

A reforma empresarial da educação e a precarização da formação e do trabalho docente

The corporate reform of education and the precariousness of teacher training and work

Douglas Gonsalves Fávero¹ 0000-0002-1170-3727 ¹

Cláudia Lúcia da Costa² 0009-0002-6881-4601 ^{II}

¹ Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia, MG, Brasil;
faverodg@gmail.com

^{II} Universidade Federal de Catalão - UFCAT, Catalão, GO, Brasil;
claudia.costa@ufcat.edu.br

Resumo:

O presente trabalho propõe discutir a formação e o trabalho docente inseridos no contexto da reforma empresarial da educação, sobretudo após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir de uma triangulação entre pesquisa bibliográfica, documental e empírica – por meio da pesquisa em rede “Nova gestão pública e tecnologias digitais na educação básica e impactos no trabalho docente: uma abordagem internacional – Brasil, Argentina e Portugal” –, busca-se elucidar como o processo de desvalorização e precarização do trabalho docente vem sendo aprofundado, principalmente a partir do alinhamento das políticas educacionais com os interesses de mercado, expressos pela agenda pautada por organismos multilaterais no contexto neoliberal. Os resultados indicam que a reforma empresarial da educação vem promovendo um processo contínuo de precarização da formação docente, articulado a uma desvalorização profissional expressa pela perda de autonomia, pelo acúmulo de funções, pelas altas jornadas de trabalho e pela desvalorização salarial, que vem desmotivando e adoecendo os docentes, em um contexto de burocratização e plataformação do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Formação de professores; Políticas educacionais; Neoliberalismo.

Abstract:

This paper aims to discuss teacher education and teaching work within the context of corporate education reform, particularly following the implementation of Brazil's National Common Curricular Base (BNCC). Based on a triangulation of bibliographic, documentary, and empirical research –conducted through network research “New Public Management and Digital Technologies in Basic Education and Impacts on Teaching Work: An International Approach – Brazil, Argentina , and Portugal” – the study seeks to elucidate how the process of devaluation and precarization of teaching work has intensified, mainly through the alignment of educational policies with market interests, as reflected in the agenda promoted by multilateral organizations within the neoliberal context. The findings indicate that corporate education reform has promoted a continuous process of precarization

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pedagogo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), campus Araxá. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES/UFU) e do Grupo de Pesquisa Experiências e Processos Sociais (GPEPS/UFU). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1170-3727>. E-mail: faverodg@gmail.com.

² Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora Associada do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Docente do Programa de Pós-Graduação de Geografia da Universidade Federal de Catalão (PPGEO/UFCAT). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa, Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES/UFU). Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6881-4601>. E-mail: claudia.costa@ufcat.edu.br.

in teacher education, closely linked to the precarization of the teaching profession. This process is characterized by the loss of professional autonomy, the accumulation of responsibilities, excessive workloads, and salary devaluation, all of which have contributed to teachers' demotivation and deteriorating health within a context marked by the bureaucratization and platformization of the teaching and learning process.

Keywords: National Common Curricular Base (BNCC); Teacher education; Educational policies; Neoliberalism.

Introdução

A formação de professores, até a década de 1990, assim como a política educacional, assumiu um caráter fragmentado e descontínuo. Todavia, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), a formação docente passou a ganhar centralidade, de forma que já recebeu, desde então, quatro diretrizes específicas, agora articuladas com um conjunto de políticas educacionais e projetos em disputa. Seguindo o contexto internacional, a formação de professores vem se constituindo no conjunto de mudanças das políticas educacionais, que Freitas (2018) denomina reforma empresarial da educação.

Assim, o presente trabalho³ apresenta uma análise dos impactos da reforma empresarial da educação na formação e no trabalho docente. Para isso, parte de uma triangulação entre pesquisa bibliográfica, documental e empírica. A primeira tem centralidade em autores que discutem as reformas educacionais, sobretudo a formação docente, a partir da década de 1990, em especial no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), maior expressão de alinhamento das políticas educacionais ao neoliberalismo. Já a pesquisa documental busca analisar as principais diretrizes, resoluções e leis que garantem esse alinhamento, assim como a subordinação da formação e do trabalho docente a essa lógica. A empírica, por sua vez, apresenta, como manifestação da precarização da formação e do trabalho docente promovida pela reforma empresarial da educação, os dados de uma pesquisa em rede envolvendo oito universidades brasileiras e duas internacionais, descritas com mais detalhes em seção específica.

O artigo, portanto, estrutura-se em três seções. A primeira expõe a emergência do neoliberalismo e do movimento de reforma empresarial da educação no Brasil, com sua consolidação com a BNCC. A segunda apresenta como a formação de professores se alinha à

³ O presente trabalho é fruto da pesquisa registrada no Instituto de Geografia da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), sob código PI05777-2023. Além disso, é parte do projeto vinculado à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e aprovado na Chamada Universal MCTIC/CNPQ/2021 denominado “Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional Brasil – Argentina e Portugal”. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFU sob o parecer número 5.932.939 e CAAE número 66423122.8.1001.5152.

BNCC e à reforma empresarial, promovendo a precarização da formação e do trabalho docente. A terceira demonstra, por meio da análise da pesquisa empírica, manifestações concretas dos impactos da reforma empresarial da educação no trabalho docente, explicitando o seu processo de precarização.

A reforma empresarial da educação e a formação docente

Para a compreensão das políticas educacionais, sobretudo da política de formação de professores, é preciso contextualizá-las na materialidade histórica do modo de produção capitalista (Kuenzer, 2024), que, no último período (a partir da década de 1970), vem passando por profundas transformações, assumindo o que Harvey (2008) denomina regime de acumulação flexível. Desse modo, para Harvey (2008, p. 117), a estruturação de um “regime de acumulação” (processo de reprodução do capital, que envolve a organização da produção e a luta de classes) implica também a (re)formulação de um conjunto de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação, dentre outros processos, ou seja, um “modo de regulamentação” que dê consciência apropriada aos comportamentos individuais, garantindo uma unidade com o processo de reprodução.

O neoliberalismo estrutura-se a partir de uma dupla estratégia de poder, articulando reformas estruturais nos planos econômico, jurídico e político, visando à recomposição do regime de acumulação, com uma série de estratégias culturais. Busca-se, assim, a criação de um consenso que legitime tais reformas e tal pensamento como o único possível (Gentili, 1996). Freitas (2018) ainda indica o neoliberalismo como uma articulação entre o liberalismo econômico e o autoritarismo social, sendo a democracia desejável, mas não uma condição.

O processo de construção da ordem neoliberal é marcado pela atuação de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, que, durante a década de 1990, impôs ao conjunto de países periféricos a abertura comercial, assim como a adoção de reformas – estatal, trabalhista, previdenciária e educacional – para adequação à lógica emergente. No âmbito educacional, essas reformas foram mediadas por organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Freitas, 2018). Tais medidas, além da flexibilização econômica, buscam transformar as áreas atendidas pelo poder público também em mercados, uma vez que, para o pensamento neoliberal, a crise, incluindo a crise da educação, resulta da ineficiência do Estado em gerir os serviços públicos, que deveriam estar sob a lógica de regulação do livre mercado (Freitas, 2018; Gentili, 1996). Dessa forma:

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um status quo modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado (Freitas, 2018, p. 41-42).

Assim, enquanto a UNESCO vem atuando mediante a organização de conferências deliberativas internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a OCDE vem propagando a construção de um currículo internacional, ancorado na pedagogia das competências, articulado ao processo de avaliação em larga escala, realizado, sobretudo, pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), do qual o Brasil participa desde 1997 (Curado Silva, 2020, p. 104-105). Assim como os tratados internacionais, o Pisa tem influenciado a construção de políticas públicas educacionais em nível mundial, funcionando como referência de padrão de qualidade.

Freitas (2018) denomina esse movimento internacional das reformas educacionais de reforma empresarial da educação, uma vez que visa engendrar a lógica da empresa capitalista na educação e na escola, criando ferramentas de aferição e certificação de qualidade. Para o autor, esse movimento é marcado por padronização curricular, efetuada por meio de bases comuns; testes censitários, realizados por avaliações externas; e sistema de responsabilização (*accountability*), que culpabiliza os sujeitos pelo não atendimento de metas e objetivos. Para o autor:

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização (Freitas, 2018, p. 80).

No Brasil, há um ensaio de construção de avaliações em larga escala no final da década de 1980, que culmina no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) aplicado, desde 1990, a cada dois anos (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 266). Conforme Freitas (2018, p. 9), ao final da década de 1990, a coalizão formada pelo Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e pelo então Partido da Frente Liberal (PFL) “[...] introduzia no Brasil, de forma sistemática e oficial, um movimento pelas ‘referências nacionais curriculares’”. Desse modo, tal processo culminou na criação dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), assim como no “[...] fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (*accountability*)” (Freitas, 2018, p. 9).

É importante ressaltar que já existia, no Brasil, no final da década de 1980, um movimento reivindicando uma base comum para a formação de professores, preconizado, sobretudo, pela Comissão Nacional pela Reformulação da Formação do Professor, antecessora da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), na Assembleia Constituinte de 1987. Todavia, tal reivindicação foi sendo explicitada mais pela negação, fixando-se “[...] o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo, sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país” (Saviani, 2016, p. 74). Dessa forma, conclui o autor, tal conteúdo orientador deveria advir não por ação governamental, mas da experiência, das análises e dos debates com o conjunto da sociedade.

Os PCN foram, afinal, essa primeira tentativa de construção de uma matriz curricular nacional. Ainda que posta a reivindicação por diretrizes gerais e orientadoras, foram se conformando na perspectiva da reforma empresarial, constituindo uma matriz de referência para a avaliação em larga escala, no caso, o Saeb. Não obstante, ainda que reforçando a importância de as escolas elaborarem seus próprios projetos educacionais, a aprovação dos PCN “[...] configurou-se como realidade histórica de efetivação da base nacional comum numa conjuntura em que a agenda internacional se apresentava pouco consolidada” (Felipe, 2020, p. 91). Ademais, os PCN começavam a sinalizar ideias e conceitos como gestão, flexibilidade, metas e indicadores, assim como habilidades e competências, reforçando o alinhamento com a perspectiva pedagógica propagada pela OCDE (Lima; Sena, 2020, p. 12).

Nesse contexto, em consonância com o movimento internacional de reforma empresarial da educação, a formação de professores começa a assumir centralidade. Dessa forma, em 2002, nas vésperas do encerramento do ciclo da coalizão PSDB-PFL, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Conselho Pleno (CP), aprovou a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (Brasil, 2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores de 2002 constituíam “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino”, aplicando-se “[...] a

todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2002, p. 1). Essas diretrizes consideravam como princípios norteadores para a formação docente “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” e “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (Brasil, 2002, p. 2). Dessa forma, definiram-se seis competências necessárias à atuação profissional, norteando a proposta pedagógica do currículo, a avaliação, a organização institucional e a gestão da escola de formação (Albino; Silva, 2019, p. 145).

O modelo de competências pleiteia uma formação como recurso humano, e não como sujeitos, conferindo-lhe uma feição de objeto do capital. Nesse sentido, “[...] visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho” (Albino; Silva, 2019, p. 140). Assim, a formação por competências promove “o revigoramento do tecnicismo apoiado em outra base tecnológica”, que redefine o próprio trabalho docente e o magistério, “[...] sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho” (Freitas, 2018, p. 108-109).

Ainda, o Art. 16 da Resolução indica “a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica” (Brasil, 2002, p. 7), visando implementar um sistema de responsabilização docente, o que expressa um dos elementos centrais da reforma empresarial da educação. Tal perspectiva buscava a superação da formação pautada na qualificação profissional, baseada em títulos e diplomas, em favor da “[...] formação por competências que teriam que ser adquiridas, validadas e constantemente atualizadas para garantir a empregabilidade do trabalhador e a adequação de seu trabalho” (Albino; Silva, 2019, p. 145).

Além disso, a Resolução faz apenas uma menção sobre formação continuada (§ 2º do Art. 14), atribuindo-a às instituições formadoras, sem estabelecer diretrizes para sua efetivação. Também não há nenhuma referência à valorização do trabalho docente, como plano de cargos, carreira e piso salarial (Brasil, 2002). Assim, “[...] define-se a centralidade nas competências para o exercício da docência como eixo da formação do professor, em detrimento de uma formação mais sólida, centrada na ciência da educação” (Kuenzer, 2024, p. 6). Tal concepção possui natureza pragmática, marcada pelo recuo à teoria, apoiada na concepção de professor reflexivo de Schön (2000) e, “[...] portanto, centrada no conhecimento tácito resultante da experiência vivida na escola, pela simetria invertida” (Kuenzer, 2024, p. 6).

Nesse ínterim, apesar de bastante desenvolvida, a reforma empresarial ainda precisava avançar em diversos aspectos, sobretudo no processo de padronização curricular, por meio de uma base comum, e na implementação de mecanismos de certificação e responsabilização, que foram se consolidar posteriormente. Em razão dos rumos políticos assumidos pelo país no início do século XXI, a reforma empresarial da educação, assim como a formação de professores, passou a seguir novos caminhos, especialmente com a ascensão da coalização petista ao governo federal, período que se estendeu de 2003 a 2016.

A gestão petista promoveu avanços significativos nas políticas sociais e educacionais, ainda que sem romper com os determinantes neoliberais (Curado Silva, 2020). Desse modo, ao mesmo tempo que ampliou o diálogo com diversas entidades para a formulação de políticas educacionais, manteve e aprofundou alguns dos elementos característicos da reforma empresarial da educação. Um exemplo foi o Saeb, que passou a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, configurando um estágio mais avançado da política de avaliação educacional. Conforme Felipe (2020, p. 88):

Em sintonia com a agenda global para a educação, não demorou muito para que o Ideb se transformasse em referência de qualidade da educação brasileira, passando a orbitar em torno dele um conjunto de ações e sistemas paralelos de avaliação comprometidos com a política de metas, vislumbrada nas declarações internacionais e inaugurada no Brasil por intermédio desse indicador.

Por outro lado, como expressão dos avanços desse período e construída a partir de amplo diálogo com entidades e pesquisadores do âmbito da educação, em 2015 foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho, que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 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” (Brasil, 2015). Essas diretrizes constituíam um conjunto de orientações para a formação de professores e, nesse sentido, Saviani (2016, p. 75) as compreende como a consolidação da base comum reivindicada desde o final dos anos 1980.

Superando a perspectiva tecnicista das competências, as DCN de 2015 propunham uma sólida formação docente, fundamentada em dimensões sociopolíticas e interdisciplinares e em práticas pedagógicas articuladas com a Educação Básica, ancoradas no tripé ensino, pesquisa e extensão. Na mesma direção, as diretrizes concebiam a formação docente inicial em articulação com a formação continuada e vinculada ao processo de valorização profissional, prevendo garantias como o ingresso por concurso público, a estabilidade, os

planos de cargos e carreiras, a valorização salarial e melhores condições de trabalho, entre outras (Brasil, 2015).

Todavia, setores comprometidos com a consolidação da reforma empresarial da educação também estavam presentes, apoiando-se nos dispositivos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), que previam a promulgação de uma base comum curricular. Contudo, esses setores defendiam uma concepção de base voltada à padronização e à sua articulação com a política de avaliação (Albino; Silva, 2019). Nesse contexto, a criação de uma nova governança foi fundamental para a aprovação da base nessa perspectiva. Essa governança foi constituída, em parte, pelo Movimento pela Base, articulado principalmente pela organização Todos Pela Educação (Felipe, 2020, p. 92), assim como pelo fortalecimento de setores conservadores, representados por movimentos como o Movimento Brasil Livre e o Escola Sem Partido (Freitas, 2018, p. 11). Esse processo se intensificou a partir do golpe jurídico parlamentar que depôs a coalizão petista, levando Michel Temer, então vice-presidente, à Presidência da República, posteriormente aprofundado com a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro.

A BNCC e a consolidação da reforma empresarial da educação: precarização da formação e do trabalho docente

Com a deposição da coalização petista consolidou-se a influência empresarial no Ministério da Educação. Por meio do golpe de Estado em 2016, houve um retorno dos quadros do PSDB que estavam implementando as políticas educacionais na década de 1990 para postos-chave desse Ministério, reestabelecendo a coalização de centro-direita daquele período (Freitas, 2018, p. 11). Nesse sentido, abriu-se “[...] espaço para uma visão de educação pautada pela eficiência, resultados e flexibilidade – conceitos centrais do neoliberalismo” (Albino; Rodrigues; Dutra-Pereira, 2024, p. 11).

A primeira grande medida adotada pós-golpe foi a Emenda Constitucional n. 95/2016, que congelou as despesas sociais por vinte anos, sobretudo em saúde, segurança e educação (Brasil, 2016). Em seguida, houve a promulgação da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que alterou a LDB e instituiu o Novo Ensino Médio, mutilando essa etapa da Educação Básica por meio dos itinerários formativos e pela legitimação do notório saber. Ainda, nesse período, houve uma deposição dos membros do Conselho Nacional de Educação e novas indicações sem consulta à comunidade científica e educacional, fechando o canal de diálogo construído no período anterior (Steinbach; Martins, 2022).

Na mesma direção, em 2017 e 2018, foi implementada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017b, 2018). Embora sua elaboração tenha sido iniciada durante o governo Dilma Rousseff, o documento foi profundamente reformulado e implementado de forma centralizada durante o governo Michel Temer. Com isso, “[...] tornou-se um instrumento central para padronizar o currículo nacional, atendendo mais aos interesses das empresas educacionais que lucraram com materiais didáticos e serviços educacionais do que às necessidades pedagógicas das escolas públicas” (Albino; Rodrigues; Dutra-Pereira, 2024, p 11-12).

A BNCC consiste, assim, na reafirmação e na atualização de princípios e estratégias das DCN de 2002, bem como na incorporação de estratégias presentes nas metas 13, 15, 16 e 18 do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), que envolvem instrumentos de avaliação, processos de certificação dos cursos de formação de professores e mecanismos de ingresso da carreira docente (Albino; Silva, 2019). Além da falta de diálogo em seu processo de elaboração, a BNCC ainda foi alvo de severas críticas por parte de entidades representativas e pesquisadores, em razão de seu caráter mercadológico e reducionista. Sua organização pedagógica retoma as competências como núcleo do processo formativo, reduzindo e simplificando os processos de aprendizagens para torná-los mensuráveis. Como observa Felipe (2020, p. 94), essa perspectiva “pressupõe, portanto, que atitudes e valores, habilidades e competências são formas finas, não contextuais, e que as demandas do mundo do trabalho, bem como do exercício da cidadania, são generalizáveis”, desse modo, “[...] configuram a única possibilidade de realização humana, individual ou coletiva” (Felipe, 2020, p. 94).

Destarte, as competências, no texto que institui a BNCC, são definidas como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017b, p. 4). Com base nessa definição, a Educação Básica passa ser organizada em torno de dez competências gerais, que, por sua vez, se desdobram em habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes por meio dos diferentes componentes curriculares. Assim:

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2013, p. 437).

Ao se constituir como referência para a fundamentação da concepção, da formulação, da implementação e da avaliação dos currículos escolares, a BNCC retira dos sistemas de ensino a autonomia para definir quais conhecimentos são relevantes, para que e com quais finalidades. Dessa forma, as instituições ficam restritas à adequação às proposições da Base, sem considerar as especificidades do contexto em que estão inseridas (Felipe, 2020, p. 96). Nesse sentido, o controle dos conteúdos escolares passa a ocupar o centro da reforma educacional, visando a construção de uma nova hegemonia de mercado, voltada à formação de um novo perfil de trabalhador: flexível, resiliente e empreendedor.

Ademais, na perspectiva de constituir um mercado educacional, a BNCC alcançou uma abrangência inédita nas políticas educacionais brasileiras, articulando, simultaneamente, a dimensão curricular, as matrizes de referências das avaliações em larga escala, o currículo da formação inicial e continuada de professores e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Felipe, 2020, p. 96-97). Nesse contexto, não seria exagerado afirmar que a BNCC representa o principal mecanismo de consolidação da reforma empresarial da educação no Brasil, uma vez que se constitui, “[...] no quadro atual das políticas neoliberais em curso, o carro-chefe das políticas educacionais no âmbito da formação de professores” (Steinbach; Martins, 2022, p. 111).

No tocante à formação de professores, em 2019 foi publicada a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 dezembro, que definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica” e instituiu a “Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (Brasil, 2019). A norma revogou as DCN de 2015 e retomou, em grande medida, os princípios das DCN de 2002, reafirmando a formação docente por competências e instituindo um sistema de avaliação de cursos de licenciatura e de certificação de competências docentes (Albino; Silva, 2019, p. 144). Dessa forma:

Nessa perspectiva, a BNCF [BNC-Formação] demanda que os currículos de todos os cursos de licenciatura sejam reformulados para atender às mudanças definidas para a formação dos professores, bem como anuncia que os professores terão que se submeter a exames para que possam atuar profissionalmente e até ser contratados, intensificando o controle do Estado no trabalho docente.

Em face de tais propostas, há que se considerar que a educação brasileira possui um Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) e por intermédio dele vem sendo avaliada por intermédio de provas padronizadas anuais que são aplicadas em determinadas séries, nas quais os alunos são testados em seus conhecimentos e suas notas se tornam representativas da qualidade educacional de suas escolas ou Instituições de Ensino Superior (IES), e as notas resultantes da média de pontuações podem gerar bonificações ou intervenções externas (Hage et al., 2020, p. 143-144).

Ademais, além de ser instituída sem o diálogo com a comunidade científica e educacional, a BNC-Formação foi promulgada antes do término do prazo concedido às instituições de ensino superior para adequação às DCN de 2015, previsto para 2020. Dessa forma, não houve tempo, tampouco uma proposta de avaliação dessas diretrizes (Curado Silva, 2020, p. 102-103). A BNC-Formação também representa uma inflexão em relação às DCN de 2015. Ao retomar a matriz de competências, organiza a formação docente em três dimensões: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional, sendo que cada uma delas se desdobra em quatro competências específicas (Brasil, 2019, p. 2). Configura-se, assim, uma política de formação de professores que implica o controle e a regulação do trabalho docente, engessando tanto o que o professor deve ensinar quanto os conhecimentos considerados legítimos, os quais passam a ser previamente definidos e orientados pelo desempenho nas avaliações externas padronizadas, reduzindo a possibilidade de um trabalho crítico e emancipador (Steinbach; Martins, 2022, p. 116).

A articulação com a BNCC expressa uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente. Nesse sentido, ao conceber a prática como mera reprodução de objetos de conhecimento previstos na Base ou como busca de soluções imediatas para os problemas educacionais, essa perspectiva atribui primazia ao saber-prático e enfatiza o desempenho em detrimento da função teórica, simplificando e fragilizando a formação profissional (Curado Silva, 2020, p. 119). Dessa forma:

Mesmo que os textos das resoluções afirmassem a necessária articulação entre teoria e prática, a desconsideração do princípio epistemológico que define essa relação, acabou por se expressar, nas propostas curriculares aqui analisadas, em uma postura pragmático utilitarista, em que se conhece apenas o que é útil: o saber escolar e as metodologias (Kuenzer, 2024, p. 7).

Vê-se, portanto, em vez de unidade entre teoria e prática, a BNC-Formação adota uma concepção associativa, na qual ambas são tratadas como polos separados e justapostos, sem integração efetiva. Nesse contexto, a prática é esvaziada de sua dimensão teórica, em decorrência da centralidade atribuída à formação por competência e ao engajamento profissional. Configura-se, assim, uma perspectiva pragmática, na qual a prática basta por si mesma, perdendo seu potencial transformador, que somente se realiza por meio da práxis, entendida como a unidade indissociável entre teoria e prática, como um devir histórico (Curado Silva, 2020, p. 111-112).

Ao promover uma lógica economicista, a BNC-Formação contribui para a desintelectualização da docência, acompanhada de intensificação e precarização do trabalho

docente, por meio de políticas de regulação, engessamento e controle das instituições formadoras. Nesse sentido, reposiciona os professores e estudantes como operadores de competências e habilidades, retirando da docência a autonomia em planejar e desenvolver projetos curriculares, assim como nas decisões pedagógicas em relação ao ensino-aprendizagem, legitimando uma lógica de gerenciamento do processo pedagógico. Além disso, ao priorizar a formação por competências, a BNC-Formação secundariza o trabalho docente, deixando de contemplar aspectos fundamentais do desenvolvimento e valorização profissional, como plano de cargos e carreira, piso salarial, estabilidade e ingresso por concurso público, condições de trabalho, entre outros (Curado Silva, 2020, p. 117).

Em 2023, a coalização petista voltou a comandar o governo federal, com início do terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva. Com essa retomada, havia uma grande expectativa de revogação das medidas educacionais sancionadas após o golpe de 2016, expectativa que, contudo, não se concretizou plenamente. No tocante à formação de professores, em 29 de maio de 2024 foi publicada a Resolução CNE/CP n. 4, que, revogou a BNC-Formação e instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)” (Brasil, 2024).

Todavia, diferente do processo dialógico que marcou a elaboração das políticas na década de 2010, desta vez o governo federal não submeteu a proposta à discussão pública, limitando-se para contribuições individuais, em ambiente virtual e por um curto período (ANFOPE, 2024, p. 10). Nesse contexto, as novas DCN foram apresentadas como uma proposta de consenso nacional em torno da formação de professores. No entanto, para a ANFOPE (2024, p. 3), o documento promove uma “bricolagem” entre as DCN de 2015 e a BNC-Formação, “[...] no sentido do improvisado, que se perde num emaranhado de elementos conceituais, referenciados em pesquisadores/as proeminentes do país”.

A tentativa de construir esse consenso se deu por meio da incorporação de um discurso hegemônico que “[...] defende a construção dos currículos por competência, como forma de ajuste às transformações que vêm ocorrendo no mundo globalizado” (Kuenzer, 2024, p. 10), perspectiva presente na BNC-Formação. Ao mesmo tempo, esse discurso reconhece as “[...] contribuições do grupo progressista que defende, desde sempre, a sólida formação teórica, a relação teoria-prática na perspectiva da práxis, a gestão democrática e a valorização do profissional” (Kuenzer, 2024, p. 10), princípios presentes nas DCN de 2015. Dessa forma,

como indica a ANFOPE (2024, p. 3), as novas DCN simplificam e reduzem contradições oriundas de diferentes campos da educação:

Para tanto, contribui decisivamente a pedagogia das competências, pela sua concepção pragmático-utilitarista e alienante, uma vez que superficializa a formação teórica, tendo como consequência a ausência do pensamento crítico, da organização coletiva e da criação de projetos contra-hegemônicos voltados para o enfrentamento da desigualdade e da injustiça social. Não há, portanto, consenso possível (Kuenzer, 2024, p. 11).

Além da combinação de pressupostos e concepções inconciliáveis, a ANFOPE (2024) apresenta um conjunto de críticas às DCN de 2024. Entre elas, destacam-se: a extinção da prática como componente curricular, restringindo a formação de professores a 400 horas de estágio realizados ao longo do curso, promovendo a dissociação entre teoria e prática no processo formativo; a ausência de diretrizes voltadas à valorização profissional, sem contemplar aspectos como formação inicial e continuada, planos de carreiras, piso salarial, ingresso por concurso público e condições adequadas do trabalho docente; a inexistência de uma política de formação continuada; simplificação do Sistema Nacional de Educação, reduzindo a um regime de colaboração entre os entes federados; o retrocesso na concepção de extensão, entre outros aspectos.

Ao manter a centralidade na BNCC, as DCN de 2024 dão continuidade às políticas da BNC-Formação, promovendo uma formação docente tecnicista, orientada pela lógica da padronização, articulada com avaliações em larga escala e mecanismos de certificação, com foco em resultados e eficiência. Esse processo revela o quanto o setor privado consolidou sua influência no MEC, moldando “[...] a educação pública por meio de diretrizes que favorecem a comercialização de serviços educacionais, como plataformas digitais e treinamentos para professores/as” (Albino; Rodrigues; Dutra-Pereira, 2024, p. 13). Vê-se, portanto, a continuidade da reforma empresarial da educação, uma vez que, como já alertava Freitas (2018, p. 105-106):

Essas políticas e a nova formatação do tecnicismo têm impacto direto no trabalho docente. Com um maior controle do conteúdo a ser ensinado, por meio de bases nacionais curriculares e com um maior controle do próprio conteúdo da formação do professor por bases nacionais que regulam a própria formação do magistério, aparece a possibilidade de se instituírem programas de credenciamento de professores, por meio de exames pós-formação inicial e, também, um maior controle das agências de formação do magistério, através de processos de credenciamento destas. Esse processo padroniza (pelos critérios de credenciamento) a formação e elimina a diversidade de projetos formativos nas agências de preparação de professores, ao mesmo tempo que permite uma formação aligeirada e em agências formativas improvisadas, já que é o controle pelo credenciamento, em exame posterior à formação inicial, o que define o exercício da profissão.

Desse modo, “a reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo” (Freitas, 2018, p. 109). Nesse cenário, intensifica-se a precarização do trabalho docente, com salários vinculados aos resultados esperados, especialmente ao desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas, sem garantia de estabilidade e, preferencialmente, sem sindicalização. Isso porque “[...] estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir ‘qualidade’ na escola” (Freitas, 2018, p. 109).

Os impactos da reforma empresarial da educação no trabalho docente: análise qualitativa da pesquisa nacional em rede

As discussões apresentadas anteriormente apontam que a reforma empresarial da educação, tendo a BNCC como seu carro-chefe, implica o aprofundamento da precarização do trabalho docente. Como expressão concreta desse processo, esta seção analisa os resultados da pesquisa em rede desenvolvida entre 2022 a 2025, no âmbito do edital Universal MCTIC/CNPq 2022-2025, intitulada “Nova gestão pública e tecnologias digitais na educação básica e impactos no trabalho docente: uma abordagem internacional – Brasil, Argentina e Portugal”.

A pesquisa envolveu pesquisadores(as) de oito universidades brasileiras – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Uberaba (UNIUBE), Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Universidade Federal de Jataí (UFJ), Universidade Federal de Catalão (UFCat), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – e de duas instituições estrangeiras: a Universidade de Buenos Aires (UBA), na Argentina, e a Universidade Nova de Lisboa (UNL), em Portugal. O estudo teve como objetivo analisar as transformações no trabalho docente no contexto da difusão da Indústria 4.0 e da nova gestão pública sob o aprofundamento das políticas neoliberais.

A pesquisa possui caráter exploratório, por se tratar de um tema complexo e multifacetado, que deve ser compreendido em sua dinâmica e historicidade, não sendo, portanto, facilmente quantificável ou previsível. Segundo Marconi e Lakatos (2005), a pesquisa exploratória visa esclarecer conceitos e compreender aspectos iniciais do fenômeno, sem a pretensão de fornecer respostas definitivas. O estudo compreendeu pesquisa bibliográfica, documental, em dados primários e pesquisa empírica, por meio da aplicação de questionário.

O questionário aplicado possui 64 questões fechadas e 2 questões abertas e foi estruturado em cinco eixos: (1) Informações gerais; (2) Condições de Trabalho e Subjetividade Docente; (3) Trabalho Docente e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; (4) Políticas Educacionais; e (5) Relação com o Sindicato. Essa organização buscou apreender, de forma abrangente, a totalidade do objeto na realidade educacional. Neste trabalho, discute-se os resultados do eixo 2 da pesquisa, referente às Condições de Trabalho e Subjetividade Docente, abordando fatores que evidenciam o aprofundamento da precarização do trabalho docente decorrente da reforma empresarial da educação.

A aplicação do questionário ocorreu em duas fases. A primeira consistiu em um “pré-teste”, no qual o próprio grupo de pesquisadores, composto também por professores da rede de Educação Básica pública, respondeu ao instrumento. Nessa etapa, foram identificados problemas e dificuldades tanto de natureza técnica e operacional, quanto de conteúdo, o que demandou a realização de novas reuniões para ajustes e reformulações. A segunda fase compreendeu sua aplicação em formato remoto, no período de 1º de setembro de 2023 a 31 de março de 2024, resultando em 443 respostas válidas, distribuídas em: 152 em Minas Gerais, 69 em Santa Catarina, 50 em Goiás, 46 no Paraná, 35 no Mato Grosso, 16 no Piauí, 15 no Pará, 13 em Pernambuco, 13 em São Paulo, 12 na Bahia, 9 no Maranhão, 4 no Rio Grande do Norte, 2 no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul e 1 em Amapá, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo e Sergipe. A coleta de dados buscou contemplar aspectos sociodemográficos, profissionais e institucionais, bem como percepções e experiências diretamente relacionadas ao tema central da pesquisa.

Os docentes participantes concentram-se, majoritariamente, na faixa etária de 25 a 29 anos, correspondente a 39% da amostra. Em seguida, destacam-se os docentes com idade entre 50 e 59 anos (28%), enquanto aqueles com 60 anos ou mais representam 22% dos respondentes. Quanto ao gênero, 77,9% dos participantes identificam-se como mulheres. Em relação à rede de ensino, 44,7% atuam na rede municipal, 38,1% na rede estadual e 11% exercem suas atividades em ambas as redes (municipal e estadual). Esses dados evidenciam, inicialmente, um predomínio de mulheres entre os participantes da pesquisa e uma concentração de docentes nas faixas etárias de 25 a 29 anos e de 50 anos ou mais.

No que se refere ao tempo de atuação docente, 29,8% atuam há 20 anos ou mais; 20,1% entre 8 e 12 anos; 14,9% entre 12 e 16 anos; 13,5% entre 4 e 8 anos; 13,3% entre 16 e 20 anos; 5,4% entre 2 e 4 anos; 1,6% há 1 ano; e 1,4% menos de 1 ano. Observa-se que 54,9% dos participantes possuem menos de 16 anos de experiência docente, enquanto 43,1%

atuam há 16 anos ou mais, indicando um perfil profissional relativamente heterogêneo, embora com a predominância de docentes com até 16 anos de atuação.

Em relação à carga horária de trabalho, 40,43% dos docentes participantes afirmaram cumprir jornadas de 40 horas semanais, enquanto 26,19% trabalham 30 horas por semana, 18,26% relataram jornadas de 20 horas e, por fim, 15,12% declararam trabalhar mais de 40 horas semanais. Considerando os dados de forma agregada, 55,55% dos docentes possuem jornadas de 40 horas ou mais por semana, evidenciando uma elevada carga de trabalho.

Além da extensa jornada, 72,2% dos professores afirmaram enfrentar prazos curtos para a realização de planejamentos: 40,6% relataram vivenciar essa situação com frequência, enquanto 31,6% afirmaram que isso ocorre sempre. Em contrapartida, 23,3% disseram raramente enfrentar esse tipo de situação, e apenas 4,5% afirmaram nunca passar por essa condição.

Nessa direção, a maioria dos docentes 79,3% afirmou que o preenchimento de papéis e documentos faz parte de sua rotina. Desse total, 43,36% relataram realizar essa atividade frequentemente, enquanto 35,7% afirmaram realizá-la sempre. Apenas 19,9% disseram fazê-la raramente, e 0,8% afirmaram nunca desempenhar essa atividade. Da mesma forma, 77,2% dos docentes indicaram que o registro em plataformas online e diários eletrônicos integra suas atividades rotineiras, sendo realizado frequentemente por 47,4% e sempre por 29,8% dos participantes. Como consequência dessa demanda burocrática, 72,3% dos professores afirmaram não conseguir se dedicar adequadamente às atividades didáticas: 41,1% relataram enfrentar essa dificuldade frequentemente, enquanto 31,2% disseram que ela ocorre sempre. Em contrapartida, 22,3% dos docentes afirmaram raramente vivenciar essa situação, e apenas 5,4% declararam nunca enfrentar essa dificuldade.

Esses dados revelam que o pouco tempo destinado ao planejamento está associado à sobrecarga de atividades burocráticas, o que contribui para a frustração do trabalho pedagógico, a exaustão profissional e o agravamento das dificuldades enfrentadas pela docência na atualidade. Nesse contexto, o processo de plataformização impõe um volume crescente de demandas burocráticas à rotina docente, configurando uma das expressões da precarização do trabalho. Como consequência, reduz-se o tempo dedicado às atividades pedagógicas, ao mesmo tempo em que se intensifica um processo de padronização do ensino, no qual as avaliações externas passam a determinar, em grande medida, o que deve ser ensinado. Assim:

O que os sistemas de avaliação em larga escala produziram, ao lado da excessiva burocratização dos processos educativos, foi maior controle sobre a formação humana e do seu ajustamento ao tipo de trabalho ideal, atualmente requerido pelo padrão de acumulação capitalista. Para a sua reprodução ampla e ampliada urgem currículos escolares estéreis do ponto de vista das questões fundamentais da vida humana, mas produtivos para formar o cidadão idealizado do século XXI: competitivo, empreendedor, cooperativo, ativo no enfrentamento dos problemas do mundo global, de preferência, sem questioná-lo (Felipe, 2020, p. 99).

Dos docentes entrevistados, 78,1% consideram que a profissão não é valorizada e, além disso, 63,3% afirmaram não se sentir valorizados pelos gestores das políticas educacionais. No que se refere à remuneração, 51% declararam possuir uma renda mensal superior a R\$ 4.420,00; 22,1% afirmaram receber entre R\$ 3.420 e R\$ 4.419,00; 20,1% indicaram receber entre R\$ 2.420,00 e R\$ 3.419,00; e 6,8% declararam ganhar entre R\$ 1.320,00 e R\$ 2.419,00.

A baixa remuneração constitui uma das faces da precarização do trabalho docente, uma vez que 81% dos respondentes não estão satisfeitos com os salários que recebem em comparação com os outros profissionais com formação equivalente: 43,1% afirmaram estar insatisfeitos e 37,9% pouco satisfeitos. Desse modo, quase a totalidade dos docentes, 96,8%, considera que não recebe uma remuneração compatível com o trabalho realizado.

Nesse sentido, além da precarização da formação, o trabalho docente encontra-se na mesma tendência de precarização das relações laborais características do capitalismo contemporâneo. Além dos baixos salários e da intensificação do processo de trabalho, observa-se uma tendência de transformação das relações laborais, sobretudo por meio de contratos intermitentes e *just in time*, destinados a suprir afastamentos, faltas ou licenças, em um processo chamado de uberização. Ademais, verifica-se uma perspectiva de desestruturação da carreira pública e de ruptura da isonomia, com prevalência de contratos flexibilizados e terceirizados (Kuenzer, 2024, p. 13). Essas relações ganharam maior respaldo e se intensificam a partir da reforma trabalhista promovida pela Lei da terceirização (Brasil, 2017c) e pela alteração da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (Brasil, 2017d). Dessa forma:

O trabalho docente, face aos novos caminhos trilhados pelas reformas educacionais, desde a década de 1990 [...] passa por um movimento de reestruturação, uma vez que incorre em maior responsabilização dos professores em relação aos resultados efetivos da escola. Neste sentido, há um processo de precarização e intensificação (Curado Silva, 2020, p. 117).

Todo esse processo de precarização e intensificação do trabalho docente tem resultado no adoecimento de professores, de modo que as doenças físicas e psicológicas têm se tornado

cada vez mais frequentes em suas vidas. Nessa direção, 86,5% dos docentes entrevistados afirmaram ter desenvolvido algum tipo de doença no exercício da profissão. Além disso, 62,7% responderam que vão trabalhar com desgaste emocional, sendo que 46% afirmaram vivenciá-lo frequentemente e 16,7% sempre. Em contrapartida, 26,4% indicaram que isso ocorre raramente, enquanto 8,1% responderam nunca ter vivenciado esse tipo de situação. Ainda nesse contexto, 57,6% dos docentes afirmaram ir trabalhar com ansiedade, dos quais 40% relataram sentir esse estado frequentemente e 17,6% sempre.

Desse modo, a crescente demanda por novas atribuições e a intensificação do trabalho, que implicam a redução do tempo destinado às atividades básicas da vida, têm provocado o adoecimento dos docentes, além de um sentimento constante de cansaço. Soma-se a isso a “[...] pressão exercida sobre o papel realizado pelos professores, ou seja, exigências de cunho moral e profissional, não resguardadas pelas condições de trabalho e de política nacional” (Curado Silva, 2020, p. 117-118). A escola passa a se organizar, portanto, na lógica da empresa capitalista, na qual os resultados esperados não coincidem com os fins da educação, mas são orientados por metas estabelecidas a partir dos índices provenientes das avaliações externas. Nesse contexto, intensificam-se o controle do trabalho, a excessiva burocratização e a mecanização de tarefas repetitivas, em detrimento de uma perspectiva crítica e reflexiva voltada à construção do processo de ensino-aprendizagem (Lima; Sena, 2020, p. 30).

Considerações finais

O presente trabalho discutiu a reforma empresarial da educação, a formação de professores e seus desdobramentos para a precarização do trabalho docente, evidenciando a intensidade das reformas neoliberais na educação pública brasileira. Por meio da triangulação entre as pesquisas documental, bibliográfica e empírica, buscou-se identificar e analisar as tendências do processo de precarização da formação e do trabalho docente.

A análise das políticas públicas voltadas à formação de professores demonstra que esse processo tem se transformado ao longo dos anos, sendo marcado por retrocessos e contradições, em favor dos interesses mercadológicos e, sobretudo, dos organismos internacionais. Nesse contexto, a BNCC consolida um processo de reforma empresarial de caráter tecnicista, fundamentado na pedagogia das competências e orientado por metas e resultados mensurados por avaliações externas e índices de qualidade. Assim, a BNCC insere e consolida a formação de professores em uma lógica de alinhamento entre padronização, avaliação e certificação.

A pesquisa empírica revelou que o cotidiano dos professores nas escolas públicas de ensino tem se tornado mais precarizado, à medida que o trabalho docente passou a incorporar novas atribuições e a se burocratizar para atender às exigências decorrentes dos índices educacionais e das avaliações externas. Nesse contexto, o aumento de carga horária, a precarização dos vínculos trabalhistas, a plataformização do trabalho docente entre outros fatores, têm comprometido o trabalho pedagógico e reduzido a autonomia dos professores e das instituições de ensino quanto ao que ensinar, para quem ensinar e como ensinar.

Os resultados da pesquisa evidenciam um quadro de professores exaustos, adoecidos física e psicologicamente e submetidos à desvalorização salarial, fator que contribui para a desmotivação em relação à profissão docente. Esse cenário reforça as preocupações que entidades científicas e sindicais, como a ANFOPE (2024), vêm manifestando acerca do modelo de formação de professores atualmente em vigor, bem como do futuro dos cursos de licenciaturas no Brasil.

Diante dos retrocessos observados nas últimas décadas, especialmente daqueles decorrentes da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do conjunto de políticas públicas que a acompanham, esta pesquisa corrobora o alerta da ANFOPE (2024) e de outros pesquisadores e entidades da área. Nesse sentido, evidencia-se a urgência da revogação da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2024, retomando os avanços construídos ao longo da década de 2010, em especial as DCN de 2015, sem perder de vista a necessidade de aprofundar e fortalecer os princípios democráticos que orientam a formação de professores.

Referências

ALBINO, Angela C. A.; RODRIGUES, Ana Claudia S.; DUTRA-PEREIRA; Franklin K. A formação docente em disputa política: as persistentes apostas curriculares neopragmatistas e neoconservadoras. **Revista Educação e Formação**, Fortaleza, v. 9, e14103, 2024. DOI: Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14103/12446>. Acesso em: 08 out. 2026.

ALBINO, Angela C. A.; SILVA, Andreia F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.137-153, jan./maio, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 18 ago. 2026.

ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. 18 abr. 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>. Acesso em: 08 maio 2025.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE [2014-2024] e dá outras providências**. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014, Brasília, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 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**. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 16 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]**. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 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**. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 41-44, 22 dez. 2017b.

BRASIL. Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017. **Altera dispositivos da Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros**. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 mar. 2017c.

BRASIL. Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017. **Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho**. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2017d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 4, de 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**. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 120-125, 18 dez. 2018.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 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).** Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 115-119, 23 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).** Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 26-29, 3 jun. 2024.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A (de)formação de professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. C. *et al.* (Orgs.). *Diálogos Críticos: Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?* v. 2. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 102-122.

FELIPE, Eliana da S. Do SABE à BNCC: padronizar para avaliar. In: UCHOA, Antonio M. C.; LIMA, Atila de M.; SENA, Ivania P. F. de S. (Orgs.). *Diálogos Críticos: Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?* v. 2. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 80-101.

FREITAS, Luiz. Carlos. **A reforma empresarial da educação:** novas direitas, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

HAGE, Salomão A. M.; CAMARGO, Leila M.; GOMES, Rosiane K.; FIGUEIRÊDO, Alan M. BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades. In: UCHOA, Antonio M. C.; LIMA, Atila de M.; SENA, Ivania P. F. de S. (Orgs.). *Diálogos Críticos: Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?* v. 2. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 142-178.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KUENZER, Acacia K. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 24, p. 1-15, jun. 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282/4065>. Acesso em: 12 set. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Atila. M.; SENA, Ivania P. F. S. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, Antonio M. C.; LIMA, Atila de M.; SENA,



Ivania P. F. de S. (Orgs.). **Diálogos Críticos: Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** v. 2. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 11-37.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – revista de educação**, Niterói, n. 4, p. 54-84, 2016.
Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 18 mai. 2026.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

STEINBACH, Greice; MARTINS, Rosa E. M. W. M. BNC-Formação e as implicações para a formação de professores/as. **Polyphonía**, Goiânia, v. 33, n.1, p. 106-123, jan./jun. 2022.
Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/74597/39005>. Acesso em: 06 out 2026.