

# O comum e a qualidade nos currículos do ensino e da formação de professores

Maria Manuela Alves Garcia

entrevistada por

Marcia Serra Ferreira

Juliana Marsico

Marcia Serra Ferreira e Juliana Marsico: Refletindo sobre as reformas a partir da década de 1990, fale sobre como a senhora pensa que, no Brasil, se constituíram essas relações entre definições curriculares, avaliações centralizadas e melhoria da qualidade da educação.

203

Maria Manuela Alves Garcia: As mudanças que se dão na educação brasileira nos anos de 1990, as reformas curriculares que abrangeram os currículos da educação básica, incluindo a implantação dos exames nacionais padronizados, como o Saeb [Sistema de Avaliação da Educação Básica], em 1990, e o Enem [Exame Nacional do Ensino Médio], em 1998, estão no quadro da reforma do Estado brasileiro que perpassou essa década e que teve um forte impulso no governo de Fernando Henrique Cardoso. À frente de um ministério criado com essa finalidade, o Mare (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado), estava o ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. A reforma do Estado brasileiro em bases gerencialistas foi o grande projeto político desses anos, que engendrou (e, de certo modo, continua engendrando) as grandes reformas educacionais dessa década e de outras seguintes. Essas reformas vieram centralizando as definições curriculares ou a política do conhecimento oficial e descentralizando a execução dessas políticas e o seu controle, trazendo para a órbita do Estado as chamadas organizações sociais – públicas e não estatais – e outros setores da sociedade civil e do mercado.

Passamos de um Estado nacional desenvolvimentista – que tinha como suporte uma imensa burocracia administrativa que controlava processos e procedimentos e era alvo de críticas pelo nepotismo, pela corrupção e pela ineficiência, um Estado que se preocupava também em distribuir renda e investir na economia para alavancar a indústria nacional –, para um Estado de cunho gerencialista – preocupado em aumentar a governança e a governabilidade diante da crise fiscal e da imensa crise econômica dos anos de 1980, aliada ao enfraquecimento dos estados nacionais com o avanço da globalização. O estado gerencialista institui outros mecanismos de governança baseados no enxugamento das burocracias estatais, no estímulo à competição e à competitividade, uma forma de Estado que age instituindo contratos de gestão com organizações públicas não estatais para a execução de serviços, que age terceirizando serviços de apoio na execução de suas políticas sociais, que estimula a responsabilização (*accountability*) e a autorresponsabilização da sociedade pela execução e pelo controle dos resultados e da qualidade dos serviços prestados.

O cenário internacional nesses anos reforça e exige essa direção. O Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, já nos anos de 1990, investem pesadamente na reforma dos estados nacionais em bases gerencialistas, instituindo linhas de crédito com essa finalidade, na crença de que o Estado protecionista (do bem-estarismo), que se desenvolveu nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial, era culpado pela estagnação econômica que atingia os países capitalistas e pela falta de poupança pública para investimentos mais significativos na oferta de serviços públicos de qualidade. Avança nessa década o que podemos chamar de um processo de mundialização (pelo menos nos países ocidentais) de diretrizes e recomendações no campo educacional, que passam a ditar metas a serem atingidas e a inspirar as reformas nos países em desenvolvimento.

Um exemplo desse movimento já em 1990 é a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, e, na questão das avaliações, o exame do Pisa [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes], organizado pela OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico], que acontece pela primeira vez em 2000. Os desempenhos dos sistemas educacionais nacionais passam a ser avaliados e medidos tendo como parâmetro o Pisa. Os resultados obtidos pelos países mais desenvolvidos e industrializados, que compõem esse organismo, passam a inspirar as políticas educacionais em âmbitos nacionais a instituírem um conjunto de estratégias de monitoramento e de políticas na direção de equipararem suas performances com as dos países desenvolvidos daquele organismo.

É assim que a relação entre definições curriculares, avaliações centralizadas e melhoria da qualidade da educação, entendida esta como métrica

educacional, passa a ser a relação fundante de uma organização cada vez mais sistêmica da educação oficial, que alinha currículos nacionais – definidos de modo centralizado e cada vez mais detalhados –, com exames nacionais que medem a qualidade da aprendizagem traduzida em desempenhos quantificáveis.

Marcia Serra Ferreira e Juliana Marsico: Como a senhora pensa que essas políticas vêm conceituando a noção de qualidade?

Maria Manuela Alves Garcia: A qualidade, do ponto de vista das políticas educacionais oficiais, vem sendo entendida como medição dos desempenhos dos alunos em provas nacionais estandardizadas. De modo simplificado, podemos dizer que se reduziu a qualidade do ensino e da aprendizagem a uma métrica educacional e a desempenhos quantificáveis, estimulando a concorrência entre as escolas e os professores por meio da publicização e da vigilância desses desempenhos e da instituição de prêmios e sanções diversas por esses resultados. A concorrência é um fator fundamental nessas formas de governança gerencialista, que leva à configuração de um campo de vigilância e à culpabilização individual pelos desempenhos obtidos, aumentando o fosso entre instituições e professores e alunos que apresentam desempenhos mais baixos e aquelas instituições e professores e alunos que apresentam desempenhos mais altos. São fartos os estudos que demonstram a série de iniquidades e de mecanismos de exclusão que essas políticas avaliativas vêm introduzindo no contexto das escolas e do trabalho docente, atingindo as mais pobres e precárias, que são também, geralmente, onde estão os alunos mais pobres, as comunidades mais necessitadas e os professores com maiores dificuldades.

Marcia Serra Ferreira e Juliana Marsico: Que aspectos em comum e que especificidades a senhora percebe no momento atual, com a BNCC [Base Nacional Comum Curricular], em relação aos anos de 1990, e com os PCN [Parâmetros Curriculares Nacionais]? Como relaciona as preocupações com a qualidade na década de 1990 e as preocupações de (e do) agora?

Maria Manuela Alves Garcia: Em boa parte dos anos de 1990, marcados pelas duas gestões do governo de Fernando Henrique Cardoso e, posteriormente, na primeira década do novo milênio (2000), sob o governo de Lula e, na segunda, sob o governo de Dilma Rousseff, temos políticas de currículo que avançam na centralização das definições curriculares para a educação básica, possibilitando a participação nessas definições de diversos setores da sociedade brasileira e a inclusão de setores e grupos sociais historicamente excluídos de representação nos currículos e nas escolas brasileiras, como

é o caso dos quilombolas, dos indígenas, dos negros e afro-brasileiros, dos portadores de necessidades especiais, etc. Foram várias as políticas desses anos que contemplaram e deram visibilidade para os interesses desses grupos e seus modos de existência. Os PCN, por exemplo, um documento curricular de 1997 que não tinha o caráter normativo e impositivo da atual BNCC, aprovada na gestão de Michel Temer, em 2017, não era um documento tão fechado em termos dos conhecimentos e experiências que privilegiava.

O que efetivamente se modifica, desde essas gestões para o atual governo, é a questão da democracia e da representatividade nesses processos de definições curriculares. Especialmente, desde que Jair Bolsonaro assumiu a presidência do Brasil, em janeiro de 2019, vemos o recrudescimento de posições extremamente conservadoras e excludentes, que exaltam posições retrógradas e mesmo anticientíficas, excluem a representação, nos currículos e na sua formulação, de grupos da sociedade e de identidades subalternas em nome da neutralidade e da desideologização da educação no País.

Silvio Gallo caracteriza que, nos governos das décadas de 1990 e boa parte da primeira década deste milênio, vivemos sob uma governamentalidade democrática que se preocupava efetivamente com a produção de um cidadão que pudesse ser governado. As políticas inclusivas deram visibilidade e estatuto de cidadania para indivíduos e grupos que hoje são excluídos e estão ameaçados de exclusão, inclusive pelo aniquilamento e pela morte. É o caso dos indígenas, dos *gays* e transexuais, e da juventude negra que vive na periferia das cidades deste País, não esquecendo o lugar que vem sendo reservado às mulheres, estimuladas a voltarem ao lar como seu lugar privilegiado e aos seus papéis de defensoras da moralidade e dos bons costumes.

Expulsam-se dos currículos da educação básica conhecimentos e experiências representativas das grandes temáticas e questões que afligem a juventude e o nosso tempo (como a questão da sexualidade e das drogas, a questão do ambiente e sua sustentabilidade, etc.) em nome de um conhecimento neutro e objetivo. Exemplos disso são o movimento da Escola sem Partido, a exaltação das escolas militares, a xenofobia, o racismo, o anticientificismo, etc. O momento é de retrocesso e de perseguição ao pensamento divergente e a modos de vida que fogem ao dito “normal” ou à norma.

A trajetória da formulação e da aprovação da BNCC é representativa desse movimento pelo qual passamos, como diz Silvio Gallo, de uma governamentalidade democrática inclusiva para uma governamentalidade conservadora e de traços autoritários e fascistas, que caracteriza o governo

de Bolsonaro. Haja vista que o próprio presidente veio a público para conclamar a população a se manifestar contra o Congresso e a pedir o seu fechamento, uma instituição que é parte do aparelho governamental das democracias liberais modernas.

Lembro que a 1ª versão do documento da BNCC foi publicada pelo MEC [Ministério da Educação] em setembro de 2015, permanecendo por seis meses para consulta pública e contando, na sua elaboração, com a representação de diversas entidades e colegas especialistas em suas áreas. Foi um processo perpassado por embates no campo e posições divergentes, culminando na 2ª versão, publicada em maio de 2016. Já no clima do golpe que tirou a presidente Dilma do governo, o MEC, sob o governo de Temer, encaminha a 3ª versão modificada da BNCC para o CNE [Conselho Nacional de Educação] em 2017, que é aprovada e homologada rapidamente em dezembro desse ano, depois de um processo em que especialistas e entidades educacionais do campo democrático que haviam participado da 1ª e da 2ª versão se retiram e/ou são excluídos pelo modo autoritário como foram encaminhadas as audiências públicas do CNE que levaram à aprovação desse documento no final de 2017.

Marcia Serra Ferreira e Juliana Marsico: O que a senhora pensa sobre essas definições mais centralizadas? Elas são sempre ruins, em qualquer tempo histórico, ou, em certas condições, algum tipo de definição centralizada poderia existir?

207

Maria Manuela Alves Garcia: Nessa questão, eu compartilho as posições adotadas, majoritariamente, pelo GT [Grupo de Trabalho] de Currículo da ANPEd [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação] e pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que veem com profundo ceticismo e preocupação a definição de bases curriculares nacionais para orientar o trabalho das escolas e dos professores. Ao longo dos anos da década de 1990 e da primeira década deste milênio, o campo educacional envolveu-se na formulação de várias diretrizes curriculares que propuseram os princípios e as orientações gerais para a formulação dos currículos dos diferentes níveis de ensino e modalidades da educação. De modo geral, foram documentos que ouviram os especialistas no assunto e os setores interessados, sendo aprovados no CNE após longos processos de discussão e consulta. São documentos que possibilitam uma certa autonomia das comunidades escolares e dos docentes na definição dos seus currículos, seja no âmbito dos municípios e/ou estados, seja no âmbito das escolas e das salas de aula.

E eu digo certa ou relativa autonomia porque as políticas de exames nacionais, indiretamente, estão pautando o que deve ser privilegiado pelos

currículos locais e pelo trabalho dos professores em sala de aula. É uma característica das novas formas de governança gerencial dispensar o controle burocrático do trabalho das escolas e dos professores nos contextos locais e privilegiar mecanismos de controle de resultados, como os exames nacionais. As bases nacionais comuns curriculares são documentos altamente normativos e prescritivos que pressupõem que os docentes e as escolas são incapazes de pensar, planejar, desenvolver e avaliar o seu trabalho. As bases, na verdade, são úteis para otimizar as formas de controle dos exames nacionais, sendo úteis, ainda, para sabotar a autonomia das escolas e dos docentes.

O Brasil tem uma tradição curricular prescritiva muito forte, ainda que não exatamente desde sempre em nível nacional. É para esse caminho que as políticas curriculares têm avançado. Em um país continental e diverso como o nosso, com realidades muito díspares e níveis de desenvolvimento social e humano tão desiguais entre grupos sociais e regiões, pensar em um currículo único para todo o País é sufocar iniciativas e soluções curriculares múltiplas, muitas delas criativas, que escolas, professores e alunos vêm desenvolvendo para dar conta de suas particularidades e questões.

O currículo é um território disputado e está profundamente implicado na construção de nossas subjetividades e identidades. O conhecimento que deve ser priorizado nos currículos é objeto de disputa e resulta, sobretudo, de relações de poder e de quem pode definir o que é relevante e útil em certo momento histórico. Como a investigação tem demonstrado exaustivamente, as prescrições curriculares são traduzidas à luz das condições materiais, humanas e simbólicas as mais diversas que habitam os contextos locais. Conhecimento relevante não se resume às competências e aos objetos de aprendizagem eleitos e listados pela BNCC, que enfatizam um conhecimento de ordem mais instrumental e prático (ou contextualizado), pois também é mais fácil de compartimentar, sequenciar e avaliar por meio de exames nacionais. Essa é a política do conhecimento oficial.

São políticas que vêm reforçando o caráter instrumental que a educação escolar veio adquirindo ao longo dos tempos, no sentido de adaptar e incrementar uma ordem social, econômica e cultural profundamente excludente. A educação escolar vem perdendo rapidamente seu caráter de formação cultural, de introdução das novas gerações na cultura (ou culturas) dos que lhes antecederam e na cultura de seu tempo, com a finalidade de inventarem um futuro melhor para eles próprios e para a humanidade. E isso é uma tarefa árdua e necessária para a educação escolar, pois vivemos um tempo terrível e, ao caminhar por onde andamos, com as prioridades que temos, estamos tornando inviável o futuro e a nossa sobrevivência como espécie.

Marcia Serra Ferreira e Juliana Marsico: Por que essa centralidade na definição de conteúdos *básicos* e *comuns*? Como pensar a distribuição social do conhecimento em uma sociedade tão desigual sem esses acordos?

Maria Manuela Alves Garcia: De certo modo, já respondi anteriormente a essa questão sobre o que justifica, nas políticas educacionais oficiais, a centralidade em torno de conteúdos *básicos* e *comuns*. Não sei se eu simplificaria demais resumindo que a justificativa fundamental está na necessidade de incrementar a padronização e a homogeneização dos currículos e do ensino; de incrementar a organização sistêmica da educação no País, buscando o alinhamento dos currículos escritos e das práticas curriculares entre os diferentes níveis de ensino e as diferentes modalidades de educação; e, ainda, de possibilitar o aprimoramento dos processos de avaliação da aprendizagem por meio dos exames nacionais, que passam a ter esses documentos curriculares como referência. Penso, em síntese, que com as bases se busca uma regulação mais estreita e orquestrada do que escolas, professores e alunos vêm fazendo no seu dia a dia. Por outro lado, como pensar a distribuição social do conhecimento em uma sociedade tão desigual sem esses acordos, essa é uma questão complexa.

Primeiramente, eu gostaria de contestar alguns de seus termos, pois, considerando que o currículo é um campo disputado entre diversas forças e grupos sociais e que o conhecimento privilegiado/incluído é fruto de disputas entre diferentes grupos e forças sociais, jamais haverá um consenso ou um acordo absoluto sobre os conhecimentos e as experiências que devem ser incluídos em um determinado currículo em um dado momento histórico. A teoria e a história nos ensinaram que os currículos são seleções arbitrárias, ou melhor, são seleções pautadas por relações de poder no universo mais amplo da cultura, que é permeada por diferentes versões de conhecimento, de modos de vida e práticas simbólicas. Assim, em última análise, podemos pensar na eleição do *básico* e do *comum* como uma ficção em torno da qual se reúnem certas forças e grupos sociais em uma determinada conjuntura. Aliás, esse processo faz parte da construção da hegemonia de determinados grupos e forças sociais que, ao elegerem e darem visibilidade ao que, na verdade, representa uma particularidade ou particularidades, tornam de todos e “universal” o que é específico e particular.

Conteúdos *básicos* para quem? Para o quê? Conteúdos *comuns* a quem? Para o quê? Quero dizer, as hegemonias construídas em torno do que é *básico* e *comum* são sempre instáveis, pois estão inexoravelmente sujeitas a contestações pelos que não foram incluídos nesses termos e permanecem no seu exterior, problematizando essas categorias e forçando o seu alargamento ou estreitamento. Podemos pensar, então, a distribuição social

do conhecimento em uma sociedade desigual como a nossa, cientes da provisoriidade das decisões que temos de tomar em relação ao que deve ser ensinado e tendo no horizonte a educação como um projeto de formação humana e cultural mais amplo, para além das necessidades imediatas do mercado, do desenvolvimento tecnológico ou da globalização. Devemos deixar para as escolas e suas comunidades a decisão, em grande parte, do que deve ser privilegiado, partindo do princípio de que a educação é parte fundamental de um processo de formação humana e cultural mais amplo e é parte ainda da construção de nossa civilidade e humanidades.

O que é *comum* a todos nós é a construção de nossas humanidades e de nossa comunalidade. Temos características comunais e somos seres que precisamos fazer essa aprendizagem para vivermos e nos desenvolvermos como comunidade. Uma distribuição social do conhecimento implica um projeto de formação humana que considere essa característica e implica investimentos pesados na cultura e na educação dos mais pobres, incluindo o investimento em suas escolas e nos seus professores, com salários dignos e carreiras estimulantes. Implica, ainda, investimentos em políticas sociais e econômicas que tenham como alvo a elevação da renda e da qualidade de vida dos mais pobres, pois, em grande parte, o mau desempenho escolar dos estudantes tem na miséria e na pobreza uma de suas causas fundamentais e muito pouco lembrada pelos discursos oficiais e seus tecnocratas. Tem sido mais fácil culpar os professores por esses resultados. O incremento dos mecanismos de regulação do Estado brasileiro sobre as instituições educacionais e o trabalho dos seus agentes é também a outra face das políticas que aumentam a miséria material e intelectual da maioria de nosso povo e de nossos professores.

Nossas sensibilidades e consciências precisam ser educadas para dar conta dos grandes desafios de nosso tempo, que passam pelo desenvolvimento econômico e tecnológico e pela democratização do acesso a esses bens, mas também passam por pensar o futuro de nossa humanidade e a sobrevivência de nossa espécie em um planeta que está se tornando hostil à vida tal como a conhecemos, resultado da própria ação humana e dos modelos de desenvolvimento econômico em que investimos até então. Vivemos em um mundo onde o exército de desempregados cresce dia a dia e cada vez mais gente é excluída das condições mínimas de sobrevivência pela concentração de recursos e renda. A construção da justiça social e o cuidado de si e da relação com o outro (e o outro é aquele que não sou eu, são também os animais e a natureza...) são as urgências do nosso tempo, que devem ocupar a educação na direção de contribuir para um futuro mais justo e uma relação mais sustentável e significativa com os diferentes e com a própria natureza.



Marcia Serra Ferreira e Juliana Marsico: Como você vê a formação de professores sendo tratada nessas reformas? O que pensa acerca da definição de currículos da formação alinhados com a BNCC?

Maria Manuela Alves Garcia: As mazelas da educação básica têm sido atribuídas, em grande parte, aos problemas da formação de professores. Os cursos de licenciatura são acusados de ineficientes e excessivamente genéricos, quando se trata do curso de Pedagogia, e, no caso das demais licenciaturas, de privilegiarem os conhecimentos das diferentes disciplinas que são objeto do ensino nos currículos da educação básica, minimizando, nos currículos desses cursos, a formação pedagógica propriamente dita. Além disso, os cursos de licenciatura são também acusados de serem muito teóricos e pouco práticos e de se desenvolverem com pouca ou nenhuma inserção nas redes de ensino da educação básica. A tendência a culpar a formação de professores pelos maus desempenhos da educação básica é reforçada, inclusive, pelos organismos internacionais que têm apontado a prioridade dos investimentos nesse campo, a fim de melhorar os índices de aproveitamento dos estudantes e das escolas.

Sem querer minimizar algumas das dificuldades apontadas por esse discurso de culpabilização dos docentes e sua formação, lembro-me do meu professor no curso de mestrado em Educação, Miguel Arroyo, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde estudei de 1990 a 1993. Ele escreveu um texto naqueles anos que continua mais atual do que nunca, cujo título é “Quem de-forma o profissional de ensino?”. Nesse pequeno texto, ele já relativizava a importância da formação inicial de professores no desempenho docente, chamando a atenção que há um processo de “de-formação” que acontece muitas vezes no exercício do campo profissional, contribuindo para a acomodação e o mau desempenho dos professores.

De modo geral, considerando os anos que nos separam dessa data, pouco temos avançado na modificação das condições concretas em que os professores desenvolvem o seu trabalho. Os professores são desprestigiados socialmente, constantemente desmoralizados por seu principal empregador – o Estado –, são submetidos e submetem-se a baixos salários e a carreiras docentes precárias. Apesar dos avanços alcançados entre 2007 e 2008 com a garantia de um piso salarial nacional e com a exigência de carreiras docentes para o repasse de verbas do Fundeb [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação] aos estados e municípios, a regra são, ainda, jornadas extensas divididas por várias escolas, salários e carreiras precárias, que não estimulam nem valorizam a formação permanente desses profissionais. Os professores, especialmente os da educação básica, de modo geral, são submetidos a condições precárias de trabalho e a

uma alta exigência moral por parte do governo e da sociedade, afastando das carreiras docentes da educação básica os jovens mais talentosos e sujeitando os que nelas permanecem a processos de precarização e adoecimento.

Nesse meio, cresce o comodismo e a inoperância e não há recursos para fazer investimentos vultosos na formação cultural e profissional dos professores, pois isso é uma tarefa cara e exige tempo e recursos financeiros. Justifica-se, também por isso, o investimento na regulação dos currículos da formação de professores na direção de implementar a BNCC, ajustando essa peça na organização do sistema de ensino.

Desde o início deste milênio, tenho investigado com colegas e alunos/as as políticas curriculares oficiais para os cursos de licenciatura, considerando a Pedagogia e outros cursos como a licenciatura em Matemática e a licenciatura em Letras-Português, das sete universidades públicas gaúchas, incluindo os cursos de licenciatura e Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). As estruturas de cursos propostas pelas instituições estudadas lidam diferentemente com as normativas oficiais instituídas na forma das diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo ações diversas para um mesmo princípio, por exemplo, o lugar da prática na formação inicial docente.

212

De modo geral, tenho apontado a expansão do componente da prática na formação dos professores e a diminuição do tempo de formação dedicado aos saberes de tipo humanístico e social nos currículos. Mas tenho destacado, também, que a solução encontrada por muitos cursos para dar conta desse componente é diferente e os cursos estão muito “colados”, vamos dizer assim, nas soluções que atendem a demandas comunitárias locais e regionais, relacionadas com a tradição e a história dos cursos, a força de trabalho disponível e suas mentalidades, resultando em desenhos e propostas curriculares diversas. Isso provavelmente não será possível agora que temos aprovadas pelo CNE e homologadas pela presidência as novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e a BNC-Formação, ato que se deu no último mês do ano de 2019. Essas Diretrizes, juntamente com a Base da Formação, redirecionam a política instituída por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovadas no CNE, em 9 de junho de 2015, e agora revogadas pela nova legislação.

Observamos aqui uma mudança de rumos (para pior, diga-se de passagem), revogando uma política que deu reconhecimento a demandas das comunidades disciplinares e epistemológicas do campo da formação de professores e que representou avanços no sentido da superação de uma posição histórica subalterna da formação de professores na hierarquia dos objetos de

conhecimento e dos investimentos da administração universitária. A nova legislação “pegou de surpresa” muitos desses movimentos das instituições de ensino superior, especialmente das universidades públicas, que vinham discutindo e articulando seus projetos institucionais e o lugar das licenciaturas nesses projetos conforme o que preconizava a antiga legislação: as instituições “deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada” (Parecer CNE/CP nº 2/2015, p. 24).

Esse Parecer não escondia sua vocação democrática e o compromisso com uma educação emancipatória e reflexiva, ainda que o ambiente político e moral do governo da presidente Dilma viesse se deteriorando pelos ataques constantes das forças conservadoras e de centro-direita. Dizia o documento aprovado naquela ocasião: “Outra definição fundamental para a melhoria da formação de profissionais do magistério consiste na garantia de base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz 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 para que se possa conduzir o(a) egresso(a)” (Parecer CNE/CP nº 2/2015, p. 24).

213

Assim que, agora, com o atrelamento da BNC-Formação à BNCC da educação básica, volta à cena central a pedagogia das competências nos currículos da formação profissional docente, que, por sinal, não estava presente nas Diretrizes aprovadas em 2015, respeitando e estimulando a iniciativa das instituições formadoras no desenho dos seus currículos a partir de uma base comum nacional, formulada em termos do respeito a meia dúzia de princípios e exigências que deveriam orientar a formulação dos projetos de cursos. Com o atrelamento da formação inicial e continuada de professores à implementação da BNCC, abre-se um mercado lucrativo para o desenvolvimento de pacotes pedagógicos e de materiais didáticos que têm como alvo o treinamento dos docentes e dos gestores para desenvolverem a BNCC. A BNC-Formação é ainda a peça que faltava para a implementação de políticas standardizadas de avaliação e certificação docente, tanto para o ingresso na carreira como para a permanência no campo profissional. Ela vem facilitar o avanço dessas propostas que foram engavetadas até agora por força das circunstâncias e das políticas em jogo. Assim, não posso deixar de ver com preocupação o que estamos vivendo neste País. Mas, como a política não se resume a seus marcos regulatórios, há sempre um campo de tensões e disputas que ultrapassam e transformam os textos das leis, configurando diferentes situações e projetos. Apostemos nisso!

## Referências bibliográficas

---

GONZALEZ ARROYO, M. Quem de-forma o profissional do ensino? *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 14, n. 58, p. 7-15, out./dez. 1985.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017.

---

Maria Manuela Alves Garcia, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora titular aposentada da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Atua como professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPEL) e é bolsista de produtividade em pesquisa do CNPQ (PQ2).

garciamariamaneuela@gmail.com

Marcia Serra Ferreira, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição. É bolsista de produtividade do CNPq (PQ2) e cientista do Estado do Rio de Janeiro (CNE/Faperj). Coordena o Grupo de Estudos em História do Currículo, no âmbito do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC/UFRJ).

marciaserraferreira@gmail.com

Juliana Marsico, doutora em Educação, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e integra o corpo de pesquisadores do Grupo de Estudos em História do Currículo, no âmbito do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC/UFRJ).

jumarsico@gmail.com

Recebido em 13 de abril de 2020

Aprovado em 20 de abril de 2020