

A contrarreforma da formação docente no Brasil e sua relação com o Novo Ensino Médio

Daiane Machado Ávila Christakisⁱ

Lucas Barbosa Pelissariⁱⁱ

Resumo

O presente artigo objetivou analisar as mudanças recentes nas políticas de formação docente no Brasil. Para isso, parte da contrarreforma do Ensino Médio, posta pela Lei n.º 13.415/2017, e examina a Resolução CNE/CP n.º 02/2019, a chamada BNC-Formação, entendendo-a como o instrumento central de consolidação de uma contrarreforma da formação docente no Brasil. Essa Resolução foi observada mediante a metodologia da Análise de Conteúdo e partindo da contextualização de outros documentos normativos e publicações científicas, visando situar o problema na conjuntura educacional do Brasil centrada no período dos governos Temer e Bolsonaro. Com a pesquisa, foi possível evidenciar que as políticas voltadas ao Ensino Médio no período em questão induziram alterações na concepção de formação de professores no país.

Palavras-chave: contrarreforma do ensino médio; BNC-formação; formação docente.

The counter-reform of teacher training in Brazil and its relationship with the New Secondary Education

Abstract

This article aimed to analyze recent changes in teacher training policies in Brazil. To this end, part of the counter-reform of secondary education, established by law no. 13,415/2017, and examines Resolution CNE/CP no. a counter-reform of teacher training in Brazil. This Resolution was observed using the methodology of content analysis and based on the contextualization of other normative documents and scientific publications, aiming to situate the problem in the educational situation in Brazil centered on the period of the Temer and Bolsonaro governments. With the research, it was possible to demonstrate that policies aimed at secondary education in the period in question induced changes in the conception of teacher training in the country.

Keywords: secondary education counter-reform; BNC-training; teacher training.

ⁱ Mestre em Ciência, Tecnologia e Sociedade pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Paranaguá. Superintendente Especial da Educação da Rede Municipal de Paranaguá – PR. E-mail: dai.avila.83@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-2758-3780>.

ⁱⁱ Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: lucasbp@unicamp.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3659-5424>.

La contrarreforma de la formación docente en Brasil y su relación con la Nueva Educación Secundaria

Resumen

Este artículo tuvo como objetivo analizar los cambios recientes en las políticas de formación docente en Brasil. Para ello, parte de la contrarreforma de la educación secundaria, establecida por la ley nº 13.415/2017, y examina la Resolución CNE/CP nº una contrarreforma de la formación docente en Brasil. Esta Resolución fue observada utilizando la metodología del análisis de contenido y con base en la contextualización de otros documentos normativos y publicaciones científicas, con el objetivo de situar el problema de la situación educativa en Brasil centrado en el período de los gobiernos de Temer y Bolsonaro. Con la investigación se pudo demostrar que las políticas dirigidas a la educación secundaria en el período en cuestión indujeron cambios en la concepción de la formación docente en el país.

Palabras clave: contrarreforma de la educación secundaria; BNC-formación; formación docente.

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa que analisou as mudanças recentes na política de formação de professores no Brasil a partir de um olhar específico. Como mostram Gonçalves, Mota e Anadon (2020) e Anped (2019), a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) – n.º 02/2019 (BNC-Formação)¹ sintetiza as determinações recentes dessa política e, por isso, foi adotada como fonte de análise. A pesquisa buscou compreender a influência de outra política educacional em curso no Brasil, desde 2016: a contrarreforma² do Ensino Médio (Benachio; Moura, 2023; Ferreira, 2017; Pelissari, 2023; Ramos; Frigotto, 2016), instituída pela Lei nº. 13.415/2017 e demais marcos normativos que a regulamentam. A hipótese assumida no trabalho é que as transformações operadas na política de Ensino Médio a partir de 2016 induziram alterações significativas na concepção da formação de professores adotada pelo Estado brasileiro.

Partimos de uma constatação compartilhada por estudos críticos no campo de pesquisa sobre formação de professores. Trata-se do fato de que o modelo capitalista neoliberal implementa políticas diretamente destinadas à prática docente normalmente baseadas em dois grandes eixos: controle centralizado de recursos e avaliação sistemática do conhecimento produzido, esvaziando a profissão docente de seus aspectos científicos e político-culturais (Ciavatta, 2018; Rodrigues; Coutinho, 2017). Para Ciavatta (2018), a

articulação desse contexto com o conjunto de contrarreformas trabalhistas e austeridade fiscal produz a perda da autonomia docente, inclusive no que se refere à atuação coletiva.

Tanto os trabalhos acima mencionados como outras pesquisas recentes (Lima; Martins; Maciel, 2019; Marcelino; Porto; Cabral, 2020) analisam esse cenário à luz da implantação atual do neoliberalismo no Brasil, particularmente em suas relações com a contrarreforma educacional desenvolvida desde 2016. As conclusões apontam, de modo geral, para a tese segundo a qual “[...] a formação docente ocupa lugar estratégico no processo de implementação do projeto educacional atual. Isso porque, sem sujeitos que a assumam na sua prática social, não há efetivação de nenhuma proposta” (Rodrigues; Coutinho, 2017, p. 897). Essa afirmação serve de base para a hipótese de nossa pesquisa.

Metodologicamente, nosso esforço consistiu, em primeiro lugar, em caracterizar a contrarreforma do Ensino Médio em termos de princípios e fundamentos, a partir de revisão bibliográfica. Em seguida, com base na perspectiva da Análise de Conteúdo orientada por Franco (2008) e Bardin (1977), analisamos a Resolução CNE/CP n.º 02/2019, adotando, como unidade de registro, o tema e, como categorias, flexibilização, fragmentação, controle do fazer docente e pragmatismo, todas sinalizadas como características da contrarreforma do Ensino Médio.

Mostramos, em outros trabalhos (Pelissari, 2023; Pelissari; Gerva, 2022), a teia complexa de mecanismos institucionais que conformaram a contrarreforma do Ensino Médio. Com intencionalidades específicas, há uma articulação de documentos no campo normativo, que buscamos interpretar com alicerce na literatura especializada. Na primeira seção do artigo, discutimos os resultados dessa revisão, procurando, também, situar a contrarreforma do Ensino Médio na conjuntura brasileira, tendo como referência o período 2016-2022.

Na segunda seção, abordamos a história e a situação recente da formação docente no Brasil. A partir daí, apresentamos os resultados da análise da Resolução CNE/CP n.º 02/2019 e os impactos oriundos das mudanças na política de Ensino Médio. Por fim, na conclusão, trazemos a síntese desta pesquisa.

2 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

O objeto desta seção é a contrarreforma do Ensino Médio. Na primeira parte, situamos o contexto em que ela foi elaborada e sancionada, mostrando os principais determinantes políticos e econômicos da conjuntura do período. Cabe destacar que nossa referência é o período de instabilidade (Boito Jr., 2018) que caracteriza os governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), após o golpe de 2016. Na segunda parte, com base em revisão bibliográfica, discorremos acerca dos princípios desta contrarreforma, suas características e os instrumentos normativos que a conformaram.

2.1 A conjuntura de aprovação institucional da contrarreforma

Partimos do fato de existir uma contrarreforma do Ensino Médio que tem na Lei n.º 13.415/2017 seu ponto de origem institucional. Para compreender o cenário em que a lei foi aprovada, torna-se necessário retrocedermos ao período de 1994 a 2002, com os governos de Fernando Henrique Cardoso. Naquele período, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) vigente atualmente e se iniciaram as ações para implementar políticas educacionais de natureza neoliberal, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Ostermann; Santos, 2021).

Nesse período, também foram elaboradas as primeiras resoluções de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio (DCNEM) (Resolução CNE/CB nº 03/1998) e para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEP) (Resolução CNE/CB nº 04/1999). Segundo Ciavatta e Ramos (2012), esses documentos introduziram um novo discurso a orientações de condução da educação, tendo como complemento normativo os PCN e os Referenciais Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. As diretrizes mencionadas organizam o currículo do Ensino Médio e da educação profissional em competências e trazem uma releitura dos quatro pilares do relatório de Jaques Delors (1998)³.

A partir de 2003, com os governos do então presidente Lula (2003-2010), há uma continuidade na forma do Estado capitalista, mantendo-se os traços de neoliberalismo (Boito Jr., 2018). Porém, programaticamente, houve mudanças significativas na direção da ampliação das políticas sociais, diminuição da pobreza e democratização da educação,

disparando discussões em torno do Ensino Médio e de suas finalidades. No governo Dilma Rousseff (2011-2016) iniciou-se um debate crítico para a construção de uma base comum para toda a educação básica (Ostermann; Santos, 2021), a partir da disputa de interpretações do artigo 26⁴ da LDB.

Em 2012, no mesmo ano de aprovação das novas DCNEM, foi formada, na Câmara dos Deputados, a Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (Ceensi), com o intuito de realizar um diagnóstico e propor mudanças para a última etapa da educação básica. Em 2016, ocorreu o golpe de Estado contra o governo de Dilma Rousseff, abrindo-se um período de instabilidade e crise política ainda não vivenciado na Nova República. A mobilização da classe média alta, em articulação com a ação política direta da mídia corporativa e setores do judiciário, cristalizou posição golpista no parlamento, que destituiu Dilma sob o argumento de prática de corrupção.

Boito Jr. (2020), ao tratar da conjuntura da época do golpe, destaca duas características que definem a política existente. A primeira, chamada de ofensiva política restauradora, advém da direita neoliberal, que provocou a crise visando restaurar a hegemonia e o programa político da década de 1990. A segunda trata da decisão do governo neodesenvolvimentista de Dilma de adoção de uma política de recuo passivo, isto é, a falta de resistência do governo para barrar o golpe que vinha se estabelecendo.

Com o golpe consumado, assumiu a presidência Michel Temer e se observou uma alteração na direção das políticas públicas, havendo uma retomada predominante do programa neoliberal. Transcorridos apenas 22 dias da posse, a Medida Provisória (MP) n.º 746/2016 foi sancionada pelo novo presidente, estabelecendo mudanças significativas no Ensino Médio nacional, como, por exemplo, a redução de carga horária de formação científica, instituição no notório saber para atuação docente, desobrigação da oferta das disciplinas Sociologia, Filosofia, Arte, Educação Física e Língua Espanhola. Os grandes eixos da MP, mantidos em sua aprovação e transformação em Lei n.º 13.415/2017, dão à ideia de base nacional comum o sentido da pedagogia das competências.

Chama atenção o fato de terem sido apresentadas 568 propostas de emendas à comissão responsável pela matéria no Congresso Nacional (Batista, 2020). Ferretti e Silva (2017) e Silva (2018), no entanto, mostram como as fundações empresariais e entidades ligadas às instituições privadas de ensino tiveram suas proposições prioritariamente

atendidas, ainda que não tenham constituído maioria nas poucas audiências públicas sobre o tema. Na sociedade, amplo movimento nacional de ocupações de escolas pautou uma agenda contrária ao modelo proposto pela MP, mas foi totalmente desconsiderado pelo arranjo de poder institucional. O mesmo aconteceu com as comunidades escolares, representações sindicais docentes e entidades acadêmicas. Tal configuração revela a característica principal da conjuntura que se abria em 2016 e consolidar-se-ia no governo Bolsonaro: restauração do programa neoliberal favorecida pela emergência da ideologia de extrema direita que passaria a tensionar a democracia.

2.2 As principais características do Novo Ensino Médio

A partir de 2017, o Brasil passou a contar, então, com uma política de Ensino Médio instituída via MP e assumida pelo discurso oficial como medida de caráter inovador, no sentido da modernização da educação básica. O assim chamado Novo Ensino Médio (NEM) seria uma resposta ao rígido e extremamente científico (pouco profissionalizante) modelo tradicional de educação básica. Contudo, a bibliografia crítica sobre o tema tem evidenciado que não se trata de algo novo, e sim da retomada de políticas anteriores condensadas em uma contrarreforma. Para Ferretti e Silva (2017, p. 400), por exemplo, trata-se apenas de uma “atualização da histórica hegemonia em relação ao Ensino Médio”, de caráter dual, com roupagem aparentemente modernizadora.

A tese segundo a qual estamos diante da retomada de discursos que serviram como base das reformas dos anos 1990, centrados na perspectiva das competências e habilidades que objetivam atender às necessidades do mercado, é defendida também por outros autores, como Araújo (2018), Ciavatta (2018), Furtado (2020), Koepsel, Garcia, Czernisz (2020), Motta e Frigotto (2017), Moura e Benachio (2021), Pelissari (2020) e Silva (2018).

Ao situar as competências como centro curricular, sob a justificativa do mercado, acaba-se por reforçar um caráter instrumental da educação voltada ao controle, que restringe a autonomia e se volta à adaptação, ignorando a dimensão histórico-cultural da formação humana (Silva, 2018). Sobre este aspecto, Araújo (2018) explica que a reforma deriva de uma visão instrumental e minimalista. Ramos e Paranhos (2022) argumentam que a reforma possui finalidades instrumentais e praticistas. Silva (2018) ressalta uma

abordagem limitada devido ao praticismo e a-historicidade, o que, para Kuenzer (2017), é o “presentismo”, que reduz a formação à prática em seu caráter instrumental. Consoante Ramos e Paranhos (2022, p. 84), trata-se da “redução do ser humano a uma espécie biopsicológica adaptável ao ambiente”, centralmente aquele em que o mercado de trabalho é a única forma possível de organizar a produção da riqueza.

Nesse âmbito, temos como ponto de partida essa concepção: a ideia de que os problemas do Ensino Médio se centram no currículo é o fio condutor, balizado pelos princípios da eficiência, produtividade e mérito individual. Como solução, são apresentadas a flexibilização, que corresponde a uma característica fundante do mercado de trabalho neoliberal, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que organiza os conteúdos escolares em termos do desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas orientadas para a competição, isto é, de competências.

Os trabalhos analisados nos permitem refletir sobre dois aspectos particulares da noção de competências que figura na contrarreforma do Ensino Médio. Em primeiro lugar, o acionamento de um conhecimento prático como método prioritário de se estabelecer a relação entre o estudante e o saber, secundarizando a natureza científica dos conteúdos previstos pelo currículo. Isso ganha forma na própria maneira como os componentes curriculares figuram na BNCC e nos próprios documentos de DCN, reformulados para se adaptar aos novos princípios do Ensino Médio. No NEM, as ciências de referência, sistematizadas em disciplinas escolares, não têm mais sentido, passando a estar dissolvidas em grandes áreas (Silva, 2018): Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências Exatas e Naturais.

Em segundo lugar, a fragilização da ciência é funcional à emergência da ideologia de extrema direita, que aciona o negacionismo científico não só como elemento mobilizador de sua base social, mas também como fundamento ideológico (Cavalcante, 2021). Tem-se, assim, a constituição da anticientificidade como um pilar fundamental do NEM, solidificado pela pedagogia das competências.

Já a aprendizagem flexível surge como uma pedagogia da acumulação flexível, que se baseia em uma distribuição desigual do conhecimento, a mesma que serve como pressuposto da dualidade estrutural do Ensino Médio (Kuenzer, 2017). Com isso, o NEM traduz a ideia de parte diversificada, presente, como vimos, no artigo 26 da LDB, na

proposição de cinco itinerários formativos curriculares a serem escolhidos pelos estudantes. Entre os itinerários, um deles se destina à formação técnica e profissional, que acaba por restringir a formação geral básica a estudantes trabalhadores que optem, devido a razões imediatas e necessidade de trabalhar, por essa alternativa. Leão (2018, p. 20) sustenta que se trata de um “Ensino Médio que nasce e permanece desigual, com uma configuração dual, seletiva e segmentada” e que esta dualidade está presente na formação oferecida e nas condições de seu funcionamento. Esta fragmentação que caracteriza o novo currículo é mencionada por outros autores, como Araújo (2019), Ciavatta (2018), Koepsel, Garcia e Czernisz (2020), Kuenzer (2017), Leão (2018), Lima e Maciel (2018), Ostermann e Santos (2021) e Ramos e Paranhos (2022).

Um último ponto que emerge de nossa revisão bibliográfica é a desvalorização do trabalho docente. Na educação profissional, por exemplo, passa-se a permitir a atuação com “notório saber”, disposto tanto na LDB quanto nas novas DCN para a modalidade. Possibilita-se, com isso, que profissionais graduados não licenciados (bacharéis, tecnólogos e técnicos) atuem como professores com base em suas experiências. Para Costa e Coutinho (2018), essa é uma forma silenciosa de desqualificação profissional do professor, além do que adia a implementação de políticas de fomento à formação de docentes. Ademais, a própria dissolução das disciplinas do conhecimento, cada uma com seus métodos e epistemologias próprias, em grandes áreas, por si, fragiliza os cursos de licenciatura e a própria perspectiva de formação do professor pesquisador.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

Nesta seção, versamos particularmente sobre a formação docente. Iniciamos com um breve histórico recente da questão no Brasil, a fim de entender as mudanças e continuidades e como a nova conjuntura a afetou. Em seguida, apresentamos os resultados da análise da Resolução CNE/CP n.º 02/2019.

3.1 História Recente e Conjuntura da Formação Docente no Brasil

A partir de 2003, as concepções subjacentes ao debate curricular brasileiro sofrem mudanças e a noção de competências perde força. O Conselho Nacional de Educação

(CNE), ao longo da primeira década dos anos 2000, tem sua comissão bicameral recomposta diversas vezes e passa a ser pressionado a revisar as diretrizes. As associações, com ênfase para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), que elegeram “como tarefa fundamental a defesa da formação e da valorização dos profissionais da educação básica, balizada em um ‘paradigma educacional dialético’” (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020, p. 3), detiveram um papel central nesta pressão.

Diversas leis, programas e políticas públicas foram sendo desenvolvidas no governo Lula, repercutindo na formação e valorização docente, destacando-se:

- a aprovação da Emenda Constitucional N.o 53 de 2006 - EC/2006 (BRASIL, 2006), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei N.o 11.494 (BRASIL, 2007);
- a aprovação da Lei N.o 11.738 (BRASIL, 2008), que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica;
- a emissão do Decreto N.º 6.755 (BRASIL, 2009a), que regulamentou a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e possibilitou a formulação de diversos programas e projetos de formação e de valorização dos docentes da educação básica (Araújo; Brezezinski; Sá, 2020, p. 4).

Observamos, nas políticas citadas, a preocupação não só de valorização voltada à remuneração com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e do piso salarial nacional, como também com a formação dos profissionais, demonstrando atenção voltada à qualidade.

Em 2014, com a Lei n.º 14.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e suas metas⁵, a Comissão Bicameral de Formação de Professores do CNE passou a desenvolver seus trabalhos em consonância com os movimentos sociais organizados à época. Buscou a rediscussão das diretrizes e demais normas que englobavam o assunto da formação docente e agregou a valorização dos profissionais da educação (Dourado, 2015).

Com o PNE, essas inovações normativas acabaram por resultar na Resolução CNE/CP n.º 02/2015. Esse novo documento de DCN articulava formação inicial e

continuada e envovia universidades e educação básica, contemplando concepções defendidas por diversas entidades da área da educação, como a Anfope, a Anpae, a Anped, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir).

A proposta das DCN foi disponibilizada para audiência pública, em que sugestões foram incorporadas até a aprovação por unanimidade do texto pela comissão, em 2015, e a posterior homologação do MEC (Dourado, 2015). Ela buscou contemplar as concepções historicamente defendidas por estes entes e rompeu, mesmo que não de maneira definitiva, com a lógica das competências, trazendo questões pedagógicas, de gestão democrática e de temas voltados à diversidade de sujeitos, saberes e culturas, tendo o prazo de dois anos para ser implementada (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

O documento passa a definir, por exemplo, que a formação inicial e continuada deve ser balizada pela:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (Brasil, 2015, p. 5).

Enfoca, assim, a articulação entre a teoria e a prática como um de seus princípios, “fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2015, p. 4).

No ano seguinte à aprovação das novas DCN, ocorreu o golpe que discutimos anteriormente. Com isso, parte do grupo pertencente ao MEC, na década de 1990, retornou ao Ministério e ao CNE, provocando o adiamento por um ano do prazo estabelecido às instituições de ensino para adequação de seus currículos. Em dezembro de 2017, o CNE publicou a Resolução CNE/CP n.º 02/2017, que instituiu e orientou a implantação da BNCC da educação básica e recolocou no debate a concepção de competências e habilidades

como orientadora do processo educativo e, com esta, o discurso da necessidade de revisão das diretrizes de formação docente. Já no âmago da conjuntura que se abriu com o golpe, a exigência de implantação das novas DCN para a formação inicial e continuada de professores foi adiada outras duas vezes, explicitamente em função da BNCC. Do ponto de vista institucional, fica evidente a adequação à contrarreforma do Ensino Médio, o que, de resto, pode ser percebido no conjunto de DCN de toda a educação nacional, conformando um processo de padronização e homogeneização (Albino; Silva, 2019; Silva, 2018) via competências.

Bazzo e Scheibe (2019) tratam dos adiamentos da implementação da Resolução n.^º 02/2015:

Inicialmente, as justificativas para os adiamentos referiam-se à complexidade de seu conteúdo e à sua abrangência, além da dificuldade que as modificações trariam para a organização e para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Depois, em tempos agora claramente regressivos, foi ficando evidente que seus princípios e fundamentos seriam incompatíveis com as orientações advindas do Governo – golpista e conservador – de Temer e de seu sucedâneo, ainda mais reacionário (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 672).

Após esta terceira prorrogação, em dezembro de 2019, uma nova DCN, a Resolução CNE/CP n.^º 02/2019 (BNC-Formação), foi publicada. Tal qual os demais documentos e legislações da contrarreforma, foi elaborada sem debate e de forma aligeirada. O alinhamento na direção da homogeneização fica nítido no termo BNC-Formação, título dado pelo CNE para o novo documento. Além de fragmentar a formação docente, restringindo-se à formação inicial e deixando todas as orientações sobre a formação continuada para outra DCN, a Resolução CNE/CP n.^º 02/2019 estabelece um conjunto reduzido de conteúdos basilares orientados por competências, a ser desenvolvido por todos os cursos, a exemplo do que faz a BNCC. Vejamos, a seguir, as principais características da resolução, conforme encontramos na análise.

3.2 Análise da Resolução CNE/CP n.^º 02/2019

O documento, iniciando pela estrutura das novas DCN, é composto por 30 artigos organizados em nove capítulos, além de um anexo de oito páginas. Seu principal objetivo é

apresentar a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e, em comparação com a antecessora, não trata da formação continuada, contemplada, posteriormente, em uma resolução separada. Essa característica, em si, já apresenta o ponto fundamental da primeira categoria analisada, a natureza de fragmentação da formação docente presente no documento. O próprio aprendizado é assumido de modo segmentado, rompendo com uma perspectiva articulada e de organicidade entre os dois pilares que constituem a profissão: formação e carreira.

A fragmentação aparece, ainda, no inciso XII do artigo 7º, de forma articulada a outras categorias, ao trazer uma dissociação entre formação e atuação docentes e permitindo o aproveitamento de experiências anteriores para compor a formação.

Em suas considerações iniciais, a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 já demonstra sua adequação à BNCC, também disposta no parágrafo único do artigo 1º e nos artigos 2º, 3º, 6º, 7º, 8º, 11, 12, 13 e no anexo. A sigla BNCC aparece 28 vezes no decorrer do texto, sempre atrelando a formação docente ao desenvolvimento de competências gerais nela previstas e limitando a função docente à sua operacionalização. Ainda, inicialmente, explicita também a adequação à Lei n.º 13.415/2017 e à LDB, que são os documentos que atrelam a formação à BNCC, inclusive estabelecendo prazos de implantação.

Nesse sentido, notamos que a prática possui um foco central, não só pela quantidade de vezes que o termo é citado no documento, como pela quase ausência da palavra *práxis*, que baseava a antecessora. Enquanto a resolução de 2015 buscava a compreensão das particularidades existentes no trabalho docente, conduzindo a formação “[...] à *práxis* como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão” (Brasil, 2015, p. 6), a de 2019 se distancia dessa perspectiva. A concepção de prática do documento que nos ocupa se relaciona ao pragmatismo e, portanto, à dualidade entre teoria e prática. Aproxima-se do caráter instrumental e padronizado, centrado no como ensinar, consoante já demonstraram Gonçalves, Mota e Anadon (2020).

A palavra prática aparece 61 vezes na Resolução CNE/CP n.º 02/2019, enquanto, no texto de 2015, apenas 16 vezes. Neste segundo caso, em doze oportunidades, a ideia de prática está articulada à teoria. Já o documento atual se resume a elencar competências e habilidades necessárias para o processo de ensino aprendizagem, desconsiderando

aspectos da teoria educacional e o aprofundamento disciplinar, subordinados pelo exercício da simulação de situações profissionais e pelo treinamento. É revelador, ainda, o uso do termo associação no lugar de articulação, quando se busca conjugar prática à teoria, como ocorre no artigo 5º, que estabelece tal associação como um dos fundamentos da política de formação docente. Tal resultado corrobora os encontrados em outros trabalhos, como, por exemplo, Ramos (2022).

Esta visão pode ser observada desde a organização do documento, que parte de três dimensões: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Para cada uma são estabelecidas competências específicas, traduzidas em uma lista de habilidades que compõem de forma descritiva e padronizada as oito folhas do anexo. Ao passo que as DCN de 2015 apresentavam a palavra competência apenas uma vez, nas atuais ela aparece 50. O que se tem, na verdade, é uma cartilha de procedimentos a serem aplicados para garantir que os professores transmitam conteúdos fixados, sempre com verbos no infinitivo, como no art. 4º:

Art. 4º § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
 - II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
 - III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
 - IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.
- (Brasil, 2019).

Os verbos parecem ser selecionados cuidadosamente, no intuito de representar o movimento de mobilização de estruturas cognitivas que devem ser acionadas para resolver problemas práticos. A posição do docente como sujeito social exigiria o uso de verbos como refletir, pesquisar ou participar. Esse cenário reforça a formação voltada à perspectiva reproduutora da técnica profissional.

Enfim, o pragmatismo também fica evidente na ênfase dada ao aproveitamento de experiências anteriores. A questão é assumida como fundamento da política de formação (art. 5º), na composição das cargas horárias dos cursos (art. 11), ademais de seguir a perspectiva da meritocracia individual a partir de competências que devem se somar ao longo da vida profissional, como uma cesta de produtos adquiridos. Essa é, aliás, a base da noção de valorização profissional contida na resolução, que silencia questões como piso salarial e plano de carreira, previstos pelo documento de 2015.

O pragmatismo, traduzido na individualização e na desvalorização profissional, fica também claro na organização curricular, eixo que concreta as concepções da BNCC e da BNC-Formação. O inciso XII do artigo 7º, que trata do tema, salienta como princípio norteador:

[...] aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros; (Brasil, 2019, p. 4).

Nesse caso, observamos a categoria na medida em que se possibilita aproveitamento de práticas. O artigo oitavo, ao destacar os fundamentos pedagógicos dos cursos, complementa:

VI - apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar;

VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa (Brasil, 2019, p. 5).

O disposto nos incisos citados demonstra o direcionamento dado à prática descontextualizada da teoria, inclusive na perspectiva assumida para o desenvolvimento dos aspectos ligados à gestão educacional. O artigo seguinte sobreleva tal concepção, pois intenciona a criação de instituições que ofereçam licenciaturas de forma articulada aos demais cursos e programas e que integrem os docentes destas instituições aos professores das redes de ensino. Ainda, retoma a avaliação, nesse caso, dessas instituições, como instrumento a ser elaborado e definido pelo MEC para acompanhamento, de acordo com o parágrafo segundo.

Adicionalmente, o artigo considera como premissa para os cursos a capacidade de resolver problemas, de analisar a realidade cotidiana e de desenvolver soluções práticas, manifestando direcionamento de uma formação docente finalística e baseada em soluções cotidianas. A prevalência da prática sobre o conhecimento teórico ainda reaparece no capítulo seis, que dispõe da formação pedagógica para graduados. Ao definir a carga horária de 360 horas destinadas à teoria e 400 horas voltadas à prática, constatamos uma proeminência quantitativa da prática na formação docente neste caso.

A carga horária dos cursos também é definida a partir da utilização e interpretação de indicadores das avaliações de desempenho na prática docente, evidenciando-se duas categorias analisadas: o controle do fazer docente e a flexibilização. No primeiro caso, as avaliações em larga escala e seus parâmetros definidos internacionalmente (Freitas, 2014) pautam a interferência na autonomia didática, pedagógica e intelectual do professor. Pesquisas recentes sobre a contrarreforma do Ensino Médio têm mostrado, por exemplo, a influência desses processos avaliativos na elaboração de materiais didáticos apostilados, padronização da formação da juventude com base em testes repetitivos (Santos; Belmiro; Amaral, 2023) e nos processos de plataformização da educação (Barbosa; Alves, 2023).

Uma dimensão dos conhecimentos científicos básicos da BNC-Formação é, segundo o artigo 12, inciso VI, a “interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação” (Brasil, 2019, p. 6). Assim, percebe-se que as avaliações e o bom desempenho dos estudantes acabam se tornado a finalidade do ensino e passam a orientar e controlar a ação, inclusive na perspectiva dos bônus na carreira.

O controle do fazer docente também se articula à centralidade da prática, com o uso dos verbos do artigo 4º, citado anteriormente. Quando se restringem as competências específicas da formação docente a “dominar objetos”, “demonstrar conhecimentos” e “reconhecer contextos e estruturas”, conduz-se a uma limitação das ações docentes e ao desenvolvimento de competências que não se pautam na reflexão da sua atuação.

Já a flexibilização se relaciona ao aumento de competências e funções a serem desempenhadas pelos docentes, dentro e fora da sala de aula, reforçando o que já se averigua na realidade profissional com o aumento de “papeladas” e funções burocráticas, do uso de plataformas digitais, da participação e elaboração de projetos (Piovezan; Ri, 2019). A formação docente flexível é evidenciada, ainda, no inciso XII do artigo 7º, citado anteriormente, que manifesta o aproveitamento de tempos e espaços da prática em outros espaços de formação. Há, portanto, uma articulação entre as categorias, na reivindicação de um pragmatismo fragmentado e flexível na organização curricular.

A formatação do processo de ensino e aprendizagem às avaliações em larga escala parece, de fato, ser um elemento articulador das categorias analíticas que utilizamos, além de um eixo organizador das DCN. O princípio assumido para a avaliação da qualidade dos cursos de formação inicial, por exemplo, é a utilização de “instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais” (Brasil, 2019, p. 5). Figuram, ainda, como fundamento pedagógico dos cursos, devendo possibilitar “diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas” (Brasil, 2019, p. 5). Atentamos que, nessa categoria, o controle do fazer docente se traduz através da constante avaliação que inicia na sua formação e se estende à sua atuação.

Dessa maneira, buscamos analisar, a partir dos grandes eixos que organizam a Resolução CNE/CP n.º 02/2019, de que forma as categorias flexibilização, fragmentação, controle do fazer docente e pragmatismo figuram no documento. Tais categorias foram definidas a partir da caracterização da contrarreforma do Ensino Médio e das avaliações formulada por entidades de pesquisa e pela literatura especializada, que examinaram o documento em prisma comparativo com seu antecessor, a Resolução CNE/CP n.º 02/2015. Na próxima seção, sistematizamos os resultados discutidos neste trecho do texto, tencionando a construção de sínteses.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, sustentamos a tese segundo a qual está em curso uma contrarreforma da formação docente no Brasil. Essa contrarreforma vai além do alinhamento da política de formação de professores à BNCC da educação básica, mas articula essa política a um conjunto de princípios fundantes da contrarreforma do Ensino Médio.

A própria Lei n.º 13.415/2017, aprovada antes mesmo da BNCC, já prevê o alinhamento entre as normativas dela resultante e traça os fundamentos da contrarreforma educacional. Concluímos que esse movimento perpassa outros campos, para além do curricular, da política de Ensino Médio e de educação básica, atingindo também a formação docente. Seria possível refletir em termos, inclusive, de uma contrarreforma educacional, que impacta todos os níveis e modalidades.

As semelhanças entre as contrarreformas desde a implementação são visíveis. Iniciamos pela forma como os documentos foram elaborados e publicados, isto é, sem participação, de forma autoritária. Em continuidade, a recorrência com a noção de competências que foi amenizada e descontinuada na DCN de 2015, e retomada na atual, como já ocorria na DCN de 2002.

As competências e suas respectivas habilidades norteiam toda a formação, o que nos leva ao caráter anticientífico. Na Resolução CNE/CP n.º 02/2019, a teoria é relegada em detrimento da prática, observável na simples contagem do termo “teórico” ao ser pesquisado na atual DCN e sua antecessora.

Conforme a Anped (2019, p. 5), com as novas DCN, a formação docente “assume uma feição prescritiva, padronizada, que retoma os objetivos instrucionais, focalizando onde o licenciado ou o professor em formação deve chegar, ou seja, o que ele deve demonstrar que aprendeu/que sabe”. A finalidade pragmática, então, outra característica da contrarreforma do Ensino Médio, tem centralidade, como já validado no decorrer do texto, partindo do fato que “[...] os professores têm que aprender os conteúdos que vão ensinar e não a base científica do seu campo de formação” (Ramos, 2022).

O atendimento às necessidades do mercado também aparece. Os docentes acabam se tornando controláveis, meros reprodutores. Os professores são moldados para ensinar e formar trabalhadores flexíveis, controláveis, para o atendimento da necessidade imediata. Aqui, observamos o presentismo, a flexibilidade e a categoria do controle do fazer docente também.

A flexibilidade e controle também aparecem nas inúmeras atribuições dos docentes e a necessidade de adaptação frequente às novas exigências e nas licenciaturas interdisciplinares. Já a fragmentação aparece no aproveitamento de prática e cursos anteriores, além da dissociação entre formação e atuação docente.

Enfim, entendemos, tendo em vista o exposto, que a formação docente é um campo de disputas e que se traduz como estratégica na consolidação da contrarreforma da educação. Estamos vivenciando uma contrarreforma da formação docente no país, que configura a concepção do fazer e do ser docente fundamentada na prática, de natureza prescritiva, padronizada e engessada, de caráter meramente instrumental, que impõe para a conveniência dos interesses capitalistas.

A formação docente não pode ser usada para atendimento de interesses específicos de alguns setores, não é esta a formação que almejamos. De acordo com Costa e Malta (2018, p. 220), é necessário que o docente, de maneira urgente, conheça “[...] os estudos do campo da educação e adjacentes. Não basta aprender com a prática, pois todo educador necessita refletir e compreender a relação estabelecida entre a teoria e a sua prática”.

Para que a realidade possa ser transformada, necessitamos de uma formação docente científica-cultural-política profundamente crítica e autônoma, que vise a formação integral dos futuros professores.

Neste estudo, testamos a hipótese apresentada, concluindo que as mudanças recentes no currículo da formação de professores no Brasil buscam formar o tipo ideal de profissional docente que atuará no NEM, reduzindo a formação docente ao aspecto técnico de mero executor da BNCC. Há, portanto, uma relação de articulação entre os dois ramos da política educacional aqui avaliados. A análise confirma haver identidade de princípios político-pedagógicos e curriculares entre a política de formação de professores e a política de Ensino Médio.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que, por meio do Programa de Incentivo a Novos Docentes (Pind) – Edital n.º 02/2023 e do Fundo de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (Faepex), financiou parte da pesquisa que resultou neste artigo. Agradecemos, ainda, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que, por meio da Chamada Pró-Humanidades CNPq/MCTI/FNDCT n.º 40/2022, também financiou parte da mesma pesquisa. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que, por meio do Programa de Desenvolvimento da Pós-graduação (PDG) – Pós-Doutorado Estratégico (Edital n.º 16/2022), financiou parte da pesquisa que resultou neste artigo.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Uma formação formatada:** posição da Anped sobre o “Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”. ANPED, 2019. Disponível em:
https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI, Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912/6736>. Acesso em: 30 jun. 2023.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal, v. 8, p. 219-232, 2018. Disponível em:
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em: 30 jun. 2023.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 107-122, out./dez. 2019. Disponível em:
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, 2023. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619/43301>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Glauco Henrique Clemente. **A tramitação da Medida Provisória 746/2016: uma análise do processo legislativo da Reforma do Ensino Médio de 2017**. 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.485>. Acesso em: 17 out. 2023.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez.

2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BENACHIO, Elizeu Costacurta; MOURA, Dante Henrique. O ensino médio anunciado na Lei n.º 13.415/2017 e as ações do estado do Rio Grande do Norte com vistas à implementação da contrarreforma do ensino médio em sua rede. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 23, p. e15209-e15209, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15209>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BOITO JR, Armando. **Dilma, Temer, Bolsonaro**: crise, ruptura e tendências na política brasileira. Goiânia: Editora Phillos, 2020.

BOITO JR, Armando. **Reforma e crise política no Brasil**: os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas: Unicamp; São Paulo: Unesp, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 08 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 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, DF: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 08 nov. 2023.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Medida provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 jul. 2023.

CAVALCANTE, Sávio Machado. A condução neofascista da pandemia de Covid-19 no Brasil: da purificação da vida à normalização da morte. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 4-17, jan./abr. 2021. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/22745>. Acesso em: 01 jan. 2024.

CIAVATTA, Maria. A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência? **Holos**, Natal, v. 4, p. 207-222, 2018. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7152/pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 11-37, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2023.

COSTA, Maria Adélia da; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei n.º 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, p. 1633-1652, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57BfPcBg/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

COSTA, Maria Adélia da; MALTA, Carmen Eliza. Formação Acadêmica dos Professores da Educação Profissional e Tecnológica do CEFET-MG. In: COSTA, Maria Adélia da (org.).

Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação Profissional: integração de saberes e experiências. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 213-229. Disponível em:

<https://www.sofia.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/209/2019/09/Livro-MARIA-ADELIA-MIOLO.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma?

Revista Novos Rumos, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, 2012. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/download/2383/1943/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

DELORS, Jaques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO; MEC; Cortez, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 293-308, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cLyHwCQFR8r97gxFCJtcGHM/#>. Acesso em: 15 dez. 2023.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/>. Acesso em: 17 out. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FURTADO, Jose Henrique de Lacerda. A Reforma do Ensino Médio em questão: entre falácia e desafios. **e-MosaiCos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 21, p. 23-33, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaiicos/article/viewFile/46344/34442>. Acesso em: 23 nov. 2023.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <https://www.costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/download/610/896>. Acesso em: 23 nov. 2023.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina De Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide Da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei n.º 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFddn/?format=pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/>. Acesso em: 27 out. 2023.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/>. Acesso em: 13 out. 2023.

LIMA, Helton Bernardino; MARTINS, Francisca Emmanuella Saraiva; MACIEL, Marcela Barroso. Breve reflexão sobre a reforma do ensino médio e sua relação com a educação de nível superior. **Cadernos Cajuína**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 125-137, 2019. Disponível em:

<https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/viewFile/283/210>. Acesso em: 13 dez. 2023.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-25, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/>. Acesso em: 17 out. 2023.

MARCELINO, Angélica de Cássia Gomes; PORTO, Rita de Cassia Cavalcant; CABRAL, Angela Ninfá Mendes de Andrade. Reforma do Ensino Médio: retrocesso nas políticas educacionais brasileiras. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, v. 25, p. 204586, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4586/3008>. Acesso em: 23 dez. 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 355-372, 2017. Disponível em:

<Https://Www.Scielo.Br/J/Es/A/8hbktmrjc9mbjyjpwbndtk/>. Acesso em: 17 out. 2023.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, São Domingos, v. 19, n. 39, p. 163-187, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/47479/29251>. Acesso em: 20 nov. 2023.

OSTERMANN, Fernanda; SANTOS, Flavia Rezende Valle dos. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno brasileiro de ensino de física**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, 2021. Disponível em:

<https://lume.ufrrgs.br/bitstream/handle/10183/236760/001137187.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 nov. 2023.

PELISSARI, Lucas Barbosa. Um balanço das Políticas de Educação Profissional no Brasil. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 5, n. 8, p. 279-296, 2020. Disponível em: <https://www.costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/download/365/769>. Acesso em: 17 out. 2023.

PELISSARI, Lucas Barbosa. A Reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. e37056, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tNfT7jkd4WfXGDtYQWrFghf/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

PELISSARI, Lucas Barbosa; GERVA, Elisabete Neves. El lugar de la polidecología en la actual contrarreforma de la educación profesional y tecnológica (EPT) brasileña. **Paradigma**,

Maracay Edo Aragua, Venezuela, v. 43, n. 3, p. 227-248, 2022. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/96034685/1119.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.

PIOVEZAN, Patricia Regina; RI, Neusa Maria Dal. Flexibilização e intensificação do trabalho docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. e81355, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/v6nvfBBsMC6cKqdpxtXJ3Q/>. Acesso em: 22 dez. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. É uma restrição do campo de conhecimento do professor. [Entrevista concedida a] André Antunes. **EPSJV/Fiocruz**, 31 maio. 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-uma-restricao-do-campo-de-conhecimento-do-professor>. Acesso em: 20 nov. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 15 dez. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira; PARANHOS, Michele. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/1488/1095>. Acesso em: 20 nov. 2023.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Apontamentos sobre educação e trabalho no Brasil contemporâneo: aspectos da contrarreforma educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 886-905, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8650990/17313>. Acesso em: 13 dez. 2023.

SANTOS, Deribaldo; BELMIRO, Webster; AMARAL, George. **Escolas estaduais de educação profissional no Ceará**: entre o discurso e a realidade. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=html>. Acesso em: 15 dez. 2023.

NOTAS

¹ O documento define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e institui uma Base Nacional Comum à formação inicial de professores para a educação básica, revogando resolução de mesmo teor aprovada em 2015 (Resolução CNE/CP nº 02/2-15). Conforme mostraremos, os dois documentos partem de referenciais teóricos, políticos e epistemológicos diametralmente opostos.

² Seguimos a indicação de Coutinho (2012), para quem a palavra reforma, geralmente atrelada às lutas do povo para transformar sua realidade, passou a ser utilizada pela ideologia neoliberal a fim de disputar a simpatia e o significado progressista do termo. Antes da onda neoliberal, reforma “[...] queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado, etc., significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle” (Coutinho, 2012, p.122). Optamos, então, para caracterizar medidas governamentais que compõem o programa neoliberal, pelo uso do termo contrarreforma.

³ No referido relatório, o qual é a manifestação mais visível do neoliberalismo no campo educacional, consta que a educação deve se organizar em torno de quatro pilares fundamentais de aprendizagem ao longo da vida: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer. O documento é originado na Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Para uma análise crítica e a indicação de outros referenciais sobre o tema, ver Ciavatta e Ramos (2012).

⁴ O artigo 26 da LDB define que as etapas da educação básica devem ter base nacional comum, complementadas por parte diversificada que atenda às especificidades regionais e locais. A perspectiva orientada pela organização curricular por competências, materializada nas DCN e nos PCN, defende que tal base se restrinja ao campo curricular. Já a concepção que assume o conhecimento científico como centralidade do saber escolar interpreta a base comum como um conjunto de princípios gerais que alicerçam o processo educativo. Trabalhos recentes sobre a BNCC (Pelissari, 2023; Silva, 2018) têm mostrado que esse documento é produto da priorização, na política geral de educação básica, da primeira perspectiva.

⁵ As metas 12 a 18 relacionam-se especificamente com a profissão docente, abordando questões relacionadas à formação e à carreira.

Recebido em: 14/01/2024

Aprovado em: 11/07/2024

Publicado em: 17/10/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](#)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.