

## REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UM CURSO DE EXTENSÃO REALIZADO DURANTE A PANDEMIA

### *REFORMAS CURRICULARES EN BRASIL: LÍMITES Y POSIBILIDADES DE UN CURSO DE EXTENSIÓN REALIZADO DURANTE LA PANDEMIA*

### *CURRICULAR REFORMS IN BRAZIL: LIMITS AND POSSIBILITIES OF A EXTENSION COURSE OFFERED DURING THE PANDEMIC*

Kátia Maria Silva de MELO<sup>1</sup>  
Carolina Nozella GAMA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo objetiva socializar a experiência pedagógica desenvolvida por meio do curso de extensão “*Cenário atual das reformas curriculares no Brasil: a agenda empresarial e as repercussões para a educação*”, no período de 5 a 26 de agosto de 2020, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O objetivo geral do curso foi contribuir para o entendimento das reformas curriculares no Brasil, discutindo seus fundamentos e suas repercussões para a formação à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. O curso contou com a participação de professores, estudantes e técnicos da Educação Básica e do Ensino Superior de diversas instituições. Foi realizado por meio de encontros *on-line* na Plataforma *Google Meet*, totalizando vinte horas de estudos e discussões. A sistematização das respostas dos cursistas ao questionário disponibilizado pelo *Google Forms* auxiliou-nos na avaliação das possibilidades e limites do trabalho desenvolvido e permitiu concluir que, apesar das dificuldades enfrentadas no cenário da pandemia causada pelo SARS-COV-2, o objetivo central do curso foi atingido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Reformas empresariais. Currículo. Formação docente. Anfope.

**RESUMEN:** *En este artículo socializamos la experiencia pedagógica desarrollada a través del curso de extensión "Escenario actual de las reformas curriculares en Brasil: la agenda empresarial y las repercusiones para la educación", del 5 al 26 de agosto de 2020, en la Universidad Federal de Alagoas (UFAL). El objetivo general era contribuir a la comprensión de las reformas curriculares en curso, discutiendo sus fundamentos y sus repercusiones para la educación a la luz de la Pedagogía Histórica Crítica. El curso contó con la participación de profesores, estudiantes y técnicos de Educación Básica y Superior de varias instituciones y se realizó a través de encuentros online en la plataforma Google Meet, totalizando 20 horas de estudios y discusiones. La sistematización de las respuestas de los participantes en el curso al cuestionario proporcionado por Google Forms nos ayudó a evaluar las posibilidades y los límites del trabajo desarrollado y nos permitió concluir que, a pesar de las dificultades*

<sup>1</sup> Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió – AL – Brasil. Professora Associada no Centro de Educação. Doutorado em Letras e Linguística (UFAL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6773-6088>. E-mail: [katia.melo@cedu.ufal.br](mailto:katia.melo@cedu.ufal.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió – AL – Brasil. Professora Adjunta no Centro de Educação da UFAL e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM -UFAL). Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4379-6366>. E-mail: [carolina.gama@cedu.ufal.br](mailto:carolina.gama@cedu.ufal.br)

*enfrentadas en el escenario de la pandemia causada por el SARS-COV-2, se logró el objetivo central del curso.*

**PALABRAS CLAVE:** *Reformas empresariales. Currículo. Formación de profesores. Anfope.*

**ABSTRACT:** *We socialize the pedagogic experience developed during the 20 hour extension course “Current state of curricular reforms in Brazil”, from 5 to 26 of August of 2020 at Universidade Federal de Alagoas (UFAL). The main objective is to investigate the curricular reforms currently at course through discussions about its fundamentals and repercussions under the historical-critical pedagogy scope. The course students was composed of students and technicians of the basic education, teachers of basic and college education. All on-line interactions happened in the Google Meet Platform. Students were evaluated using Google Form, both tools were used tin the evaluations of the possibilities end limits of the completed course. We concluded that it the main objective of the course was achieved despite the hurdles caused by SARS-COV-2.*

**KEYWORDS:** *Enterprise reforms. Curriculum. Teacher formation. Anfope.*

## **Introdução**

No ano de 2020 enfrentamos situações inusitadas em nosso país no cenário da pandemia causada pelo SARS-COV-2, o que exigiu a suspensão das atividades educativas presenciais nas escolas e universidades. Diante disso, foi necessário repensar as atividades formativas desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi organizado o curso de extensão “*Cenário atual das reformas curriculares no Brasil: a agenda empresarial e as repercussões para a educação*”, no período de 5 a 26 de agosto, por meio de encontros *on-line* na Plataforma *Google Meet*, totalizando vinte horas de estudos e discussões. Durante quatro semanas ocorreram encontros todas as quartas-feiras, das 10h às 12h, contemplando temas previamente estabelecidos no cronograma do curso, quais sejam: *currículo, escola e sociedade; as reformas empresariais da educação; a BNCC: princípios norteadores; a BNC-formação: retrocessos no processo formativo.*

O público participante foi diverso, envolvendo estudantes de graduação e de pós-graduação, professores da Educação Básica e do Ensino Superior e técnicos. Foram realizadas 76 (setenta e seis) pré-inscrições por meio do *Google Forms*. Posteriormente, os inscritos receberam orientações para acessar o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFAL e fazer a inscrição. Nesse processo, foram realizadas 28 (vinte e oito) inscrições no SIGAA e 38 (trinta e oito) pessoas participaram dos encontros, algumas das quais não conseguiram realizar a inscrição pelo sistema da universidade.

O curso teve como objetivo geral contribuir para o entendimento das reformas curriculares em curso no Brasil, discutindo seus fundamentos e suas repercussões para a formação docente à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Os objetivos específicos foram os seguintes: realizar discussão sobre as relações entre currículo, escola e sociedade, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, delimitando a diferença entre Base Comum Nacional e Base Nacional Comum Curricular (BNCC); dialogar sobre as reformas empresariais na educação, discutindo seus fundamentos e repercussões para a educação escolar; debater os princípios norteadores da formulação da BNCC e suas repercussões para a formação; apresentar e discutir os fundamentos norteadores da Base Nacional Comum para a formação inicial (BNC-formação), explicitando os retrocessos para a formação docente.

Os participantes receberam previamente os textos norteadores das aulas e posteriormente o material complementar para o aprofundamento de estudos, postados no *Google Classroom*. O processo avaliativo ocorreu ao longo da realização dos encontros *on-line*, a partir da participação nos debates realizados durante as aulas e por meio das respostas enviadas via *Google forms*. Indagou-se qual o tópico mais importante aprendido a cada encontro, as condições de participação e avaliação do encontro, e sugestões para melhorá-lo.

Norteamos nossos estudos pelos pressupostos do método materialista histórico-dialético, que fornece as bases para uma apreensão dinâmica e de conjunto da realidade, “já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (GIL, 2008, p. 14). É preciso explicar a sociedade e a consciência pelas contradições da vida material pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 1983). Partindo desta compreensão, buscamos as elaborações acerca do cenário atual das reformas curriculares no Brasil, considerando o que dizem os setores organizados que vem discutindo este assunto, assim como as políticas públicas e as elaborações teóricas pertinentes ao tema investigado.

Do ponto da teoria educacional e pedagógica, fundamentamo-nos nas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, segundo a qual a importância política da educação reside na sua função de socialização do saber sistematizado. A secundarização da escola só interessa à burguesia, pois a generalização da instrução da população contraria os interesses de estratificação de classes. Destarte, na perspectiva histórico-crítica o currículo é entendido como uma seleção dos saberes produzidos pela humanidade, diferenciando-se de programa ou elenco de disciplinas. No currículo devem estar presentes os saberes científicos, artísticos e filosóficos que, organizados enquanto saber escolar, viabilizam o trabalho educativo desenvolvido na

escola para a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2011). Na organização do currículo escolar estão presentes disputas entres projetos formativos, atualmente configuradas na conjuntura da reforma curricular norteadada pela BNCC e demais instrumentos normativos da educação escolar elaborados a partir dela (Pareceres e Resoluções do CNE).

Neste artigo apresentaremos uma síntese das discussões realizadas ao longo do curso, tomando como referência nossos estudos e pesquisas, desenvolvidos no campo do currículo e da formação docente, na conjuntura das reformas curriculares em curso no Brasil. Para tanto, organizamos nossa exposição em três pontos centrais: *as reformas empresariais da educação e a BNCC; a BNC-formação: retrocessos na política educacional e resultados e discussão acerca dos limites e possibilidades de um curso de extensão realizado durante a pandemia.*

### **As reformas empresariais da educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Ao longo do planejamento do curso de extensão, discutimos a importância de entendimento das reformas curriculares em curso no Brasil, norteadas pela BNCC, e a necessidade de contrapor a concepção de currículo que as embasa aos postulados da Pedagogia Histórico-Crítica. Antes de iniciar a discussão sobre tais reformas, delimitamos o tema “Currículo, escola e sociedade” para a realização do primeiro encontro, ocorrido no dia 5 de agosto de 2020. Esse encontro foi iniciado às 10h e contou com a participação de trinta e sete (37) cursistas e das duas professoras coordenadoras do curso. Conforme planejado, os textos norteadores das discussões foram previamente enviados. Feitas as apresentações do grupo de participantes, foi realizada a exposição do plano de curso e dos *slides* referentes ao tema do encontro.

Os pontos centrais contemplados nesse encontro, que objetivou discutir as relações entre currículo, escola e sociedade, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, foram: i) Conceito de currículo e suas determinações sociais; ii) Saberes que compõem os currículos formativos destinados a preparar os educandos para se inserir de forma ativa e crítica na vida social; iii) A BNCC e um delineamento do conteúdo curricular da educação básica, visando superar os limites da proposta apresentada oficialmente no atual contexto de reforma curricular.

Sobre o conceito de currículo é importante situar que, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC),

[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso;

e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar (SAVIANI, 2016, p. 57).

O trabalho de organização do currículo deve voltar-se para a socialização do saber sistematizado, que se transforma em saber escolar a ser dosado e sequenciado para efeitos de sua apropriação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado. Nessa condição, os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas (idem). Ao explicar a concepção de currículo neste primeiro encontro, buscamos realizar uma contraposição às abordagens que afirmam que “tudo aquilo que acontece na escola é currículo”, delimitando a distinção entre o que é essencial e o que é secundário no âmbito da organização curricular. Na sequência da discussão, outros detalhamentos foram explicitados sobre a questão do currículo, relacionados aos pontos centrais delimitados para discussão.

Partindo da concepção de currículo explicitada, ressaltamos que o papel da escola democrática é viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada, pois, conforme afirma Saviani (2016), para se libertar da dominação os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Nesse sentido, no que tange à educação, os conhecimentos produzidos socialmente não interessam por si mesmos, pois os saberes mobilizados pelo educador se articulam em função do objetivo propriamente pedagógico, que se liga ao desenvolvimento do educando. Portanto, não são os saberes, enquanto tais, que determinam a construção dos currículos escolares, mas os objetivos educativos que determinam a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos (idem).

Na continuidade da discussão foi retomada, a partir de Saviani (2016), a origem da defesa de uma Base Comum Nacional (BCN), enquanto norteadora do processo formativo. Ela foi formulada no âmbito do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores (final dos anos 1970, início dos anos 1980). Movimento que deu origem, em 1990, à atual Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

Consideramos que a discussão da origem da BCN é fundamental para diferenciá-la da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista a confusão semântica que esses dois termos produzem. Para tanto, foi necessário explicitar que a legislação educacional brasileira em vigor incorporou a exigência de definição de uma Base Nacional Comum Curricular. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) é afirmado, no art. 26: “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”. Seu art. 64 estabelece que a formação dos profissionais da educação “será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa

formação, a base comum nacional”, sem, entretanto, explicitar o significado desta expressão (SAVIANI, 2016).

O estabelecimento de uma base comum nacional curricular, nos termos da LDB, foi encaminhado por meio da elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para as várias etapas e modalidades de ensino. A partir da discussão sobre a BCN e a BNCC, incorporada na legislação, retomamos o questionamento de Saviani (2016, p. 75): “se a base comum já se encontra definida por meio das DCNs, que permanecem em vigor, qual o sentido deste empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à ‘Base Nacional Comum Curricular’?”.

Visando solucionar essa questão, foi abordada a centralidade das avaliações externas, realizadas por meio de testes globais padronizados, na organização da educação nacional. Entendemos, à luz dos estudos realizados, que tal centralidade está relacionada às reformas empresariais realizadas no Brasil, amparadas na experiência norte-americana. Ocorrerá, então, a subordinação do processo formativo escolar à lógica das avaliações em larga escala, implicando uma distorção do trabalho pedagógico que, entendemos, deve ser orientado para a viabilização do desenvolvimento dos educandos numa perspectiva ampla (idem).

Partindo desse entendimento, em contraposição à tendência dominante na atual reforma curricular norteadada pela BNCC, defendemos as seguintes proposições, amparadas na discussão realizada por Saviani (2016):

- A organização curricular das várias etapas e modalidades de ensino, no âmbito do sistema nacional de educação, deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos;
- A educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica;
- A necessidade de resistir e superar a lógica das competências e habilidades norteadora da atual reforma curricular e de recuperar a noção original de BCN da Anfope, bem como de explorar as brechas da BNCC, na sistematização do ensino e na definição de objetivos de aprendizagem.

Ao longo do debate realizado com os participantes, as intervenções apontaram para a necessidade de continuidade de estudos sobre a BNCC, e foram apresentados alguns

questionamentos sobre as consequências dessa política curricular nas escolas. Um deles foi: “diante do cenário atual, como avançar na realização do trabalho pedagógico na direção de outro projeto formativo?”. Concluído o primeiro encontro do curso, foram enviados aos participantes os *slides* norteadores da discussão e os textos básicos para o 2º encontro.

Na continuidade do curso discutimos “*As reformas empresariais da educação*”. O encontro foi realizado no dia 12 de agosto de 2020 e contou com a participação de 38 (trinta e oito) cursistas. O trabalho foi conduzido pelas duas professoras coordenadoras, que realizaram a exposição da temática proposta e a mediação dos debates. Neste encontro o objetivo foi dialogar sobre as reformas empresariais da educação, discutindo seus fundamentos e repercussões para a educação escolar. Os pontos centrais discutidos foram: *1. o que pode estar havendo de novo que esteja motivando um redobrado interesse do empresariado pela educação? 2. É possível que modificações no processo de desenvolvimento econômico-social dos países, ou as próprias crises do capital, estejam mobilizando os empresários?*

Inicialmente foi realizada uma explanação sobre as reformas empresariais da educação a partir das contribuições de Freitas (2014; 2016). Segundo Freitas (2014), empresários aparecem em vários países como reformadores educacionais. Eles defendem que é necessário melhorar a “qualidade” da educação para melhorar a produtividade. “Sem isso, dizem, perde-se competitividade internacional”. Nessa conjuntura, “os processos de fabricação tendem a se sofisticar para intensificar a força de trabalho, exigindo tais processos mais educação” (FREITAS, 2014, p. 49). Contudo, ocorrem conflitos entre educadores profissionais e empresários no que concerne ao que se entende por uma “boa educação”.

Para explicitar a contraposição de concepções de educação, apresentamos um comparativo das duas concepções:

**Quadro 1 – Conflito entre educadores e empresários: o que se entende por uma boa educação?**

EMPRESÁRIOS	EDUCADORES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber ler, escrever, contar e algumas competências esperadas na porta das empresas, medidas em testes padronizados.</li> <li>- Notas altas indicam que houve melhoria da educação.</li> <li>- As escolas devem seguir os modelos de gestão da empresa: controle e responsabilização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensinar a ler, escrever e contar é uma pequena parte da tarefa escolar.</li> <li>- Nota alta não é sinônimo de boa educação.</li> <li>- Defesa de uma educação de qualidade social, voltada para a formação humana ampla, considerada um bem público.</li> </ul> <p>(FREITAS, 2014;2016)</p>

Fonte: *Slides* elaborados por Melo (2020) para o curso

Realizada a contraposição das duas propostas educacionais, enfatizamos que “os reformadores empresariais, em escala mundial, visam controlar o que ocorre na educação, para

qualificar a força de trabalho de acordo com as necessidades de produção e aumentar a produtividade”. Além disso, promovem o controle ideológico e político da escola, garantindo as suas funções clássicas: exclusão e subordinação (FREITAS, 2014, p. 54).

Esses reformadores realizam pressões sobre a área da educação, ressaltando a necessidade de reformar a política educacional a partir da defesa do direito à aprendizagem e não do direito à formação humana, à educação. É importante salientar que a defesa do direito à aprendizagem restringe-se à aprendizagem do básico para atender às demandas das novas formas de organização das relações de trabalho. Isso levará à tentativa de apagar a importância de outros direitos fundamentais para o exercício do direito à educação: direito à alimentação, direito à habitação, ao trabalho, à renda etc. Entretanto, afirmamos que não há como defender um direito isolado dos outros, como mostram estudos que correlacionam desempenho escolar e nível socioeconômico (FREITAS, 2014).

No âmbito das reformas norteadas pelos interesses empresariais, ocorre um “estreitamento curricular”, impedindo que outras áreas de desenvolvimento da criança sejam exercitadas (artística, criativa, afetiva, corporal), pois o trabalho pedagógico está focado no ensino de português e matemática (FREITAS, 2014). As demais disciplinas são abordadas em “projetos interdisciplinares” que conduzem à banalização do conteúdo dessas.

Freitas (2014, p. 52) afirma que “os sistemas voltados para a aprendizagem do básico proposto pelos reformadores empresariais não garantem a aprendizagem de todos e de cada um”. O foco dos reformadores é o controle do professor; para tanto, propõem: o fim da estabilidade no emprego; o salário variável ligado ao resultado dos testes dos alunos; o estabelecimento de processos de avaliação dos professores; o controle da formação docente, difundindo que ela é muito teórica e precisa ser mais prática; apostilar as redes de forma a controlar o conteúdo passado para os estudantes.

Nesse cenário, as práticas de avaliação tomam o controle do processo pedagógico, pois as avaliações de larga escala nacionais (ex.: Enade, Enem, Prova Brasil) e internacionais emergem como um instrumento político de promoção da internacionalização da política educacional. O sistema de avaliação instituído no Brasil toma como referência o padrão PISA – um programa internacional de avaliação de estudantes promovido pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) (idem).

Após realizar a exposição da proposta dos reformadores empresariais, tematizamos as repercussões para a educação escolar com base em Freitas (2014, p. 55-56):

1. Estreitamento curricular; 2. Competição entre profissionais; 3. Pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes; 4. Fraudes; 5. Aumento da segregação socioeconômica no território; 6. Aumento da segregação socioeconômica dentro da escola; 7. Precarização da formação do professor; 8. Destruição moral do professor e do aluno [...].

Ao apresentar essas repercussões para a educação escolar, constata-se que a privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, o que levará à destruição da escola pública. Essa privatização ocorre de diversas formas, segundo Freitas (2016, p. 141):

[...] privatização por terceirização de gestão, quando essa passa a ser exercida por uma organização social privada; terceirização por deslocamento de recursos públicos diretamente para os pais na forma de *vouchers* [...]; e também privatização por introdução no interior da escola de lógicas de gestão privada e sistemas de ensino pré-fabricados (em papel ou na forma de *software*) que contribuem para a desqualificação e para elevar o controle sobre o trabalho dos professores.

Para encerrar a exposição do tema, apresentamos alguns desafios a serem enfrentados pelos educadores diante dos problemas vivenciados na escola pública, marcada por processos de exclusão e precarização do trabalho docente, ressaltando a necessidade de analisar criticamente as reformas curriculares em curso, norteadas pela BNCC. Desse modo, destacamos a necessidade de definir coletivamente uma proposta de formação humana, antes de definir um currículo e seus objetivos, e de ir além de uma concepção de formação e de currículo centrada no desenvolvimento de competências e habilidades.

Em seguida, foi realizado o debate do tema com os participantes. Algumas questões foram destacadas das intervenções realizadas, como: a importância de enfrentamento do cenário atual de reformas e a importância do diálogo entre a universidade e as escolas da educação básica; a percepção de que existe um discurso sobre a ineficácia do Estado/serviço público, voltado à construção de um consenso que favorece processos de privatização. Finalizamos o segundo encontro e, posteriormente, enviamos aos participantes os *slides* norteadores da discussão, as referências complementares e o texto básico concernente ao terceiro encontro.

Nosso terceiro encontro foi realizado no dia 19 de agosto de 2020 e foi intitulado “A BNCC: princípios norteadores”. Os objetivos foram expor e discutir os princípios que orientaram a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas repercussões para a formação. Eis os pontos centrais abordados: Os fundamentos pedagógicos da BNCC para demonstrar que sua elaboração atende aos interesses da classe empresarial e é mais um episódio de esvaziamento da escola no Brasil; A defesa da adoção de concepção curricular norteadas pela Pedagogia Histórico-Crítica, como alternativa de resistência à atual reforma curricular,

entendendo-se que “o principal objetivo da educação escolar é propiciar à classe trabalhadora o domínio dos conhecimentos clássicos” (SAVIANI, 2000).

No início da exposição enfatizamos, a partir de Marsiglia *et al.* (2017), a contradição presente na atual forma de sociabilidade (capitalista) entre a classe trabalhadora e a burguesia no processo de luta pela democratização do acesso ao conhecimento produzido. Destacamos que a educação escolar passa a ser a forma social de educação dominante sob o regime capitalista e que o desenvolvimento das forças produtivas exige a apropriação de conhecimentos. Entretanto, ocorre um processo de esvaziamento curricular, fruto da concepção burguesa de currículo (*idem*). Visando discutir esse processo de esvaziamento curricular, retomamos o processo de elaboração da BNCC, destacando que ela “[...]foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da LDBN 9.394/1996 e do PNE 2014-2024” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 108). Sua elaboração foi iniciada em 2015, reunindo associações científicas de diversas áreas do conhecimento, Universidades Públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e representantes da classe empresarial reunidos na ONG Movimento pela Base Nacional Comum (*idem*).

Na sequência da exposição, tratamos dos princípios norteadores da BNCC, enfatizando que estão centrados na noção de competência, no lema “aprender a aprender”, e expressam os interesses da classe empresarial. Negligencia-se uma proposta pedagógica direcionada à transmissão, por meio da organização do currículo escolar, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade.

Consideramos que a defesa do lema “aprender a aprender” configura um retrocesso no desenvolvimento da reforma curricular, pois ocorre uma retomada e atualização do discurso do Relatório da Comissão da Unesco, quando apresenta os saberes necessários para a educação no século XXI: “*aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser*, resumidos no lema: ‘aprender a aprender’”. Tais saberes representam uma proposta centrada no desenvolvimento da capacidade de adaptação à chamada “sociedade do conhecimento”, ocorrendo, assim, um silenciamento de que vivemos numa sociedade capitalista, essencialmente injusta e desigual (MELO, 2007).

Realizada a delimitação de nosso posicionamento no campo da reforma curricular, passamos à discussão das relações entre as reformas educacionais e a questão curricular, retomando o processo de reformas ocorrido nos anos de 1990, a partir de Marsiglia *et al.* (2017). Destacamos o caráter neoliberal destas reformas que repercute até os dias atuais. Elas tiveram como consequências um conjunto de perda de direitos, a precarização do trabalho e o ajuste da

educação às demandas da globalização. Para tanto, propuseram a formação do trabalhador polivalente, adaptado à ideologia da empregabilidade.

Identificamos nessa retomada as relações com a reforma curricular em curso, norteadas pela BNCC. Nesta conjuntura, líderes empresariais criaram em 2006 o organismo empresarial “*Todos pela educação*” (MARTINS, 2009). Nele, são formuladas proposições que sintetizam a agenda do capital para educar os trabalhadores, a saber: privatização; responsabilização pelo desempenho dos estudantes e divisão técnica do trabalho educativo (PINA, 2016).

As reformas empresariais alinham a educação escolar ao projeto neoliberal de sociedade e interferem no currículo, norteadas por um receituário neoliberal e pós-moderno. Segundo esse receituário, apresenta-se uma visão negativa sobre a transmissão do conhecimento científico por parte da escola e ocorre a legitimação do pragmático e da superficialidade pertencentes ao cotidiano alienado da sociabilidade capitalista (DUARTE, 2006).

A proposta pedagógica adotada pela BNCC pauta-se pela centralidade da noção de competência, definida 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” (BNCC, p. 8). Identificamos que ocorre no processo pedagógico um destaque dos atributos subjetivos mobilizados no trabalho, mediante uma perspectiva individualista na formação. Realizada a discussão dos fundamentos da atual reforma curricular, passamos à explicação dos três grupos de competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos alunos.

Segundo Marsiglia *et al.* (2017, p. 116),

[...] a BNCC define três grupos de competências gerais que se inter-relacionam e perpassam todas as áreas e componentes que devem ser desenvolvidos pelos alunos ao longo de toda a educação básica. São elas: competências pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas.

Esses grupos de competências expressam uma visão de mundo pertencente ao discurso multiculturalista – uma das expressões da pós-modernidade. Na aparência, esse discurso defende a inclusão, a democracia, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade etc. Na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo (*idem*). Para finalizar nossa exposição, apresentamos e problematizamos as dez competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica, segundo texto da BNCC (BRASIL, 2017).

No debate realizado em seguida, os participantes e as professoras coordenadoras do curso retomaram os fundamentos das reformas empresariais, discutiram algumas repercussões para a

educação básica e os desafios a serem enfrentados. Surgiram questionamentos sobre as possibilidades de resistência na conjuntura atual, que apontaram para a necessidade de fortalecimento do trabalho coletivo, de questionamento das políticas neoliberais e de desenvolvimento de estratégias para a preservação da saúde mental, tendo em vista as condições laborais adversas enfrentadas pelos trabalhadores. Após o encerramento do 3º encontro foram enviados os *slides* norteadores da discussão realizada, as referências complementares e os textos básicos para o último encontro do curso.

### **A BNC-formação: retrocessos na política educacional**

O encontro realizado no dia 26 de agosto de 2020 pautou a temática “*A BNC-formação: retrocessos na política educacional*”, contando com a participação de 38 (trinta e oito) cursistas. A discussão foi iniciada com uma exposição da temática pelas professoras coordenadoras, seguida das questões e comentários dos demais presentes. O objetivo do encontro foi avançar na compreensão acerca dos fundamentos norteadores da Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-formação), explicitando os retrocessos para a formação docente. Para tanto, os principais pontos abordados foram: 1. *A política de formação de professores e a destruição das forças produtivas*; 2. *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a BNC-formação (Resolução CNE/CP nº 2/dez. 2019)*.

Valendo-se da análise realizada por Lavoura *et al.* (2020) acerca da BNC-formação no seio da política de formação de professores no cenário de avanço neoliberal, a exposição do tema foi iniciada pela explicação acerca da crise estrutural do capital e da destruição das forças produtivas, considerando as relações desta crise com as políticas de esvaziamento dos currículos da formação e o desmonte do ensino público:

[...] o desenvolvimento das forças produtivas atingiu um nível extremamente avançado no atual modo de produção, mas, devido às relações sociais de produção capitalista impedirem a continuidade deste desenvolvimento, o capital passa a destruir as próprias forças produtivas, constantemente, para manter o seu processo de reprodução, o que inclui a destruição do próprio ser humano e de sua força de trabalho (LAVOURA *et al.*, 2020, p. 556).

O modelo de produção imperialista em crise estrutural não separa progresso de destruição. Nesse processo, ao tempo que a ciência se desenvolve, uma parcela mínima da população a acessa e a degradação ambiental e humana aprofunda-se (extermínio do meio ambiente, surgimento de novas doenças e crescimento dos conflitos bélicos) (*idem*). Sobre tais

relações, que necessitam ser explicitadas para avançarmos na compreensão dos fundamentos norteadores da BNC-formação, os autores elucidam que o conjunto das medidas políticas de esvaziamento dos currículos na formação de professores e o desmonte do ensino público superior são parte da totalidade da conjuntura nacional e internacional de intensos retrocessos político-econômicos, sociais e culturais, marcado pelo desmonte dos serviços públicos, pelas privatizações e pelo entreguismo do patrimônio nacional ao rentismo e ao capital financeiro internacional.

Pautados pela ideologia liberal, tais retrocessos estão guiados pelo que apregoa o imperialismo; um de seus traços fundamentais é a defesa do Estado mínimo, mas apenas para as necessidades dos trabalhadores, sendo sempre acionado para salvar da falência os banqueiros e sustentar as corporações, quantas vezes forem necessárias.

Segundo Lavoura *et al.* (2020, p. 560-561), “é nessa conjuntura internacional e nacional que se tem dado o processo de destruição das forças produtivas, cujo processo de degeneração e desumanização da formação humana em termos de escolarização é uma de suas facetas”. Assim, ocorre a precarização da educação e a destruição da educação pública como direito, que terá como uma das consequências o aumento das taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional, apesar do percentual de queda desses índices nas últimas décadas. Na década de 1940, 56% da população era analfabeta (23 milhões de analfabetos); já na década de 2000, 9% da população (18 milhões de analfabetos). Os índices de analfabetismo são maiores em Alagoas, que apresenta um percentual de 22,5%, de acordo com o Censo Brasil 2010.

Além da discussão sobre a crise estrutural do capital e a destruição das forças produtivas, foram retomados os princípios neoliberais, tendo em vista que norteiam as políticas educacionais em curso. Segundo esses princípios, realiza-se a defesa da liberdade individual e da liberdade de mercado ante qualquer tipo de intervenção estatal. Ocorre, então, a defesa de um Estado mínimo para os trabalhadores e máximo para o capital. O Estado cumpre um papel de sustentação junto às corporações, salvando da falência os grandes banqueiros (LAVOURA *et al.*, 2020).

Na continuidade da exposição do tema, passamos à discussão da Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019 (que 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). Ressaltamos que a Resolução de 2019 atinge duramente a autonomia das instituições universitárias quanto às suas propostas curriculares, apresentando uma configuração prescritiva. Ao revogar a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, concretiza um retrocesso no campo da formação docente, pois esta

última articula em sua proposta formativa a formação inicial e continuada e a valorização dos profissionais do magistério.

Configura-se, então, uma reforma curricular de caráter neotecnicista, privatista e praticista. Referenciadas exclusivamente nas determinações da BNCC para a Educação Básica, tais diretrizes da formação de professores restringem ainda mais a possibilidade de uma formação solidamente constituída no campo da educação, com seus fundamentos e teorias pedagógicas plenamente desenvolvidas ocupando o caráter de centralidade formativa.

Posteriormente à exposição dos princípios norteadores da Resolução CNE/CP nº 2, de 2019 (BRASIL, 2019), a proposta curricular desta resolução foi discutida, partindo-se do Capítulo 3 (Organização curricular) e do Capítulo 4 (Cursos de licenciatura). No Capítulo 3, artigo 7º, são apresentados os princípios norteadores da organização curricular, dos quais foram destacados: centralidade da prática, compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção dos itinerários formativos e avaliação, considerando a matriz de competências. No Capítulo 4 (Cursos de licenciatura), explicita-se como deve ser organizada a carga horária dos cursos de licenciatura, sendo estabelecido um mínimo de 3.200 horas para a formação, que devem ser distribuídas em três grupos: i) G1 – Base comum de conhecimentos – 800 horas (25% do curso) voltadas para os fundamentos da educação e suas articulações com sistemas e práticas educacionais; ii) G2 – Aprofundamento – 1.600 horas (50% do curso) – conteúdos das áreas, competências e habilidades previstas na BNCC – educação básica; iii) G3 – Prática pedagógica – 800 horas (25% curso) – 400 horas para o estágio supervisionado (em situação real de trabalho) e 400 horas para a prática dos componentes curriculares (G1 – Base comum de conhecimentos e G2 – Aprofundamento).

Ao realizar a discussão sobre a organização curricular dos cursos de licenciatura, à luz da referida resolução, foi enfatizado o processo de fragmentação da formação docente, centrada na noção de desenvolvimento de competências e habilidades, como pode ser observado no texto da BNC-formação de professores. Tais competências, por si só, já seriam controversas, uma vez que pautar a formação de professores exclusivamente nelas pode configurar uma estratégia de rebaixamento e esvaziamento dos currículos. Para desenvolver esta afirmação foram apresentadas, em seguida, as bases teórico-filosóficas e pedagógicas da nova BNC-formação, explicitadas por (LAVOURA *et al.*, 2020), a saber: 1) A formação de professores pautada pela lógica das competências não é novidade, pois representa uma continuidade entre as pedagogias ativas escolanovistas, o construtivismo piagetiano e a pedagogia das competências, em que se ressalta o lema de inspiração deweyana em torno da insígnia *learning by doing* (aprender fazendo); 2) A lógica das competências possui vinculação direta com os estudos sobre os

saberes tácitos e a epistemologia da prática reflexiva, concebendo-se competência como sinônimo direto de mobilização de saberes, transferência de saberes para o agir imediato, desempenho satisfatório em situações de experiência real; 3) Há uma vinculação ao ideário do pragmatismo filosófico, constituindo-se num pragmatismo pedagógico.

A partir dessas bases teóricas ocorre a negação do saber objetivo, a descaracterização do papel da escola em transmitir esse saber nas suas formas mais desenvolvidas e a desvalorização do papel do professor como agente do ensino. Compõe-se, desse modo, o acervo estratégico da atual política educacional, com vistas ao empobrecimento da formação pedagógica e cultural dos futuros professores.

Em contraposição a esta política, faz-se necessário recuperarmos as pertinentes considerações realizadas por Saviani (1996, p. 71) para reafirmar que:

O professor é, antes de tudo, um educador, isto é, formador de homens. Esta verdade simples que está na raiz da atividade docente tendeu, porém, a cair no esquecimento em benefício do aspecto mais visível da função docente que passou a ser entendido como a forma mesma do próprio ser do professor. Assim, à medida que o magistério se institucionalizava através da constituição e expansão dos sistemas escolares, cristalizava-se essa compreensão restritiva do papel do professor. Daí, a separação entre instrução e educação e o conseqüente entendimento de que a tarefa da escola se limitava à instrução (CONDORCET, 1989, p. 56-72), definindo-se o professor como instrutor (*instituteur*, em francês). Estamos aí diante de uma ilustração da fundamental questão epistemológica segundo a qual a aparência não apenas esconde a essência, mas pode tomar o lugar da própria essência.

Não podemos perder de vista a especificidade da atividade docente, voltada à formação humana, o que abarca os processos destinados à instrução e à educação dos sujeitos. Isso corrobora os princípios formativos historicamente defendidos pela Anfope, resumidos na proposta de uma Base Comum Nacional: 1) Formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral; 2) Compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica; 3) Docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; 4) Trabalho pedagógico como foco formativo (trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente); 5) Sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (nos conteúdos específicos a serem ensinados e nos conteúdos pedagógicos); 6) Ampla formação cultural; 7) Unidade teoria-prática – criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; 8) Incorporação da pesquisa como princípio de formação; 9) Gestão democrática; 10) Desenvolvimento do compromisso social e político da docência; 11) Valorização profissional (reflexão sobre a formação do professor e suas condições de

trabalho, carreira, salário e formação continuada); 12) Avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares, entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do PPC de cada curso (ANFOPE, 1998).

Realizada a exposição desses pontos acerca do tema do encontro, no momento do debate, os participantes e as professoras coordenadoras apresentaram questionamentos e posicionamentos sobre as consequências da reforma dos cursos de licenciatura a partir da reforma curricular em curso, discutiram os retrocessos configurados a partir da adoção da noção de competência e apontaram para a necessidade de resistir aos retrocessos presentes nas atuais políticas curriculares.

### **Resultados e discussão acerca dos limites e possibilidades de um curso de extensão realizado durante a pandemia**

No que diz respeito às inscrições, participação e permanência no curso, das 76 (setenta e seis) pré-inscrições, 28 (vinte e oito) foram confirmadas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFAL. É importante salientar que algumas pessoas tiveram dificuldade para realizar a inscrição no SIGAA, mesmo havendo um esforço por parte da coordenação do curso na busca por solucionar o problema, tendo em vista a inserção dos cursistas no sistema. Essa dificuldade no manejo dos sistemas e a ausência de um suporte técnico mais próximo às ações de extensão propostas foram um dos pontos frágeis identificados. As professoras coordenadoras do curso acabam por assumir não apenas a dimensão pedagógica vinculada aos processos formativos, mas também a parte administrativa, de manejo e operacionalização dos sistemas e ferramentas necessárias à viabilização do curso. Apesar da dificuldade mencionada, contamos com a frequência e a permanência ao longo dos encontros de uma média de 30 (trinta) cursistas, praticamente não havendo desistência.

A sistematização das respostas dos cursistas ao questionário disponibilizado pelo *Google Forms* auxiliou na avaliação das possibilidades e limites do trabalho desenvolvido. Obtivemos 30 (trinta) respostas ao questionário, que foi composto por cinco questões. A primeira questão indagou: *você sentiu-se em condições de participar do curso com qualidade? Quais os motivos?* Sobre essa pergunta, 63% dos respondentes afirmaram terem tido condições favoráveis para a realização do curso, como: conexão de internet estável de qualidade, aparelhos e ambiente adequados, boa organização e condução do curso, disponibilização com antecedência dos materiais para estudo, qualidade dos materiais disponibilizados, pontualidade

e organização do tempo e espaços de discussão e liberação da escola para participar dessa formação. Cerca de 16,5% sentiram-se em condições de participar do curso com qualidade, apesar de terem enfrentado algumas dificuldades, como: instabilidade de conexão à internet, uso de ferramentas como a plataforma *google meet*, utilizada para os encontros *online* síncronos, bem como falta da relação pedagógica presencial física. As demais respostas, 6,5%, apontaram no sentido da falta de condições favoráveis à realização do curso devido às seguintes limitações: problemas de conexão decorrentes do sinal de internet, dificuldades de conciliar os estudos com as demandas domésticas, com os filhos e com o trabalho remoto.

A avaliação dos cursistas foi unânime com relação a ter havido *coerência entre os temas abordados nos encontros e os objetivos iniciais propostos* no plano do curso. Para ilustrar, trazemos algumas das respostas: “Excelente curso, com um fio condutor muito claro, mais que necessário nesses tempos sombrios”; “Sequência maravilhosa de textos que possibilitaram uma compreensão com relação às temáticas discutidas”. Outros aspectos avaliados foram: a *adequação da carga horária, os procedimentos pedagógicos utilizados e os materiais disponibilizados para a compreensão da temática abordada*. No que diz respeito à carga horária do curso, 73% avaliaram ter sido adequada e 26% apontaram a necessidade de haver mais encontros, em razão da importância do tema, da necessidade de aprofundamento e continuidade das discussões, e em razão de as discussões remotas não terem a mesma qualidade das presenciais. Com relação à qualidade dos procedimentos pedagógicos adotados e do material disponibilizado para a compreensão da temática abordada, 100% dos cursistas consideraram adequado, tendo em vista os objetivos propostos nas condições da sua oferta no período de isolamento social decorrente da pandemia.

Outro aspecto importante, que contribuiu para a qualidade e a viabilização do curso, foi o trabalho compartilhado entre as professoras coordenadoras, que já possuíam uma afinidade teórico-metodológica, bem como experiência de quatro anos no compartilhamento de turmas de estágio no curso de graduação de Pedagogia.

Por último, indagamos sobre *sugestões e observações para o melhoramento do curso*. Das respostas, 40% não indicaram sugestões de ajuste e cerca de 33% sugeriram a continuidade ou a realização de novos cursos de mesmo caráter. As demais sugestões dividiram-se entre os seguintes aspectos: orientar uma produção textual, sistematizando o conhecimento acumulado no curso e contribuindo para as discussões; melhorar os *slides*, utilizando mais cores, animações e *gifs* que permitam enriquecer o que está sendo dito; avançar no domínio das ferramentas utilizadas; ampliar as intervenções dos alunos e professores participantes e contar com o apoio de monitores para o auxílio no trabalho das professoras coordenadoras.

## Considerações finais

Considerando o exposto até o momento, bem como as discussões e a avaliação realizada no decorrer do curso “*Cenário atual das reformas curriculares no Brasil: a agenda empresarial e as repercussões para a educação*”, podemos afirmar que através das discussões, que abordaram os fundamentos e repercussões das reformas curriculares para a formação docente a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, o curso contribuiu para a ampliação do entendimento acerca das reformas curriculares que ocorrem hoje no Brasil, conforme delimitado no objetivo geral do plano de trabalho.

Consideramos que ao longo do percurso enfrentamos diversos desafios: a necessidade de adaptação ao trabalho remoto, que exigiu articular o espaço privado ao espaço público; a utilização de novas tecnologias da informação e comunicação; a sobrecarga de trabalho devido ao contexto da pandemia, que transformou o espaço doméstico em ambiente de trabalho; o enfrentamento das incertezas decorrentes de um período no qual estamos expostos a possibilidades de adoecimento físico e mental; e a necessidade de resistir a um conjunto de políticas públicas que geram processos de precarização do trabalho. Entretanto, o trabalho em parceria e a discussão com estudantes da graduação, da pós-graduação, profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior, de diversas instituições, nos fortaleceram. A aceitação de nossa proposta por parte do grupo e a troca de experiências e saberes possibilitaram consolidar nossa opção por um projeto educativo norteado por uma perspectiva humanizadora.

Ancoradas nessa perspectiva, reafirmamos a natureza do trabalho educativo na produção direta e intencional da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos (SAVIANI, 2011). Reconhecendo os limites e as possibilidades da educação no marco referencial do capital, cabe aos cursos de extensão e formação de professores garantir uma sólida formação teórica, tendo em vista a elevação e o desenvolvimento da consciência crítica, o que “requer a superação por incorporação das formas cotidianas em que se organiza o pensamento” (DUARTE, 2016, p. 104). Em tempos de ampliação da barbárie, de banalização da vida, de genocídio, cremos ser necessário reiterar essa concepção educativa.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documento final do IX Encontro Nacional**. Campinas, SP: 1998. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **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. Brasília, DF: MEC, CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 15/2017**. Base Nacional Comum. Brasília, DF: MEC, CNE, 2017. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN152017.pdf?query=BNCC](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152017.pdf?query=BNCC). Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 dez. 2020.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às proposições neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>. Acesso em: 14 jun. 2021.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas educacionais: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTYx4p7KXfcQdSMkPGWFy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JUNIOR, C. L. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Rev. Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405/4720>. Acesso em: 2 mar. 2021.

MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

MARX, K. Prefácio da Contribuição à crítica da economia política. *In: MARX, K. Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MELO, K. M. S. **Formação e profissionalização docente: o discurso das competências**. Maceió: EDUFAL, 2007.

PINA, L. D. **“Responsabilidade social” e educação escolar: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade. **Movimento: revista de educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, v. 10, n. 26, p. 71-87, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/CwvqDcdywntVY7dZDwmGpGf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

### Como referenciar este artigo

MELO, K. M. S.; GAMA, C. N. Reformas curriculares no Brasil: Limites e possibilidades de um curso de extensão realizado durante a pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1594-1613, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.15447>

**Submetido em:** 01/09/2021

**Revisões requeridas em:** 21/10/2021

**Aprovado em:** 27/12/2021

**Publicado em:** 01/04/2022