

**A UNIVERSIDADE DIANTE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: QUESTÕES DE BASE E MICROPOLÍTICAS
ATIVAS**

**THE UNIVERSITY IN THE FACE OF POLICIES OF TEACHER
TRAINING: BASIC ISSUES AND ACTIVE MICRO POLITICS**

**LA UNIVERSIDAD FRENTE A LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN
DOCENTE: CUESTIONES BÁSICAS Y MICRO POLÍTICA
ACTIVA**

Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy¹
Denise Alves de Lucena²
Odaléa Feitosa Vidal³

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar os fatores que estão no cerne das atuais políticas educacionais e que afetam diretamente e indiretamente a formação de professores nas Universidades do Brasil. As discussões centralizaram os processos de resistência e a configuração de micropolíticas ativas como enfrentamento aos ataques que impactam a formação e a prática docente. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental de cunho qualitativo. Os resultados obtidos revelam que as micropolíticas ativas no contexto das Universidades em interlocução com fóruns, movimentos e comunidades epistêmicas constituem um importante instrumento para a formação de professores, possibilitando novos olhares sobre os contextos de práticas de políticas educacionais.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Discurso hegemônico; Resistência; Prática docente.

Abstract

This article aims to analyze the factors that are at the focus of the current educational policies and that directly and indirectly affect teacher training at Universities in Brazil. Discussions centralized on the resistance processes and the configuration of active micropolitics as a means of tackling attacks that impact teacher training and practice. This is a qualitative bibliographic and documentary study. The results obtained reveal that the micropolitics active in the context of Universities in dialogue with forums, movements and epistemic communities constitute an important instrument for the training of teachers, allowing new perspectives on the contexts of educational policy practices.

Keywords: Educational policies; Hegemonic speech; Resistance; Teaching practice.

¹Doutora em Educação pela Université Lumière Lyon 2. Docente da Universidade de Pernambuco (UPE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6984-4012> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2215164070006813> E-mail: doriele.andrade@upe.br

²Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco. Gestora da EREM Antônio Inácio - Feira Nova-PE. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3354-8633> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2425434728252448> E-mail: denisealvesdelucena@gmail.com

³Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente da Universidade de Pernambuco (UPE) – Campus Mata Norte. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6759-0784> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9460820799039248> E-mail: odalea.vidal@upe.br

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar los factores que están en el centro de las políticas educativas actuales y que afectan directa e indirectamente la formación docente en las universidades de Brasil. Las discusiones centralizaron los procesos de resistencia y la configuración de la micropolítica activa como medio para enfrentar los ataques que impactan la formación y práctica docente. Se trata de un estudio bibliográfico y documental cualitativo. Los resultados obtenidos revelan que las micropolíticas activas en el contexto de las Universidades en diálogo con foros, movimientos y comunidades epistémicas son un instrumento importante para la formación de docentes, posibilitando nuevas perspectivas sobre los contextos de las prácticas de política educativa.

Palabras clave: Políticas públicas; Discurso hegemónico; Resistencia; Práctica docente.

Introdução

O presente estudo surgiu com o intuito de compreender as tensões presentes nas discussões sobre políticas públicas educacionais, especialmente as que tratam da formação de professores e se estendem às Universidades que ofertam cursos de licenciaturas, devido à responsabilidade que estas têm em formar professores.

No tocante à formação e atuação dos professores, as exigências impostas pelo Ministério da Educação (MEC) expressas em documentos regulatórios, tais como: Base Nacional Curricular Comum da Educação Básica (BNCC) (Brasil, 2017), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2015a, 2019a), bem como medidas provisórias, leis e resoluções com enfoque nas políticas educacionais ganham grande proporção nos debates, pois constata-se que as recentes políticas públicas para a educação cerceiam os direitos de professores e alunos, além de criar um discurso hegemônico em torno da responsabilização dos professores acerca da “crise” na educação e, por consequência, na sociedade. Essa constatação nos conduz a tratar do discurso sobre formação e profissão docente em tempos de crise.

Sob esse enfoque, buscamos analisar os fatores que estão no cerne das atuais políticas educacionais e que afetam diretamente e indiretamente a formação de professores nas Universidades do Brasil.

Para contribuir com o debate, partimos dos seguintes questionamentos: Quais os impactos da política atual sobre as Universidades, mais especificamente no ensino, na pesquisa e extensão? Quais são, de fato, as questões de base no atual cenário de formação de professores? O estudo foi realizado a partir da abordagem qualitativa

(Minayo, 2001) e a técnica de análise documental (Lüdke & André, 2007) dos documentos regulatórios da educação no Brasil.

Considerando que, em contextos de crise político-econômica, a educação e a profissão docente ganham ênfase, e que o discurso sobre a “crise” traz consigo a ideia de “reformas”, desconsiderando os avanços, impondo um “recomeçar diferente” como solução para todos os problemas sociais, Miranda (2016) discute a retórica sobre a crise, encarnada por empresários, políticos, jornalistas, analistas especializados, problematizando o novo ciclo de modernização conservadora no país, especialmente o pensamento neoliberal conservador que se sustenta em uma racionalidade economicista e neotecnicista.

Esse discurso se torna, muitas vezes, incansável por abordar a ineficácia e ineficiência da educação para atender as demandas econômicas, o “alto custo” e “baixo retorno”, o não atendimento aos padrões de qualidade, a geração de uma mão de obra desqualificada, dentre outros discursos que demonstram a crise na educação.

A partir disso, optamos por situar este texto no contexto de resistências e micropolíticas ativas, por acreditarmos que ele pode ser um importante eixo na formação docente para compreensão e estudo de políticas voltadas à educação. Aqui, delimitamos as resistências ativas e coletivas, a exemplo das frentes de resistência que tomam forma a partir de Fóruns (Fórum Nacional Popular de Educação), movimentos (movimento nacional em defesa do orçamento das Universidades Federais), manifestações de entidades como a ANPED, grupos de pesquisa e sindicatos (Beltrão & Tafarell, 2017). Assim, situamos esse debate, especificamente, no âmbito das Universidades públicas, por oferecer uma formação profissional para professores, pautada nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

Para tanto, é necessário saber de que vozes estamos tratando exatamente? Ora vozes que buscam hegemonizar um discurso neoliberal e conservador, ora vozes de resistência e luta pelos direitos dos educadores e democratização da educação. Vozes de resistência se configuram como micropolíticas ativas na reconfiguração de políticas públicas para a educação e podem constituir um importante elemento para as políticas de formação de professores, ao ampliar as possibilidades de novos olhares sobre os contextos de práticas de políticas educacionais.

Os discursos hegemônicos e as vozes de resistência na atualidade das políticas públicas para a educação no Brasil

Nos últimos anos, no Brasil, as políticas públicas voltadas à educação têm se tornado alvo constante de ataques por parte do governo federal. A criação de documentos norteadores sem consulta pública, cortes de verbas, Universidades como alvos de sérias acusações, congelamento do orçamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), desestabilização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e, ainda, mudanças na formação de professores estão presentes nas pautas de debates educacionais. O FUNDEB é um fundo de cunho contábil, composto pelas arrecadações de impostos municipais, estaduais e federais, regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, no qual seus recursos são destinados à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e distribuídos aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, em contas únicas e específicas mantidas para esse fim (Brasil, 2007b).

A partir dos anos 1990, com a ascensão das políticas públicas com base no neoliberalismo e a reconfiguração do papel do Estado e sua consequente reestruturação produtiva, que provocaram alterações no mundo do trabalho, as reformas educacionais no país se intensificaram, impactando diretamente no campo educacional (Sant'ana, 2010; Lira, 2013).

A compreensão da educação não como investimento, mas como gasto, a racionalização do Estado e a desvalorização salarial do trabalho docente são alguns dos fatores que, ao longo do tempo, levaram a educação a sofrer diferentes ataques em sua estrutura, com profundas mudanças para a categoria, sob a ótica neoliberal de controle de qualidade e reestruturação produtiva, assimilado para dentro dos estados, obrigando os docentes a desempenharem funções que vão muito além do ato de ensinar (Assunção & Oliveira, 2009; Lira, 2013).

Nesse cenário de desmontes da educação que põe em xeque a figura do professor e, conseqüentemente, a desvalorização da profissão docente, temos como objeto deste

estudo, mais especificamente, a formação de professores. Destacamos que o que tratamos aqui como desmonte das conquistas na área da educação não é um fato novo. Mancebo, Maués e Chaves (2006) chamaram atenção para a lógica utilitarista e individualista do liberalismo conservador, o discurso que associa o Estado ao desperdício de recursos e à ineficiência, a exclusão e a desigualdade social como engrenagem da competitividade, a política de « ajuste » do Estado na educação superior, com a adoção de políticas neoliberais, tendo como centralidade a privatização, redefinindo as esferas pública e privada, desencadeou “um processo de ampliação do espaço privado não apenas nas atividades ligadas ao setor produtivo, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora” (Mancebo *et al.*, 2006, p. 42).

Esses autores apontam que, na educação superior, a estratégia neoliberal (adotadas em continuidade desde a década de 90) trouxe consequências desastrosas, tais como a precarização do trabalho docente pelas « subcontratações » temporárias de professores, aprofundamento do individualismo competitivo, neutralizando mobilizações coletivas, novas atribuições docentes, incluindo captação de recursos para viabilizar seu trabalho na universidade, rigorosos e variados sistemas avaliativos para verificar eficiência e produtividade do trabalho docente (Mancebo *et al.*, 2006).

Assim, destacamos alguns elementos que consideramos impactar diretamente na formação e na prática docente, tais como: ataques aos processos democráticos e direitos sociais, o processo de construção e de aprovação da BNCC, a reforma do Ensino Médio; o descumprimento de orçamentos previstos por lei; a falta de transparência na aplicação de recursos; descaso às condições que permitam a materialização do Plano Nacional de Educação (PNE); decisões que impactam o ensino religioso nas escolas públicas; as políticas voltadas à educação infantil; os ataques a grupos étnico-raciais; o ataque à autonomia e cortes de recursos das Universidades, bem como o cerceamento à liberdade de ensino e, sobretudo, às políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação. De maneira mais ampla, a luta contra os ataques à democracia e aos direitos sociais, sobretudo o direito à educação, configuram-se como o exercício constante neste texto.

Na esfera da política nacional, o programa “Uma ponte para o futuro”, agenda política publicada pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) em 2015 e que serviu de plataforma para o mandato do presidente Michel Temer, já anunciava rupturas com as demandas sociais, pois pretendia:

[...] incrementar a participação da iniciativa privada; flexibilizar o mercado de trabalho e ampliar a concorrência internacional, abrindo de maneira escancarada as portas para a venda do patrimônio nacional. Relacionados a esses princípios mais amplos, são propostos: um novo regime orçamentário, com a desvinculação de todas as receitas — o que seria o fim de todo o modelo de financiamento da educação e da saúde pública brasileira[...] (Mancebo, 2017, p.880).

Nesse texto, intensificaram-se as repressões às manifestações democráticas, a criminalização dos movimentos sociais, perseguição velada de diversas categorias profissionais e as ações antidemocráticas. Por outro lado, ações de resistência tais como as nomeações impostas, em 2017, ao Conselho Nacional de Educação e movimentos de resistência germinaram e materializaram a Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) como espaço contra hegemônico de debate e ações em educação, e tomaram corpo nessa arena de disputas de poder e de luta por garantias de direitos fundamentais.

No percurso do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014), vimos, em 2016, a Proposta de Emenda Constitucional (EC) nº 241 ser anunciada autoritariamente. Inicialmente conhecida como PEC do Teto dos Gastos Públicos, esta PEC congela os gastos públicos nas áreas sociais por 20 anos e compromete a efetivação do PNE. Após votação no Senado PEC 55, foi aprovada como EC nº 95/2016 (Brasil, 2016a).

Essa proposta do Teto dos Gastos Públicos foi orquestrada com a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Brasil, 2016b), conhecida como MP do Ensino Médio e com a tramitação do Projeto de Lei nº 867/2015 (Brasil, 2015b).

Vale ressaltar que o uso de uma MP deve ter um caráter excepcional e de urgência. No entanto, a MP 746/2016 (Brasil, 2016b) foi usada para tratar de temas que necessitavam de amplo debate com a sociedade e especialistas da área, limitando a expressão popular.

No governo atual, iniciado em 2019, o MEC tem sido uma das pastas mais agitadas e envolvidas em polêmicas, devido a uma sucessão de trocas de ministros e

nomes para cargos em áreas técnicas da pasta. Assim, a não visibilidade de ações efetivas do governo na área educacional, a redução orçamentária para gastos com a educação, a mudança na forma de escolha dos reitores das Universidades públicas, a ampliação das escolas militares; a implantação de uma nova política nacional de alfabetização, entre outros, seria mais uma secundarização e ataque deste governo ao direito à educação.

Em março de 2019, o governo federal anunciou um corte de R\$ 5,8 bilhões das verbas destinadas às Universidades públicas e programas de fomento à pesquisa, alegando que os recursos seriam aplicados na Educação Básica, em especial na ampliação da rede de creches pelo país. Porém, o governo, além de não investir, também “esvaziou” ações voltadas à Educação Básica, como programas de apoio à educação em tempo integral, construção de creches, alfabetização e ensino técnico, segundo dados obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação (LAI) e Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo (SIOP).

Esses fatores, por um lado, demonstram o descaso do governo com a educação brasileira – da Educação Infantil ao Ensino Superior, mas, por outro, apontam significativos movimentos de resistência daqueles que consideram essas propostas alheias a uma concepção de sociedade baseada na igualdade, justiça e bem estar social.

Para Chauí (2001), a busca em transformar as Universidades em organizações não é recente. A própria reforma do aparelho do estado, implementada a partir de 1995, induz essa lógica às instituições de Educação Superior. Souza e Coimbra (2020) defendem que o espaço público não pode ser hegemonizado por interesses privados, sejam eles corporativos ou individuais, mas deve ser guiado pelo interesse público.

Resistência e ampliação das possibilidades de pensar e praticar políticas educacionais

As políticas públicas voltadas ao Ensino Médio têm um impacto direto na formação e na prática docente. A Lei nº 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017a), apresentada como uma Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral constitui uma porta aberta para contratação de profissionais

de “notório saber” para ministrar aulas (nas disciplinas dos cursos técnicos e profissionalizantes).

Se, por um lado, essa lei legitima o que já acontece em várias instituições - professores atuando em disciplinas que não fazem parte de sua formação específica, como, por exemplo, professores de Matemática ministrando aulas de Física ou Química, professores de História ministrando aulas de Sociologia e Geografia, por outro, abre dois outros precedentes: oportunismos políticos, tais como abertura para professores de “notório saber” atuarem em toda a Educação Básica, assim como possibilidades de acordos de cooperação com organizações do setor privado, além de precarizar e intensificar a desvalorização da profissão docente, com a concepção de que qualquer um pode ser professor.

Em relação às parcerias público-privadas, é inquietante constatar que a seleção, formação e contratação de profissionais para a educação pública esteja passando por uma organização privada, tais como a Ensina Brasil do grupo TCC, que, segundo Moura, Eliel, Najjar e Carneiro (2019), apesar do fracasso na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, mantém parcerias com os governos dos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Espírito Santo, viabilizando a formação aligeirada e contratação de professores sem licenciatura para atuar na rede estadual pública. Essas parcerias ganham forma e capilaridade devido à flexibilização da carreira docente na figura do notório saber para atuar na Educação Básica.

Tais práticas sinalizam a redução da responsabilidade do poder público sobre a formação de professores, agravando a precarização da formação docente, mas também a desregulamentação do trabalho docente, contrapondo-se ao que preconiza a Resolução MEC/CNE nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015a), que indica cursos de formação pedagógica (com carga horária de 1.000 a 1.400 horas) para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório (Art. 14º) e cursos de segunda licenciatura (com carga horária mínima de 800 a 1.200 horas), dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura (Art. 15). Dessa forma, fica evidente que a atuação de Organizações Sociais (OS) no desenvolvimento de atividades da rede pública de educação pode ampliar a precarização da profissão docente devido à forma de contratação, respaldada e agravada pelas recentes mudanças nas leis trabalhistas.

Logo após a aprovação das novas regras trabalhistas, preconizadas na Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017 (Brasil, 2017e), foi alterada a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) e observadas duras consequências para os professores, tais como: remuneração por horas efetivadas apenas em sala de aula, novas formas de demissões e contratações, plano de cargo e carreira, redução jornada de trabalho com impactos salariais, dentre outras. E, nesse contexto, assistimos a demissões em massa em instituições privadas de Ensino Superior, para que fossem realizadas novas contratações dentro do novo regime, com retirada de direitos trabalhistas.

No caso da educação superior no Brasil, a contratualização com OS tem levantado debates sobre como a entrada de OS tem impactado na organização, função social e autonomia das Universidades públicas. Em nota, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) denuncia como a contratação via OS fere a concepção de público e retira das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas sua capacidade de operar políticas sociais universalistas.

Shiroma, Garcia e Campos (2011, p.222), examinando documentos e pesquisas sobre as reformas educativas da América Latina, constataam “muita similaridade entre os aspectos priorizados nas recomendações de organismos multilaterais e políticas implantadas pelos governos locais”. Observaram convergências na produção de políticas que passam pela gestão, financiamento, currículos, avaliação e formação de professores. Além disso, apontam como a agenda empresarial, através de suas ações, metas e compromissos para a educação pública, articula consensos e estabelece pactos.

Em continuidade às análises de recentes leis aprovadas para a área da educação, a Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, (Brasil, 2017a), além do Ensino Médio, altera outros pontos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 (Brasil, 1996), entre eles, determina que os currículos dos cursos de formação de docentes tenham como referência a BNCC (Art. 62 § 8º).

A construção da BNCC gerou inquietações entre os especialistas das diferentes áreas da educação, desde 2015, quando a sua primeira versão foi amplamente divulgada. Mas, a segunda versão (2016) e a terceira versão (2017) provocaram um número maior de manifestações contrárias, devido, sobretudo, aos pseudocanaís de diálogo e a exclusão de alguns atores do debate. Para Ferraço e Amorim (2017),

Contra-reformas educacionais como a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se constituem como modos de violência à Educação, na medida em que instituem mecanismos de controle e de comercialização do conhecimento, resultando na desqualificação e no alijamento das práticas-teorias que estudantes e educadores criam nos cotidianos das escolas, tentando impedi-los de atuar-participar de forma coletivo-autoral dessas criações com suas singularidades, desejos, expectativas, interesses, acontecimentos, experiências e particularidades que trazem como potência para a educação (Ferraço & Amorim, 2017, p. 5).

O discurso hegemônico em torno de igualdade de chances proporcionado pela BNCC produzirá mais desigualdades, se compararmos as possibilidades reais de oferta de itinerários oferecidos em escolas da rede pública e privada.

Ao lançarmos olhar sobre as políticas de implementação da BNCC, percebe-se a entrada e tomada de terreno do corpo empresarial, através das parcerias público-privadas.

O site institucional do governo de Sergipe anunciou, em 31 de agosto de 2017, o evento "A Base Nacional Comum Curricular e o Funcionamento da Escola Pública em Sergipe", fruto da parceria firmada com a Fundação Lemann, na promoção de seminários para “discutir a criação de uma proposta única de currículo, a partir da BNCC, para ser implementado nas escolas públicas” com cerca de 75 municípios sergipanos. Este evento foi realizado em outubro de 2017, embora a BNCC tenha sido aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) somente em dezembro. Em 02 de janeiro de 2018, já podíamos constatar no site da Secretaria de Educação de Sergipe que o Ministério da Educação tomaria essa iniciativa como “modelo a ser seguido” (Brasil, 2018).

Os desdobramentos da aprovação da BNCC impactam diretamente na formação de professores, pois precarizam a formação docente ao limitar a formação profissional a saberes técnicos desarticulados e pautados por conteúdos engessados elencados na BNCC. Além disso, contrariam o inciso II do art. 53 da LDB nº 9394/96, que assegura às Universidades, no exercício de sua autonomia, “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”.

Os ataques às Universidades vão muito além das tentativas de interferência em sua autonomia, garantida por lei. Constata-se, por vários episódios, perseguição a

servidores e estudantes, cortes nas verbas destinadas à manutenção de Programas de Pós-Graduação, cortes e atrasos no repasse de recursos essenciais ao funcionamento das Universidades públicas e ao seu compromisso com a geração de conhecimento científico; criminalização de movimentos estudantis e de professores e depreciação da imagem do professor do Ensino Superior público, deturpando informações sobre “altos salários”, pagos para “doutrinação de alunos”. O conjunto dessas ações visa à precarização, desmonte e privatização das instituições públicas de Ensino Superior no Brasil.

Como exemplos, podemos citar a criação do Projeto de Lei 3076/2020, que institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores (Brasil, 2020b). Inicialmente proposto pelo Governo Federal como Programa “Future-se”, este programa implicaria a redução da autonomia das universidades e da transparência na gestão; separação entre ensino, pesquisa e extensão; a superficialidade da proposta de internacionalização e o risco de interferência na gestão dos hospitais universitários (Sudré, 2019; Galindo, 2019) e a inconstitucionalidade do deslocamento ‘autonomia de gestão financeira’, previsto na CF de 1988 pela autonomia financeira (Leher, 2019). Destaque-se, ainda, o Decreto nº 9.725, de 12 de março 2019 (Brasil, 2019d), que determina a extinção de 21 mil cargos, funções comissionadas e gratificações do serviço público federal, dificultando a administração das instituições (Galindo, 2019), a mudança na forma da escolha dos reitores das Universidades Públicas, conforme a MP 914/2019 (Brasil, 2019) e a MP 979/2020 (Brasil, 2020), ou seja, ações que indicam uma política neoliberal, de ataque à constituição e um grande retrocesso na educação pública.

O PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014 (Brasil, 2014), já tem seu pleno cumprimento comprometido pelos contingenciamentos de recursos e foi mais diretamente atingido com a aprovação da EC nº 95/2016 (Brasil, 2016c), que institui novo regime fiscal para o país.

Nelson Cardoso Amaral (2017) realizou um estudo sobre o orçamento da União no período 1995 a 2016, demonstrando que políticas públicas, em geral, e do financiamento da educação, em particular, estão sujeitas à estrutura da sociedade em termos ideológico-econômicos, ou seja, é necessário compreender a análise que se

propôs fazer dos impactos da EC 95/2016 (Brasil, 2016c) para a educação. Este autor compara o desenvolvimento da economia em relação ao PIB e à arrecadação de impostos, demonstrando que, no governo de FHC (1995-2002), a economia era quase estagnada, devido ao baixo crescimento do PIB (26,9%) e da arrecadação de impostos (39,3%), enquanto que, no governo Lula e Dilma (2003-2015), esses indicadores subiram para 73,4% e 89,9%, respectivamente. Argumenta, ainda, que na mudança de governo após *impeachment* de Dilma Rousseff, retomam-se as reformas preconizadas pelo Consenso de Washington (1989), limitando as possibilidades de políticas públicas para a diminuição da desigualdade. Assim, a EC 95/2016 estabelece limites de investimentos em áreas sociais, mas deixando de fora limites para o pagamento de juros, encargos e amortização da dívida pública.

Em relação ao cumprimento do que está previsto na meta 20 (aplicação de 10% do PIB na educação, até 2024) do PNE (2014-2024), Amaral (2016) demonstra que, no período 2006-2012, as execuções orçamentárias do MEC estiveram acima da inflação e com reajustes acima dos 10%. No período 2014-2017, paradoxalmente, os valores financeiros tampouco chegaram ao percentual da inflação.

A pergunta que se coloca nesse ponto é se até o ano de 2024 a área de educação será novamente priorizada no contexto do Poder Executivo, como ocorreu de 2006 a 2012, pois somente dessa forma as metas do PNE (2014-2024) mais diretamente associadas à União poderão ser cumpridas, além de se elevar a participação da União nos recursos que precisam ser aplicados na EB (Amaral, 2016, p.18).

Alicerçado nesses elementos, Amaral (2016) já anunciava a “morte do PNE”, desde a tramitação da PEC 241/2016 (Brasil, 2016d), visto que o grupo que atualmente comanda o país é o mesmo do período em que a área educacional não obteve nenhuma prioridade e que as análises dos orçamentos executados em 2017 e previstos para 2018 tornam remota a possibilidade de cumprimento do PNE.

No que se refere à defesa da laicidade nas escolas públicas, a Procuradoria-Geral da República propôs a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4439 (Brasil, 2017b), com pedido de medida cautelar e de interpretação do Art. 33 da LDB 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, (Brasil, 1996) para assentar que o ensino religioso em escolas públicas seja apenas de natureza não confessional, para que a escola não se

transforme em espaço de catequese e proselitismo religioso. A ação defende que a adoção do modelo não confessional, visando à formação de cidadãos autônomos, capazes de fazer escolhas. Além disso, esta ADI indica o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007a) como um documento compatível com o princípio de laicidade estatal, visto que preconiza em seu objetivo estratégico VI “respeito às diferentes crenças, liberdade de culto e garantia de laicidade do Estado”.

No entanto, em setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF), por maioria dos votos (6 x 5), decidiu que o ensino religioso nas escolas públicas pode ser confessional, ou seja, pode ser voltado para uma religião específica. Essa decisão do STF cria um ambiente desfavorável à diversidade, à tolerância religiosa, à educação para as relações étnico-raciais e a educação em direitos humanos, tendo em vista que a intolerância religiosa no Brasil é real, evidenciando que o racismo religioso é fruto nos estereótipos criados acerca de algumas religiões, sobretudo, àquelas de matrizes africanas. A onda de violência contra terreiros, em 2017, em diversos estados brasileiros, motivou nota de repúdio de diversas entidades, inclusive da ANPED.

Os direitos conquistados pelas comunidades quilombolas, no Brasil, com o Decreto Federal nº 4887/03, de 20 de novembro de 2003, (Brasil, 2003), também estão sob risco. Este Decreto trata dos procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos questionados na ADI nº 3239/ 2004 (Brasil, 2004). Embora já garantido no artigo 68 da Constituição Federal (Brasil, 1988), esta ADI, além de questionar a autodeclaração das comunidades quilombolas, defendia que a titulação não fosse das terras, mas apenas dos núcleos habitacionais, comprometendo as atividades de subsistência alimentar dessas comunidades. Em fevereiro de 2018, por oito votos a três, o STF votou a favor dos quilombolas, rechaçando a condição de marco temporal (1988) para demarcação de terras quilombolas.

A bancada ruralista, os latifundiários e o agronegócio são os principais interessados na retirada de direitos dos quilombolas e indígenas. A situação é agravada pelo desmonte da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e pelo genocídio indígena.

A população negra do Brasil também tem sido vítima de racismo e de genocídio, principalmente em indivíduos jovens. Segundo estudo realizado pelo *Instituto de*

Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2017, “de cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. Jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra” (Cerqueira, 2017, p. 30). Em 2015, houve 59.080 homicídios, no Brasil, e “o perfil típico das vítimas fatais permanece o mesmo: homens, jovens, negros e com baixa escolaridade. Contudo, chama a atenção o fato de que, na última década, o viés de violência contra jovens e negros tenha aumentado ainda mais” (Cerqueira, 2017, p.55).

No bojo das reformas na área da educação e da formulação da BNCC, o Projeto de Lei Escola Sem Partido, que ficou conhecido como Lei da Mordança, tomou força como estratégia conservadora de grupos fundamentalistas para atacar diretamente a autonomia e liberdade de ensinar dos professores, acusando-os de doutrinação ideológica, embora o artigo 206 da CF (Brasil, 1988) e o artigo 2º da LDB (Brasil, 1996) garantam a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.

Recentes políticas educacionais para a formação de professores

A ANPED reivindicou a efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior, conforme as Resoluções CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015a) e CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019b). A primeira Resolução efetiva a participação de entidades de estudos e pesquisa em educação no processo de implementação das políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação e atendimento aos prazos demarcados por lei para que sejam realizadas as mudanças curriculares nos cursos de Licenciatura. A segunda, além de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017a), estabelece o prazo de 2 (dois) anos, a partir da data de homologação da BNCC, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente. Assim, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017c), institui e orienta a

implantação da BNCC a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Logo, a BNCC-Educação Básica passa a ser o documento que deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores.

Em razão da implementação da BNCC para a construção dos currículos da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e continuada de professores passaram por uma revisão em 2019, através do Parecer CNE/CP nº 22/2019 (Brasil, 2019b), aprovado em 7 de novembro de 2019, o qual definiu os princípios norteadores para organização do currículo, política de formação e competências do educador, apontando o caminho pelo qual o profissional da educação deverá percorrer para chegar ao ideal de profissional, indicado pelo perfil de egresso.

Por fim, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019a), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 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), passou a ser o documento norteador da Formação docente no Brasil.

A Resolução 02/2019, que define as DCN para Formação Inicial de professores, evidencia os fundamentos da política de formação docente, os princípios relevantes e a organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, entre outros capítulos.

Um olhar atento sobre a coerência e articulação de tais fundamentos, a saber: I- a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II- a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas e III- o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação, com as demais prescrições do documento, parece-nos ser essencial para identificar os pressupostos subjacentes, tanto na atual DCN (02/2019) como na anterior (02/2015).

Os novos rumos das políticas curriculares para formação de professores, que são postos através da BNCC e da BNC-formação, implicarão na mudança do perfil docente.

Esse debate repercutiu na comunidade acadêmica e científica, apontando nosso interesse pelos pressupostos de formação presentes nas DCN de 2015 e de 2019.

Lavoura, Alves e Santos Junior (2020) chamam atenção ao caráter estritamente prescritivo da resolução CNE/CEP 02/2019, além de, diferentemente da resolução 02/2015, excluir das diretrizes a questão da formação continuada e valorização dos profissionais do magistério.

Brito, Prado e Nunes (2019, p.15), através de uma pesquisa sobre política de formação docente, a partir dos anos 1990, concluem “que as reformas educacionais no cenário brasileiro a partir dos anos de 1990, sofreram forte influência de várias organizações internacionais, principalmente, ligadas à economia e ao comércio”, e apontam como o discurso sobre a falta de preparação do docente e a deficiência de suas práticas sustentam essa influência, sobretudo a partir de 2016, caracterizando perdas e retrocessos.

A matéria veiculada no site do MEC afirma que as mudanças partiram de diagnósticos que apontam, entre outros, “um histórico de currículos extensos com ausência de atividades práticas e estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas”. O que há então de novo se a Resolução CNE/CP nº02/2015 já determinava 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica? Quais estudos demonstram de fato essa falta de vinculação entre estágios curriculares com as escolas? Observa-se na matéria um reforço sobre a ideia de professores despreparados para a sala de aula ao saírem das Universidades. Reforçar esta ideia é necessário para justificar e aumentar a adesão à Política Nacional de Formação de Professores (PNFP).

As entidades educacionais manifestaram repúdio à imposição de uma política de formação de professores que exclui o debate com as instituições formadoras, os pesquisadores da área, os professores e a sociedade civil. A nota de repúdio aponta a falta de articulação da formação inicial e continuada com as condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, tal como indica o PNE. Sendo assim, a proposta pode provocar um aligeiramento ainda maior na formação de professores, ao possibilitar, na nova configuração do Ensino Médio, um itinerário formativo que precede a preparação para a docência, como também reduzir a docência a uma técnica.

Assim, as políticas de formação de professores e as políticas curriculares têm caminhado junto com outras propostas que visam um maior controle sobre o trabalho dos professores.

As entidades educacionais, reunidas em audiência pública promovida pela Comissão de Educação, em dezembro de 2017, opuseram-se ao Projeto de Lei nº 6847/17 (Brasil, 2017d), que dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo, por considerá-lo uma ameaça à profissão de professores e pedagogos. A ANPEd, juntamente com outras entidades nacionais do campo da Educação, denunciou a falácia de um projeto que se propõe a reconhecer e valorizar a profissão, mas que, pela atuação dos conselhos, fortalece uma lógica fiscalizadora sobre a atuação profissional dos pedagogos. Denunciou, também, que tal medida provocará “a divisão, a hierarquização e a fragmentação da categoria do magistério”, fragilizando a luta da categoria por condições dignas de trabalho. Com o exercício profissional atrelado ao pagamento de anuidades ao Conselho Profissional, o diploma emitido pelas Universidades não seria mais suficiente para garantir a inserção profissional do pedagogo, conflitando com a atual responsabilidade do MEC “de legislar sobre a formação e o direito de atuação no sistema educacional”, e com a autonomia universitária.

Portanto, é necessária uma atenção maior para que esta regulamentação não sirva de reedição de projetos ultraconservadores que buscam incansavelmente controlar, vigiar a prática docente e punir todo tipo de “desvio”.

Micropolíticas Ativas: debates para a formação docente

Esse breve panorama nacional de eventos ligados às políticas educacionais impacta diretamente os professores, os espaços, atores e temas subjacentes à formação e atuação docente.

Viegas (2014) buscou, num estudo teórico, identificar elementos do ciclo das políticas que contribuem para a compreensão dos processos de formulação e de implementação das políticas públicas educacionais, analisando diferentes pesquisas que adotam a abordagem do ciclo das políticas e que, em sua maioria, debruçam-se sobre políticas públicas em contextos locais. Esta autora mostra que essa abordagem permite

dar visibilidade ao papel ativo e às concepções de diferentes atores e das diferentes instâncias decisórias.

A abordagem do ciclo das políticas, proposta por Ball e Bowe na década de 1990, embora enfatize os processos micropolíticos, apontam a necessidade de interligar as instâncias macropolíticas e micropolíticas, mas não numa perspectiva linear e verticalizada, pois os contextos de influência, de produção de textos e de prática estão em constante interação, influenciando-se mutuamente. Para estes autores, as políticas não são simplesmente implementadas, é preciso considerar as interações entre as mais diversas identidades, interesses, coalizões e conflitos. Logo, não seria apenas um processo de implementação, mas de tradução de políticas em práticas, implicando as concepções e interpretações dos diferentes atores aos quais as políticas estão destinadas (Viegas, 2014).

Além da abordagem do ciclo das políticas proposta por Ball e Bowe, podemos contar com outras contribuições para pensar a micropolítica ativa e seu impacto na formação de professores. Oliveira e Lopes (2011, p. 19) defendem a teoria do discurso de Ernesto Laclau, pois acreditam que ela “é mais potente para a compreensão de como sujeitos atuam na produção de políticas em diferentes contextos e de como os significados são discursivamente produzidos e hegemonizados”.

Piontkovsky e Gomes (2017) realizaram estudos a partir das teorias das práticas cotidianas de Michel de Certeau para compreender, nas micropolíticas cotidianas, as forças e práticas que têm (re)existido às tentativas de desmonte da educação pública, de imposições de regulação, de desmonte das lutas e conquistas de professores através das políticas de currículo e de formação docente.

Assim, nessas relações entre singularidades, os *praticantes cotidianos* (Certeau, 1994) criam modos de fazer e transitar que não se deixam capturar pelas tentativas de silenciamento e homogeneização impostas pelas políticas atuais de educação, apesar de algumas vezes, serem tomados por uma sensação de desânimo e “desesperança”. Composto com muitos outros profissionais da educação, ampliamos uma luta pela educação pública e de qualidade social (Garcia & Oliveira, 2016) que se tece em processos de troca entre esses diferentes praticantes ordinários que habitam os cotidianos desses múltiplos e variados contextos (Piontkovsky & Gomes, 2017, p.118).

Estas autoras discutem mais detalhadamente sobre práticas-políticas oficiais e práticas-políticas microbianas, indicando a coexistência tanto de *praticantes anônimos dos cotidianos* “que inventam as escolas, desobedecem aos modelos e regulações e colocam em questão o modelo autoritário e mercadológico das atuais políticas de educação que insiste e acredita poder controlar”, como aqueles que “com seus jeitos e modos de fazer, muitas vezes sutis, também produzem nesses cotidianos práticas-políticas de controle e regulação” (Piontkovsky & Gomes, 2017, p.120).

Em outras palavras, micropolíticas ativas (progressistas) e reativas (conservadoras) podem coexistir em contextos locais, no qual o poder está difuso e transitando em função das disputas, lutas e busca de hegemonia.

Neste sentido, Santomé (2003) discursa sobre o potencial de professores como agentes de transformação e ativistas sociais em contextos de neoliberalismo, possibilitando ações contra-hegemônicas, mas adverte sobre o risco de cairmos no discurso pautado no modelo corporativista, homogêneo e essencialista imobilista. Para este autor, os professores e professoras não são “[um grupo] à margem de outros grupos sociais, para defender interesses que lhes parece que só afetam a eles” (Santomé, 2003, p. 240).

Nem um grupo homogêneo, a priori, resistente e progressista, ideologicamente e culturalmente, fará parte de um consenso, a menos que suas ações sejam sempre coerentes com suas origens. Uma possível explicação é a cultura do individualismo que se instalou nas instituições, visto que, na maioria das vezes, prega-se o discurso do trabalho coletivo e colaborativo, mas os espaços e tempos de trabalho docente, muitas vezes, configuram-se como solitários, dada a intensificação do trabalho do professor e a sobrecarga de funções (Santomé, 2003).

Quando Ball, Maguire e Braun (2016) se empenharam em erradicar o binário enganoso da relação entre política e prática, debruçaram-se no modo como as escolas e professores fazem política na prática, buscando “trazer à tona as formas complexas pelas quais as escolas lidam com todas as numerosas questões suscitadas pelas políticas que são colocadas para a escola e professores...” (Ball, Maguire & Braun, 2016, p. 10). Com isso, eles nos ajudam a desfazer alguns nós, como a centralidade sobre a política

normativa e a ideia de que políticas são implementadas, pois defendem a “atuação de políticas”, por ser um processo dinâmico e não linear.

A política é codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa. Falar em decodificação e recodificação sugere que a ‘formulação’ da política é um processo de compreensão e tradução (Ball, Maguire & Braun, 2016, p. 14).

Enquanto Ferraço e Amorim (2017, p.5) defendem “as micropolíticas ativas que acontecem nas escolas pode expressar movimentos de resistência e de (re)existência ao conservadorismo e as demais formas de opressão e de desvalorização do trabalho docente”, nós destacamos também o papel da ANPEd, enquanto forte, representativa e vigilante micropolítica ativa na reconfiguração de políticas para a educação.

Por isso, pensar em formações de professores(as) faz mais sentido se consideradas as redes de saberes e práticas, as relações de poder, os valores, sentidos e significados que os sujeitos dão e que se traçam nos múltiplos cotidianos que pertencemos.

Problematizar os discursos que naturalizam ataques e a desqualificação da escola pública tem sido um dos papéis mais importantes exercido por comunidades epistêmicas, como a ANPEd, que com seus posicionamentos tem oferecido importantes instrumentos na luta, nos processos de resistência e na produção científica que buscam historicizar e problematizar os efeitos das políticas neoliberais no campo da educação.

Considerações finais

Considerando as inúmeras possibilidades de recortes temáticos da atual conjuntura político-educacional no Brasil, centramos nossas discussões sobre os processos de resistência e a configuração de micropolíticas ativas como enfrentamento aos ataques que impactam a formação universitária e a prática docente.

Se por um lado, lidamos com as tentativas de enfraquecimento da formação crítica e da autonomia docente ao conceber os professores apenas como destinatários de políticas a serem implementadas nas escolas, por outro, a análise da resistência e das micropolíticas ativas pode ser considerada uma importante estratégia para o desenvolvimento do protagonismo docente desde a sua formação inicial.

É nesse cenário que buscamos apresentar e discutir a multiplicidade de elementos que, em seu conjunto, reverberam as políticas de formação de professores. Embora tenhamos constatado as incansáveis tentativas de despotencializar a ação docente (desde a sua formação inicial), contamos com entidades educacionais, articuladas às Universidades, que vêm contribuindo com a formação docente, ao oferecer instrumentos de interpretação e análise das políticas educacionais, em seus mais variados textos e discursos, além de manter-se em alerta constante, para que os princípios da educação pública, gratuita, laica e inclusiva não sejam ameaçados por conjunturas políticas que visam o desmonte da educação.

Referências

- Amaral, Nelson Cardoso. (2017). Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? *Revista Brasileira de Educação*, 22 (71).
- Assunção, Ada Ávila & Oliveira, Dalila Andrade (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, 30 (107), 349-372.
- Ball, Stephen, Maguire, Meg & Braun, Annette. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Beltrão, José Arlen & Taffarel, Celi NelzaZülke (2017). A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. *Retratos da Escola*, 11 (21), 587-602. Recuperado de <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/786/pdf>>.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Brasil (1996). Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.
- Brasil (2003). *Decreto n. 4.887*, de 20 de novembro de 2003. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>.
- Brasil (2004). *Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3239*, de 25 de junho de 2004 – Visa tornar inconstitucional o decreto 4.778/03, de autoria do partido político “Democratas”, com trâmite no Supremo Tribunal Federal.
- Brasil (2007a). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO. Recuperado de:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>

- Brasil (2007b). *Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>.
- Brasil (2014). *Lei Federal 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.
- Brasil. (2015a). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 02/2015*, de 1 de julho de 2015. Recuperado de <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>.
- Brasil (2015b). *Projeto de Lei nº 867 de 2015* – “Escola sem partido”. Recuperado de <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&file=Avulso+-PL+867/2015>.
- Brasil (2016a). Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Portal da Legislação**, Brasília, 22 set. 2016a. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>.
- Brasil (2016b). *Emenda Constitucional nº 95*, de 15 de dezembro de 2016. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>.
- Brasil (2016c). *Medida Provisória n. 746*, de 22 de setembro de 2016. Recuperado de <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2016/Mpv/mpv746.htm>.
- Brasil (2016d). *Proposta de Emenda à Constituição nº 241-A*, de 2016. Recuperado de <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1495741>.
- Brasil. (2017a). *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Recuperado de <<http://www2.planalto.gov.br>>.
- Brasil (2017b). Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.439/DF*. Ministro Relator para o acórdão: Min. Alexandre de Moraes. 27 de setembro de 2017. Ministro Celso de Mello. Voto. Recuperado de <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI4439mCM.pdf>>.
- Brasil (2017c). CNE (Conselho Nacional de Educação) (2017). *Resolução n. 2*, de 22 de dezembro de 2017. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22_2DEDEZEMBRO2017.pdf>.
- Brasil (2017d). *Projeto de Lei nº 6.847/17*. Recuperado de <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1523988>.
- Brasil (2017e). *Lei nº 13.467*, de julho 2017. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm>.

- Brasil (2018). *Currículo de Sergipe: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. MEC/CONSED/UNDIME, Sergipe, 2018. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_se.pdf.htm>.
- Brasil (2019a). Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 1*, de 2 de julho de 2019. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192>.
- Brasil (2019b). Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2*, de 20 de dezembro de 2019. Recuperado de <<https://www.sinepe-rs.org.br/uploads/assets/1583511705-clique-aqui.pdf>>.
- Brasil (2019c). *FUNDEB* – Apresentação. Recuperado de <<http://portal.mec.gov.br/fundeb>>.
- Brasil (2019d). *Decreto nº 9.725, de 12 de março de 2019*. Recuperado de <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/66749468/do1-2019-03-13-decreto-n-9-725-de-12-de-marco-de-2019-66749288>.
- Brasil (2019e). Planalto. *Medida Provisória nº 914, de 24 de dezembro de 2019*. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/Mpv/mpv914.htm>.
- Brasil (2020a). Congresso Nacional. *Medida Provisória nº 979, de 2020*. Recuperado de <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/142445>>.
- Brasil (2020b). *Projeto de Lei nº 3076/2020 - Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se (4ª. versão, de 02 jun 2020)*. Recuperado de <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1900012>.
- Brito, R. S., Prado, J. R. & Nunes, C. P. (2019). Políticas de Formação docente no Brasil a partir dos anos 1990. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, Brasil, 28 (1), 02-19. Recuperado de <<https://search.proquest.com/openview/c4ef91123b8f6bc56d7f0d9fb9cbf3d3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4514812>>.
- Cerqueira, D., Lima, R. S., Bueno, S., Valencia, L. I., Hanashiro, O., Machado, P. H. G., & Lima, A. S. (2017). *Atlas da violência 2017*. Brasília, DF: IPEA. Recuperado de <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30411>.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Ferraço, Carlos Eduardo, & Amorim, Antônio Carlos. (2017). Micropolítica, Democracia e Educação. *Revista Teias*, 18 (51), 5-13.

- Galindo, Rogerio (2019). Os sete pecados de Bolsonaro contra as universidades federais. *Plural*. Edição de 28 de agosto de 2019. Recuperado de <https://www.plural.jor.br/colunas/caixa-zero/os-sete-pecados-de-bolsonaro-contra-as-universidades-federais/>.
- Lavoura, T. N., Alves, M. S., & Junior, C. de L. S. (2020). Política de Formação de Professores e a destruição das forças produtivas: BNC- Formação em debate. *Práxis Educacional*, [S.l.], 16 (37), 553-577. Recuperado em 21 abril, 2020, de <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405>.
- Leher, R. (2019). *Análise preliminar do “Future-se” indica a refuncionalização das Universidades e institutos federais*. Recuperado em setembro, 2019, de <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2019/07/sobre-o-future-se-notas-prelim-rleher-24-07pdf.pdf>.
- Lira, Ildo Salvino de (2013). A desvalorização do trabalhador docente brasileiro: o que dizem os documentos oficiais? *Revista Profissão Docente*, Uberaba, 13 (29), 63-72.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. (2007). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Mancebo, D., Maués, O., & Chaves, V. L. J. (2006). Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar em Revista*, (28), 37-53.
- Mancebo, Deise. (2017). Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. *Educação & Sociedade*, 38 (141), 875-892.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Miranda, Marília Gouvea (2016). Crise na educação: A retórica conservadora. *Retratos da Escola*, Brasília, 10 (19), 567-579. Recuperado de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/700/707>.
- Moura, Eliel, Najjar, Jorge, & Carneiro, Waldeck. (2019). Neoliberalização e reforma educacional: a chegada da organização Teach for America no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 35 (2).
- Oliveira, Ana de, & Lopes, Alice Casimiro. (2011). A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPEL. Pelotas, 38, 19 – 41.
- Piontkovsky, Danielle, & Gomes, Maria Regina Lopes. (2017). Micropolíticas, currículos e formações nas invenções das escolas. *Revista Teias*, 18 (51), 117-133.
- Sant’ana, Raquel Santos, Lourenço, Edvânia, Navarro, Vera, Bertani, Iris & Silva, José F.S. da (Orgs.)(2010). *O Avesso do Trabalho II*. (1.ed.). São Paulo: Expressão Popular.
- Santomé, Jurjo Torres. (2003). *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed.

- Shiroma, Eneida Oto, Garcia, Rosalba Maria Cardoso, & Campos, Roselane Fátima. (2011). Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In Ball, Stephen J. & Mainardes, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*.
- Souza, A. P. R. de, & Coimbra, L. J. P. (2020). Future-se: um golpe contra a democratização do ensino superior. *Jornal de Políticas Educacionais*.14 (12).
- Sudré, Lu (2019). Projeto "Future-se" é o fim da democratização das universidades, avalia reitor da UFC. *Brasil de fato*. Edição de 28 de agosto de 2019. Recuperado de < <https://www.brasildefato.com.br/2019/08/05/projeto-future-se-e-o-fim-da-democratizacao-das-universidades-avalia-reitor-da-ufc/>>.
- Viegas, Luciane Torezan. (2015). Contribuições da Abordagem do Ciclo de Políticas - Os Processos de Implementação das Políticas Públicas Educacionais. *Atas CIAIQ2014*, 1, 272- 276.

Recebido: 01/07/2020

Aceito: 26/10/2020

Publicado: 22/03/2022

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.