusa de modalidade de conhecimento em nome de outro, pois o procedimento crítico é aquele que ultrapassa determinado conhecimento em busca de sua origem. Criticar é situar o conhecimento que produz ciência, é ir a sua raiz, definir seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida da classe que apresenta este conhecimento como “universal”, ou como “o melhor” para a coletividade (Patto, 2022, p. 109).

O epicentro político ultraliberal e suas ressonâncias explicativas expostas pelos dados até aqui apresentados, no que tange à educação, não foram os melhores. Percebeu-se que, na gestão bolsonarista, o projeto de educação foi pautado em atender às exigências do mercado sem outras pretensões. Com isso, a educação foi supressumida como mercadoria e impedida de ser pensada para além do mercado de trabalho enquanto possibilidade de formação crítica e ativa na sociedade. A educação nunca esteve na pauta deste governo, e prova disso foi o momento pandêmico no País, quando não houveram ações necessárias para atender a educação básica brasileira de forma emergencial.

Como resultado parcial, depreende-se que, diante deste cenário, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, junto ao ministro da Educação, Camilo Santana, terá inúmeros desafios concernentes à educação e sua política nacional. Entre eles, estão o fortalecimento do Fundeb; a valorização da educação por meio de maiores investimentos em universidades e escolas públicas; a priorização da aplicação da Lei do Piso Salarial Nacional; a revisão do Novo Ensino Médio; o fim das escolas públicas militarizadas, das ameaças da Lei da Mordaça, do *Homeschooling*, entre outras ações que permitam à educação trilhar os caminhos da reconstrução, possibilitando ao sujeito desenvolver-se integralmente por meio do capital cultural-humanizador-crítico, com uma visão científica de mundo que se contraponha às relações de submissão e subordinação.

Referências

- ALBUQUERQUE, Carlos. Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. **Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health**, n. 3, p. 55-71, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8232> Acesso em: 10 nov. 2023.
- AMORIM, Franciso Coelho Luz de; LEITE, Maria Jorge dos Santos. A influência do Banco Mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. **Germinal**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 28-41, Abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/31889> Acesso em: 15 jun. 2023.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Posicionamento da ANFOPE sobre a regulamentação da profissão de Pedagogo**. Documento elaborado pelo GT-Formação de Professores – diretoria ampliada da ANFOPE, 2023. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gedeb/files/2023/09/2023_agosto_s-regulamentac%CC%A7a%CC%830-da-profissa%CC%830-pedagogo.pdf Acesso em: 20 nov. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal-Centro Gráfico, 1988.

Políticas e reformas educacionais: enfrentamentos na formação e atuação de professores da educação básica

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 577**, de 27 de abril de 2017. Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_577_27042017.pdf Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 17** de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: MEC/CNE, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 out. 2023

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.497 de 2023**. Altera a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, para estabelecer novo piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e imputar à União o pagamento de parcela desse piso. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023a. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9065402&disposition=inline> Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Documento de Referência da CONAE 2024**. Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília: MEC, 2023b. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php7zlq9s_652fod6b37e5b.pdf Acesso em: 15 nov. 2023.

Clavatta, Maria; Ramos, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45> Acesso em: 10 fev. 2024.

Corti, Ana Paula; Travitzki, Rodrigo; Ribeiro Márcio Mretto; Carneiro Silvío. Nota sobre o estudo do IPEA efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino

médio sobre o desempenho escolar. **Anped**, 16 abr. 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-sobre-o-estudo-do-ipea-efeitos-da-insercao-das-disciplinas-de-filosofia-e-sociologia-no> Acesso em: 15 maio. 2024.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, [online], Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, Jan./Abr. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-04312011000100003&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 20 nov. 2023.

DAL ROSSO, Sadi. **Contribuições para as teorias do valor do trabalho e dependência**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021.

EVANGELISTA, Olinda. **Políticas para a educação básica no Brasil**. Florianópolis: NUP; Sintrasen, 2014.

EVETTS, Julia. Sociological analysis of the new professionalism: knowledge and expertise in organizations. In: CARVALHO, Teresa; SANTIAGO, Rui; CARIA, Telmo (Eds.). **Grupos profissionais, profissionalismo e sociedade do conhecimento**. Porto: Afrontamento, p. 1-37, 2012.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 nov. 2023.

FREITAS, Luís Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, p. 906-926, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333> Acesso em: 20 nov. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, Out. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 out. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere**. Tradução de Luiz S. Henriques. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos N. Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUERRA, Dhyovana; GONÇALVES, Amanda Melchiotti; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Relatório de desenvolvimento mundial 2017: governança e a lei – visão geral: possíveis implicações para a gestão educacional e escolar. **Cadernos de Comunicação**, v. 24, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/39923> Acesso em: 14 nov. 2023.

Políticas e reformas educacionais: enfrentamentos na formação e atuação de professores da educação básica

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Execução de emendas parlamentares para combate à Covid-19 em 2020 não teve critérios claros. Distribuição de recursos para o enfrentamento da pandemia revela distorções e foco na alta complexidade. **IPEA**, Brasília, 10 de out. de 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/14037-execucao-de-emendas-parlamentares-para-combate-a-covid-19-em-2020-nao-teve-criterios-claros> Acesso em: 14 nov. 2023

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. **Revista Ciênc. Saúde Coletiva**, Jan., 2020.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 set. 2023

LENOIR, Yves. Le néolibéralisme à l'école: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires? In: LENOIR, Yves; ADIGÜZEL, Oktay; LENOIR, Annick; LIBÂNEO, José Carlos; TUPIN, Frédéric (Dir.). **Les finalités éducatives scolaires**: pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert (Québec, Canadá): Groupéditions Editeurs, 2016. p. 187-254.

LESSARD, Claude; MEIRIEU, Philippe (Dir.). **L'obligation de résultats em éducation**: évolutions, perspectives et en jeux internationaux. Bruxelles: Groupe De Boeck, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Pesquiseduca**, v. 13, p. 743-774, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1189> Acesso em: 10 out. 2023

MARX, Karl. **O Capital** – crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, p.1080,2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. Trabalho assalariado e capital. In: **Obras escolhidas de Marx e Engels**. Lisboa: Avante, 1982. p. 1-621.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, Jan./Abr. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033> Acesso em: 10 out. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edimilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos Da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-734, Set./Dez. 2020. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212> Acesso em: 10 out. 2023.

PACHECO, José Augusto; MARQUES, Micaela. Governabilidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.). **Professor**: formação, saberes, problemas. Porto: Porto Editora, 2014. p. 1-364.

PATTO, Maria Helena Souza. **Mutações do cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

REIS, Santana Nadson; CASTRO, Pedro Alves; CARDOSO, Berta Costa Leni; NUNES, Cláudio Pinto. **A produção de conhecimento sobre o trabalho docente:** uma revisão de literatura especializado no assunto, revista entre ideias, p.99, 2020.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli E. A. Dalmaso.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, Jan./Abr. 2020. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.289> Acesso em: 20 out. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9665> Acesso em: 16 nov. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto, CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, 2005, p, 427–446. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769> Acesso em: 16 nov. 2023.

SILVA, Maria Abádia; SILVA, Maicon Donizete Andrade; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. Governar por números: a política da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270120, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qdwqLQwJJgsGsQyMt8qN8Rs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 nov. 2023.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, Set./Dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 dez. 2023.

Notas

ⁱ Para Gramsci (2005, p. 84), o Estado ampliado expressa-se como equilíbrio ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através de organizações privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas e especialmente na sociedade civil e forja determinados intelectuais.

ⁱⁱ Em conformidade com a ciência Geofísica, o epicentro se constitui no ponto da superfície da Terra onde primeiramente chega à onda sísmica.

Sobre os autores

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora adjunta da Universidade de Brasília. Coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/ Pedagogos (GEPFAPE). E-mail: katiacurado@unb.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9808-4577>

Políticas e reformas educacionais: enfrentamentos na formação e atuação de professores da educação básica

Carlos André Nunes Lopes.

Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília. Formado em Pedagogia e Psicologia pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: nunislopes@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0244-7336>

Recebido em: 01/08/2024

Aceito para publicação em: 29/09/2024