

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

S237f Santos, Ildeane Rocha dos.  
A formação docente diante da base nacional comum curricular e da base nacional comum para a formação de professores na educação básica / Ildeane Rocha dos Santos. – Boa Vista, 2023.  
146 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Formação docente. 2 – Base nacional comum curricular. 3 – Base nacional comum para a formação de professores. I – Título. II – Lopes, Sérgio Luiz (orientador).

CDU – 371.13



**UFRR**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ILDEANE ROCHA DOS SANTOS**

**A FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR E DA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Boa Vista/RR**  
**2023**

**ILDEANE ROCHA DOS SANTOS**

**A FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR E DA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima como parte dos requisitos avaliativos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração de Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes

**Boa Vista/RR  
2023**

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**ILDEANE ROCHA DOS SANTOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Roraima como parte dos requisitos para obtenção da qualificação ao título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 18/08/2023

Banca Examinadora



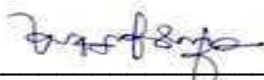
---

Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes  
Orientador  
UFRR



---

Professora Dra. Sheila de Fátima Mangoli Rocha  
Membro(a) Titular Interno  
UFRR



---

Professora Dra. Arthane Menezes Figueiredo  
Membro(a) Titular Externo  
UNIFAP

Aos meus pais, Euzébio dos Santos (*in memoriam*) e Ostidia Francisca Rocha, que mesmo longe me incentivam e me apoiam, ao meu esposo Denilson Matias Cardoso e ao meu filho Arthur Matias dos Santos, por acreditarem em mim e por estarem sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis durante essa caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, ser divino e supremo, que nos ilumina e acompanha em nossa caminhada, por ter permitido a realização deste trabalho.

Ao meu esposo Denilson e meu filho Arthur, pelo amor, companheirismo, compreensão, paciência e por darem suporte à minha formação no curso de Mestrado.

Ao professor Dr. Sérgio Luiz Lopes, por ter me orientado nesta pesquisa, na discussão e compreensão, imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas de curso.

À coordenação do mestrado e a todos os professores do programa, por seus ensinamentos e orientações.

À Universidade Federal de Roraima, pela oportunidade de poder cursar o Mestrado em Educação.

## RESUMO

O estudo apresentado visou entender em que medida a organização da educação básica mediante a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) impacta na formação de professores no atual contexto educacional brasileiro? E para a realização deste estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa, e, como procedimento ou técnica para a coleta de dados, foi utilizado como procedimento a técnica seletiva e analítica na produção bibliográfica. Para o tratamento de dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, visando apresentar fundamentos que embasaram as análises. Após as análises do processo de formação docente diante da Base Nacional Comum Curricular e da Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica (BNCFP), pode-se constatar que no contexto da criação de bases para a formação de alunos e professores no Brasil, o retorno a um modelo de formação por competências segue a lógica da produção do conhecimento objetivamente em que alunos e professores são considerados meros receptores de modelos educacionais projetado por “especialistas” em educação. E assim, foi possível identificar a maneira e a articulação entre a formação de professores e a organização da educação básica, que se deu devido à privatização da educação, que tem ocorrido gradativamente por meio da introdução de processos, objetivos e formas de controle na gestão e no processo educacional, e dessa forma, o professor torna-se objeto de política, ação e regulação, sendo visto como uma variável diretamente relacionada aos resultados do desempenho do aluno em avaliações padronizadas, na formação e no trabalho docente. Diante disso, foi possível compreender que as relações entre a Base Nacional Comum Curricular e a Base Comum para a Formação de Professores no atual contexto educacional, se mostrou por meio das competências que aparecem como a solução para os problemas da educação brasileira, e que bastam os estudantes desenvolvê-las que todas as mazelas estarão resolvidas, inclusive a construção de uma sociedade justa e igualitária. Ou seja, todo o trabalho escolar deve voltar-se para a formação dos estudantes para o “pleno exercício” do mundo do trabalho. E com isso, quero dizer que a BNCC não se encaixa no tipo de formação de professores atrelada ao modelo de educação formativa, mas sim, se encaixa na máquina neoliberal de mercado da educação. Nesse sentido, foi possível especificar em que medida a organização da educação básica mediante a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) impacta na formação de professores no atual contexto educacional brasileiro, pois, ao mesmo tempo que considera importante a eficiência do ensino explicitada nos índices de desempenho e responsabiliza o professor pela mediação das condições de aprendizagem adequadas, a BNCC reduz a importância do professor, porque a proposta explicitada é que ele ensine um conjunto de conhecimentos já produzidos, conduzindo a um treinar para o bom desempenho e que ele estabeleça as condições de segurança e sucesso do aluno.

**Palavras-chave:** Formação docente. Base Nacional Comum Curricular. Base Nacional Comum para a formação de professores.

## ABSTRACT

The study presented aimed to understand to what extent the organization of basic education through the National Common Curriculum Base and the National Common Base for Basic Education Teacher Training (BNCFP) impacts teacher training in the current Brazilian educational context? And for the realization of this study, a qualitative approach was chosen, and, as a procedure or technique for data collection, the selective and analytical technique in bibliographic production was used as a procedure. For data treatment, the content analysis technique was used, aiming to present fundamentals that supported the analyzes. After analyzing the teacher training process in the face of the National Common Curriculum Base and the National Common Base for the Training of Basic Education Teachers (BNCFP), it can be seen that in the context of creating bases for the training of students and teachers in Brazil, the return to a competency-based training model follows the logic of knowledge production objectively in which students and teachers are considered mere recipients of educational models designed by "experts" in education. And so, it was Thus, it was possible to identify the manner and articulation between teacher training and the organization of basic education, which occurred due to the privatization of education, which has gradually occurred through the introduction of processes, objectives and forms of control in management and in the educational process, and in this way, the teacher becomes an object of policy, action and regulation, being seen as a variable directly related to the results of student performance in standardized assessments, in training and in teaching work. In view of this, it was possible to understand that the relations between the National Common Curricular Base and the Common Base for Teacher Training in the current educational context were shown through the competencies that appear as the solution to the problems of Brazilian education, and that it is enough for students to develop them that all problems will be solved, including the construction of a just and egalitarian society. In other words, all school work should be aimed at training students for the "full exercise" of the world of work. And by this, I mean that the BNCC does not fit the type of teacher training linked to the formative education model, but rather fits into the neoliberal education market machine. In this sense, it was possible to specify the extent to which the organization of basic education through the National Common Curriculum Base and the National Common Base for Basic Education Teacher Training (BNCFP) impacts teacher training in the current Brazilian educational context, because, at the same time that it considers the efficiency of teaching explicit in the performance indexes to be important and holds the teacher responsible for mediating the appropriate learning conditions, the BNCC reduces the importance of the teacher, because the explicit proposal is that he teaches a set of knowledge already produced, leading to training for good performance and that he establishes the conditions for student safety and success.

Keywords: Teacher training. Common National Curriculum Base. Common National Base for teacher education.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Competências profissionais (BNC-Formação).....	65
Figura 2 - Base Comum para reformar a Formação de Professores.....	73
Figura 3 - Proposta da BNC-Formação para a Formação de Professores.....	124
Figura 4 - Competências específicas das três dimensões conhecimento, prática e engajamento profissional.....	127

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Histórico dos documentos que antecederam a BNCC.....	22
Quadro 2 - Categorias de Análises .....	50
Quadro 3 - Análise dos estudos agrupados (dissertações e teses).....	56
Quadro 4 - Carga horária e organização curricular do curso de formação docente inicial.....	82
Quadro 5 - Os saberes dos professores. ....	87

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>ANPAE</b>	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BDTD/IBICT</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>BNCFP</b>	Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEDAC</b>	Comunidade Educativa
<b>CEIPE</b>	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
<b>CENPEC</b>	Educação, Cultura e Ação Comunitária
<b>CIEDS</b>	Centro Integrado de Estudos, Programas para o Desenvolvimento Sustentável
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional de Secretários de Educação
<b>COVID-19</b>	Coronavírus
<b>DCNs</b>	Diretrizes Curriculares Comuns da Educação Básica Nacional
<b>DCR</b>	Documento Curricular de Roraima
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
<b>FNE</b>	Fórum Nacional de Educação
<b>FORUMDIR</b>	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
<b>LDO</b>	Lei de Diretrizes Orçamentária

<b>MAIS</b>	Movimento de Ação e Inovação Social
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MPB</b>	Movimento Pela Base
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PCNEM</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação de Boa Vista
<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
<b>PNFEM</b>	Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>ProBNCC</b>	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum
Curricular	
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SCIELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>SEED</b>	Secretaria de Educação e Desporto),
<b>SMEC</b>	Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista
<b>TPE</b>	Todos Pela Educação
<b>UNDIME</b>	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e
Cultura	

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SEU CONTEXTO DE APROVAÇÃO</b> .	20
2.1 BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ( .....	28
<b>3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b> .....	32
3.1 A RELAÇÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A BASE NACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRÁXIS DOCENTE ...	40
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	48
4.1 Tipo de pesquisa .....	52
4.2 Técnica de coleta de dados .....	53
4.3 Técnica de análise de dados .....	53
<b>5 RESULTADOS E ANÁLISES DA PESQUISA</b> .....	55
5.1 ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNCFP) .....	60
5.2 ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	83
5.3 COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL .....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	129
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	136

## 1 INTRODUÇÃO

Início a introdução desta dissertação contextualizando os motivos que me levaram a escolher meu objeto de pesquisa e identificando deslocamentos que reverberam como possibilidades metodológicas e epistemológicas em meu trabalho.

Escolhi como tema de investigação a formação de professores, tão familiar para mim por fazer parte da minha atividade profissional, e por trazer preocupações com a sua eficácia na realidade escolar tanto dos meus alunos e na minha. Antes que eu pudesse pesquisar qualquer coisa, eu tinha que saber o que pretendia pesquisar. Somente após esses movimentos pude determinar o que queria investigar.

E partir da escolha desse tema, escolhi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como objeto de investigação, por ser a política educacional brasileira que está sendo implementada e que visa definir as condições do trabalho pedagógico e que irá gerir a educação brasileira por meio de competências e habilidades.

Assim, com o meu objeto de pesquisa definido, ganhei um novo olhar para investigar porque a formação de professores na BNCC foi silenciada. Quando consegui definir o que compreendia por meu trabalho, pude mergulhar no controle e definição dos materiais aplicados, no quadro conceitual de minhas análises e na criação de marcadores que apoiassem em responder a minha questão problema. Por outro lado, ao contrário, o que se vê é a escola que de alguma forma implementa e encarna uma educação de obediência, adaptação e conformidade que usei analisar através das lentes da análise de conteúdo.

A BNCC é um dos documentos mais discutidos acerca do processo de ensino aprendizagem e currículo nos dias de hoje. Mas o que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? E após a finalização da BNCC em 2019 foi criada a Base Nacional Comum para a Formação de Professores, com o intuito de acabar ou pelo menos minimizar com os resultados insuficientes no processo de aprendizagem dos discentes e as deficiências encontradas na formação docente.

E assim a política curricular da BNCC define competências/habilidades para o desenvolvimento de conteúdos escolares, materiais pedagógicos, avaliação e formação de professores.

E desta forma uma análise das propostas educacionais que circulam pelo país revelam uma variação substancial. E a fim de unificar as influências e referências de várias instituições de ensino, a BNCC parece resolver esse problema de elo perdido e definição básica. Embora articulada e definida mais recentemente, a ideia de uma base curricular comum para as escolas de todo o Brasil existe desde a aprovação da Constituição de 1988, cujo artigo 210 previa a criação de uma estrutura fixa de conteúdo para o ensino fundamental, conforme segue trecho do documento: “O artigo 210 estipula o conteúdo mínimo do ensino básico para garantir o ensino básico comum e o respeito pelos valores culturais e artísticos nacionais e regionais”.

Portanto, para que o professor não seja escravo dos instrumentos didáticos, ele deve saber questionar e avaliar a realidade em que está inserido. Nesse sentido, é importante ter uma compreensão ampla e profunda do contexto em que ocorrem suas atividades docentes. Também é importante que aprendam a refletir nesse contexto ao escolher as metodologias de ensino.

E aprender a ensinar faz parte da existência humana, histórica e social, assim como a criação, a linguagem, o amor, o ódio, etc. No entanto, as atividades organizadas pelos professores para os alunos não orientaram os alunos a realizar atividades mentais, adquirir formas de pensar e processar de forma independente e criativa o conhecimento absorvido.

E basear-se nesses eixos e nas habilidades propostas na BNCC<sup>1</sup> pode oferecer norte aos gestores e professores para implementar o uso de metodologias no âmbito escolar. Mas essa prática deve ocorrer não unicamente como meio para a promoção de aprendizagem ou como forma de incentivo e engajamento dos estudantes, mas também como objeto de conhecimento em si, preparando os alunos nas esferas pessoais e profissionais.

---

<sup>1</sup> Ao longo do texto será feita exposição acerca da Base Nacional Comum Curricular.

Desta maneira faz-se necessário que os professores conheçam a BNCC e Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNCFP), pois são documentos que regulamentam os conteúdos básicos de aprendizagem das escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e médio, a fim de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Vale destacar que o verdadeiro propósito da formação docente e de suas práticas educativas apenas estará garantido se o professor que as utilizar estiver preparado<sup>2</sup> para adquirir conhecimento sobre seus fundamentos. Nota-se, a partir dessas explanações, a importância desse tema para o processo de ensino-aprendizagem e formação docente.

Visto que a maioria dos professores tem como principal objetivo em seu trabalho conseguir fazer com que seus alunos aprendam da melhor forma possível o conteúdo ministrado. E por mais limitações que um professor possa ter (falta de tempo para preparar aulas, falta de material de consulta, insuficiente domínio da matéria e dos métodos de ensino, desânimo por causa da desvalorização profissional, baixa remuneração etc.), quando ele entra em sua classe, deve ter consciência de sua responsabilidade em proporcionar aos seus alunos um bom aprendizado.

Talvez, nos falte coragem para começar: Apesar da urgência, as pessoas devem ter tempo, condições humanas e materiais para ir mais longe. A formação deve ser próxima da escola real, próxima do problema sentido pelos professores. Isso é o que não fizemos.

E mesmo ao usar técnicas inovadoras e respeitando os alunos, muitos professores não sabem como auxiliar os alunos por meio de ações que os levem a organizar o conhecimento de forma consciente e independente. Ou seja, as atividades que desenvolvem para os alunos não os guiam a uma atividade mental que os capacite a lidar de forma independente e criativa com os conhecimentos que assimilam.

---

<sup>2</sup> Diz-se a respeito do docente que sempre busca qualificação, com o intuito de dominar o conteúdo a ser ministrado.



A aprendizagem é decisiva, mas a educação não se limita apenas à aprendizagem e não podemos negligenciar as dimensões da socialização e da convivência, porque a escola não pode ser vista apenas como um bem privado, levando-nos a uma lógica consumista, mas também deve ser pensada como um bem público e um bem comum.

O modelo escolar atendeu bem aos objetivos e necessidades do século XX, mas sua modificação agora é essencial. Ninguém sabe como será o futuro, mas este processo não deve ser edificado com base em fantasias sobre o futuro, mas sim nas realidades e experiências que já existem em muitas escolas, no trabalho que muitos professores têm feito hoje. Nada acontece com a lógica das reformas centralizadas e da imposição de mudanças ao mesmo tempo. Tudo vai surgir de iniciativas locais, cada uma com os seus ritmos e tempos, fruto do envolvimento dos professores e da comunidade.

Nesse sentido, a BNCC contempla, por exemplo, o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais de maneira transversal – presentes em todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com objetos de aprendizagem variados – e de forma direcionada, tendo como fim o desenvolvimento de competências relacionadas ao inerente uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais, mas será que a mesma tem o intuito de uma formação humana integral? A mesma busca realmente acabar com a desigualdade do processo de ensino, em todas classes sociais? E como mesma se preocupa com a formação dos professores?

Portanto, reconhecer que a educação básica deve ter como objetivo a formação e o desenvolvimento global do ser humano significa compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, em contraste com visões reducionistas que priorizam as dimensões intelectual (cognitiva) ou emocional.

Visto que, ao longo dos anos, a política educacional no Brasil vem sendo reestruturada, influenciada principalmente pela economia globalizada no curso histórico do desenvolvimento capitalista e na imagem da organização e, portanto, do

assalariado. Essas mudanças levaram a uma reformulação da preparação dos assalariados para a empregabilidade, uma vez que o profissional deve ser qualificado, voltado para aprender a aprender e voltado para a flexibilidade nas relações sociais e trabalhistas.

E em muitos países, o dualismo é cada vez mais prevalente: as elites investem na educação (privada) tendo a aprendizagem como elemento estruturante, enquanto as crianças das camadas mais pobres são remetidas para escolas (públicas), cada vez mais voltadas para as dimensões sociais e econômicas. Esta é uma tendência indesejável para o futuro. A BNCC fará isso em nosso sistema de ensino?

Desta forma, deve-se notar que a educação é a soma de todos os processos de disseminação de ideias, procedimentos e soluções conhecidas, realizadas culturalmente e de novas ideias desenvolvidas de forma espontânea, formal ou informal por pessoas, grupos ou instituições. E estamos em transição: não entramos no modo industrial (embora tenhamos retido muitas de suas estruturas organizacionais e psicológicas) nem no modo da sociedade do conhecimento embora tenhamos integrado parcialmente alguns de seus valores e expectativas.

Assim, habitamos o paradoxo de manter algo em que já não acreditamos plenamente, mas não nos atrevemos a incorporar plenamente novas propostas de ensino e gestão mais adequadas à sociedade da informação e do conhecimento para a qual andamos rapidamente.

Portanto, o intuito deste trabalho é especificar em que medida a organização da educação básica mediante a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) impacta na formação de professores no atual contexto educacional brasileiro?

E assim por meio do objetivo geral que é entender como a organização da educação básica mediante a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) e a formação de professores no atual contexto educacional brasileiro. E desta maneira

alcançar os objetivos específicos que foram analisar o processo de formação docente diante da BNCC e da Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica (BNCFP); Identificar de que maneira se dará a articulação entre a formação de professores e a organização da educação básica e compreender as relações entre a Base Nacional Comum Curricular e a Base Comum para a Formação de Professores no atual contexto educacional.

Desta maneira esta dissertação está organizada em seis seções, e compostas por suas respectivas subseções.

No capítulo 1, apresentamos a introdução de forma contextualizada, as referências teóricas do estudo, bem como a justificativa, o objetivo geral e objetivos específicos, a relevância e as perguntas de pesquisa.

E no capítulo 2, é exposto a metodologia de construção, sistematização e análise dos dados da pesquisa, além do estado do conhecimento, na qualidade de técnica positiva em pesquisas educacionais, composto por produções acadêmicas que corroboram o objeto de estudo.

Já no capítulo 3, intitulado de Definindo e Conhecendo a Base Nacional Comum Curricular em seu contexto de aprovação; Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); Documentos que antecederam e embasaram a Base Nacional Comum Curricular. Ao final, tecemos as primeiras considerações.

Dessa forma, no capítulo 4, tratamos do Processo de Formação Docente diante da Base Nacional Comum Curricular e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores; A relação entre a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional para a formação de Professores na práxis docente.

No capítulo 5, intitulado Resultados e Análises da pesquisa, que traz os dados e as análises dispostas em Análise do processo de formação docente na Base Nacional Comum Curricular e na Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, Articulação entre a Formação de Professores e a

organização da Educação Básica e Descrição da relação entre a a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores na atual conjuntura.

Ao final, tecemos as considerações finais.

## **2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SEU CONTEXTO DE APROVAÇÃO**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos assuntos mais discutidos no currículo e na aprendizagem atualmente. Mas o que é a BNCC? Numa leitura inicial e superficial, percebemos que a BNCC é um currículo a ser seguido pelas instituições de ensino do Brasil. Porém, com um aprofundamento da leitura, notamos que visa fornecer as crianças e jovens os fundamentos necessários para uma vida “bem-sucedida” ao atingirem a idade adulta, independentemente de frequentarem ou não a universidade. Não que seja ruim esse propósito, mas por que não focar numa educação de qualidade que favoreça a todos?

A Base Nacional Comum Curricular, ao contrário dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), apresenta um único volume, contendo cinco seções: 1) Introdução, 2) Estrutura da base; 3) A etapa da educação infantil (que traz dois textos introdutórios — A) A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular; B) A Educação Infantil no contexto da Educação Básica; este último, subdividido em a) Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil; e, em seguida, subdivide-se em: 3.1. Os campos de experiências; 3.2. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil; 3.3. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (BACK, 2020).

Na introdução do volume, apresenta-se o seguinte:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 2018, p.7, grifo do autor).

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem

desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2018).

A BNCC é um documento norteador para o ensino em escolas de todo o Brasil, abrangendo todos os níveis da educação básica, da educação infantil ao ensino médio, visando aprendizagem dos níveis individuais de ensino. A Base Nacional não é um currículo, mas um instrumento que visa orientar o desenvolvimento do currículo específico de cada escola, tendo em conta as características metodológicas, sociais e regionais de cada instituição. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 /1996, a base deve ser os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, bem como as propostas pedagógicas de todo o setor público e privado, em escolas de ensino infantil, fundamental e médio em todo o Brasil (BRASIL, 2018).

Assim a BNCC define os conhecimentos, competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver até ao final da educação básica e está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos previstos nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica (BRASIL, 2018).

Portanto, o que se percebe é que a BNCC consiste em um documento que impõe um currículo, e não em um documento de orientação e uma referência única para as escolas desenvolverem seus currículos, como a mesma traz em texto. Pois, segundo o ex-ministro da Educação Mendonça Filho, “os currículos devem estar perfeitamente alinhados a nova BNCC e obedecer às diretrizes gerais que definem as fases de aprendizagem que todas as escolas devem seguir”.

De que maneira ? Uma vez que a BNCC deve ser seguida a risca, para que segundo a mesma, a educação em todo o Brasil passe a ter uma parte comum, igual para todos os estados brasileiros.

Em tese, a BNCC garante os direitos de aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, o principal objetivo é garantir uma educação igualitária através da definição de competências essenciais para a formação da cidadania em cada ano do ensino básico (BRASIL, 2018).

O conhecimento não deve ser imposto, mas estabelecido. O grande desafio da educação é propiciar os alunos a desenvolverem a curiosidade, a motivação e o gosto pela aprendizagem ao longo dos anos. O gosto vem do desejo de saber e como é fácil fazê-lo. A facilidade depende do domínio técnico da leitura, da escrita e da capacidade de analisar, comparar, sintetizar, organizar ideias e suas aplicações. Sem a facilidade que vem com a prática e a maestria, não há gosto. Se esse gosto não for desenvolvido constantemente, se não for criado em uma atmosfera de estímulo, liberdade e orientação positiva, não há motivação.

Em uma escola autoritária, pode haver domínio técnico, mas é difícil despertar a curiosidade e o interesse pelo aprendizado. O conhecimento é construído em uma atmosfera de estímulo, cooperação e até competição saudável. O professor não pode ser “conhecido” pelo aluno, pode informá-lo, ajudá-lo, aprender com ele, mas quem desenvolve um conhecimento mais superficial ou profundo é todo mundo. Discente e professor aprendem juntos (MORAN, 2007, p. 45).

E as competências da BNCC, conforme apresentado ao Ministério da Educação (MEC), por Maria Helena Guimarães, no dia 6 de abril de 2017, compreendem um conjunto de objetivos da BNCC, através do desenvolvimento das chamadas competências do século XXI, para garantir uma formação integral das pessoas, cidadãos que trabalhem em equipe, respeitar o outro e o pluralismo de ideias, que consigam argumentar e defender os seus pontos de vista. A sociedade atual exige um novo olhar sobre as questões centrais da educação, em particular: o que aprender, como ensinar e como avaliar a aprendizagem (BRASIL, 2018).

Mas, afinal, o que existia antes da BNCC? Certamente, não é a primeira vez que as escolas brasileiras defrontam-se com as diretrizes curriculares do governo. A seguir, podemos observar detalhadamente o histórico que antecede a Base Nacional Comum Curricular.

Quadro 1 - Histórico dos documentos que antecederam a BNCC.

1988	• Em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil,
1996	• Foi aprovada a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Fundamentos Nacionais da Educação.
1997	• Os Parâmetros Curriculares Nacionais do 1º ao 5º ano.
1998	• Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica do 6º ao 9º ano.
2000	• Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).
2009	• Resolução nº 5, de 17/12/2009, estabeleceu as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.
2010	• Resolução nº 4 de 13/07/2010, definiu as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Nacional.
2011	• Resolução nº 7 de 14/12/2010, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais.
2012	• Resolução nº 2, de 30/01/2012, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Decreto nº 857, de 04/07/2012, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.
2013	• Decreto nº 1.140 de 22/11/2013, instituiu o Pacto Nacional para o fortalecimento do Ensino Médio..
2014	• Lei nº 13.005 de 25/06/2014, instituiu o Plano Nacional de Educação.
2015	• Portaria 592, de 17/06/2015 Comissão para a elaboração de Proposta para a Base Nacional Comum Curricular (1ª versão da BNCC).
2016	• 2ª versão da BNCC.
2017	• 3ª versão da BNCC submetida ao Conselho Nacional de Educação.
2018	• A BNCC foi aprovada.

E após a aprovação da versão final da BNCC, o Ministério da Educação atribuiu a cada estado e município o poder de incluir conteúdos específicos em seus currículos (como história e geografia da região ou as tradições específicas dos povos indígenas daquela região), referentes a região e Estado. Configurando assim, a chamada base diferencial, segundo uma estratégia do Plano Nacional de Educação, que visa desenvolver tecnologias pedagógicas que articulem a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, tendo em conta as especificidades da educação especial, escolas rurais e comunidades indígenas e as comunidades quilombolas.



Dessa forma, a BNCC visa unificar os conteúdos básicos a serem ministrados ao nível nacional, e que correspondem ao currículo mínimo obrigatório de todas as escolas. Ao mesmo tempo, os alunos devem continuar a receber ensino tradicional e regional, conforme a parte variada do currículo escolar.

Nesse contexto, as escolas poderão “agregar” segundo a BNCC, as características de cada comunidade ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP), sem descuidar dos direitos dos alunos previstos na BNCC (BRASIL, 2018), seguindo, assim, as competências gerais da BNCC, que prevê que os estudantes devem desenvolver competências cognitivas e socioemocionais para sua formação ao longo da educação básica. E dessa maneira a BNCC identificou 10 competências gerais que são consideradas competências essenciais para os alunos (BRASIL, 2018).

Assim sendo,

Os principais obstáculos para a aprendizagem inovadora são: o currículo engessado, conteudista; a formação deficiente de professores e alunos; a cultura da aula tradicional, que leva os professores a privilegiarem o ensino, a informação e o monopólio da fala. Também são obstáculos: o excessivo número de alunos, de turmas e de matérias que muitos professores assumem e a obsessão pela preparação para o vestibular das melhores universidades, concentrando a atenção no conteúdo provável desse exame e não na formação integral do adolescente (MORAN, 2007, p. 47).

A BNCC diz que manifesta preocupação com o impacto social das mudanças no ambiente educativo, estando claramente refletido nas competências gerais da educação básica, na temática das diferentes dimensões, nos valores de conhecimentos e competências em termos de atitudes e competências. Afinal, os alunos estão dinamicamente integrados à cultura digital, às atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, às diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho?

Nessa perspectiva, há a necessidade de repensar os processos de ensino e formação utilizando diferentes recursos metodológicos para apoiar a implementação de abordagens positivas e promover a aprendizagem significativa, democratizando o acesso e a inclusão dos alunos. As lições precisam estar conectadas à vida, ao

cotidiano, sendo significativas, contextualizadas. Muito do que os alunos aprendem é solto e desconectado de suas realidades, expectativas e necessidades. O conhecimento acontece quando algo faz sentido, quando é vivenciado, quando pode ser aplicado de certa forma ou em determinado momento (MORAN, 2007).

Dessa maneira, o cotidiano escolar deve considerar a vida dos alunos, as contradições presentes em suas realidades, as relações entre diferentes sociedades e saberes, mantendo suas raízes integradas e, ao mesmo tempo, associadas ao global, trabalhando com tudo o que lhe é oferecido nessas dimensões. Um grande desafio a assumir, porque a educação não é neutra e responde a interesses ideológicos.

E a ideia de padronização curricular, declarada como viés essencialista, foi debatida nas pesquisas curriculares de Macedo (2014), Sússekind (2014) e Lopes (2002). Que diz que a aprendizagem é apresentada democratizadamente, detalhando “tudo” que todos os alunos devem desenvolver no ensino fundamental. Nessa perspectiva, a disparidade, principalmente quando se trata de políticas de inclusão/deficiência, é atípica e inferior (ALBINO e DA SILVA, 2019).

No entanto, como ficam as diferenças regionais do ensino na BNCC, em Roraima, por exemplo?

Roraima é um estado com uma população de cerca de 576.600 (BRASIL, 2017). Antes de o território Federal de Roraima se tornar um estado em meados da década de 1980, tinha uma população de 79.000 habitantes e, no início dos anos 1990, tinha status de estado, sua população ultrapassa os 217.000 habitantes. Um estado com características diferentes do restante do país, fazendo fronteira com a Guiana e a Venezuela, é formado por 15 municípios e sua população é caracterizada por movimentos migratórios. O crescimento populacional em Roraima levou a uma “nova” configuração espacial e política, especialmente a partir de 1992 (MENDES, 2019 apud SOUZA, 2013, p.1).

Nesse contexto, a área de Roraima apresenta grandes desafios para um programa à luz da BNCC sem perder de vista a diversidade e um dos primeiros

passos para sua implantação, é pensar na formação de professores, visto que é um dos agentes de transmutação social, por isso repensar a formação de professores nas dimensões inicial e continuada deve ser uma ação imediata dos sistemas e organizações de formação (MENDES, 2019).

Diante desses desafios, a formação de professores da área educacional de Roraima deve respeitar a diversidade e valorizar a construção e valorização da identidade cultural, dadas as condições geopolíticas do estado, os quais são muito desfavoráveis, apesar de serem apenas 15 municípios (MENDES, 2019).

Visto que a partir da homologação da BNCC, foi iniciado no estado de Roraima o processo de construção do Documento Curricular de Roraima (DCR), com a composição da estrutura governamental, publicado na Portaria nº 2812/17/SEED/GAB/RR, que instituiu a Comissão Estadual e o Comitê Executivo da BNCC (RORAIMA, 2019).

E assim, os marcos legais de construção do Documento Curricular de Roraima estão alinhados à política de qualidade da educação, conforme as premissas do Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem aprender ao longo das etapas e modalidades da educação básica, traduzidas nas dez competências da BNCC (RORAIMA, 2019).

Os fundamentos e bases da estrutura do Documento Curricular de Roraima estabelecem foco no desenvolvimento das competências e habilidades, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, indicadas das áreas de competências específicas dos componentes, textos e fundamentos didáticos pedagógicos, além das questões regionais destacadas nas orientações didáticas/metodológicas para o desenvolvimento da formação humana integral dos alunos da Educação Básica (RORAIMA, 2019).

Já a Proposta Curricular Municipal para a Educação Infantil de Boa Vista/RR foi construída visando orientar e aprimorar o trabalho dos professores, cuidadores, coordenadores pedagógicos e gestores atuando em creches e pré-escolas, com

crianças de dois a cinco anos. Foi resultado de estudos e reflexões sobre a prática, em que se discutiram saberes, interesses, necessidades e experiências e opiniões que se constituíram a partir da observação, discussão, registro e aprofundamento teórico (BOA VISTA, 2019).

E de outubro a dezembro de 2017, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista (SMEC) realizou estudos de modelos curriculares nacionais e internacionais, bem como visitas de campo para o diálogo com outras secretarias que possuíam currículos de educação infantil implementados “[...] Esse processo foi liderado pela SMEC em parceria com o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE/Fundação Getúlio Vargas), com o apoio da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal” (BOA VISTA, 2019).

Os marcos legais para essa proposta curricular foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDB), o Pano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação de Boa Vista (PME), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Resolução n. 5 de 17/12/2009), Lei n. 13.278/16, Lei n. 13.257 de 08/03/2016 e a Base Nacional Comum Curricular (BOA VISTA, 2019).

Em suma, a comunidade escolar entende que o DCR e a Proposta Curricular Municipal instituída na capital Boa Vista são documentos que definem os conteúdos e as atividades essenciais dos cursos oferecidos pela instituição. E que por meio dele, o aluno tem acesso às disciplinas do curso, às unidades didáticas e aos cronogramas das aulas. Mas o que realmente muda no cotidiano escolar dos discentes?

E apesar desse desenvolvimento, a educação brasileira ainda permanecia e permanece inerentemente receptiva e estranha. Apesar de desempenhar um papel fundamental na construção de um ser pensante, libertando-se da obrigação de criar um cidadão vigilante. Mostrou-se por diversas vezes incapaz de organizar e ampliar o pensamento crítico dos alunos e essa formação formal torna-se inútil, embora repleta de discursos sobre a importância e o valor do conhecimento crítico e sua relevância para a condução da educação política.

## 2.1 BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNCFP)

O texto da BNCC afirma que “com a aprovação da BNCC, as redes de ensino e as escolas particulares se depararão com a tarefa de estabelecer currículos com base na aprendizagem estabelecida” (BRASIL, 2018a, p. 20). No entanto, essa tarefa tem detalhes que um texto identificado previamente considerada de forma “coercitiva”, revelando as limitações do envolvimento dos sujeitos escolares na construção do currículo (ALBINO e DA SILVA, 2019).

Talvez, como disse Ann Lieberman (1999), nos falte coragem para começar: “Apesar da urgência, as pessoas devem ter tempo, condições humanas e materiais para ir mais longe. A formação deve ser próxima da escola real, próxima do problema sentido pelos professores. Isso é o que não fizemos.” (NÓVOA, 2007, p. 24).

E assim, o conhecimento transmitido por instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação) podem ser chamadas de saberes profissionais. Os professores e a docência constituem os objetos de conhecimento das ciências humanas e da educação (TARDIF, 2014, p. 36).

Mas, na contramão disso está, “[...] A atual reforma do ensino ‘inspirada no mundo dos negócios’, com sua ênfase em notas de provas padronizadas, análogos acadêmicos do produto final das empresas, isto é, ‘lucros’”. (PINAR, 2008, p. 141).

E contra isso há um currículo que garanta o direito à Educação, a BNCC em debate articula-se a outros modelos de reformas curriculares de diferentes países que endossam a proposição de um currículo comum que se alinha à possibilidade de “gerenciamento” do desempenho docente e discente, compactuando com o que Afonso (2013) chama de constituição de um “Estado Avaliador”. Nesse modelo, a uniformidade torna-se a lógica curricular e as realidades locais tornam-se “parte diversificada”, hierarquizando e determinando os fazeres escolares (AFONSO, 2013).

Diante dessa situação, também nos preocupa, a total desconexão da BNCC com o Plano Nacional de Educação (PNE), a definição da Conferência Nacional de

Educação entre 2010 e 2014 e a falta de relacionamento com o Diretrizes Curriculares Nacional, levando a uma desconexão entre a BNCC, o que vem sendo discutido, produzido e incorporado na política educacional brasileira na última década. E reafirmamos nosso entendimento de que a terceira edição da BNCC representa um retrocesso na educação brasileira, o que nos leva a pensar a resistência e o enfrentamento político e a prática escolar. (AFONSO, 2013).

E segundo Maués e Souza (2013), os professores tornam-se um fator importante na educação. No entanto, não são considerados outros aspectos que compõem a profissão docente, como formação inicial e continuada, salários, infraestrutura escolar, condições de trabalho, ocupação, que deveriam compor os elementos essenciais de uma política de formação, que daria à profissão uma condição objetiva e subjetiva para melhor colocar-se neste processo.

Dado que mesmo com políticas específicas, não se pode atribuir a um professor o papel de vilão, omissos à reforma, ou o papel de salvador, se conseguir que seus alunos obtenham as notas mais altas e melhores desempenhos nas avaliações externas (MAUÉS; SOUZA, 2013, p. 72).

A BNCC é um mecanismo de regulação sobre o trabalho docente, que mobiliza retrocessos que atacam a dignidade de exercer o trabalho e do direito à formação docente crítica, emancipada dos trabalhadores da educação, do exercício à autonomia docente mediante aos processos de trabalho, da constituição crítica e problematizadora da construção do conhecimento mediante realidade concreta. O excerto a seguir, retirado da Resolução CNE/CP nº 2/2017, caracteriza a concepção sobre os processos de trabalho e formação não somente do professor, mas também que tipo de formação se deseja alcançar com a BNCC, Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é 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 (BRASIL, 2017a).

A citação acima obscurece a verdadeira natureza da intenção de estabelecer um programa de formação por meio da BNCC. O parágrafo que trata de atitudes e valores, atendendo às complexas necessidades da vida cotidiana e ao pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho' do artigo 3º esconde as noções conservadoras, tecnológicas e meritocráticas que existem em um conjunto de elementos expressos na BNCC.

O contexto atual está longe de ser um “mar de rosas”, um “céu azul claro”, águas calmas ou um berço esplêndido. A situação é tão grave que chegamos a um ponto em que as pessoas não têm mais liberdade de falar o que pensam, espantam a voz e fecham a boca, sob ameaça de punição severa e sanções.

Visto que a BNCC e o BNCFP fazem parte do que Freitas (2018) chamou de movimento global de reforma educacional que visa adaptar as escolas às necessidades de uma economia globalizada altamente competitiva e adequar a produção nacional à lógica produtiva internacional, coordenado por organismos multilaterais como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)<sup>3</sup>, e esse movimento torna “[...] o processo educacional mais atrativo para investimentos transnacionais, para as atividades de manufaturas e prestadores de serviços de países centrais que podem estender suas atividades para a periferia. Esse sistema reproduz o ciclo da colonização científica, cultural e tecnológica” .

A 3ª versão do Parecer BNC-Formação (BRASIL, 2019a) confirma a aquisição de conhecimentos básicos solicitados pelo mercado de trabalho, o desenvolvimento e uso de competências socioemocionais durante a vida pessoal, escolar e profissional como diferencial.

O parecer sancionado (BRASIL, 2019b) preconiza a revisão da formação de professores no Brasil, pois diante de um mundo mutável, incerto e complexo que exige competências cognitivas e híbridas de alta complexidade e competências socioemocionais, novas gerações “[...] entender e edificar relacionamentos com os outros e conosco mesmos de forma segura, criativa, flexível e empática [...]” (BRASIL, 2019b, p.12).

A aprovação da BNCFP, portanto, expressa que ela é mais um instrumento do movimento para regular políticas educacionais para garantir a implementação da BNCC. Esse movimento foi contestado, sobretudo, por entidades educacionais, como a Associação para a formação dos profissionais da educação (Anfope) e a

---

<sup>3</sup> (OCDE) é uma organização estabelecida por países. e parceiros estratégicos comprometidos com o desenvolvimento econômico. Os membros pretendem discutir políticas sociais e econômicas que os orientam.

Associação Brasileira de Currículo (ABDC), que reivindicavam a implementação da resolução CNE / CP nº de julho de 2015, pois entenderam como um resumo bem elaborado de suas lutas (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

No entanto, BAZZO e SCHEIBE (2019) argumentam que após o impeachment da presidente Dilma, os novos donos do MEC (Ministério da Educação) e do CNE (Conselho Nacional de Educação) também fizeram um movimento conservador e reacionário para alinhar suas políticas de formação de professores com a BNCC em termos da agenda de preservação capitalista global. Assim como a BNCC, o desenvolvimento e a aprovação da BNCFP ficaram sob a supervisão do MEC-CNE, fortemente marcado pela parceria público-privada.

E a padronização do currículo adotado na BNC-Formação (BRASIL, 2019c) ainda reduz o conhecimento profissional por questões práticas educacionais, afasta os professores da compreensão da educação como prática social e os transforma em meros técnicos educacionais. A falta de aprofundamento no conhecimento científico teórico e prático que a educação implica e a ênfase na formação de aptidões socioemocionais e cognitivas, com base nos escassos conhecimentos necessários para resolver problemas cotidianos, não favorece a formação do ser humano. como um sujeito histórico emancipado. É isso que o Art. 5., I., o CNE / CP n. 2/2019, estabelece entre os fundamentos da formação de professores, uma “Formação básica sólida, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de sua competência para o trabalho” (BRASIL, 2019c).

A questão é defendida pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) afirmando que:

[...] Além de fornecer uma sólida capacitação básica de conhecimento de disciplinas específicas, de pedagogia relacionada a disciplinas e de conhecimentos gerais de pedagogia, a educação inicial de professores deve também desenvolver habilidades para práticas reflexivas e para o desenvolvimento de pesquisas em serviço (OCDE, 2006, p. 99).

E assim, o anteprojeto da BNCFP (BRASIL, 2018b) foi enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) ainda no governo de Michel Temer em dezembro de 2018 para exame e deliberação, mas em fevereiro de 2019, o governo federal, o então presidente Jair Bolsonaro, solicitou sua devolução para revisão e adequação, ao Ministério da Educação (MEC). Em outubro de 2019, o MEC editou a terceira versão do parecer da BNC-Formação (BRASIL, 2019a) para discussão e apreciação do CNE, que foi aprovada em 7 de novembro de 2019 pelo CNE / CP nº 22/2019. E



em 20 de dezembro de 2019, o CNE / CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Básica e estabeleceu a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNCFP).

E assim, aprendemos que a formação de professores como política pública, garante o bem comum de todos os envolvidos no processo, satisfazendo as suas necessidades. No entanto, os cortes de recursos são prejudiciais para as ofertas do programas, o que impede que necessidades reais sejam atendidas. E é nocivo para a capacidade de ensino dos professores. Considerando que medidas temporárias e urgentes não serão capazes de atender às deficiências educacionais dos professores. Desta maneira, percebemos então que em nível nacional a educação continuada não se estruturou como política pública e que esse aspecto influi nas tomadas de decisões nas esferas estadual e municipal, pois estas inferem em reflexões e falhas governamentais.

Sabe-se que o processo é lento e mesmo que as leis não tragam mudanças realmente satisfatórias, as escolas públicas continuarão com condições instáveis e decadentes de ensino e aprendizagem. Há falta de estrutura física adequada, nas escolas há falta de recursos financeiros e pedagógicos, falta de respeito com os professores, de capacitação, educação libertadora, gratuita, universal, democrática e de qualidade.

No entanto, o propósito desta pesquisa não se resume apenas a criticar o documento do MEC, mas provocar partindo do entendimento de que a pedagogia da competência nada mais é do que uma estratégia do grande capital, e as instituições públicas de ensino devem resgatar, manter ou engendrar posturas criticamente emancipatórias para que a educação afirme seu modelo social sem polêmica e sem interrupção. Quanto mais se afirmam que as competências/habilidades são identificadas como o propósito da educação, mais distante a educação está de seu propósito, e assim a educação se distancia do seu objetivo final que é a formação humana.

### **3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Partimos do entendimento de que a formação é um processo que nos constitui, o qual se inicia em nossos primeiros contatos com o mundo circundante e que se desenvolve “[...] na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996), como bem define a lei maior da educação brasileira, a LDB promulgada em 1996.

Ser professor é uma proposta para mentes empreendedoras, brilhantes, criativas e inquietas. Com esta afirmação entende-se que a educação é um compromisso estimulante, de responsabilidade pela vida, pela formação de pessoas que começam a conhecer o mundo e a tomar consciência das possibilidades que se abrem para viver, a incrível aventura da existência. Nessa perspectiva, é compreensível que o professor seja o responsável pela educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos e, assim, pela transformação das realidades que o cercam (PIN et al., 2016).

Bons professores são as peças-chave na mudança educacional. Os professores têm muito mais liberdade e opções do que parece. A educação não evolui com professores mal preparados. Muitos começam a lecionar sem uma formação adequada, principalmente do ponto de vista pedagógico. Conhecem o conteúdo, mas não sabem como gerenciar uma classe, como motivar diferentes alunos, que dinâmicas utilizar para facilitar a aprendizagem, como avaliar o processo de ensino-aprendizagem além das tradicionais provas. Como costumam assumir, por necessidade, um número de aulas cada vez maior, tendem a reproduzir rotinas e modelos; procuram poupar-se para não sucumbir, dão o mínimo de atividades possíveis para diminuir o tempo de correção. Preparam superficialmente as aulas e vão incorporando esses modelos, que se tornam hábitos cada vez mais enraizados (MORAN, 2007, p. 16).

Sendo assim, reconhecer que a educação básica deve visar a formação e o desenvolvimento humano global significa compreender as complexidades e não linearidades desse desenvolvimento, em oposição a visões reducionistas que priorizam dimensões intelectuais (cognitivas) ou afetivas (BRASIL, 2018).

Assim, Freire (2009), tem uma compreensão crítica da educação e preocupação em dar ao ser humano o seu lugar de direito, a condição de sujeito e ser em construção. Assim, é oportuno sublinhar algumas características da

educação libertadora que dá conta da formação do ser humano, chamado a ser sujeito da própria existência.

É imprescindível edificar conhecimentos que visem a superação de preconceitos e discriminações para respeitar as diferenças, promover diferentes culturas sem perder de vista a própria identidade, pela desolação da arrogância e da arrogância de certos países e povos que prevalecem sobre os mais pobres e menos privilegiados. Finalmente, para a mudança final no pensamento e na prática.

E desta maneira compreender e utilizar métodos que contribuam de forma crítica, significativa, reflexiva e ética para diversas práticas sociais são ações essenciais, pois:

A BNCC por si só não vai mudar as desigualdades que ainda existem na educação básica no Brasil, mas sim, a mudança está começando porque, além do currículo, afetará a formação inicial e continuada de educadores, a produção de materiais didáticos, a matriz de avaliação e os exames nacionais, que serão revisados com base nos textos-base aprovados. A BNCC faz parte da Política Nacional de Educação Básica e ajudará a coordenar outras políticas e ações nas esferas federal, estadual e municipal relativas à formação de professores, avaliação, desenvolvimento de conteúdos educacionais e provisão de padrões de infraestrutura adequados para o desenvolvimento global da educação (BRASIL, 2018).

Nesse cenário, a BNCC (BRASIL, 2018) afirma que a manutenção de um processo de aprendizagem contínua no que diz respeito ao ensino e à gestão curricular para outros educadores, no contexto das escolas e sistemas de ensino, é a prioridade da responsabilidade direta da União, que será a revisão da formação inicial e continuada de professores para alinhá-los à Base Nacional Comum Curricular. A ação nacional revela-se crucial nessa iniciativa, por ser o campo responsável pela regulação do ensino superior, em que a maioria dos profissionais está preparada. Dadas as evidências da relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, esta é uma ação essencial para a efetiva implementação da BNCC, sabendo que este é o primeiro passo.

Toda a situação apresenta um desafio para a escola cumprir seu papel para a formação de uma nova geração. Nessa perspectiva, é importante que a instituição

escolar mantenha o compromisso de inspirar reflexões e análises aprofundadas e contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

Porque para além desses aspectos relacionados com a aprendizagem, no desenvolvimento curricular e no aconselhamento pedagógico, devem também ser consideradas medidas que assegurem que os alunos tenham um percurso de aprendizagem contínuo entre as duas fases do ensino básico para promover uma maior integração entre elas.

Todas essas considerações teóricas devem considerar as experiências de alunos e professores, tendo em vista as realidades sociais e o mundo da comunidade escolar e suas referências históricas, sociais e culturais. Ao promover a diversidade analítica e propositiva, espera-se que os alunos construam suas interpretações de forma sólida e rigorosa. Os temas que privilegiam a diversidade cultural e as múltiplas configurações identitárias merecem destaque. Vale ressaltar também a existência de diferentes nacionalidades e culturas, suas contradições sociais e culturais e seus vínculos com outras nacionalidades e sociedades na formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2018).

E desta forma, ao voltarmos ao cenário escolar, a BNCC afirma que planeja inspirar a ação de professores e alunos como sujeitos do processo de ensino. As diferentes funções atribuídas aos professores nos PCN's e BNCC são observadas nas fontes linguísticas e discursivas utilizadas para representar o que deveria ser o ensino conforme o discurso prescritivo constituído no contexto histórico social e outros contextos, como, por exemplo, na segunda metade da década de 1990, o primeiro caso, e o período de 2015 a 2017, no caso da BNCC (texto introdutório).

Isso posto, o mais importante na formação de um educador é sua visão política do mundo, sua atitude em relação ao mundo, à vida e à sociedade. Não basta formar professores competentes, é preciso ter uma visão transformada do mundo (MORAN, 2007, p. 71).

Assim, nota-se que a BNCC organiza todo o aprendizado escolar, da educação Infantil ao ensino médio, dividida em eixos de aprendizagem, e por sua vez, os PCN's organizam seus objetivos por ciclos, e cada ciclo equivale a duas séries da BNCC.

E desta maneira sempre ficará a cargo do professor utilizar metodologias e didáticas que façam a diferença no ambiente escolar e conseqüentemente na comunidade nas quais as escolas e os alunos estão inseridos, visto que a BNCC e os PCN's são documentos nacionais que servem de guia para o ensino prático e que deve ser adaptado à realidade dos alunos.

E como resultado, o que se percebe é que nem sempre o mesmo não participa das decisões curriculares, mas desempenha um papel importante nas atividades escolares, pois:

[Ao professor] cabe contextualizar o conteúdo dos componentes do programa, identificar estratégias para apresentá-los, ilustrá-los, conectá-los e compreendê-los, em termos de lugar e tempo em que a aprendizagem ocorre (BRASIL, 2017, p. 12).

O desenho da área destaca a natureza do conteúdo que está sendo processado, define claramente o conteúdo do conhecimento e dos objetos de aprendizagem e permite que os alunos construam uma imagem representativa do conteúdo de aprendizagem. Essa característica de domínio também é importante para os professores poderem se situar em um conjunto definido e conceituado de conhecimentos que desejam que seus alunos adquiram, condição necessária para fazer referências para o sucesso acadêmico (BRASIL, 1997, p. 44).

Já a definição de conteúdos nos PCN's é uma referência suficientemente aberta para técnicos e professores analisarem, refletirem e tomarem decisões, resultando em ampliações ou reduções de certos aspectos, em função das necessidades de aprendizagem de seus alunos (BRASIL, 1997, p. 54).

Assim, a BNCC e os PCN's organizam os conteúdos e orientações pedagógicas em eixos de aprendizagem conforme o nível escolar, determinando quais são as disciplinas relevantes, que devem ser aprendidas pelos alunos segundo o nível escolar em que se encontram. Já a BNCC organiza os conteúdos em relação ao ano escolar, ou seja, para cada ano da vida escolar há uma lista de temas a serem abordados e, portanto, apreendidos pelos discentes, por outro lado, o PCN é disposto em ciclos, e em que cada ciclo dos PCN's corresponde a 2 anos escolares da BNCC (DE OLIVEIRA PEREIRA e DE OLIVEIRA PEREIRA, 2018).

Mas mesmo após, cinco anos da sua aprovação, a Base Nacional Comum Curricular mostrou-se o cerne de nossas atividades de ensino, seja no ensino básico, seja no ensino superior, nos cursos de graduação (BRASIL, CNE, 2019), pois se trata de “[...] documento normativo que define o conjunto básico orgânico e progressivo de aprendizagem que todos os alunos devem desenvolver em todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

É certo que o currículo prático nas escolas não pode ser reduzido à BNCC, caso contrário ignorará as contradições da realidade material e da organização social das disciplinas de história. No entanto, negar seu poder hegemônico nas discussões sobre o caminho público da educação, além da ingenuidade, significa também negar a dinâmica da linguagem e as propriedades de orientação e dominação existentes no capital.

Assim, o professor se mostra como possuidor do conhecimento a partir do qual organiza e desenvolve seus métodos de ensino. Professores e técnicos analisam, refletem e decidem. Mas essa alocação é esvaziada na BNCC e cabe ao professor:

Selecionar e aplicar diversos métodos e estratégias pedagógico-pedagógicas, utilizando diferentes ritmos e conteúdos adicionais, se necessário, para atender às necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e culturas, suas comunidades, seus grupos sociais, etc. [...] Seleção, produção, aplicação e avaliação de recursos didáticos e tecnológicos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 12).

Para Nóvoa (2022, p. 14), [...] as aprendizagens são decisivas, mas a educação não se reduz apenas às aprendizagens, e não se pode ignorar as dimensões da socialização e de convivialidade, [...], mas a escola não se esgota no plano individual e constitui uma instituição central para a vida social, [...] porque a escola não pode ser vista apenas como um bem privado, arrastando uma lógica consumista, e tem de ser pensada também como um bem público e um bem comum.

No entanto, se a BNCC ainda se preocupa em desenvolver uma pessoa que deve se tornar um especialista para lidar com um futuro difícil projetado, uma

situação diferente se apresenta quando o documento menciona que o sujeito deve desenvolver “habilidades contrárias aos conceitos de desinteresse e aprendizado surge o conhecimento altruísta e a própria academia”. Em uma questão mais imediata, é interessante que o documento não represente a mesma posição sobre a formação acadêmica ou profissional (BRASIL, 2017, p. 17).

Isso também fica evidente quando os PCN’s favorecem a formação:

Cidadãos podem intervir seriamente na realidade para transformá-la, [que desenvolvem] uma capacidade que permite a adaptação às condições complexas e às alternativas de trabalho que temos hoje e lidam com isso com a velocidade de produção e circulação de novos conhecimentos e informações, que permeia e evolui (BRASIL, 1997, p. 3).

Isso significa que, de modo geral, a partir do que foi dito e publicado na BNCC de uma perspectiva global, também se tornam relevantes estudos de diferentes partes, as determinações da experiência social, comunidade pela qual o documento passou e os diferentes caminhos no qual o consenso pode ser entendido como o consenso é criado a partir das estratégias nas quais o próprio documento se baseia.

Para Nóvoa (2022, p. 17), o modelo escolar serviu bem aos propósitos e necessidades do século XX, mas agora a sua alteração é essencial. Ninguém sabe como será o futuro, mas temos que construir esse processo, não com base em fantasias de futuro, mas nas realidades e experiências que já existem em muitas escolas, no trabalho que muitos professores fizeram hoje. Na lógica centralizada da reforma ou da imposição simultânea da mudança, nada será feito. Tudo virá de iniciativas locais, cada uma em seu próprio ritmo e tempo, como resultado do envolvimento do corpo docente e da comunidade.

Desta forma, segundo Moran (2007, p. 44), diante de todas essas reservas e dificuldades com a complexidade do conhecimento, os professores devem ser especialistas nessa área. Contudo, o conhecimento é construído no processo, não simplesmente transmitido. No entendimento de Paulo Freire (2003) ensinar é um caminho também para aprender. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Nesse sentido, cabe também fazer perguntas da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BRASIL, 2018) relacionadas às necessidades necessárias para produzir conhecimento democraticamente construído e socialmente útil.

O texto da BNCC (2018, p. 22) deixa claro que a União será responsável pela “formação inicial e continuada dos professores para alinhá-los às visões do corpo docente”, uma vez que compete a União a regulamentação no ensino superior e aos professores que são formados (ALBINO e DA SILVA, 2019).

Mas, segundo Silva (2018), as propostas de formação por competências e a criação de um sistema de certificação de professores da educação visam superar o modelo de formação por qualificação profissional, centrado em títulos e diplomas que demonstrem domínio de conceitos técnicos-científicos, para formar o que deve ser obtido, validado e a capacidade de atualização contínua para garantir que a empregabilidade do trabalhador e que seu trabalho seja suficiente para atender às necessidades de uma sociedade em mudança.

Dessa forma, o processo de desintelectualização docente configura-se para desvalorizar os professores como intelectuais educacionais. Esta, por sua vez, deve ser moldada por universidades com condições de formação docente dignas de estudo e trabalho. Retirar esse direito dos educadores representa instabilidade e redução da formação docente (SHIROMA, 2007).

Para a autora, parte da dificuldade em compreender esse processo se deve ao fato de que a racionalização da formação de professores e a racionalidade tecnológica domina a política de especialização, priorizando o conceito de competência e orientando o debate sobre a formação de professores como especialistas (SHIROMA, 2007, p. 76).

Mas durante o processo de privatização, a BNCC surgiu como um mecanismo para promover as relações público-privadas entre empresas e grandes conglomerados da área de educação por meio da elaboração de livros, periódicos organizados pela iniciativa privada; treinamentos ministrados pela iniciativa privada



em cooperação com entidades estaduais e municipais, governos, o Instituto Natura, por exemplo, viabilizado pela “nova” (velha) arquitetura de formação oferecida pela BNCC, também representa a base para a privatização da educação, carecendo do Estado como financiador da educação pública, gratuita e laica (COSTA et al., 2019).

Dessa forma, a política pública de educação hegemônica está intimamente relacionada à proposta da BNCC, por propor poder de mercado, controle estatal flexível sobre o ensino privado, personalização do comportamento docente, avaliação tecnocrática para estimular a competição entre as instituições de ensino por meio de ranking, prêmios e punições, compensações básicas de educação (ler, contar e escrever) para os chamados pobres (LEHER e MOTTA, 2012, p. 578).

E assim, a BNCC reitera a competência da formação docente, a necessidade de fortalecer o vínculo entre as instituições formadoras e a prática escolar a partir do currículo de formação, e de implementar um sistema de avaliação curricular e certificação de competências docentes (SILVA, 2018).

### **3.1 A RELAÇÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A BASE NACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRÁXIS DOCENTE**

A práxis docente é entendida como um processo de mudança profissional por meio de um diálogo complexo e interdependente entre teoria, prática e reflexão, que se torna a base para a compreensão da criação de um professor reflexivo, que integra teoria e prática no processo de aperfeiçoamento e construção permanente. Nesse sentido, sua identidade profissional as ajuda a ter um melhor desempenho em sala de aula por meio de suas próprias experiências (BEZERRA, 2019).

E ao longo dos anos, a política educacional no Brasil foi reestruturada, influenciada principalmente pela economia mundial no curso histórico do desenvolvimento capitalista na imagem da organização e, portanto, do trabalhador. Essas mudanças levaram a uma reformulação da prontidão dos trabalhadores para a empregabilidade, pois o profissional precisa ser qualificado, focado no aprender a aprender e focado na flexibilidade nas relações sociais e de trabalho (SIMÃO, 2016).

Na década de 1930, a educação baseava-se na formação de cidadãos, reprodução/modernização de elites e contribuições para os problemas sociais, com foco na educação do campo, ou seja, na contenção da migração rural-urbana e na formação técnica especializada voltada para a resolução dos problemas da população rural (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 16).

A revolução de 1930 marcou a transição do Brasil para um modelo de produção capitalista. A acumulação de capital do período anterior permitiu ao Brasil investir no mercado interno e na produção industrial. A nova realidade brasileira exigia mão de obra especializada, por isso era preciso investir em educação. Assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sancionou decretos coordenando o ensino médio e as ainda inexistentes universidades brasileiras (VILELA, 2009).

À época, “o processo emergente de industrialização exigia políticas educacionais que garantissem uma educação moderna, capaz de incorporar novos métodos e tecnologias, e efetivamente desenvolver uma imagem cívica adequada a esse processo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 19).

Diante desse debate, segundo Freitas (2014):

Emerge o pressuposto de que o currículo é o espaço de criação e resistência às demandas hegemônicas das escolas capitalistas, por meio da necessidade econômica de formação para a empregabilidade. Essa tensão e contradição transcendem o currículo e afetam o cotidiano da sala de aula, desde a construção de planos de aula que devem ser objeto de suas próprias pesquisas, até o desenvolvimento de políticas curriculares nacionais que enfatizamos. Ao reduzirem a educação à aquisição de habilidades e competências por meio de um currículo multiculturalista, tais propostas abandonam o objetivo de desenvolver o funcionamento mental por meio do aprendizado da ciência, arte e filosofia, à medida que a ênfase se torna o mínimo de informação, orientação e habilidades que os cidadãos precisam para completar sua educação, sendo um aspecto do compromisso do Estado com o conhecimento, “[...] garante aos alunos o básico, [...]” possibilita “[...] a mitigação social que exacerba as desigualdades sociais que o vitimizam, abre as portas para o sucesso, e agora depende do empenho dele”, ou seja, a partir de agora depende dele (FREITAS, 2014, p. 1090-1091).

Mas para Moran (2007, p. 47) docência é uma área em que avançamos muito, pelo menos teoricamente. Gradualmente, mudamos nosso foco para o aprendizado e os alunos. Hoje, existem muitos programas e experiências sobre aprendizagem

inovadora, ativa e participativa. Com a ajuda da tecnologia, podemos flexibilizar o currículo e aumentar o espaço, o tempo de estudo e o modo de fazê-lo.

E assim, a proposta da (BNCCFP) visa adequar a formação de professores à BNCC, no entanto, a consistência entre esses documentos foi assegurada por se basearem em uma perspectiva de formação por competências. Que segundo , “[...] a partir de agora, a BNCC deve ser uma referência para a formação inicial e continuada de professores. Isso abre uma janela de oportunidade para discutir alguns dos obstáculos e melhorar a qualidade da formação de professores em Brasil” (BRASIL, 2018b, p. 7). Este alinhamento está especificado nos artigos 5.º, n.º 1 e 17.º da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a BNCC.

A BNCC como política curricular constituída como documento normativo para a seleção e organização do conhecimento a ser ensinado em todos os níveis e modalidades da educação básica no Brasil, assinada pelo então Ministro da Educação, José Mendonça Filho, que teve mandato de maio de 2016 a abril de 2018, em colaboração com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Sindicato Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), aclamam como uma inovação na educação, afirmando que “[...] O Brasil inaugurou era da educação brasileira e se alinha com o melhor e mais qualificado sistema educacional do mundo” (BRASIL, 2018, p. 5), lembrando que pluralismo, modernização, democratização do saber e do poder são as vantagens propostas no documento de homogeneização da rede educativa:

A BNCC é um documento diversificado e contemporâneo que define claramente a aprendizagem básica e integral a que todos os alunos, crianças, jovens e adultos têm direito. Com ele, as redes de ensino e as instituições escolares públicas e privadas passam a ter uma referência nacional obrigatória na hora de elaborar ou adaptar seus currículos e assessorias de ensino. Essa referência é a meta a ser alcançada em cada etapa da educação básica, e o currículo ali traça o caminho (BRASIL, 2018, p. 5).

E conforme Macedo (2014), “a BNCC é vista como uma política para todos, e a exclusão que ela pode promover é resultado das ações individuais dos excluídos”. Para tanto, é necessário um currículo fundamentado na pedagogia da competência

e no multiculturalismo, como expressão pedagógica do respeito à diferença, homogeneizando as diferentes formas de conhecimento, eliminando as condições de sua produção, com variados graus de complexidade (BULHÕES, 2016, p. 26).

Nesse processo utilitário, a educação responde não às necessidades de formação, não às relações com ideias, mas às qualificações valorizadas pelos objetivos empresariais capitalistas, aprender a aprender, respondendo às agendas dos interesses econômicos mundiais que buscam não apenas direcionar o processo educacional na direção dos interesses do capital, mas também mercantilizar a própria educação a ser gerida em termos de pedagogia e aspectos relacionados à educação lucrativamente, produzindo e distribuindo materiais didáticos. Complementando esse ponto, destaca-se que o acesso a conteúdos científicos, artísticos e filosóficos é comprometido pela ênfase da BNCC em métodos e procedimentos, expondo a possibilidade de descaso da formação. A crítica estudantil e, com ela, a libertação civil. A homogeneização do currículo e a padronização da prática docente encontram seu propósito no que tange aos resultados de desempenho e eficiência em avaliações externas, programas direcionados, políticas de incentivo à competição e ações de responsabilização individual por gestores, professores e alunos.

Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade no espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e em integrá-las a nossa mente e a nossa vida (MORAN, 2007, p. 32).

As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos (MORAN, 2007, p. 27).

E assim a profissão docente caracteriza-se por outro lugar, um terceiro lugar, que coloca em prática do ponto de vista teórico e metodológico, construindo assim o

saber docente profissional. A prática docente é extremamente difícil e complexa, como escreve David Labaree (2000), às vezes, porém, a ideia muito simples de ensinar é abertamente incentivada, fazendo com que a profissão perca seu prestígio (NÓVOA, 2009, p. 33).

Entretanto, a Resolução nº 1/2002, que aprovou as Diretrizes para a Formação de Professores, levanta muitas questões no setor organizado da educação, especialmente nas entidades científicas e acadêmicas.

A Anped<sup>4</sup>, Anfope<sup>5</sup>, Anpae<sup>6</sup>, Forumdir<sup>7</sup> e o Fórum Nacional de Defesa da Formação Docente, que se manifestaram contra a resolução e reafirmaram que a base nacional comum dos cursos de formação de professores, como garantia de multiplicação das experiências curriculares, sem prejuízo das instituições de ensino superior e dos cursos superiores (ALBINO e DA SILVA, 2019).

E vale ressaltar que em dezembro de 2018, o Ministério da Educação divulgou a primeira versão (BNCFP). A proposta, apresentada no governo do presidente Temer, restabelece amplamente os princípios e medidas contidos na Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, que teve vigência até 2015 (ALBINO e DA SILVA, 2019).

Que em termos de formação continuada, o mecanismo de avaliação e desenvolvimento profissional de professores foi esclarecido e em conjunto,

---

4 ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação em sentido estrito em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, nos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

5 Anfope — Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação é uma entidade de caráter político-acadêmico originária do movimento dos educadores na década de 1970, e hoje, é uma Entidade de referência no cenário nacional quando se trata de desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre a formação e valorização dos profissionais da Educação.

6 A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação, que congrega pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior; dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino; e professores e diretores de escolas e outros espaços sociais de educação e formação cidadã.

7 O Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras, tem por diretriz básica o fortalecimento do ensino público, gratuito e de qualidade em todos os níveis, em especial, dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas Plenas como espaços, por excelência, da formação do Educador.

os programas de educação continuada serão de responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação, sugerindo uma atuação reduzida do governo federal no setor. O documento propôs que, após o ingresso na profissão docente, o professor iniciante seja apoiado por um mentor, que deve ser um professor mais experiente que orienta, supervisiona e auxilia os recém-chegados em suas atividades docentes (BRASIL, 2018). Os instrutores podem receber bônus por desempenhar essa função.

A formação continuada deve estar atrelada à evolução funcional na carreira do professor. Nessa perspectiva, os professores adquirirão novas habilidades e competências, na prática, profissional, que podem ser demonstradas por meio de avaliações, qualificações e desempenho.

Da mesma forma que a formação, a carreira do professor se articula à Base Nacional de Formação. [...] As competências auxiliam na construção de uma trajetória profissional que envolve aspectos relativos ao desenvolvimento e à avaliação de desempenho, fundamentais para a qualidade do trabalho docente (BRASIL, 2018, p. 40).

E com a explosiva privatização do ensino superior nos últimos anos, cresceu exponencialmente o número de alunos que trabalham durante o dia e estudam à noite e têm pouco tempo para pesquisa. As palavras são suficientes para concluir um curso universitário, e os resultados pioram. Aos universitários falta o básico: leitura avançada, compreensão, trabalho autônomo, dificultando muito o andamento geral das atividades nas classes, como conjunto (MORAN, 2007).

Em outras palavras, embora os professores usem conhecimentos diferentes, esse uso é baseado em seu trabalho e nas circunstâncias, condições e recursos associados a esse trabalho. Em suma, o conhecimento está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com o conhecimento não são, de forma alguma, relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e resolver situações cotidianas (TARDIF, 2014, p. 17).

A educação é como um caleidoscópio. E podemos ver diferentes realidades, podemos escolher entre mais de uma perspectiva analítica, cada uma com sua lógica, fundamento e justificativa, à medida que projetamos nossas visões parciais, nossas escolhas, nossas experiências na educação (MORAN, 2007, p. 10).

Assim é possível perceber como o conhecimento do trabalho dos professores, que considerar seus saberes cotidianos, nos permite atualizar nossas concepções não apenas de sua formação, mas também de suas identidades, contribuições profissionais (TARDIF, 2014, p. 23).

É preciso considerar a necessidade de repensar a formação docente agora, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu dia a dia de trabalho. Essa é a ideia básica da reforma da educação de professores em muitos países na última década. Expressa-se o desejo de encontrar novas articulações e novos equilíbrios nos cursos de formação de professores, entre os saberes docentes produzidos na universidade e os saberes acumulados pelos docentes na prática cotidiana. Até à data, a formação pedagógica tem sido dominada pelo saber disciplinar, muitas vezes gerado em redomas de vidro sem qualquer ligação com o comportamento profissional, devendo depois ser aplicado na prática por meio de estágios ou outro tipo de atividades. Essa visão disciplinar e aplicada da formação profissional não faz mais sentido hoje, não apenas na educação, mas também em outros campos profissionais.

Assim, nota-se que os referenciais teóricos educacionais tradicionais são vistos como ultrapassados, pois no discurso dos teóricos do capital há a necessidade de “desenvolver uma nova pedagogia, um programa educacional de outra natureza” (MORAES, 2001, p.4) para que as escolas e os professores garantam o desenvolvimento da “competência” no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

No entanto, excludente, devido à necessidade de diferentes níveis de qualificação, para um grupo pequeno, é necessário um nível de conhecimento superior e, portanto, acesso a um curso mais aprofundado, de maior qualidade, sem sair da teoria e da prática. Mas para a grande maioria, as competências em sentido pragmático e utilitário são suficientes para “sobreviver no seio de um mercado de trabalho marginalmente fragmentado, com exigências cada vez mais complexas e níveis de exclusão historicamente inéditos” (MORAES, 2001, p. 5).

E, ao mesmo tempo, a educação torna-se cada vez mais uma mercadoria, uma mercadoria de marketing, um negócio, sem dúvida em expansão, mas com enorme interesse e um investimento lucrativo, o mais lucrativo possível, o que

significa que na maioria das situações privadas, em situações educativas, persiga a eficiência em vez de cidadania (MORAN, 2007, p. 18).

Mas entre as muitas críticas à BNCC, uma está no discurso ideológico de seus defensores que reduz a compreensão da qualidade educacional à aquisição de determinadas competências e habilidades homogêneas em todo o Brasil, que podem ser mensuradas por testes padronizados de avaliação, a qualidade da educação se resume ao aprendizado e domínio dessas competências, reduzindo principalmente a construção de conhecimento e certas habilidades pré-definidas. (COSTA et al., 2019).

No contexto atual, as bases de formação de alunos/professores têm lugar na solução dos problemas educacionais no Brasil. Por razões econômicas mascaradas pela linguagem da tecnologia e da ciência, a política educacional precisa ser reformulada em uma perspectiva qualitativa, desde a regulação da aprendizagem até como ela é controlada e avaliada.



## 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Segundo Minayo (2011), entende-se por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Nesse sentido, esta pesquisa se utilizou de uma abordagem qualitativa:

[...] que responde a questões muito particulares [...], ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2011, p. 19).

Nesse contexto, as revisões bibliográficas sobre os estudos já feitos ajudaram a mapear as perguntas já elaboradas naquela área de conhecimento, permitindo identificar o que mais tem se enfatizado e o que tem sido pouco trabalhado (MINAYO, 2011, p. 38).

Portanto, neste capítulo, buscou-se definir o percurso investigativo desenvolvido em um esforço para manter o foco e a coerência necessários ao trabalho científico. Dessa forma, apresentaremos as escolhas feitas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, considerando as dissertações e teses publicadas acerca do tema pesquisado. Tomando como objeto a formação de professores e a base nacional comum curricular, o primeiro passo de sua análise foi a leitura da literatura, considerada na estrutura normativa imperativa. Assim, primeiro foi feita a leitura para determinar os componentes, a estrutura, as condições e os objetivos do documento. Esses foram os elementos internos que orientaram a leitura e permitiram a identificação de seu conteúdo proposicional.

Tomamos o transbordamento de documentos da Base Nacional Comum Curricular como objeto de análise do discurso. Sendo assim, não partimos do que a Base Nacional Comum Curricular explica e do que legisla nem de sua descrição e

estrutura interna, mas das externalidades que percebidas a partir de sua leitura, ou seja, dos movimentos estruturais e de reestruturação exigidos pelo conflito atual no campo educacional.

Discutimos a formação de professores a partir de outra abordagem epistemológica, o que significou questionar os fundamentos da educação à luz de críticas que possibilitaram desconstruir certezas e incertezas em nome de um horizonte investigativo de outra prática docente.

A formação de professores precisava visar a própria educação, permitindo que os professores se compreendessem e se reconhecessem como mediadores de fato entre conteúdo e educandos, entre realidade e sujeito e entre discurso e prática. Destarte, não há nada de novo, pois essa visão é considerada na maioria dos discursos docentes, nas políticas educacionais e até mesmo na Base Nacional Comum Curricular.

Este trabalho apresentou uma análise de perspectivas teóricas epistemológicas de uma amostra de 62 dissertações e teses coletadas nas bases de pesquisa brasileiras, e teve como objetivo gerar o conhecimento a respeito da política educacional, formação de professores e organização da educação de autores brasileiros, publicados no período de 2019 e 2022, a maioria das obras está classificada em teoria combinada, num esforço de articular teorias ou conceitos, visando compor um quadro teórico consistente para fundamentar e responder à questão problema do referido objeto de pesquisa no que se refere ao pluralismo metodológico.

O objetivo desta pesquisa foi especificar como a organização da educação básica mediante a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) e a formação de professores no atual contexto educacional brasileiro, com base na análise sistemática de uma amostra de 12 (de onde tirei as teses) de autores brasileiros, a saber: nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (CAPES) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO), por conter as pesquisas relacionadas a temática pesquisada. Na definição do corpus da pesquisa no processo tanto inicial, quanto continuado da coleta de dados, foram excluídos artigos, com o intuito de apenas utilizar os materiais que iriam embasar e sustentar, de alguma forma, a investigação da questão problema. Assim, as dissertações e teses selecionadas referem-se a pesquisas de natureza teórica ou empírica.

A análise de conteúdo também preconizou a exploração do material, e esta etapa cujo objetivo foi a classificação ou codificação no estudo.

E após, lidos os 62 trabalhos, foram excluídos 50 por não atenderem aos critérios de inclusão e exclusão preestabelecidos, resultando uma amostra final de 12 dissertações e teses a serem revisados. Visando melhor compreensão deste estudo, apresenta-se a seguir um quadro de categorias de análise e processos de coleta de dados.

Quadro 2 - Categorias de Análises .

CATEGORIAS	EIXOS TEMÁTICOS	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	TIPOS DE PESQUISAS
<p>— Entender como a organização da educação básica mediante a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) e a formação de professores no atual contexto educacional brasileiro;</p> <p>— Analisar o processo de formação docente diante da Base Nacional Comum Curricular e da Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica (BNCFP);</p> <p>— Identificar de que maneira se dará a articulação entre a formação de professores e a organização da educação</p>	<p>2 - Percurso Metodológico da Pesquisa;</p> <p>3 - Definindo e Conhecendo a Base Nacional Comum Curricular em seu contexto de aprovação;</p> <p>3.1 Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (bnc-formação) ;</p> <p>3.2 Documentos que Antecederam e Embasaram a Base Nacional Comum Curricular;</p> <p>4 o Processo de Formação Docente diante da Base Nacional Comum Curricular e da Base Nacional Comum para a Formação de</p>	<p>Para responder essas questões será necessário realizar levantamento bibliográfico acerca do tema proposto;</p> <p>— Verificar as normativas sobre as diretrizes educacionais;</p> <p>— Para responder essa questão, será necessário conhecer com profundidade os documentos normativos.</p> <p>— Realizar análise das teses e dissertações catalogadas;</p>	<p>Pesquisa qualitativa e bibliográfica.</p>

<p>básica;</p> <p>— Compreender as relações entre a Base Nacional Comum Curricular e a Base Comum para a Formação de Professores no atual contexto educacional.</p>	<p>Professores;</p> <p>4.1 A Relação entre a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional para a Formação de Professores na Práxis Docente;</p> <p>5 Resultados e Análises da Pesquisa;</p> <p>5.1 Análise do Processo de Formação Docente na Base Nacional Comum Curricular e na Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP);</p> <p>5.2 Articulação entre a Formação de Professores e a Organização da Educação Básica;</p> <p>5.3 Descrição da relação entre a base nacional comum curricular e a base nacional comum para a formação de professores na atual conjuntura;</p>		
---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta fase, as descrições analíticas complementaram o estudo guiada por pressupostos e referenciais teóricos (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). As definições das categorias foram classificadas apontando os elementos constitutivos da comparação que foram significantes no estudo, como as categorias. Conseqüentemente, a análise categórica consistiu na segmentação e no agrupamento temático ou reagrupamento dos registros. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser uma estratégia utilizada no processo de codificação para criar unidades de enumeração e, posteriormente, categorias iniciais de análise (BARDIN, 2009).

Há também inferências e interpretações na análise de conteúdo que procuraram o significado de uma mensagem através ou com a primeira mensagem.

Nessa etapa, o tratamento dos resultados considerou o objetivo de estruturar e captar o conteúdo contido em todo o material coletado (FOSSÁ, 2013). Esta etapa foi uma operação lógica na qual uma sentença é aceita por meio de sua associação com outras afirmações aceitas como verdadeiras (BARDIN, 2009, p. 41).

Nesse segmento, as inferências conduziram e transmitiram os resultados para nossos objetivos frente a epistemologia da pesquisa.

Conseqüentemente, a partir dos discursos ao longo do conteúdo, desejamos que este estudo ajude a caracterizar os objetivos do estudo. Enfatizar possíveis aplicações em pesquisas qualitativas ou mesmo outras abordagens. Queremos que esta pesquisa auxilie os pesquisadores, que estão dispostos a correr riscos no uso de técnicas de análise de conteúdo, no âmbito da pesquisa qualitativa. O pré-requisito mostrou o não revelado e fornecer pistas simples para a compreensão do fenômeno social que está sendo estudado.

#### **4.1 Tipo de pesquisa**

Esta pesquisa está caracterizada, quanto à sua abordagem, como qualitativa. Diante disso, seus objetivos foram classificados como exploratórios. Por essa razão, em relação aos objetivos, considera-se como uma pesquisa exploratória, por meio da qual visamos proporcionalizar maior familiaridade com o problema investigado, objetivando conhecer e esclarecê-lo (GIL, 2002).

Gil (2002) destaca também que nesse processo estão envolvidos os seguintes pontos: levantamento bibliográfico e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Processualmente, este estudo é classificado como bibliográfico, tendo em vista que a investigação se baseou em uma seleção de produções acadêmicas, proporcionando uma visão do cenário atual baseada no conhecimento de confronto, observando pontos de convergência e divergência (FERREIRA, 2002).

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica é que ela permite ao pesquisador cobrir uma série muito mais ampla de fenômenos do que ele pode estudar diretamente. Essa vantagem torna-se especialmente importante quando o

problema de pesquisa requer dados amplamente dispersos no espaço. “A pesquisa bibliográfica também é essencial nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer fatos passados a não ser confiar em bancos de dados bibliográficos” (GIL, 2002, p. 44-45).

#### **4.2 Técnica de coleta de dados**

Como procedimento ou técnica para a coleta de dados, foi utilizada a técnica seletiva e analítica na produção bibliográfica. Desse modo, buscou-se analisar em que medida tais trabalhos dialogaram com as questões do referido trabalho.

Surgiram então algumas questões norteadoras: Quais são os pressupostos que fundamentaram essa alegação? Quais são os objetivos dessa política educacional? Que fundamentos educacionais são explicados na Base Nacional Comum Curricular? Como é explicada a formação de professores na Base Nacional Comum para a Formação de Professores? A partir da Base Comum Curricular Nacional e da Base Nacional para a Formação de Professores, qual o papel da formação de professores?

O objetivo é especificar como a organização da educação mediante a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) e a formação de professores no atual contexto educacional brasileiro, caracterizando os documentos e construindo-os a partir das bases legais em que se baseiam. Desse modo, foi feita a análise destes documentos e investigou-se sua elaboração, bem como a evolução da versão, desde sua proposta até sua aprovação, e as revisões e acréscimos que continuam depois.

#### **4.3 Técnica de análise de dados**

Para o tratamento de dados, foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2016), com o objetivo conhecer, analisar e transcrever os significados presentes no conteúdo. De acordo com Bardin (2016), essa técnica se constitui de três fases importantes: prévia análise, exploração do material e tratamento dos

resultados. Bardin (2016) ressalta que a primeira fase compreende a organização do material. Nesse caso, a seleção das teses e dissertações que compõem o estado da arte tratam desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) até a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional para a formação de professores. A segunda fase foi construída com base na codificação do objetivo da pesquisa de cada tese ou dissertação, em virtude de o teor da mensagem de cada tese ou dissertação girar em torno do objetivo geral do trabalho. A terceira fase foi finalizada com a interpretação das teses e dissertações selecionadas.

Para Bardin (1977, p. 144-145), a análise qualitativa “[...] permite recorrer a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição”. A análise qualitativa corresponde a um “procedimento mais intuitivo, mas também é mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses [...]”.

Na passagem da leitura para a análise do discurso, perguntamos: qual é o impacto da lei? Qual é o contexto que torna isso possível e/ou necessário? Percebemos que o documento somente ocorre nessa configuração e é possível apenas na relação em que é concebido, na relação que emerge de sua forma concebida e na relação que reverbera de seu movimento estrutural.

Ao utilizarmos a análise do conteúdo como estratégia metodológica para esta pesquisa, não estamos comprometidos com leituras arqueológicas baseadas na investigação das origens do significado conceitual. A partir de uma análise, é possível compreender o material de outras formas desencadeadas pela análise bibliográfica dos fundamentos da Base Nacional Comum Curricular. Nossas trajetórias de pesquisa atravessaram esses modos, de maneira que abandonamos aquelas visões organizadas e focamos na análise textual de qualificação que sugerem ser insuficiente para os discursos declarativos que emergem da relação com os sujeitos e objetos de pesquisa no que concerne à realidade que se move e redesenha, movimento que precisa ser ressignificado.

## 5 RESULTADOS E ANÁLISES DA PESQUISA

Esse capítulo apresenta a análise do conteúdo como forma de validar a metodologia desse trabalho e a análise das perspectivas teóricas epistemológicas de uma amostra de 62 dissertações e teses coletadas nas bases de pesquisa brasileiras, e teve como objetivo gerar o conhecimento a respeito da política educacional, formação de professores e organização da educação de autores brasileiros, publicados no período de 2019 a 2022, a maioria das obras está classificada em teoria combinada, num esforço de articular teorias ou conceitos, visando compor um quadro teórico consistente para fundamentar e responder à questão problema do referido objeto de pesquisa no que se refere ao pluralismo metodológico.

E partir daí responder à questão problema desta pesquisa e especificar em que medida a organização da educação básica mediante a BNCC e BNCFP impacta na formação de professores no atual contexto educacional brasileiro, com base na análise sistemática de uma amostra de 12 doze dissertações e teses de autores brasileiros. Na definição do corpus da pesquisa no processo tanto inicial, quanto continuado da coleta de dados, foram excluídos artigos, dissertações e teses, com o intuito de apenas utilizar os materiais que iriam embasar e sustentar, de alguma forma, a investigação da questão problema. Assim, as dissertações e teses selecionadas referem-se a pesquisas de natureza teórica ou empírica.

E assim por meio do objetivo geral entender como a organização da educação básica mediante a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica e a formação de professores no atual contexto educacional brasileiro. E desta maneira alcançar os objetivos específicos que são analisar o processo de formação docente diante da Base Nacional Comum Curricular e da Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica; Identificar de que maneira se dará a articulação entre a formação de professores e a organização da educação básica e compreender as relações entre a Base Nacional Comum Curricular e a Base Comum para a Formação de Professores no atual contexto educacional.



Desta forma, as buscas foram realizadas no período compreendido entre outubro de 2021 a abril de 2023, nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO), por conter as pesquisas relacionadas a temática pesquisada.

O recorte temporal de estado do conhecimento compreende o período entre 2019 a 2022, ano que muitas pesquisas começaram a tratar sobre a elaboração da BNCC e sobre o início da implementação da BNCC no Ensino Infantil e Ensino Fundamental nas unidades da Federação. Foi obtido o quantitativo de 62 (sessenta e dois) trabalhos ao aplicar o termo gerador: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, sendo 48 (quarenta e oito) dissertações e 14 (quatorze) teses. Posteriormente, foram utilizados os filtros BNCC → Formação de Professores → BNC — formação → política educacional → implementação da BNCC.

Ao final, foram utilizadas o quantitativo de 9 (nove) dissertações e 3 (três) teses, totalizando 12 (doze) produções para uma análise minuciosa, porquanto corroboram com os constructos epistemológicos dos eixos desta pesquisa, e assim ativemo-nos a dissertações e teses por se caracterizarem estudos orientados.

Para analisar os doze trabalhos selecionados, criou-se um quadro para a coleta e síntese dos dados obtidos, visando organizar de forma estruturada as informações coletadas e elaborar um banco de dados.

No quadro 3, os trabalhos foram agrupados seguindo um roteiro estruturado, com as seguintes informações: autor, título, tipo de produção (dissertações ou teses), ano da defesa, resumo e link de localização.

Quadro 3 - Análise dos estudos agrupados (dissertações e teses)

Nº	Autor(es)	Título	Local de produção (região e universidade — pública ou privada)	Tipo de produção (mestrado/ doutorado)	Palavras chave	Ano da defesa	Principais conclusões dos estudos ou sua apresentação em categorizações	Link de localização
1	Back, Jeizi Loici	Normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação (Mestrado)	Escola Corpo Estado BNCC	2020	Concluiu-se que a Escola, na sociedade capitalista, tende a formar corpos normatizados, que atendem a papéis de gênero bem definidos entre homens e mulheres, permitindo apenas a heterossexualidade como orientação sexual “ideal” para, assim, manter a exploração do trabalho e a acumulação de riquezas pela classe burguesa.	<a href="https://tede.unioeste.br/handle/tede/5034">https://tede.unioeste.br/handle/tede/5034</a>
2	Barbieri, Simone Côrte Real	Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC	Universidade de Caxias do Sul	Tese (Doutorado)	Professore; Formação biopolítica; Base Nacional Comum Curricular; Educação	2019	Como resultado, afirma-se que as políticas de formação de professores não foram explicitadas no texto da BNCC, mais do que isso, que há exclusão intencional da formação docente no documento a partir das lentes da biopolítica. Essa exclusão acaba por minar a relevância dos professores e diminuir sua ação política; fortalecer os contextos de empresariamento da escola; desqualificar a educação e garantir a verticalização dos processos de ensino.	<a href="https://repositorio.ucs.br/11338/5465">https://repositorio.ucs.br/11338/5465</a>
3	Paula, Alessandra Valéria de	BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares	Universidade de Brasília	Dissertação (Mestrado profissional em Educação)	Base Nacional Comum Curricular; Currículo educacional; Políticas públicas educacionais; políticas públicas; avaliação	2020	Ressaltamos a urgência de estudos no campo curricular e em teoria do conhecimento que permitam avanços em relação ao desenvolvimento dessa reforma, que incide em todos os mecanismos da prática escolar.	<a href="https://repositorio.unb.br/handle/10482/39424">https://repositorio.unb.br/handle/10482/39424</a>
4	Piassa, Zuleika Aparecida Claro	O conceito de diferença no currículo escolar: uma reflexão filosófica sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC	Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp)	Tese (Doutorado)	Diferença Pós-modernidade Teoria crítica Currículo pós-crítico Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2019	Para a reflexão sobre a Base Nacional Curricular, inspirou-se no contributo teórico da Análise do Discurso proposto por Michel Pêcheux. O estudo possibilitou, ao final, considerar que, apesar de os termos diferença e diversidade percorrerem todo o documento, a lógica inerente reforça a razão instrumental e a sociedade danificada.	<a href="https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191851">https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191851</a>
5	Galvão, Nelson Luiz Gimenes	O debate sobre a politécnica e a educação integral no contexto da	Universidade Nove de julho	Dissertação (Mestrado)	Políticas públicas em educação; Politecnia Educação integral BNCC	2019	Consideramos a hipótese de que a presença da proposta de Educação Integral na BNCC, trata-se de uma prática de apropriação, pelos representantes dos interesses da burguesia, de conceitos e reivindicações históricas de educadores progressistas e do conjunto da classe trabalhadora, visando deturpar as propostas originárias e	<a href="http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2134">http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2134</a>

		reforma do ensino médio e da BNCC			Reforma do ensino médio		adequá-las aos interesses do mercado.	
6	Farias, Marcela Clarissa Damasceno RAngel de.	A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Dissertação (Mestrado)	Profissionalização docente Desprofissionalização docente Reprofissionalização docente	2021	Vislumbra-se, com as análises feitas, que a ressignificação de “boas práticas pedagógicas” e a adoção da lógica de definição de competências profissionais docentes se constituíram a partir de processos de responsabilização dos professores, amparados na performatividade. Em suma, argumenta-se que a nova Política de Formação de Professores coloca em circulação um processo dual que desprofissionaliza — ao mesmo tempo, em que (re)profissionaliza — a docência, a partir da formação com ótica gerencialista e performática.	<a href="https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_6493e40387743139223eda6e8fbb4fc2">https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_6493e40387743139223eda6e8fbb4fc2</a>
7	Gonçalves, Amanda Melchiotti	Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel	Dissertação (Mestrado)	Políticas Educacionais Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Intelectuais Orgânicos	2020	Constatou-se, que revestida em um “novo” paradigma, a BNCC traduz a psicologização necessária para a sobrevivência no mundo moderno do século XXI. Os conceitos empregados não são aleatórios, pelo contrário, remetem a uma educação globalizante que reforça o processo de formação humana almejado na atual forma de sociabilidade do capital, ao mesmo tempo que corrobora no processo de ajuste estruturante do capital.	<a href="https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_4205cdb4f7a870e891553e550742ad45">https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_4205cdb4f7a870e891553e550742ad45</a>
8	Ribeiro, Flavia Moreira	A caracterização político-pedagógica da bncc: A política curricular no contexto da formação para o capital	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Dissertação (Mestrado)	Política Educacional. Reforma Curricular. BNCC.	2021	O trabalho conclui pelo reconhecimento da BNCC como política curricular posicionada no âmbito do reformismo curricular, em curso no Brasil desde a década 1990, enquanto instrumento da agenda neoliberal para o reposicionamento da aparelhagem estatal, também da escola, face às suas exigências de reposicionamento e conservação hegemônica. Este reposicionamento se apresenta, política e pedagogicamente, profundamente caracterizado pela centralidade da organização do sistema de ensino por matrizes de competências e habilidades e pela incidência direta sobre os currículos das instituições e redes de ensino; sobre as matrizes de referência das avaliações e dos exames; sobre a política de formação de professores; e sobre o material didático.	<a href="https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGMS_ce1ed6c23c98eb5119bcaa74d84ccfb7">https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGMS_ce1ed6c23c98eb5119bcaa74d84ccfb7</a>
9	Flôr, Maira de Souza	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as concepções de educação integral	Universidade do Sul de Santa Catarina	Dissertação (Mestrado)	Educação integral; BNCC; Política educacional.	2021	Como resultado, encontrou-se o predomínio da presença da ideologia neoliberal que perpassa todas as categorias, marcadas pelo atravessamento do conceito de competência como fundamento pedagógico, norteador de uma quantificação da educação a partir de parâmetros internacionais, incentivando a construção de currículos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Médio, que facilitem uma Educação Integral forjada de responsabilização individual por desempenho. Um processo que tira o foco da necessidade de uma solução efetiva para garantia de condições de acesso e permanência na escola. Pode-se concluir, portanto, que os	<a href="https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/%C3%82nim_a_0e26f0c4253ce7fe2450b426f96e488a">https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/%C3%82nim_a_0e26f0c4253ce7fe2450b426f96e488a</a>

							silêncios, em nome da neutralidade, assim como a vulgarização do conceito de Educação Integral, com a popularização do seu significado, revelam seu esvaziamento semântico e apontam para a necessidade da leitura crítica das outras costuras ideológicas incluídas na BNCC.	
10	Fortes, Olívia Bueno Silva	Neoliberalismo e a educação contemporânea : professores de inglês entre a criticidade, a neutralidade e a censura.	Universidade de São Paulo(USP)	Dissertação (Mestrado)	BNCC Censura Criticidade Educação Neoliberalismo Neutralidade	2019	O trabalho de campo trouxe à tona quão difícil é a leitura crítica de textos que, como a BNCC, se apropriam de uma linguagem democrática para fazer propostas que são neoliberais, na prática. Essa dificuldade, no entanto, evidencia a importância de ler criticamente e de repolitizar essas e outras políticas educacionais atuais, para que possamos construir uma resistência que esteja à altura das ameaças que a educação democrática enfrenta hoje.	<a href="https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_d82ad27d34da28f9f9bfc8b34d350c82">https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_d82ad27d34da28f9f9bfc8b34d350c82</a>
11	Teixeira, Aida do Amaral Antunes	A implementação da base nacional comum curricular e as mudanças curriculares estaduais: o caso do PAEBES ALFA.	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública)	BNCC Matriz de referência de Currículo	2020	O estudo revelou que, embora o estado tenha caminhado positivamente no sentido de readequar sua proposta curricular e alinhar o ensino a favor da implementação da base curricular nacional, existe uma necessidade de revisão constante dos documentos curriculares e de promoção de ações pedagógicas voltadas para a formação continuada dos professores, para possibilitar avanços significativos na apropriação e na compreensão das políticas curriculares a favor de um ensino público de qualidade para todos.	<a href="https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_5a3c7f66e973f0fa44fc3b6c8e6a9c92">https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_5a3c7f66e973f0fa44fc3b6c8e6a9c92</a>
12	Lima, Meire Cardoso de.	Base nacional comum curricular (BNCC) para a educação infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo	Universidade Nove de julho	Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais	BNCC; creche; campos de experiência; encontros formativos; pesquisa- intervenção	2020	Os resultados apontam que a implementação da BNCC é um processo complexo em que será necessário que os encontros formativos sejam pautados na experiência de aprender dos professores e demais educadores da equipe escolar, porém é possível afirmar que os(as) profissionais envolvidos(as) neste estudo, ao se comprometerem com as leituras propostas e com a formação oferecida, têm ressignificado suas práticas pedagógicas, tornando o espaço escolar mais acolhedor para as crianças e exercendo sua docência de forma mais intencional.	<a href="http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2378">http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2378</a>

Esse trabalho de mapeamento do conhecimento sobre o campo de estudo possui as informações necessárias, pois após a confecção do mapeamento, as informações levantadas foram inseridas na pesquisa, mas especificamente nos resultados e discussão desta pesquisa de revisão bibliográfica. Desta forma, o estado da arte permitiu a pesquisadora entender as outras linhas de pesquisa que já existem sobre o tema que ela estava buscando, ao trazer profundo conhecimento sobre o objeto de estudo, uma vez que com ele é possível descobrir as conclusões de outros pesquisadores e utilizar aquelas conclusões de forma prática e que auxiliaram na propagação de conhecimento, compreensão das descobertas anteriores, podendo até mesmo ser descoberto um novo fato sobre o tema, ou uma nova metodologia a ser aplicada na pesquisa em busca de novos resultados, atestando assim a evolução do processo, técnica e critérios empregados nas pesquisas. E desta maneira auxiliando para a parte do referencial teórico nos documentos acadêmicos. Nesse processo o quadro acima, mostrou-se de suma importância, por contribuir diretamente para o avanço e busca do conhecimento.

Uma vez realizada a leitura e análise dos resultados das teses e dissertações que compuseram a amostra final deste estudo, foi possível observar que A Formação docente, diante da Base Nacional Comum Curricular e da Base Nacional Comum para a formação de professores na educação básica, se encontra em processo de implementação e contínua discussão. E para uma melhor discussão acerca das informações encontradas, os resultados coletados foram agrupados por similaridade e delimitados em categorias: (a) Análise do Processo de Formação Docente na Base Nacional Comum Curricular e na Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP); (b) Articulação entre a Formação de Professores e a Organização da Educação Básica; e (c) Compreensão da relação entre a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores no atual contexto educacional.

## **5.1 ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNCFP)**

Com base na análise das dissertações e teses da amostra, observou-se que pensar no futuro é um trabalho arriscado e muitas vezes cansativo. Mas, apesar dos avisos, não resistimos à tentação de imaginar o que pode acontecer conosco para tentar agarrar um destino que tantas vezes nos escapa (NÓVOA, 2009, p. 71).

E este capítulo inicia-se com um trecho de um texto publicado pela nova escola sobre as Competências Gerais da BNCC:

As dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que buscam promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural. Mas, para o aluno poder exercer plenamente todas elas, não bastam práticas em sala de aula. Elas demandam incorporar mudanças nos vários âmbitos da escola. Gestão, formação de professores, processos de avaliação e o próprio projeto político-pedagógico (PPP) são pontos que deverão ser repensados para que tudo esteja alinhado com os princípios da BNCC. (GONÇALVES, 2020, p. 96 apud NOVA ESCOLA, 2018, p. 1).

E assim, as demandas formativas das Competências Gerais da BNCC projetam mudanças em todos os âmbitos educativos, na gestão, formação de professores, avaliação e Projeto Político Pedagógico (PPP). Assim, analisar os aspectos teóricos e ideológicos da reformulação estrutural pretendida pela BNCC, é, antes de tudo, uma necessidade histórica (GONÇALVES, 2020).

Uma vez que, no início do século XX, os professores ressurgiram como elementos insubstituíveis, não apenas na promoção da aprendizagem, mas também na construção de processos inclusivos que abordaram os desafios da diversidade e desenvolveram formas adequadas de utilização das novas tecnologias (NÓVOA, 2009, p. 13).

Assim, como também no processo de dinamização do capital no século XXI e, conseqüentemente, no processo de mundialização da economia, a educação tem servido de controle ao projeto político-ideológico empresarial (FREITAS, 2018). Pois, a BNCC se insere nesta lógica, tanto no que se refere à gestão, quanto no processo de formação dos profissionais do magistério, isto é,

Ao controle da gestão via privatização (por terceirização e/ou vouchers), complementado com o controle do processo pedagógico (por meio de uma

base nacional comum curricular [BNCC] e sua irmã gêmea, a avaliação censitária [Saeb], inserida em políticas de responsabilização), somam-se: a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas. Ao redor da escola floresce um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências. (FREITAS, 2018, p. 104).

Mas o que se percebe é que, a formação educacional e humana proposta na BNCC nega “[...] quaisquer critérios que permitam reconhecer, se as práticas sociais, ou as de crenças culturais, ou populares, são válidas ou não” (NAGEL, 2001, p. 118).

Como consequência (GONÇALVES, 2020),

Os educadores passam a exacerbar a valorização do diferente, pelo diferente, do pluralismo sem dimensão de classes sociais e da necessidade de tolerância sem precisar de credos, fanatismos, ideologias ou perversidades sociais. (NAGEL, 2001, p. 118).

Em suma, um verdadeiro educador é humilde e confiante. Mostra o que sabe enquanto se concentra no que não sabe e no que há de novo. Mostra aos alunos a complexidade do aprendizado, nossa ignorância, nossas dificuldades. É ensinado aprendendo a relativizar, a valorizar a diferença e a abraçar o provisório. A aprendizagem está mudando da incerteza para a certeza temporal, resultando em novas descobertas e novas sínteses (MORAN, 2007, p. 27).

E assim, vivemos o paradoxo de manter algo em que já não acreditamos plenamente, mas não ousamos incorporar plenamente novas propostas de ensino e gestão mais adequadas à sociedade da informação e do conhecimento para a qual caminhamos rapidamente (MORAN, 2007, p. 14).

Assim, suscita-se propostas de estudos acerca da formação de professores por meio da a BNCC e BNCFP (2019 — versão preliminar), pois, como meio de potencialização da capacidade de trabalho e de produção, a função do professor tem sido cada vez mais adjetivada: “professor tutor, voluntário, gestor, empreendedor, empoderado, orientador, eletrônico, protagonista, comunitário, inclusivo, multifuncional, socioemocional, pesquisador, inovador, flexível, de

resultados, performático, monitor, oficinairo, eficaz, aprendiz, responsabilizado, treinado” (EVANGELISTA, 2017, p. 4).

E desta forma, com a corrida para o desenvolvimento econômico do país e a elevação dos índices em educação, o preparo docente também se torna preocupação. Por consequência, as políticas públicas de formação de professores são reformuladas para acompanhar as mudanças curriculares vigentes, pois, para formar perfis específicos de estudantes, é necessário que haja adequações nos cursos de formação docente, visando também perfilar um padrão de professor, que refletirá em um direcionamento preciso de formação humana para atender as demandas capitalistas (RIBEIRO, 2021).

Vale destacar que a educação é a soma de todos os processos de divulgação de ideias, procedimentos e soluções conhecidas, culturalmente adquiridas e novas, desenvolvidas por pessoas, grupos, instituições ou de forma espontânea, formal ou informal. E estamos em uma fase de transição: não entramos no modo industrial (embora tenhamos mantido muitas de suas estruturas organizacionais e psicológicas) nem no modo sociedade do conhecimento, embora tenhamos incorporado parcialmente alguns de seus valores e expectativas (MORAN, 2007, p. 13).

E a contemporaneidade exige que recoloquemos a escola em seu devido lugar, focando nas especificidades da escola, deixando para outras instâncias as atividades e responsabilidades que hoje lhe são confiadas (NÓVOA, 2009, p. 43).

Mas, a educação é um processo que abrange toda a sociedade — não apenas as escolas — que afeta todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional e de todas as maneiras possíveis. Toda a sociedade é educada na disseminação de ideias, valores e conhecimentos e na busca de novas ideias, valores e conhecimentos. Famílias, escolas, mídia, amigos, igrejas, empresas, internet, todos estão sendo educados e, ao mesmo tempo, educados, ou seja, aprendem, sofrem e se adaptam às novas circunstâncias. Aprendemos com todas as organizações, grupos e indivíduos com os quais estamos conectados (MORAN, 2004, p. 11).



Mas, será que hoje muitos professores não são muito menos reflexivos do que muitos de seus professores (por falta de tempo, falta de condições, muito material didático pré-preparado pelo mesmo, por legitimação de universitários e especialistas) quando não havia “professores de reflexão”. Colegas ensinando? Concluindo, não adianta repetir intenções que não se traduzam concretamente em compromisso profissional, social e político (NÓVOA, 2009, p. 22).

Por isso, insiste-se que a formação de professores precisa ser devolvida aos professores, pois fortalecer os processos de formação baseados em pesquisa só faz sentido se eles forem estabelecidos na profissão. Enquanto forem apenas proibições de fora, as mudanças que ocorrerão no campo profissional do ensino serão muito ruins (NÓVOA, 2009, p. 37).

Precisamos abrir o sistema educacional para novas ideias. Em seu lugar está a homogeneização e a rigidez, a diferenciação e a mudança. Não estouro, mas um novo conceito de aprendizagem. Em vez de distanciamento social, melhore os espaços públicos para a educação (NÓVOA, 2009, p. 91).

Por que a influência dos investimentos de empresas, instituições nacionais e internacionais na construção da BNCC conduziu os conteúdos curriculares sob um caráter prático/específico a ser ministrado, tanto para discentes e docentes (RIBEIRO, 2021):

[...] e a inserção de competências na formação de professores e na literatura pedagógica não apenas como estratégia de intervenção e finalidade de alcançar o desenvolvimento social, político e econômico, mas como práticas culturais e políticas que acabam por produzir e conformar determinados tipos de sujeitos, fazendo-os tornarem-se o que são. (VELOSO, 2010, p. 17).

Neste sentido, a BNCC diz que prevê uma formação profissional que assegure as competências docentes e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Assim, a reformulação curricular dos cursos de licenciaturas é uma prerrogativa prevista pela Meta 15 do PNE: “formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e

comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica” (BRASIL, 2019, p. 2). Mas com a implantação da BNCC, o MEC propôs por meio da BNCFP que o docente em formação desenvolva competências profissionais, conforme ilustrado a seguir (RIBEIRO, 2021):

Figura 1 - Competências profissionais (BNC-Formação)



Fonte: Brasil, 2019.

A Figura acima nos mostra, segundo os estudos de Gorzoni e Davis (2017) que há um estabelecimento da relação entre o conhecimento e a prática, e reconhecem o professor como o profissional que se utiliza de seu conhecimento para desenvolver situações pedagógicas. De outra forma, apontam a valorização do conhecimento que se aprende na prática, ou seja, não na apropriação de conteúdos e informações, mas nas experiências que fazem sentido.

Assim, a BNCFP traz, conforme abordado por (SILVA; ALMEIDA, 2015), que o conhecimento profissional pressupõe uma formação específica e assim permite a atuação docente autônoma.

E por consequência a prática profissional é contínua entre objeto de conhecimento e objeto de ensino, desta maneira a epistemologia da prática profissional indica um conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

E mesmo imbricado entre os conceitos de conhecimento e práticas profissionais, vale destacar o conceito fundamental e estruturante para o exercício da ação docente que é o engajamento profissional. Assim, o engajamento supõe um compromisso consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), um compromisso com os outros (aprendizagem e desenvolvimento do aluno) e um compromisso com a comunidade escolar (colegas, comunidade e sociedade).

Mas será que a prática profissional está associada às ações educativas e à tomada de decisões e execuções em sala de aula, com fundamento no conhecimento pedagógico do conteúdo (a exemplo das sequências didáticas, entre outras práticas consideradas inovadoras) adquirido pelo profissional no processo de formação e também em sua prática? Há “situação de aulas com duplo foco, sendo um o conhecimento e outro o desenvolvimento de competências, entre elas as cognitivas e as socioemocionais, como indicado na BNCC” em que o docente possa continuamente se formar? (BRASIL, 2019, p. 21).

E assim, o trabalho escolar acaba por ter duas finalidades principais: por um lado, a difusão e apropriação do conhecimento e da cultura; por outro, compreender a arte do encontro, da comunicação e da convivência. Isso é o que a escola sabe fazer, e é o que a escola faz de melhor. É neste ponto que ela tem que se concentrar em suas prioridades, ela sabe que nada nos liberta como o domínio da ciência e da cultura, sabendo que sem treinamento em leitura, escrita, comunicação, não há diálogo ou compreensão mútua, sabendo que a cidadania foi conquistada, desde o início, na aquisição de conhecimentos e ferramentas culturais que nos permitem aplicá-la (NÓVOA, 2009, p. 62).

O pensamento contemporâneo deve ir além do conhecido e alimentar-se do pensamento utópico, que se expressa como a capacidade de não apenas pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente para permitir a ação sobre o futuro.

Mas, no texto introdutório da BNCC, a mesma deixa claro que por si só não mudará o quadro de desigualdades encontrado na educação básica no Brasil, mas terá impacto no processo de formação inicial e continuada de professores, além de

controlar os postos de trabalho docente, quando se trata de impacto “Regular as responsabilidades dos professores pelo desempenho escolar na revisão de matrizes de avaliação e exames nacionais com base em textos básicos aprovados”. Em outras palavras, são mudanças curriculares que afetam diretamente os programas de formação de professores (BRASIL, 2018, p. 5).

E nesse sentido, Costa, Souza e Cabral (2018), dizem que o campo da formação de professores tem recebido muita atenção e agenda por meio de políticas públicas por estar diretamente relacionado ao campo de trabalho nas sociedades capitalistas atuais. O trabalho é uma categoria fundamental da existência humana que promove a possibilidade de socialização humana e, por meio de uma perspectiva ontológica, o desenvolvimento humano, cultural, intelectual, social e psicológico (MARX, 2013). Para Frigotto (2010, p. 02), trabalho representa “a produção de todos os aspectos da vida humana” e assume seu caráter ontológico por meio da dialética, como o homem faz em seu meio social.

Mas, na verdade, não é novidade, infelizmente, que a formação de professores no Brasil tem sofrido de uma progressiva precarização, principalmente em relação à apropriação das teorias que subjazem aos processos educativos. Um professor, uma escola que se depara com a leitura da BNCC para construir seu currículo e definir seu trabalho didático-pedagógico terá dificuldades em preencher de significados os significantes elencados, podendo entender acolhimento como receber plenamente o estudante, considerando todas as suas singularidades, bem como compreender que este acolhimento significa leniência, facilitação, afrouxamento do processo educativo, uma vez que qualquer forma de enrijecimento poderia significar violar ou desrespeitar suas diferenças. O espaço escolar coloca os educadores diante de dilemas que documentos orientadores, bem construídos, claros em seus fundamentos, auxiliariam no debate em busca de soluções. Consideramos que não é o caso da BNCC(PIASSA, 2019).

E exemplo disso são os trabalhos de Paulo Freire e Demerval Saviani que elaboraram propostas curriculares cujo objetivo era a conscientização crítica, a emancipação e a transformação social. Paulo Freire dedicou-se a criticar o modelo tradicional de educação que ele denominou de “educação bancária” e defendeu

como método o diálogo e a simetria nas relações entre alunos e professores, inseridos em uma prática social opressora, cabendo aos oprimidos libertar tanto a si como a seus opressores, disso decorrendo a denominação de Pedagogia Libertadora (PIASSA, 2019).

Assim, Back (2020) apud Furlani (2009) demonstra que:

Educar não é um ato neutro; que há uma íntima relação entre o que pensamos e nossa prática pedagógica; que toda prática docente é amparada por uma teorização (mesmo que não tenhamos consciência dela); que a formação docente (os cursos de formação) e a educação continuada deveriam refletir esses pressupostos teóricos e práticos; que o ato pedagógico é permeado de decisões, escolhas e, portanto, por disputas de saberes e significados... Tudo isso torna a educação uma ação, permanentemente, política (FURLANI, 2009, p.45).

A educação libertadora<sup>8</sup>, sonhada, estudada e pesquisada por Paulo Freire, apresenta-se como uma possibilidade de educação que questiona o modo como a sociedade capitalista organiza os seus sistemas de ensino (BACK, 2020).

Piassa (2019) nos faz problematizar este panorama e, justamente, a formação dos professores para lidar com este cotidiano (imane) rico de possibilidades, mas que, para se tornar parte da experiência formativa do professor, faz-se mister que o docente transcenda este mesmo cotidiano.

Falta na formação dos professores o entendimento das racionalidades por trás da educação e de suas implicações para a concepção de sujeito e de ser humano epistemologicamente atrelada ao fazer pedagógico e às políticas educacionais. Pensar a formação dos professores implica estabelecer critérios e princípios que deverão subsidiar as relações pedagógicas. Este horizonte se estrutura a partir de uma reflexão epistemológica que deve considerar o conceito de sujeito pretendido e alcançado na educação em sua constituição simbólica. Ou seja, deve partir de uma reflexão acerca dos fundamentos da educação que vão nortear a formação e o fazer docente (RIBEIRO, 2020).

---

<sup>8</sup> A educação libertadora visa desenvolver a consciência crítica de que já são portadores os educandos. E parte da convicção de que há uma riqueza de ideias, de dons e de carismas na alma e no cotidiano dos interlocutores.

Ao se priorizar a formação do professor no que concerne à prática, espera-se justamente um comportamento adaptativo deste profissional, para retirar-lhe a capacidade crítica, tornando-o vulnerável aos discursos hegemônicos. Nesta mesma esteira, a BNCC se afirma como um documento de referência não só para os currículos escolares, mas acrescenta que integra (PIASSA, 2019):

A política nacional da Educação Básica e contribuirá para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 8)

E atendendo a esta orientação, em 2019, o conselho Nacional de Educação aprovou diretrizes para a formação de professores em consonância com a BNCC. O Parecer CNE/CP Nº: 7/2019 realiza uma longa exposição de como é a formação de professores em outros países, demonstrando a intenção da reprodução dos modelos e a dependência brasileira dos países centrais no tocante à condução de sua educação. Em vários trechos, deixa claro que priorizará a formação do professor no sentido pragmático, evidenciando uma formação aplicada ao cotidiano da sala de aula. Para exemplificar:

Os referenciais internacionais para a formação docente consistem em uma descrição do que os professores devem saber e conseguir fazer. Tais referenciais são compostos por descritores e diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino, resultando em três dimensões principais: 1. Conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais; 2. Saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, estando comumente relacionado ao currículo vigente; 3. Conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem que, **colocados em prática**, favorecem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais. (BRASIL, 2019, p. 12)

Assim, Barbieri (2020), mostra que a formação docente, no meu entendimento, é determinante nos movimentos pedagógicos, já que se estabelece pela rede tecida e tensionada entre: o conceito de educação, que deve fundamentar as práticas pedagógicas; suas finalidades, determinantes da intencionalidade dos processos educacionais; e as concepções de sujeitos que se aspira educar.

Em tempo, vale dizer que o PNE (BRASIL, 2014), nos seus fundamentos em defesa da qualidade da Educação Básica, destaca a formação de professores — na meta 13, em sua estratégia 4, objetivando a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias para conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos. Ao encontro disso, a meta 15, estratégia 15.6, propõe uma reforma curricular dos cursos de licenciatura e a renovação pedagógica, para assegurar o foco no aprendizado do aluno, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica, incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a BNCC, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3, conforme apontado acima. (BRASIL, 2014). Assim, a política de formação docente aparece nesse documento fortemente atrelada à qualidade da Educação Básica (FARIAS, 2021).

O documento BNCC na sala de aula — guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2020) também, contextualiza a trajetória da BNCC, os documentos em que ela se ampara e as fases de sua implementação. Apresenta a Base como um documento que define conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos ao longo da Educação Básica e concretiza os direitos de aprendizagem previstos em outras legislações, servindo como norte para currículos locais, projetos político-pedagógicos e planos de aula, conforme já destacado (FARIAS, 2021).

Conforme apresentado ao longo deste trabalho, o currículo tem sido modificado com a introdução de novas abordagens — currículo baseado em competências, acompanhando as orientações de agências internacionais (COSTA et al., 2012) que as têm delineado por meio de narrativas que requerem a existência de uma nova ordem globalizada, com novas formas de produção, às quais os sistemas de educação devem se adaptar para que se tornem funcionais no fornecimento de força de trabalho qualificada (SILVA, ABREU, 2013). A BNCC, construída no contexto das reformas educacionais neoliberais no Brasil, enfatizou a organização dos conhecimentos interdisciplinarmente, contextualizada e comprometida com a solução dos problemas da vida.

Arroyo (2014) esclarece que foi por meio da expansão dos movimentos multiculturais que as discussões sobre a diferença chegaram ao currículo e à escola. Desde que Comenius, em 1632, afirmou que a gramática da escola era ensinar a todos como se fosse a um só, a heterogeneidade entre os alunos se tornou um desafio para a pedagogia e para os professores.

E nas últimas décadas, percebe-se o advento de um conjunto de reformas curriculares, associadas à publicação de novos estudos pedagógicos que direcionam o foco da formação de professores para a prática, bem como o estímulo a programas que intensificam a relação entre universidade e a escola, ou que conduzem a formação continuada de professores para o interior de ações governamentais em larga escala (SILVA, 2020).

E como se não bastasse, um conjunto de novos discursos pedagógicos, derivados das organizações internacionais e de setores acadêmicos, tem se defendido as práticas profissionais como dispositivos orientadores das políticas de formação de professores, configurando, segundo Silva (2020), determinadas comunidades de práticas. Sendo assim:

Tardif e Moscoso (2018) dizem que pretendem revitalizar a noção de profissional reflexivo, derivada de estudos de Donald Schön, ampliando os sentidos dessa noção no campo educacional. Em sua argumentação, uma retomada da reflexividade dos professores poderia ser pensada enquanto experiência social, reconhecimento ou crítica às relações de dominação (SILVA, 2020, p.8).

A formação deve promover o desenvolvimento das competências, nos professores, por meio da prática cotidiana, [...] Os professores precisam ser expostos às situações em que vivenciem as competências gerais, por exemplo, trabalhando em grupo com seus pares ou refletindo sobre um projeto de vida pessoal. [...] A ideia de se proporcionar essa vivência vem da necessidade de garantir uma homologia de processos: as vivências das competências gerais propostas ao professor devem corresponder às vivências oportunizadas aos estudantes. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019, p. 8). (7)

A BNCC deve, não apenas, fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores. Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na formação básica. (BRASIL, 2019c, p. 1). (7)



Atendendo ao disposto na legislação educacional e em deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) este documento planeja estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC. Para tornar efetivas as aprendizagens essenciais em que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) com a qual nosso país se comprometeu. (BRASIL, 2019c, p. 1). (7)

[...]a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes. Nesse sentido, a formação precisa estar articulada às demandas formativas dos professores, aos currículos adotados pelas escolas, aos materiais de suporte pedagógico oferecidos, ao sistema de avaliação implementado, ao plano de carreira e à progressão salarial. Ademais, é importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas à formação de professores, bem como às orientações oriundas do governo federal, de associações especializadas no tema e as inovações do meio educacional (BRASIL, 2019c, p. 35).

A princípio, lendo excertos, parece “óbvio” que a BNC Formação de Professores seja pautada pela BNCC, conforme o próprio nome diz. Porém, penso que a relação entre ambas consolida uma agenda da formação de professores que vem sendo pautada há muito tempo por um conjunto de discursos reformistas que definem linhas de atuação docente a partir das demandas do século XXI. A BNC-Formação articula, de forma “concreta”, o perfil dos alunos e dos professores da Contemporaneidade, consolidando a agenda reformista (FARIAS, 2021).

Vale destacar ainda o artigo 17 da Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017c), que estabelece um prazo para adequação dos cursos e programas destinados à formação de professores à BNCC que:

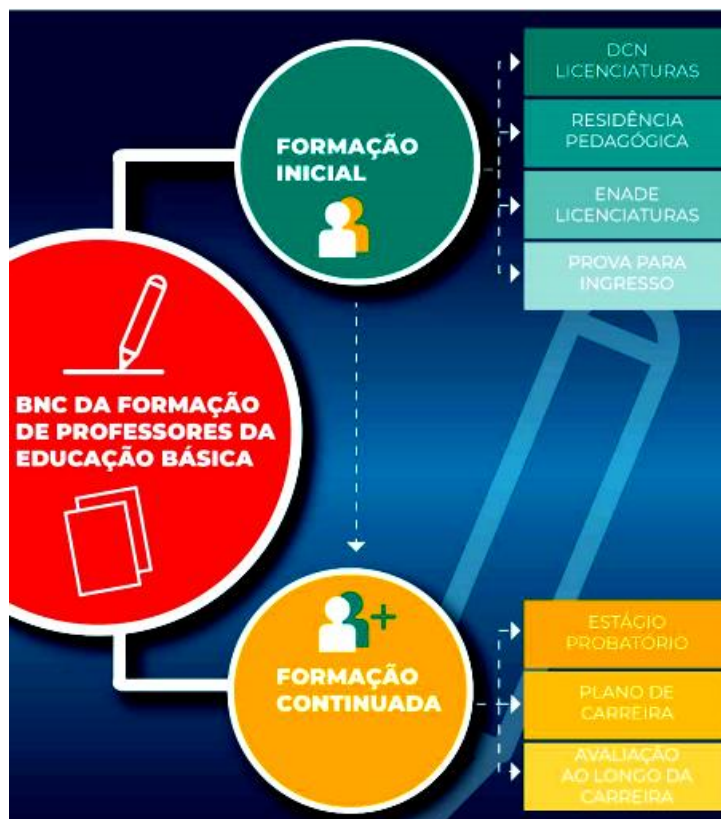
Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017.

§ 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC.

§ 2º Para a adequação da ação docente à BNCC, o MEC deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino. (BRASIL, 2017c).

No mesmo sentido, cabe citar o artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019 (BRASIL, 2019a), que altera o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), o qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial ao nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; e define prazo, a contar de sua publicação, para a adaptação dos cursos de formação de professores à BNCC. A Base determina os conteúdos e competências tanto para a formação inicial quanto continuada dos professores, em uma visão sistêmica, que abrange “não só os interlocutores ligados à formação e atuação dos docentes, mas todas as políticas de formação” (BRASIL, 2018b, p. 29) — o que é ilustrado através do fluxograma abaixo:

Figura 2 - Base Comum para reformar a Formação de Professores



Fonte: Brasil (2018b).

Como se pode perceber preliminarmente, a BNC-Formação é pautada pela BNCC, e, ao longo desses documentos, é reforçada a necessidade de homologia<sup>9</sup> ou coerência entre os processos de formação de alunos e professores, conforme destacado a partir de excertos selecionados do material de pesquisa (FARIAS, 2021):

A BNCC tem potencial para melhorar a qualidade da Educação de facilitar seu trabalho ao promover uma coerência entre formação docente, currículo, materiais didáticos e avaliações. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2020, p. 6).

[...] currículo, formação continuada, avaliação, materiais didáticos e outros itens básicos do sistema educacional passam a trabalhar coerentemente entre si. Esse movimento em comum é fundamental para garantir qualidade nos trabalhos que as redes realizam no Brasil inteiro, (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2020, p. 10)

[...] todos os atores do processo educativo, incluindo você, professora e professor, voltam-se ao que os alunos têm direito de aprender e desenvolver na escola falando a mesma linguagem. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2020, p. 10).

O primeiro passo é pensar que as formações devem estar alinhadas aos documentos curriculares e à BNCC, ambos relacionados. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019, p 3).

Deve haver homologia de processos: pautada nas competências e habilidades que os alunos devem desenvolver, a formação deve ser um espelho do que se espera que aconteça em sala de aula. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019. p. 71)

E segundo Guedes (2020, p. 91),

A formação sistêmica está prevista no Plano Nacional de Educação — PNE 2014 – 2024, sancionado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que prevê a formação inicial, ingresso na carreira, formação continuada, plano de carreira e salários. O PNE, na visão de Saviani (2014, p. 6) “é o principal instrumento de desenvolvimento da educação brasileira”. O Plano vigente é composto de 20 Metas e 254 estratégias, com alcance e limites na atual conjuntura política do país. Sucintamente, apresentamos as Metas que contemplam a visão sistêmica de formação: Meta 13 propõe ampliar a proporção de mestres e doutores no ensino superior para 75%, sendo no mínimo, 35% doutores, Meta 15 visa a garantir no prazo de 1 ano de vigência do PNE, que todos os professores da educação básica possuam

<sup>9</sup> Na formação de professores, por exemplo, tudo aponta para apenas um caminho razoável: garantir que as recomendações para a formação inicial e continuada sejam guiadas pelas mesmas competências gerais, em vez de ver os professores como aplicadores de recomendações como ferramentas de nossa fé. Somente a homologia de processos — currículo, ensino e processo de formação, podem salvar os defensores da BNCC de incongruências. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/2018/06/16/bncc-e-homologia-de-processos/> acessado em: 30/04/2023.

formação específica de nível superior, adquirida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; Meta 16 propõe assegurar formação ao nível de pós-graduação a 50% dos professores da educação básica até o ano de 2024; e a Meta 18 visa assegurar, no prazo de 2 anos, planos de Carreira para profissionais da educação básica e superior pública. Para a educação básica a referência será o piso salarial nacional estipulado em lei, pelo governo federal (GUEDES, 2020, p. 91).

A formação de professores ganha destaque na reforma educacional neoliberal que se opera no Brasil, com vistas à melhora dos resultados em avaliações em larga escola e à própria consecução do estabelecido na BNCC. Neste sentido (FARIAS, 2021).

[...] é possível afirmar que, se a sociedade do conhecimento trouxe a educação para sua agenda estratégica, as análises dos dados de avaliação trouxeram o professor para a agenda estratégica da educação como um elemento de maior importância para que a aprendizagem dos alunos aconteça. Estudos realizados com resultados de avaliações indicam que a qualidade de um sistema educacional está firmemente ancorada em uma visão sistêmica que valoriza os professores da Educação Básica, visto que são eles que formam cidadãos para os níveis subsequentes de educação e para todas as profissões e vocações que estruturam um país desenvolvidos nos aspectos humano, social, ambiental e econômico, com todas as correlações daí decorrentes. (BRASIL, 2018, p. 6).

Embora não seja mais um eixo principal, fica explicitada na parte geral da sua versão homologada a importância da formação de professores para a base poder ser implementada (BARBIERI, 2020):

E a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BNCC, 2017, p. 21).

Entretanto, Barbieri (2020), diz que o documento não explicita como deve se dar nem estabelece orientações específicas a respeito da formação de professores, a não ser nos momentos em que referencia as resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Essas resoluções fixam as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e direcionam um alinhamento com as demais políticas nacionais referentes à educação:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e contribuirá para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, pareceres: nº 6 de 2 de abril de 2014 e nº 1 de janeiro de 2017, p. 18).

E a educação, tomada pelo empobrecimento formativo e influenciada pela indústria cultural, historicamente se converteu em uma estratégia política para o desenvolvimento econômico e teve como aliada para este processo a criação do campo do currículo e da escola de massa ao final do século XIX e início do século XX (PIASSA, 2019).

E a ausência de um sistema nacional de educação no Brasil, que embora esteja previsto desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), tem provocado entraves que vão desde as desigualdades nos investimentos dos entes federativos até as distorções na formação de professores, a precarização das condições de trabalho e o rebaixamento salarial (GALVÃO, 2019).

E os desdobramentos das teorias multiculturalistas são fartos, a relativização da ideia de totalidade esvazia os conteúdos curriculares, o trabalho docente, a formação de professores, repercutindo, inclusive, na incorporação dos seus pressupostos, laureados como “pedagogias modernizantes”, em programas e reformas oficiais, chanceladas pelas agências internacionais.

Assim, a construção de sentido está relacionada às formas de percepção, interpretação, entendimento e ressignificação do mundo relacional e apreendido. Tardif define os saberes docentes “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

E como sintoma do tecnicismo que se instalou na escola entre as décadas de 1970 e 1980, encontramos, por um lado, o esvaziamento da escola em termos de conteúdos, o empobrecimento da formação dos professores, a coisificação das

consciências em profundas proporções e uma apatia política entre os jovens. Por outro lado, assistíamos a uma expansão significativa da rede escolar e do contingente de professores diplomados desprovidos de capital cultural. A sociedade brasileira se encontra atrasada em relação ao desenvolvimento econômico, tomada por uma indústria obsoleta, por uma (in)cultura massificada produzida por uma escola vazia de sentido e significado, entretida pela programação inócua de pouquíssimas e grandes redes de televisão e rádio, e com seus intelectuais tolhidos pela censura governamental (PIASSA, 2019).

Assim, o autor distingue diferentes aspectos dos saberes docentes que devem ser considerados nos processos de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento do trabalho docente que desloca o professor do papel de transmissor do conhecimento para o papel de sujeito de conhecimento (BARBIERI, 2020).

Que de acordo com Freire (1987), o conhecimento de mundo é importante para avançar no aprendizado. O sujeito se constitui a partir de suas relações com o outro e de sua leitura de mundo que compõe o sistema referente. A escola não deve ser pensada a partir de um sujeito padronizado, que deve ser moldado a partir de determinadas categorias fixas, modelado para assumir sua forma na sua formatura, devidamente uniformizado no cumprimento do cerimonial. Ao contrário, a escola deve pensar o sujeito além desta concepção padronizada, a partir da metáfora dos tijolos no poema A Escola, onde o sujeito não pode ser um tijolo indiferente e frio, modelado ou formado pela escola, cujo objetivo é compor a parte de uma parede pré-definida para representar o conjunto desejado, sem possibilidade de transgressão (BARBIERI, 2020).

E para Freire:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres 'vazios' a quem o mundo 'encha' de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens [e mulheres] como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1988. p. 77).

Barbieri (2020) mostra não haver como desconsiderar o contexto histórico de inserção de um autor no resultado de suas pesquisas e experiências. No que se refere a Freire, isso representa toda sua ação política e ideológica contra o sucateamento da educação implementado no período da história brasileira que o conduziu ao exílio. Assim como as demais experiências e relações que viveu nas diversas condições e realidades em que esteve exilado que também serviram de base para a sua concepção dos processos educacionais:

Desta forma, não tenho outra maneira de superar a quotidianidade alienante senão através da minha práxis histórica em si social, e não individual. Somente enquanto assumo totalmente minha responsabilidade no jogo desta tensão dramática é que me faço uma presença consciente do mundo. Como tal, não posso aceitar ser mero espectador, mas, pelo contrário, devo buscar meu lugar, o mais humilde, o mais mínimo que seja, no processo de transformação do mundo. Assim então, a dramática tensão entre passado e futuro, entre morte e a vida, entre esperança e o desespero, entre ser e não ser, já não existe como uma espécie de beco, mas é percebida como realmente ela é: um permanente desafio ao qual devo responder. E a resposta não pode ser outra, senão o compromisso com a libertação das classes oprimidas, através da transformação revolucionária da sociedade. (FREIRE, 1988, p. 114).

Assim, Arendt (2014)<sup>10</sup> referir-se a uma espécie de irracionalidade verificável na sociedade no campo da educação, afirmando que um dos motivos de nossas crises atuais, e, também, o sinal mais evidente de que estamos vivendo um contexto de muitas crises, entre elas a política e a educacional, advém da falência do bom senso, “pois esta espécie de juízo é, na realidade, aquele senso comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos” (ARENDR, 2014, p. 227).

E a ausência desse bom senso tem levado à elaboração de currículos que buscam implantar modernas teorias pedagógicas, que, no contexto da escola, tomada por educadores com formação deficitária, são aceitas sem o crivo da crítica, criando os chamados modismos pedagógicos. Até mesmo quando estes educadores tentam defender que essas teorias inovadoras não resolvem os problemas de ensino e aprendizagem, não conseguem sustentar seus argumentos por falta de uma

---

<sup>10</sup> A autora faz uma análise da educação americana da década de 1960 que se aplica ao nosso contexto brasileiro deste início do século XXI.

formação teórica sólida. Afinal, a relação teoria e prática, centrada mais, na prática, que na teoria, tem sido o horizonte formativo do professor, na realidade brasileira, desde a década de 1970, e, atualmente, tem se firmado cada vez mais (PIASSA, 2019).

Assim, a reflexão acerca da formação docente é atravessada pela definição das atribuições docentes, à medida que elas são definidoras dos papéis, profissionais, políticos e sociais do professor. A partir de Nóvoa (1995a, p.16), não podemos desconsiderar o início da profissão docente vinculado às instituições religiosas, que deixou de herança “[...] este duplo trabalho de produção de um *corpo de saberes* e de *um sistema normativo*”. O que implica em uma função de responsabilização e cuidado na gênese da atuação profissional. Ao professor compete educar, mas isso não significa transitar na área dos saberes somente, ao contrário; precisa ocupar-se das relações interpessoais, dos comportamentos sociais e normas éticas (BARBIERI, 2020).

A esses educadores, e, também, à escola, resta o rótulo de “incompetentes”, o qual tem tirado dos professores a sua autoridade, colocando-a de forma simétrica à do conjunto dos alunos ou, como os fatos têm mostrado, tem sido obliterada pela ditadura dos alunos tratados como seres indefesos e plenos de direitos. Basta observar nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — lei 9394/96 — que, em seus noventa e dois artigos, não trata, em momento algum, dos direitos dos professores, mas tão somente de seus deveres para com os estudantes, dentre eles, o de “zelar pela aprendizagem dos alunos” — Art, 13, inciso III — (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a função docente pode ser vista como a imagem de uma dobradiça, cuja função é ligar elementos que precisam ser articulados, que permitem abrir, fechar, sobrepor, ou seja, imprescindíveis para a articulação dos processos de ensino e para viabilizar os processos de aprendizagem, mas também fundamentais na mediação dos sujeitos com e no mundo, como vimos a partir de Freire anteriormente (BARBIERI, 2020).

E assim, a biopolítica, enquanto categoria levada para o cenário pedagógico, de certa forma pode estabelecer-se na tensão entre a intensidade dos debates,



discussões e ações afirmativas que legitimam e reconhecem a necessidade de uma educação voltada para a formação subjetiva do homem, pensado em seu contexto cultural. Somente o discurso tematiza estes aspectos da realidade social que devem ser abarcados na realidade educacional. Na prática, pode verificar-se que os processos educativos e as leis educacionais servem mais à manutenção do controle e das condições existentes. Essa realidade fundamenta-se no pressuposto de que esse sujeito que se quer formar, concretiza-se como útil e competente para trabalhar e se comportar adequadamente e cuja experiência de cidadania reflete-se em legitimar as estruturas do poder vigente a partir do reconhecimento de sua necessidade (BARBIERI, 2020).

Tais temas nos remetem à habilitação ao nível médio para o exercício do magistério, mantida na atual reforma, agravada com a subversão do notório saber para a educação básica (artigos 61 e 62 da LDB/96, alterada pela Lei nº 13.415/2017) e com a instituição da BNCC e BNCFP. Essas questões suscitam futuras investigações relativas ao desenvolvimento dessa política curricular que incide em todos os mecanismos da prática escolar: conteúdos, material didático, avaliações, formação docente, não obstante o bordão “a Base não é currículo” (DE PAULA, 2022). E para os futuros professores que hoje estão saindo de cursos de formação, são um território comum, bastante conhecido e com incontestes adeptos, as discussões sobre a diversidade na educação e o estatuto absoluto do conceito de “diferença”, principalmente em seu sentido jurídico no que diz respeito ao direito à diferença.<sup>11</sup>

Tal condição nos coloca alguns questionamentos que consideramos relevantes: quem é o diferente? Como estas discussões se produziram e por que foram tão rapidamente assimiladas? De que tipo de diferença está se falando? (PIASSA, 2019).

---

<sup>11</sup> Segundo Nóbrega (2018), o direito à diferença compreende uma igualdade procedimental, aritmeticamente inclusiva, para viabilizar que um número crescente de pessoas possa participar das políticas públicas do Estado e da sociedade. A preocupação volta-se para o respeito aos direitos humanos em função das particularidades individuais e coletivas dos diferentes grupamentos humanos, os quais se distinguem por fatores como origem, sexo, orientação sexual, raça, idade, sanidade, etc.

Nas palavras de Freitas (2014, p. 1.089):

Como regra, as elites historicamente sonegaram até mesmo a dimensão do conhecimento às camadas populares. Ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de acumulação de riqueza. A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abdicar do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista. Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-a à preparação para o mercado de trabalho?

E no entender de Saviani (2008), este é um conflito entre garantir trabalhadores e consumidores qualificados para girar a máquina do capital e, por outro lado, manter o controle ideológico da escola.

Então, a BNCC, ao mesmo tempo, em que propõe mudanças, sofre transformações no processo, seja por aqueles que viabilizarão suas políticas de implementação, seja na apropriação pelos sujeitos sociais para os quais fora elaborada. Há neste documento a ótica do neoliberalismo de que a escola é uma instituição como outras que deve ser gerenciada pela lógica do resultado (FLÔR, 2021).

Assim, fundações privadas como Lemann, a Ayrton Senna, a Sociedade de Maria, a Itaú, entre outras, bem como Organizações Sociais de toda ordem, além das editoras especializadas, dividem o espólio da Educação Básica, vendendo formação para gestores e professores, vendendo novas coleções de materiais didáticos (livros, apostilas, videoaulas), assumindo a administração de redes municipais e estaduais, elaborando avaliações de larga escala. Notoriamente, a organização chamada de Centro de Referências em Educação Integral é “parceira” de diversas outras empresas interessadas nesse veio, tais como: a Fundação Itaú, a Fundação SM, O Instituto Natura, Instituto Oi Futuro, Instituto Inapirare, Cenários Pedagógicos, Cenpec — Educação, Cultura e Ação Comunitária, o Centro Integrado de Estudos, Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), o Instituto Alana, Instituto Rodrigo Mendes, Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS), a

Comunidade Educativa — CEDAC, a Avante — Educação e Mobilização, o British Council e o Instituto Península. Assim como conta com o apoio da Agência Multilateral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco) (GALVÃO, 2019).

Assim, o estímulo para que nossas escolas alcancem as projeções internacionais trouxe com a BNCC uma reestruturação completa para a educação brasileira, além orientar os objetivos curriculares por intermédio de competências e habilidades, também reorganizou a carga horária formativa, na qual a formação docente para educação básica ao nível superior passa a ser constituída por 3.200 horas, com duração mínima de 08 (oito) semestres, conforme mostrado abaixo (RIBEIRO, 2021):

Quadro 4 - Carga horária e organização curricular do curso de formação docente inicial.

CARGA HORÁRIA	APRENDIZAGENS E PRÁTICAS
800 horas	Conteúdos científicos e pedagógicos que fundamentam a educação;
1600 horas	Conteúdos específicos das áreas e componentes da BNCC;
800 horas	Práticas pedagógicas igualmente divididas entre ambiente real de trabalho e aprendizagem na instituição do curso de formação.

Fonte: (RIBEIRO, 2021)

E com a efetivação da BNCC, a carga horária da organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professores para a educação básica se aprofunda em objetivos que englobam a aquisição de competências e habilidades. As formações continuadas também seguem a mesma regra, partindo do princípio legal de valorização da carreira docente, devem ser aperfeiçoadas segundo as perspectivas da BNCC, caracterizadas como formações de curta duração, vinculadas à progressão de carreira, a avaliação de rendimento, e definidas pelas redes ensino e com a possibilidade de parcerias com instituições (BRASIL, 2019).

Contudo, para Saviani (2013), o sentido de competência na educação se assemelha ao tecnicismo, pois se distancia da compreensão da realidade social e transformação da mesma, em que implica em instrumentalizar o saber voltado às relações de mercado (RIBEIRO, 2021).

E no contexto da criação de bases para a formação de alunos e professores no Brasil, o retorno a um modelo de formação por competências segue a lógica da produção do conhecimento objetivamente, em que alunos e professores são considerados meros receptores de modelos educacionais projetado por “especialistas” em educação.

## **5.2 ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

No contexto atual, a base de formação do aluno/professor ocupam uma receita para a resolução dos problemas educacionais no Brasil. Retornando a um modelo de formação por competências no contexto da formação de alunos e professores na base de produção de saberes, adere à lógica de produção do conhecimento por meio de um caminho objetivista que trata alunos e professores como receptores do conhecimento. Então um modelo educacional desenhado por "especialistas". Uma boa formação parece indicar que o sujeito "sabe fazer". Saber fazer, operar e praticar conceitos são alicerces do processo de formação nas bases formativas (BRASIL, 2018).

Dessa forma, o professor torna-se objeto de política, ação e regulação, e é visto como uma variável que está diretamente relacionada aos resultados do desempenho do aluno em avaliações padronizadas, na formação e no trabalho docente. Portanto, há questões políticas com o estabelecimento de um marco regulatório para modificar os parâmetros de formação, atuação, especialização e carreira docente (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012).

Quando pensamos em educação, tendemos a pensar no outro, no aluno, no aprendiz, esquecendo a importância de pensar o profissional docente como sujeito e objeto da aprendizagem. Ao focar neles como aprendizes, o ensino muda. Se nos

vemos como aprendizes em vez de professores, adotamos uma atitude mais focada e receptiva e achamos mais fácil nos colocar no lugar do aluno, abordar sua perspectiva e mudar nossa perspectiva (MORAN, 2007, p. 88).

E por isso, muitos programas de formação continuada<sup>12</sup> provaram ser úteis, mas em alguns momentos complicam a vida diária de professores já exigentes. É preciso rejeitar o consumismo dos cursos, seminários e ações que caracterizam o atual "mercado de formação", sempre alimentado pela sensação de que os professores estão "desatualizados". A única saída possível é investir na construção de redes de trabalho coletivo que sustentem práticas de formação baseadas no compartilhamento e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p. 23).

No entanto, a relação do professor com o saber não se reduz à função de repassar o saber já constituído. Sua prática integra diversos saberes com os quais os professores mantêm diferentes relações. O saber docente pode ser definido como um saber diverso formado por uma fusão mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional com saberes de disciplinas, currículo e experiência (TARDIF, 2014, p. 36).

Os educadores, como todos os outros profissionais, são pessoas com dificuldades e problemas, mas como especialistas em conhecimento e aprendizagem, devem ser capazes de compreender melhor os problemas fundamentais do mundo, dos outros e de si próprios, e saber fazer escolhas sensatas e demonstrar na prática o que aprenderam na teoria (MORAN, 2007, p. 89).

Dessa forma, precisamos colaborar com professores, gestores e alunos, focar na pesquisa, no novo, buscando diferentes perspectivas, exemplos, relações, adaptações, superar o aprendizado puramente intelectual e vivenciar mais projetos, experiências e resolução de problemas, propor e implementar ações com base na

---

<sup>12</sup> Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); Programa Novos Talentos; Universidade Aberta do Brasil (UAB); Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional - PROINFO e Projeto Gestor – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica / Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, etc.

informação. Esta é uma nova postura proativa que contrasta com a forma tradicional de aprender, baseada na reflexão dos outros (MORAN, 2007, p. 70).

Vale ressaltar que as Diretrizes de Formação de Professores de 2002 contêm três princípios que definem a formação de professores. A primeira refere-se ao conceito de competência como conceito central do currículo. Em segundo lugar, para assegurar a coerência entre a formação ministrada e a prática esperada dos futuros docentes, o que se considera possível se a sua preparação ocorrer num local semelhante ao local onde irão trabalhar, ou seja, para atingir essa consistência, será necessário alinhar o que o futuro professor faz na formação com o que se espera dele, na prática, profissional. O terceiro princípio inclui afirmar que a pesquisa é um elemento essencial, com foco no processo de ensino (SILVA, 2018).

E os locais de treinamento podem aumentar a presença pública dos professores, e assim o interesse público em assuntos educacionais se expanda. Mas, paradoxalmente, nota-se também aqui a falta de professores. Há muita discussão sobre escolas e professores. Repórteres, colunistas, estudantes universitários e especialistas falam. O professor não fala. Sem professores, o silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público (NÓVOA, 2009, p. 23).

No entanto, os desafios sociais são grandes, e as mudanças que ocorreram e estão sendo implementadas em todos os setores são enormes, e isso coloca uma pressão desproporcional sobre a escola para encontrar novas soluções em todos os níveis: valores, organização curricular do ensino, na gestão de processos. Estamos diante de uma tarefa histórica assustadora que levará décadas: propor, implementar e avaliar novas formas de organizar os processos de ensino e aprendizagem em todos os níveis de ensino para atender às complexas necessidades de uma nova sociedade da informação e do conhecimento (MORAN, 2007, p. 14).

A sociedade sempre encontra seu próprio caminho de educação. Quanto mais avançados eles são, mais complexo se torna o seu processo de ensino. A sociedade articula seus valores fundamentais em cada momento histórico e usa a

orientação política para definir lugares, conteúdos e procedimentos efetivos (MORAN, 2007, p. 12).

Mas ao longo de suas carreiras, os professores também devem usar o que poderíamos chamar de conhecimento curricular. Esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais a instituição escolar classifica e apresenta os saberes sociais que define e elege como modelo de cultura erudita e de formação da cultura erudita. Eles estão incorporados na forma de currículos escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2014, p.38).

Ser professor é compreender o significado da instituição escolar, integrar-se à profissão e aprender com os colegas mais experientes. A profissão é aprendida na escola e em conversas com outros professores. O registro das práticas, refletir sobre o trabalho e realizar avaliações são elementos centrais de melhoria e inovação. São essas rotinas que impulsionam essa profissão (NÓVOA, 2009, p. 30).

Dessa forma, a tabela a seguir propõe um modelo tipológico para identificar e categorizar o conhecimento dos professores. Em vez de tentar criar critérios internos que possam diferenciar e dividir o conhecimento em diferentes disciplinas ou categorias cognitivas (por exemplo: conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar; conhecimento teórico e procedimental, etc.) e, finalmente, sua experiência de trabalho. Destaca também as fontes de acesso a esse conhecimento e as formas pelas quais ele pode ser integrado ao trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 62).

Quadro 5 - Os saberes dos professores.

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: (TARDIF, 2014)

Esta imagem destaca vários fenômenos importantes. Primeiro, todo o conhecimento nele identificado é realmente utilizado pelos professores em seus ambientes profissionais e em sala de aula (TARDIF, 2014, p. 63).

E o desenvolvimento do saber profissional está relacionado ao local de onde veio e onde foi adquirido, bem como ao momento e estágio de sua construção. A tabela também fornece exemplos de diferentes fatores que podem ser considerados ao realizar uma análise completa de uma seção (TARDIF, 2014, p. 68).

Em suma, tudo nos leva a crer que o conhecimento adquirido na trajetória pré-profissional, ou seja, no processo de socialização primária, especialmente no processo de socialização escolar, é importante para a compreensão da natureza do



saber, do saber fazer e da quantidade de saberes. Isso será mobilizado e utilizado posteriormente na socialização profissional e, na prática, docente. Dessa forma, pode-se dizer que parte importante da competência profissional do professor está enraizada em sua história de vida, pois em cada etapa a competência se confunde muito com a precipitação temporal e gradual da crença ao longo da história de vida, representações, mas também hábitos reais e rotinas de ação (RAYMOND et al., 1993, p. 69).

Mas, hoje, porém, a defesa da educação pública depende de mudanças no sistema de ensino para possibilitar o desenvolvimento das diferentes escolas. De todas as perspectivas, é preciso estar aberto às diferenças agora, ao invés da homogeneização da história do século XX, como a:

- a) A liberdade de organizar diferentes escolas, por exemplo, sob contratos com agências ou associações locais;
- b) Liberdade para construir diferentes programas educativos, por exemplo, a partir da iniciativa de grupos de professores ou associações educativas;
- c) Liberdade para definir diferentes percursos e programas escolares, por exemplo, com base em acordos com sociedades científicas ou universidades (NÓVOA, 2009, p. 85).

Porque além do conhecimento gerado pela ciência educacional e pelo conhecimento pedagógico, a prática docente incorpora o conhecimento social definido e selecionado pelas instituições universitárias. Esse conhecimento também é integrado à prática docente por meio da formação docente (inicial e continuada) em diversas disciplinas oferecidas pela Universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares (TARDIF, 2014, p. 38).

E no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, podemos identificar o impacto e a persistência dos conceitos de formação por competências em alguns documentos curriculares, como as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica Nacional (1999). Que segundo Ricardo (2010, p. 10), esse modelo exigirá a formação de pessoas como recursos humanos e não como sujeitos, o que lhe confere o caráter de um "objeto de capital moderno". A formação por competências

visa preparar as pessoas para enfrentar as condições contemporâneas de produção de bens e serviços nas novas formas de organização do trabalho (ALBINO e DA SILVA, 2019).

E ao definir a base pedagógica da formação, a BNCC (2018a, p. 13) tem como foco o desenvolvimento de competências, uma proposta contundente para orientar diferentes currículos nacionais nas últimas décadas. Nessa perspectiva, a formação do ser humano está sujeita a uma série de condicionantes, principalmente a ordem internacional. O currículo de fundamentos instrucionais baseados em competências configura-se como necessário, não porque a nação precise considerar a formação humana holística, mas como uma resposta às necessidades globais. A resposta clássica do curso não está incluída nesta descrição. Para quem é esse conjunto de habilidades e competências? Quem é esse aluno brasileiro que será mediado pelo conhecimento "comum"? (ALBINO e DA SILVA, 2019).

A nova sociedade, a sociedade do "conhecimento", da "informação", do "aprendiz", possibilita que o processo educacional seja escrutinado para um ensino flexível, garantindo maior produtividade e menor desperdício de recursos humanos e materiais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 12). Nesse processo, os trabalhadores deixam de ser vistos como um coletivo, mas são individualizados e responsabilizados por suas habilidades como forma de alcançar a empregabilidade a partir das competências implantadas no mercado de trabalho.

Para o escolanovismo, segundo Saviani (2013, p. 432):

“aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social.

No campo da formação de professores, além da lei, “obrigatório” faz com que o currículo das instituições de ensino superior leve em consideração essas competências e habilidades. Ao definir competências e habilidades por área de conhecimento, a BNCC parece delinear, limitar e retirar a autonomia dos professores

na elaboração dos planos instrucionais, como se eles não pudessem pensar em outros saberes importantes para a aprendizagem dos alunos (COSTA et al., 2019).

E a aprovação da BNCC só se tornou possível diante da conjuntura que se impôs após um golpe midiático, jurídico e parlamentar, que destituiu uma presidente eleita democraticamente, pelo voto popular. Além disso, essa ilegalidade possibilitou uma crescente prática de políticas fascistas, o avanço do capital empresarial e financeiro e o assédio do fundamentalismo religioso sobre o Estado. Tal processo teve, ainda, reflexos sobre as Políticas Públicas e, conseqüentemente, sobre o sistema de educação (BACK, 2020).

Desta forma, a ideia de consolidar uma Base Nacional Comum Curricular não é apenas mérito dos últimos governos federais. A constituição de 1988, em seu artigo 206, determina que: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Ao se olhar para a cronologia oficial de consolidação da BNCC, busca-se entender quais tensionamentos existiram nesse processo? Quais os agentes que participaram da elaboração do documento e quais seus interesses político ideológicos?

Desta forma, concorda-se com a análise de Macedo (2014): “está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido” (MACEDO, 2014, p. 1549).

Portanto, a LDB, em concordância com a Constituição Federal, também apresenta a necessidade de consolidação de uma Base Nacional Comum, referindo-se ao tema da seguinte forma (BACK, 2020):

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, art. 206).

Portanto, o discurso de dar qualidade à educação tem servido como pretexto para aprovar as reformas neoliberais da educação e possibilitar o avanço dos grupos privados (ou empresariais) na educação pública. Ou seja (BACK, 2020),

[...] vivemos, hoje, uma reterritorialização das políticas, na qual as fronteiras entre público, privado, filantrópico, não governamental vão sendo constantemente deslocadas [e borradas]. Como num caleidoscópio, constroem-se diferentes paisagens, nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público (MACEDO, 2014, p.1538).

D'Avila (2018) destaca, que na conjuntura brasileira, os agentes privados assumem o papel de intelectuais orgânicos do capitalismo, pois “à medida que conduzem a sociedade para a consolidação do projeto societário dominante, garantem por meio da direção política, cultural e, principalmente, econômica das massas a hegemonia de uma classe em sobreposição da outra” (D'AVILA, 2018, p. 61).

A autora define agentes privados da seguinte forma:

[...] os agentes privados são representações do mercado e do Estado que, por sua vez, tendem a controlar as políticas educacionais favoráveis aos seus interesses. Podem ser pessoas físicas, institutos, fundações ou empresas que possuem certos interesses econômicos e ideológicos, que ora atuam nas esferas governamentais e estão presentes dentro do próprio Estado, ora atuam em suas instituições filantrópicas ou privadas e compõem a sociedade civil de maneira geral (D'AVILA, 2018, p. 62).

É justamente com o intuito de garantir a hegemonia que os agentes privados pautam as Políticas Educacionais e, no caso da BNCC, configura-se “pelo direcionamento e controle dos conhecimentos que foram selecionados e as competências que serão ensinadas” (D'AVILA, 2018, p. 65).

Diante desta realidade, acrescentando-se o fato histórico do esmaecimento do poder do governo autoritário e o movimento de redemocratização começando a se intensificar Brasil, observou-se a circulação das produções de curriculistas externos e de teóricos críticos, principalmente russos e alemães. Entre os intelectuais, emergem na década de 1980 os debates críticos sobre o currículo. Que para Lopes e Macedo:

Nesse momento, ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas. Enquanto dois grupos nacionais – pedagogia histórico crítica e pedagogia do oprimido- disputavam hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política, a influência da produção de língua inglesa se diversificava, incluindo autores ligados à Nova sociologia da Educação inglesa. [...] essa influência não mais se fazia por processos oficiais de transferência, mas subsidiadas pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que passavam a buscar a referência no pensamento crítico. (LOPES e MACEDO, 2002, p. 14)

Além disso, nos anos 90 também tivemos uma política de alinhamento das ações educacionais com os sistemas internacionais no entendimento de que eram mais efetivos, do ponto de vista de uma perspectiva neoliberal que começa a ganhar força nesta época:

Na década de 1990, aconteceu a ascensão de Governos neoliberais, orientados pelo *Consenso de Washington*, que passara a promover reformas educacionais caracterizadas pelo modelo do neo conservadorismo. [...] Esse novo pensamento hegemônico orientava o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno do estado liberal, idealizado pelos clássicos. Destarte, a orientação dentro dos preceitos do Neoliberalismo chega ao Brasil com força total após a década de 1990. [...] Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 foi promulgada em meio a esse cenário de discussões, mudanças de paradigmas, debates e proposições. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 104).

Ressurge outra condição no discurso das políticas educacionais, a necessidade de articulação de uma base com diretrizes nacionais curriculares que pudessem dar a coesão ao sistema nacional de educação, fundada nas Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996):

Nº 5.692/71, no Art. 4º ,

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

nº 9.394/96, no Art. 26

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A controvérsia sobre o que é diverso e o que é comum, quando se está discutindo uma possibilidade de unidade para a formação curricular, pode ser vista como mais um dos dispositivos explicitados na formulação da BNCC. Ou seja, o discurso progressista de inclusão da diversidade através do respeito às particularidades locais na estruturação de um núcleo comum, em nome do atendimento universal e da qualificação da educação (PIASSA, 2019).

Apesar da palavra currículo aparecer 86 vezes na BNCC, em sua versão final, não explicita sua definição nem atribui um determinado horizonte teórico que possa delinear seu entendimento. Ao contrário, explicita a importância da sua contribuição para o desenvolvimento humano global, colocando os currículos como garantidores das aprendizagens essenciais (BNCC, 2019, p. 14).

A proposição de uma Base, quando analisada em seu contexto de aplicação, configura-se em uma forma de padronizar os processos de ensino para gerar um aprendizado eficiente que possa ser ranqueado em índices de desempenho produtivos para atender às demandas mercadológicas. E antes de estabelecer a consonância entre estes elementos é preciso atentar para o que de fato está em jogo, a qual é a definição de currículo a qual estas demandas devem atender (PIASSA, 2019)

O currículo só existe na escola e, na prática da escola. A definição de currículo será tomada aqui como: o conjunto das atividades, das ações, dos movimentos que se organizam na escola para a formação dos estudantes, o que se ensina, como se ensina, aonde se ensina, a nossa forma, enquanto docentes, de usar a voz para proporcionar aprendizagens.

Um currículo deve ser expressão de um processo e não de alguma metodologia ou listagem de conteúdos com fins que se traçam para além dele mesmo. Um currículo deveria buscar não se estabelecer como mediação, no sentido de explicar o mundo, mas procurar interrogá-lo de forma indireta, abrindo espaço para configurar a aprendizagem como estratégia ética, poética e, por isso, política. (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 238).

É sem dúvida muito mais complexo do que o que se pode abarcar com um conjunto de diretrizes padronizadas. O que se explicita na BNCC é o foco no aprender, e não no ensinar, à medida que estabelece a qualidade da educação representada em sua eficiência medida por meio dos índices de desempenho (PIASSA, 2019).

O que está explicitado na constituição de 88, na LDB e nas reformulações das diretrizes curriculares jamais indicou essa formulação de uma Base Curricular, falava-se que os currículos teriam uma base comum, para que servissem de referência para a organização curricular de cada unidade escolar (PIASSA, 2019).

Nos anos 2000, crescia um movimento encabeçado pela educação popular e por fundações empresariais que dão atenção a educação, de elaborar uma Base Nacional Comum, para elevar os péssimos índices de desempenho brasileiros apresentados a partir dos exames internacionais de educação, estabelecendo parâmetros para qualificar os processos educativos (PIASSA, 2019).

O que de fato aconteceu, ainda segundo a fala de Luce (2018) foi o que ela chamou de “Golpe da Base”. Quando no ano de 2014, ao invés de discutir como foi combinado, com as associações da educação, foi instituído pelo governo e pelo Ministério da Educação um grupo de especialistas para formar o comitê da Base e ser responsável pela sua primeira versão, da qual não se tem registro do documento nem de sua publicação, a não ser pelas informações fornecidas pelo portal da Base, de que esse comitê foi formado e dos nomes que estão publicados, de forma diferente, no final de cada versão do documento (2ª versão; 3ª versão e a versão final) (PIASSA, 2019).

A inexistência da primeira versão da Base é mais um movimento de esvaziamento do papel docente na realidade contemporânea. O reconhecimento do domínio de um grupo de especialistas, com a função de reposicionar os espaços pedagógicos com vistas à qualificação da educação medida pela eficácia dos seus resultados, implica em processos de silenciamento docente (CARVALHO: LOURENÇO, 2018). Silenciamento dos professores que estão atuando nas

unidades escolares, em contrapartida, com a amplificação das ressonâncias da voz da autoridade dos especialistas.

Os experts colocam em xeque as vozes não autorizadas ou não consideradas legítimas, num jogo entre o agenciamento que “faz” e o agenciamento que “conhece” e “decide”. Nesse jogo há, ainda, aparentemente, um estímulo à participação dos “leigos” para, ao fazê-los falar, legitimar o discurso dos experts (especialistas, mídia, pesquisadores em diferentes áreas de conhecimento) e, sob uma aparente participação, mantê-los sob consulta sem efetivo poder de decisão.

Enfim, o agenciamento maquínico de enunciação, que compõe a elaboração da BNCC, envolve firmas de consultoria privadas, grupos de pesquisa universitários, aparelhos midiáticos, dentre outros dispositivos que criam uma muralha semiótica contra a qual os saberes e as experiências de professores da Educação Básica são confrontados e subalternizados (quando não ignorados), retirando-lhes a capacidade e a vontade de apresentar problemas. (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 241).

Esses dispositivos (FOUCAULT, 2006) são embutidos desde a articulação da política educacional até seus movimentos de implantação e suas intencionalidades de ressignificação dos processos pedagógicos.

O que interessa mostrar é a flexibilidade e a solidez do dispositivo, isto é, que "estratégias diferentes vêm se opor, se compor, se superpor, e produzir efeitos permanentes e sólidos que se podem compreender em sua racionalidade", se bem que "não estejam conforme a programação primeira". (FOUCAULT, 2006, p. XVI).

E assim, as abordagens críticas ganharam espaço nos currículos oficiais brasileiros, mas sua materialização nas escolas encontrou como limitação o conservadorismo e a má formação dos educadores, uma vez que as teorias que lhes eram subjacentes, como a marxista, necessitavam de tempo de estudo para apropriação, fato que nunca foi realidade nas escolas brasileiras. Mesmo assim, houve investimentos e esforços tanto em pesquisas como na formação de professores para que o currículo crítico deixasse as páginas dos documentos oficiais e se tornasse prática pedagógica docente (PIASSA, 2019).

Apesar de ter uma interpretação nacional e crescendo em número de produções, o campo curricular no Brasil não deixou de ser influenciado pelas produções estrangeiras, até mesmo respondendo aos movimentos próprios do processo de globalização. Começam a entrar no país, ao final da década de 1990,



as ideias pós-estruturalistas por meio dos movimentos multiculturais e das pesquisas dos curriculistas (PIASSA, 2019).

E destacando-se como importante agente na construção da Base, o movimento Todos pela Educação, criado em 2006, informa em seu site oficial:

“O Todos é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária.<sup>27</sup> [...] Com uma atuação **suprapartidária** e independente – e **sem receber recursos públicos** - nosso foco é contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil.” 28 (BACK, 2020).

D’Avila (2018) descreve o movimento Todos pela Educação da seguinte forma:

O programa “Todos pela Educação” reúne empresas de diferentes setores produtivos (empresas do agronegócio, dos bancos e das indústrias), que estão na elaboração da Base Nacional como atores sociais que contribuíram em sua construção. Criado em 6 de setembro de 2006, traduz-se hoje como um partido, no sentido gramsciano, organizador da classe burguesa. Este agente é organizado por alguns setores da sociedade civil (empresas e indústrias) e os setores dominantes da sociedade (bancos e corporações) que começaram a atuar como classe organizada (D’AVILA, 2018, p. 66).

Outro agente importante no processo de construção da BNCC é o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC). No site deste movimento lê-se:

O Movimento pela Base é um grupo não governamental que, desde 2013, reúne entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais, que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular. O Movimento pela Base acredita que a BNCC, assim como outras políticas públicas e estratégias, é essencial para melhorar a equidade e a qualidade da Educação do país. O papel do Movimento pela Base é gerar insumos e evidências para qualificar o debate público sobre a causa, observar a qualidade dos processos de construção e implementação do documento, participar dos momentos coletivos de construção desta e de outras políticas correlatas, por meio de leituras críticas, audiências e consultas públicas, zelar pela qualidade e disseminar materiais e informações que apoiem redes e escolas a concretizar a implementação com foco na aprendizagem dos alunos (BACK, 2020)

Deste modo, é evidente que a participação de professores(as), pais e mães, estudantes, e a comunidade escolar em um contexto geral, não ocorreu efetivamente na construção da Base, “pelo menos não de maneira satisfatória,

configurando nada mais que um arremedo de participação, que, na prática, serve apenas para legitimar o que já está posto” (BRANCO et al., 2018, p.59).

E desta, forma, de acordo com Macedo (2014), nos sites dos agentes privados que conduziram o debate, encontram-se as seguintes instituições financeiras e empresas: “Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola” (MACEDO, 2014).

E no bojo desse debate, os reformadores empresariais da educação, organizados em torno do Movimento pela Base Nacional Comum, têm empenhado esforços na legitimação desse documento nacional desde 2013. Contudo, somente com a edição da Portaria nº 592/2015 (BRASIL, 2015b), recursos materiais e intelectuais começaram a ser mobilizados para a concretização da BNCC.

O processo de construção da base vem marcado por ações divergentes entre o Estado e os múltiplos atores sociais evocados e subsumidos, além de tensionado por crises políticas institucionais significativas, como o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e os atos supervenientes perpetrados por seu sucessor, Michel Temer, como a reforma do ensino médio por meio da Medida Provisória 746/2016 convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

E todas as versões da Base, segundo o MEC, foram submetidas a consultas públicas pela internet e receberam mais de 12.000.000 (doze milhões) de contribuições de cidadãos e instituições, além de pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, entidades científicas e membros da comunidade acadêmica (DE PAULA, 2022).

Afora as consultas públicas, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão de Estado integrante do Ministério da Educação, organizou audiências públicas regionais para a legitimação da Base. No entanto, a configuração das audiências comprometeu, precisamente, a perspectiva democrática, enquanto o CNE não contemplou as demandas críticas – inclusos os pedidos por mais tempo e espaço

para o debate – das comunidades acadêmica, educacional e escolar presentes (DE PAULA, 2022).

Saviani (2016b) e Frigotto (2018) asseveram que as bases já estavam dadas, eram democráticas ao preverem que as escolas definissem, em seu Projeto Político Pedagógico, os conteúdos e as concepções de currículo adotados. “Se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à” base nacional comum curricular?” (SAVIANI, 2016b, p. 75).

Os autores chamam a atenção para a determinação que a BNCC traz o ensino baseado nas “competências e habilidades”. A BNCC define competência como “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 09).

Ao justificar tal abordagem, o texto da BNCC expressa:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também é o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018 p. 13)

E Freitas (2015) alerta ao afirmar:

Se é para se ter uma referência que dê parâmetros para as escolas (combinando conteúdos e níveis de complexidade de desempenho), tudo bem. Se é para responsabilizar escolas, impor uma cultura padrão sobre outras culturas, punir ou premiar professores, trocar diretores, pagar bônus, credenciar professores, orientar grandes conglomerados empresariais a produzir material didático, privatizar, engessar a formação de professores e outras ideias já testadas em outros lugares e que destruíram por lá o sistema público de educação, então a resposta é não (FREITAS, 2015).

É notável, portanto, o emparelhamento deste documento com as políticas neoliberais dos organismos internacionais “buscando a formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação emancipatória do cidadão” (BRANCO et al., 2018, p. 59).

Portanto, buscam a normatização dos corpos dos (as) trabalhadores (as), a para atender as demandas do mercado. Neste sentido, Freitas (2017) faz a seguinte reflexão:

A BNCC não vai mudar a escola, sua estrutura, sua lógica. Vai reforçá-la amarrando tudo a exames nacionais e locais. É uma estratégia de se conseguir resultados a qualquer custo. O único “sucesso” que se pode esperar desta proposta é a privatização da escola pública, a ampliação da segregação social e a formação de quadros para alimentar as empresas – claro, além de criar uma trilha especial para a elite continuar elite e os filhos dos trabalhadores continuarem filhos de trabalhadores. (FREITAS, 2017).

Vale destacar, ainda, sobre a reflexão feita por Freitas (2017), que o problema não é a existência de uma Base. Segundo ele, “deve haver uma BNCC que seja referência para o país, produto de sua visão de nação diversa, no qual se parte de uma discussão sobre o que entendemos por ser uma ‘boa educação’”. Seguindo o pensamento do autor, este processo é diferente de ter um “catálogo” de competências e habilidades, ou seja, é “muito diferente de inserir a BNCC em uma política gerencialista que está sendo construída pelo MEC para criar uma malha de controle sobre as escolas que, como se sabe pela experiência de outros países, leva à privatização” (FREITAS, 2017).

Além disso, o processo descrito acima explicita como se consolida a hegemonia burguesa na educação – que, no fundo, é o reflexo do contexto geral do atual momento do sistema capitalista: o Estado atende a demandas de fração da classe dominante, sob um discurso de qualificar a educação pública, enquanto o empresariado discursa sobre a necessidade de submeter o Estado às leis do mercado, colocando a iniciativa privada como a forma mais qualificada de gestão. Desencadeia-se, com isso, o que Freitas (2018) denomina de reforma empresarial da educação.

Desta forma, percebe-se uma forte tendência voltada a padronização dos currículos das escolas em todo o país. Segundo Freitas (2018b), é uma falácia a argumentação dos apoiadores da BNCC e do próprio MEC, de que não se trata de imposição: “Uma argumentação, e nada mais que isso, para fugir da crítica da verticalização das decisões e ocultar a própria falta de participação na construção da base” (FREITAS, 2018b).

Embora a Base não se apresente como um currículo a ser seguido, fielmente, nos estados e municípios, de acordo com Freitas (2018b) – entre outros aspectos – a forma de se conduzir a avaliação não deixará margem para que os mesmos utilizem aspectos culturais e regionais, por exemplo. Pois, “nada disso cairá na avaliação do SAEB<sup>13</sup> – a avaliação que dirá se sua escola está fracassando ou não em seguir a BNCC já pronta e não a do estado ou município” (FREITAS, 2018b).

Assim, a BNCC entra na lista das políticas públicas neoliberais, fadadas a gerar lucro para as empresas e prejuízo para os trabalhadores e trabalhadoras diretamente afetados por essas políticas. Ou seja (BACK, 2020):

Um dos pontos fracos das políticas públicas neoliberais que estão sendo aplicadas pelo MEC é que elas encantam à primeira vista com suas lógicas de senso comum, mas não se sustentam ao longo do tempo, principalmente quando os primeiros resultados começam a aparecer (ou a não aparecer). É o caso típico destas políticas nos Estados Unidos, onde elas estão constantemente empacando. Mas a reforma empresarial da educação tem sua própria lógica movida a fé (e mercado) e não pode renunciar a suas receitas, nem quando caminha em direção ao precipício. O problema é que existem gerações de jovens sendo atingidas por políticas que gerarão mais décadas perdidas (FREITAS, 2018b).

Do mesmo modo, que os PCNs foram aprovados em 1997, logo após a aprovação da LDB e, em consonância com esta, pois definiram as Diretrizes Curriculares, naquele momento. Segundo os Parâmetros,

Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p.13).

---

<sup>13</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

Além disso, o documento se mostra flexível quanto às realidades regionais do país. Como se pode notar:

Configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, elas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p.13).

A BNCC, aqui em análise, tem como eixo norteador, a questão da eficácia do ensino que refletirá diretamente na qualidade da educação. Ou seja, a orientação da educação para o aprendizado técnico e de aplicação, assim como, para a avaliação do aprendizado pelos resultados em sistemas de ranqueamento e indicadores avaliativos, que pode ser vista como maneira de desumanizar a educação. Essa desumanização se refere ao seu objetivo principal que não seria a formação subjetiva calcada no desenvolvimento do homem, e sim uma instrumentalização para a eficácia (BARBIERI, 2020).

E assim, de acordo com Orrú (2018), a BNCC acaba referenciando um ensino de treinamento para os exames nacionais, por estabelecer condições necessárias para a aprendizagem de competências, determinadas por faixas etárias em relação aos campos de experiência pré-estabelecidos para o seu desenvolvimento. O que define a avaliação como um “farol” para a orientação dos currículos, representando o caminho para o atendimento das demandas mercadológicas<sup>14</sup>.

De uma forma geral, entendo que quando educamos para o “Saber Fazer”, estamos instrumentalizando para desempenhar funções e aplicar conhecimentos já produzidos, e não com a preocupação do desenvolvimento mais amplo dos sujeitos que deveriam saber pensar, produzir, criar e também aplicar. O Saber Fazer pode vir a ser um componente de desumanização no sentido de diminuir a dimensão da ação

---

<sup>14</sup> O neoliberalismo [...] ameaça a educação ao submetê-la à noção de que só a empresa e o lucro movimentam a sociedade. [...]. A escola passa a ser um negócio e o ensino público, agonizante, vai fazendo parcerias crescentes que o subordinam às necessidades dos donos das indústrias e do capital (GENTILI, 2001).

social da formação humana (BARBIERI, 2020).

Esse educar para o fazer, usar, aplicar para a utilidade, está voltado para a ética do mercado. O que atualmente se reflete de forma muito significativa na organização dos processos e ofertas educacionais (BARBIERI, 2020).

Barbieri (2020) diz ainda que a demanda mercantil reflete uma organização educacional para a objetificação da pessoa, na medida que não prioriza o que se pensa, o que pode contribuir, e, ainda menos, sua capacidade de crítica e transformação. A prioridade é o que se sabe fazer. Educamos orientados pelas habilidades e competências dos sujeitos que devem se organizar para realizar o trabalho de forma eficiente. Quanto mais instrumentalizados, a partir do exercício e treinamento constante, do desenvolvimento de processos bem organizados e lineares e da apresentação de resultados eficazes, mais bem sucedidos e conseqüentemente “bem educados” serão os indivíduos.

Antes de desatar esse processo de construção da Base, a educação brasileira era pautada na confiança das Diretrizes Curriculares Nacionais. Nas quais, nos últimos anos, foi construída uma noção de que o professor precisa ser valorizado, de que a escola precisa de autonomia, de uma identidade como unidade de um Sistema Nacional de Educação. Pela história das políticas educacionais brasileiras, fundadas na constituição, nas leis e nas diretrizes nacionais, houve um entendimento de que o papel da formação docente era imprescindível para a qualificação da educação, enquanto poderia auxiliar no fortalecimento das identidades das unidades escolares e no conseqüente fortalecimento do sistema que reflete o funcionamento das partes (BARBIERI, 2020).

O atual cenário precisa ser considerado para poder discutir a nossa história da política educacional. Temos hoje sistemas municipais, estaduais e federais, mas não um sistema nacional de educação que faça uma adequada articulação entre eles.

Desse modo, discutimos a Base enquanto instrumento de ação pública, caracterizado como “[...] um dispositivo simultaneamente técnico e social que

organiza relações sociais específicas entre o poder público e seus destinatários em função de representações e de significações de que ele é portador.” (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012, p. 200).

Este documento medeia as políticas educacionais e curriculares, e tornou-se um elemento sem correspondência cognitiva com as normas anteriormente instituídas quando a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BNCC EI/EF) foi homologada apartada da BNCC do Ensino Médio (BNCC EM), ferindo, desse modo, o princípio conceitual de Educação Básica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). Para Cruz (2017, p. 77), “Os instrumentos seriam como mapas orientadores da ação, pilotos que editam as regras, exprimem escolhas, organizam mudanças pautadas em princípios compartilhados, tornam-se soluções naturais, levam à dependência”.

A BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BNCC EI/EF) foi homologada em dezembro de 2017 e a BNCC do Ensino Médio (BNCC EM) um ano mais tarde, em 2018. E assim constituem o “[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2016b, p. 5).

Já em relação à fundamentação teórico-pedagógica da BNCC, esta norma se baseia no desenvolvimento de Competências, haja vista ser

[...] esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2016b, p. 11).

As escolhas teórico-epistemológicas para estruturar uma reforma educacional não são neutras, dizem-nos do modo como a realidade é compreendida, do ponto de vista adotado para determinados problemas e das intencionalidades expressas e latentes para a educação. O campo do currículo destaca pontos cruciais que



precisam ser considerados antes de se desenvolver currículos nacionais baseados em Competências.

Segundo Santomé (2011, p. 171), essa perspectiva é complexa, visto que “[...] não existe uma definição de consenso em relação ao termo”competências”; há diversos e opostos significados, o que já aponta para que é um conceito ambíguo e, portanto, inconsistente no momento de se apresentar como eixo sustentador de uma reforma”.

E conseqüentemente, ao elegerem, textualmente, o enfoque em Competências e definirem os conteúdos mínimos como eixos estruturantes atrelados às avaliações externas, os especialistas converteram em referência os parâmetros internacionais ao que deve ser ensinado, aprendido e avaliado no Brasil. Para Sacristán et al. (2011, p. 21) a informação que os relatórios PISA<sup>15</sup> proporcionam “[...] tem uma funcionalidade que delimita e limita seu poder de uso para conhecer e melhorar seu sistema educacional e suas práticas. Trata-lo como se tivesse mais capacidade de informar do que tem não é correto do ponto de vista técnico, intelectual e moral.”

Quanto à teoria curricular que embasa a BNCC, não há nenhuma adesão explícita na norma. Ao mesmo tempo que se foca em um currículo globalizado, propõe-se um currículo voltado para a “[...] realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.” (BRASIL, 2016b, p. 14). Essa contradição pode trazer equívocos e impasses quando da modelagem curricular dos currículos subnacionais à luz da Base.

Dessa maneira, coube aos estados e ao Distrito Federal, por meio dos seus sistemas e redes públicas de ensino, com a aprovação dos seus respectivos Conselhos de Educação (CE), adequar suas propostas curriculares aos 60% (sessenta por cento) dos conteúdos propedêuticos da BNCC e complementarem os 40% (quarenta por cento) da parte diversificada com suas especificidades regionais e locais. Para isso, o MEC disponibilizou assistência técnica e financeira às

---

<sup>15</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Unidades da Federação (UF), por meio do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (Pro-BNCC), artigo 1º, portaria nº 331/2018 “[...] no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios” (BRASIL, 2018a).

Estudos anteriores<sup>16</sup> revelaram um movimento progressivo curricular nacional desde a década de 1990 até 2014, período anterior à construção da BNCC, e revelaram marcas das orientações dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais nas propostas curriculares das Unidades Federativas, que serviram de modelo curricular a partir de 1997, além de identificarem que alguns estados brasileiros não dispunham ou não disponibilizaram seus documentos curriculares à época<sup>17</sup> (DE PAULA, 2022).

Em 2018, Amapá (AP), Ceará (CE), Distrito Federal (DF), Espírito Santo (ES), Goiás (GO), Maranhão (MA), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS), Minas Gerais (MG), Pará (PA), Paraíba (PB), Paraná (PR), Pernambuco (PE), Rio Grande do Norte (RN), Rio Grande do Sul (RS), Rondônia (RO) e Sergipe (SE) estavam com seus currículos da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF) atualizados e aprovados pelos respectivos Conselhos de Educação diante a BNCC. Os demais estados concluíram essas fases em 2019 (DE PAULA, 2022).

De Paula (2022) diz que se pressupõe que grande parte das unidades da Federação absorveram as prescrições da BNCC em seus documentos quanto aos fundamentos teóricos pedagógicos, às concepções de educação e à forma de organização curricular.

Deste modo, o desafio que se avizinha é quebrar a excessiva uniformidade das escolas, que não dá respostas úteis aos alunos e às suas diferentes necessidades e projetos de vida. Hoje, talvez mais do que nunca, é necessário reviver o modelo da “diversidade docente” como referência para as escolas centradas na aprendizagem. (NÓVOA, 2009, p. 65).

---

<sup>16</sup> Sampaio (2010) e CENPEC (2015).

<sup>17</sup> Os currículos dos estados de RR, MA, PB, SE, RN e PI ficaram de fora do estudo de (SAMPAIO, 2010). Já os do CE, PA, RS e RR não foram analisados pelo (CENPEC, 2015).

### **5.3 COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL**

No presente capítulo será apresentada os resultados da pesquisa, abordando, a compreensão da relação entre a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores no atual contexto educacional e, implicações do processo formativo.

E em muitos países, o dualismo é cada vez mais proeminente: as elites investem na educação (privada) com a aprendizagem como elemento estruturante, enquanto as crianças dos ambientes mais pobres são enviadas para escolas (públicas), cada vez mais voltadas para dimensões sociais e assistenciais. Esta é uma tendência indesejável no futuro (NÓVOA, 2009, p. 79). Será que a BNCC fará isso no nosso sistema educativo?

Resumindo a história do século passado de forma excessivamente simplista, pode-se dizer que a escola se desenvolveu no acúmulo de missão e conteúdo, em constante transbordamento (NÓVOA, 2005, p. 50).

Se reconhecermos que o conhecimento dos professores não vem de uma única fonte, mas de múltiplas fontes, de diferentes momentos da história de vida e carreira, então essa diversidade levanta questões sobre a unificação e reorganização do conhecimento no e pelo trabalho. Como os professores podem integrar esse conhecimento? Se houver fusão, como funciona? Existem contradições, dilemas, tensões, “conflitos cognitivos” entre esses saberes? Essa diversidade de conhecimentos também levanta o problema das hierarquias dos professores. Por exemplo, eles fornecem todo esse conhecimento da mesma forma? Eles priorizam determinados conhecimentos e consideram outros periféricos, auxiliares e acessórios? Valorizam alguns conhecimentos e desvalorizam outros? Que princípios regem essas hierarquias? (TARDIF, 2014, p. 21).

Uma vez que, o capitalismo vem mostrando sua face mais perversa, o que faz com que as contradições de classe se aprofundem e possam voltar-se como

fagulhas para a construção de uma hegemonia popular. A educação torna-se um reflexo de tais contradições e disputas (BACK, 2020).

E desta forma, ao analisar as concepções de trabalho na BNCC, nota-se presente no texto, por diversas vezes, a expressão “mundo do trabalho” e, com isso, é possível perceber que o trabalho é entendido como um “mundo” à parte, distante da vida cotidiana dos(as) estudantes (BACK, 2020).

Tal percepção, entretanto, não condiz com a realidade, pois mesmo que se deixe de lado a problemática da exploração do trabalho infantil, as crianças e adolescentes têm suas vidas entrelaçadas ao trabalho dos adultos, uma vez que é este trabalho que lhes garante as condições de vida. É por consequência do trabalho que muitas vezes as crianças têm seus desejos negados ou realizados, ou são privadas da companhia de seus familiares durante boa parte do dia, ou, ainda, os vêm desenvolvendo alguma prática laboral em seus ambientes de moradia (BACK, 2020).

Portanto, o trabalho faz parte do “mundo” cotidiano das crianças e não é um mundo à parte, distante delas. Essas questões ficam evidentes na definição que o documento apresenta para competência:

Na BNCC, competência é 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 (BRASIL, 2018, p.8).

Ou seja, todo o trabalho escolar deve voltar-se para a formação dos(as) estudantes para o “pleno exercício” do mundo do trabalho. Conforme aponta o documento: “Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ [...] e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ ”(BRASIL, 2018, p. 13, grifo nosso).

Os corpos também são educados e normatizados para atender às demandas específicas desta sociedade, seja para tolerar horas em atividades repetitivas, para consumir e tornar-se mercadoria, ou para acreditar que o corpo e a mente realizam trabalhos diferentes mesmo estando em um único ser (BAK, 2020).

Deste modo, ao se olhar para as concepções de formação humana expressas na BNCC, destaca-se a seguinte citação:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2018, p.7, grifo nosso).

Indubitavelmente, esta é a primeira vez que uma Base Nacional Comum Curricular faz referência à formação humana. Importante destacar que em nenhum momento o referido documento evidencia sua compreensão sobre o que seja formação humana, nem quais os princípios éticos, políticos e estéticos que a norteiam, ou, ainda, que norteiem o que seja formação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BACK, 2020).

Cada leitor tem sua própria compreensão dessas questões, e as interpretações variam muito. Vale lembrar que a base se consolidou em um governo que surgiu de um golpe jurídico, parlamentar e midiático. Então, qual o seu entendimento de democracia desse documento? O que seria uma sociedade justa? E justa para quem?

Há outro momento em que o texto faz referência à questão da formação humana, embora utilize o termo educação integral:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2018, p.14).

Novo momento de destaque, ainda no que se refere ao tema, é quando se citam as competências, como fundamentais para se atingir a formação humana plena:

Ao longo da Educação Básica — na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio —, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 25).

Deste modo, as competências aparecem como a solução para os problemas da educação brasileira, basta aos estudantes desenvolvê-las que todas as mazelas estarão resolvidas, inclusive a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Além disso, concorda-se com Freitas (2017), quando explicita o discurso dissimulado de que a BNCC diz que vai assegurar o direito dos mais pobres, por meio da padronização: “querem de fato significar que agora a escola será penalizada se não ensinar os pobres (ou os ricos) de acordo com tudo que a BNCC diz que têm direito” (FREITAS, 2017).

Há, entretanto, muitos outros fatores a serem avaliados no processo de ensino e aprendizagem — e não mencionados pelo documento — que podem implicar na não apropriação de tais competências pelos estudantes, tais como os observados pelo autor:

A reforma empresarial da educação parte do pressuposto que se o aluno não aprende é porque a escola não ensina (ou não sabe o que ensinar). Torce dados de pesquisa para fazer valer esta tese. Nem uma palavra é dita sobre a péssima infraestrutura das escolas, sobre os professores horistas que “voam” como borboletas de escola em escola, sobre a superlotação das salas de aulas e tantos outros problemas crônicos. Não convém. A ideia por trás é que a culpa da criança não aprender é da escola — leia-se do professor (FREITAS, 2017).

Assim, fica evidente que a Formação Humana Integral depende de vários fatores, além dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Pode-se afirmar que ela depende, inclusive, das condições de vida dos estudantes, e profissionais da Educação, para além dos muros da Escola. Portanto, só é possível uma formação

humana plena em uma sociedade sem concentração de riquezas e exploração do trabalho. Todavia, não se deve esperar a mudança da sociedade para buscar a formação humana, ela deve acontecer nas lutas pela superação da sociedade capitalista (BACK, 2020).

E assim, a BNCC deixa claro que sua elaboração se justifica, dentre outros motivos, pela avaliação da qualidade da educação nacional via Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e serão os resultados deste sistema que direcionarão a aplicação dos recursos e a promoção de políticas públicas. (BRASIL, 2017). No contexto das escolas, significa que, segundo esses resultados, professores e alunos serão cobrados, preparados, pressionados para atingir e superar metas numéricas. Tal prática já está em curso no Brasil, aliás, como mostra a pesquisa de Silva (2016), que, ao analisar a percepção de gestores sobre a qualidade da educação em escolas municipais do Rio de Janeiro, descobriu que as cinco delas, com os melhores escores, são premiadas pela prefeitura com viagens turísticas aos professores e gestores (PIASSA, 2019).

Por isso, torna-se importante referir-se ao decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, cuja finalidade era assegurar a formação inicial e continuada, de qualidade, para os profissionais do magistério das redes públicas de ensino. Pode ter sido uma inovação em termos de políticas públicas educacionais, à medida que visava garantias para a formação docente e o reconhecimento de que a qualificação da educação acontece em processos contínuos de atualização das bases e relações pedagógicas. Este foi revogado através do decreto nº 8752<sup>18</sup>, datado de 9 de maio de 2016, ao qual irei me deter mais especificamente, já que ainda se encontra vigente (PIASSA, 2019).

---

<sup>18</sup> § 3º — O Ministério da Educação, ao coordenar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com:

I — as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação — CNE;

II — com a Base Nacional Comum Curricular;

III — com os processos de avaliação da educação básica e superior;

IV — com os programas e as ações supletivas do referido Ministério; e

V — com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios.

Além disso, a diferença se manifesta concretamente no cotidiano, sendo uma fonte rica de experiências práticas, que, por sua vez, levam os sujeitos à produção de saberes importantes para sua vida. Há na BNCC uma ênfase muito grande neste aspecto pragmático em detrimento de experiências teóricas, que, ao nosso ver, empobrece sobremaneira a subjetividade tanto de alunos quanto de professores. Consideramos que o cotidiano tem de ser o ponto de partida para que os significantes dos conteúdos possam ser preenchidos de significado e sentido, mas urge extrapolar este cotidiano, já que a determinação da Base é a formação de uma cidadania global (PIASSA, 2019).

Já o decreto nº 8752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica através de sua consonância com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014),

Art. 1.º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, para fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação -PNE, aprovado pela Lei no 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os anos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Duas considerações importantes sobre essa proposição: a primeira de que a lei sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação refere-se a um plano de 10 anos, com as diretrizes sobre as condições, os princípios e os recursos da educação básica brasileira, tendo em vista a melhoria de sua qualidade para atender a uma formação mais eficiente para o trabalho e para o exercício da cidadania. No que se refere à formação de professores, essa lei dispõe sobre 4 aspectos: No anexas as Metas e Estratégias 38: Meta 7 (7.5) fala sobre a formalização e execução dos planos de ação articulados ao cumprimento de metas de qualidade para a educação, impactando na gestão educacional; 7 (7/34) Articulação com os Estados, Municípios e o Distrito Federal de um programa nacional de formação de professores; Meta 12 (12/4) Fomentar a educação superior gratuita prioritariamente para a formação de professores das áreas de ciências e matemáticas e das que estiverem faltando professores; Meta 16 (16/2) Consolidar a política nacional de formação de professores definindo as diretrizes desde as áreas, instituições e processos de certificação (BARBIERI, 2020).



Barbieri (2010) aponta que estes aspectos da lei nº 13.005 de 24 de junho de 2014, quando pensados como diretrizes gerais necessárias à organização de uma política educacional, devem ser considerados com o mesmo olhar das demais políticas aqui discutidas.

De modo geral, a análise política necessita ser acompanhada da cuidadosa pesquisa regional, local e organizacional se nos dispusermos a entender os graus de “aplicação” e de “espaço de manobra” envolvidos na tradução das políticas práticas ou na diferencial “trapaça” das disciplinas da reforma. (COSTA et al., 2012. p. 30).

Ou seja, em sua intencionalidade de padronização e controle, como também na manutenção do hiato entre o que se propõe e o que se pratica em termos de políticas educacionais, já que é um discurso acerca da eficiência mediada pela qualificação dos saberes docentes.

A segunda consideração importante, refere-se, ao artigo 61, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de dezembro de 1996, nos seus incisos de I a V, onde se estabelece quem são os profissionais da educação básica, alterada pela Lei nº 12,01439, de 06 de agosto de 2009 (BRASIL, 1996):

Na 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

Antes dessa alteração referia-se aos profissionais do magistério, ou seja, especificamente aos professores, enquanto na formulação atual refere-se aos profissionais da educação. Nos referidos incisos estabelecemos que os profissionais da educação são aqueles que (BRASIL, 1996):

- I — professores habilitados ao nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II — trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III — trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.
- IV — profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública, ou privada, ou das

corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;  
 V — profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Barbieri (2020) diz que também é possível observar que a partir desta reformulação pode ser considerada a composição de prática e teoria associada ao fazer pedagógico, seja como estágio, experiência profissional ou outras práticas pedagógicas. O que se destaca aqui é uma flexibilização da formação docente que ao invés de fortalecer e reconhecer o espaço e o rigor necessários aos profissionais da educação visa incluir profissionais menos qualificados, seja por cursos menos específicos, com saberes mais restritos, seja por notório saber sem a sistematização necessária ao fazer pedagógico, para atender as demandas mercadológicas. Além disso, acaba por contribuir para a desvalorização da educação, já que quase todo mundo pode ser professor, não se legitima como um campo de especialidade, que exija rigor metodológico, rigor científico e expertise.

A partir do entendimento de quem são os profissionais da educação, vale destacar que em toda a LDB, aparece uma única vez a expressão “formação de professores” na seção II, quando determina o acesso a vagas em cursos de formação, mas associado ao termo “demais profissionais da educação”. No restante da lei as ocorrências são por profissionais da educação. A intenção aqui não é descrever os detalhes da lei e o que ela propõe em seus artigos, mas destacar alguns aspectos mais gerais que acredito serem orientadores das suas intencionalidades sob as lentes da biopolítica<sup>19</sup> (BARBIERI, 2020).

O próprio uso do termo profissionais da educação na formulação da LDB nº 9.394, traz em si o conceito de empresariamento educacional e as suas consequências.

Nesse cenário de disputas parece estar conquistando uma certa hegemonia o que estamos chamando por ‘empresariamento da educação’. Isso significa que o setor empresarial, que vê na educação uma mercadoria como outra qualquer, tem adquirido cada vez mais espaço, colocando em

<sup>19</sup> [...] podemos empregar o termo “biopolítica” para abarcar todas as estratégias específicas e contestações sobre as problematizações da vitalidade humana coletiva, morbidade e mortalidade, sobre as formas de conhecimento, regimes de autoridade e práticas de intervenção que são desejáveis, legítimas e eficazes (Raibinow e Rose, 2006, p. 28).

risco até mesmo o princípio constitucional de que a educação é dever da família e do Estado. (SILVA, 2017, p. 45).

Esta é uma reflexão que precisa ser feita, ao estabelecer a ênfase no termo *profissionais*, pois se agregada a questão da gestão empresarial que se pauta pela produtividade e pelo lucro e funciona pelo estabelecimento de metas que devem ser alcançadas. Além disso, traz todo um modelo de consumo onde os alunos e pais de alunos são os clientes que devem ser satisfeitos em sala de aula com aulas boas, divertidas e de conhecimentos úteis; e fora de sala de aula, com as primeiras posições nos ranqueamentos e avaliações. A educação passa a ser vista como um produto que, de certa forma, deve gerar resultados específicos, fornecido por profissionais qualificados e competentes, que sejam o reflexo das políticas bem aplicadas e fiscalizadas. Esses profissionais, conforme a lei, devem ser bem formados, ter acesso à valorização, à qualificação continuada, aos recursos e apoio de formação pedagógica constantes.

Para analisar meu objeto de pesquisa, torna-se importante continuar a reflexão do decreto nº 8752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores (PIASSA, 2019):

Seção I, Artigo 2º, sobre os princípios:

VIII — a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

IX — a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

X — o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada.

Embora as políticas educacionais brasileiras carreguem em seus discursos e formulações legais as condições de legitimidade e de reconhecimento da formação docente como condição para a qualificação da educação. Há o reconhecimento de que os profissionais da educação precisam de constante atualização para atenderem as demandas pedagógicas que são dinâmicas. O que se destaca,

justamente, na utilização do termo profissionais da educação, como sujeitos que devem ser qualificados e competentes no exercício de sua profissão a partir de uma visão mercantil de atender as demandas sociais e mercadológicas. Discutir a qualidade da educação pela qualificação dos seus profissionais é uma responsabilização de um dos protagonistas dos processos educacionais (BARBIERI, 2020).

Uma das pedras-de-toque da eficácia das escolas é a implementação de programas de formação contínua e profissional do seu pessoal, nomeadamente o pessoal docente. Esta formação deve estar intimamente articulada com o projeto educativo do estabelecimento de ensino, no quadro de dinâmicas de formação-ação organizacional e de incentivo à prática de trabalhos de investigação-ação que deem um contributo efetivo à melhoria das escolas. Merece também uma referência, a montagem de dispositivos de avaliação dos professores, no âmbito de programas de desenvolvimento profissional. (DEAN, 1991 apud NÓVOA, 1999. p. 27).

Essa proposição legal, embora apregoe ser garantidora da valorização docente e das condições dignas de trabalho, precisa ser vinculada às possibilidades e condições de aprendizagem. Pois sem essa vinculação, mantém a centralização dos resultados dos processos educacionais na ação docente e contribui para desresponsabilizar os educandos por seu aprendizado.

A Seção II, Artigo 3º, dos Objetivos (BRASIL, 1988),

II — induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes.

A qualidade dos processos educacionais não pode ser pensada como uma diretriz necessária em que bons processos de ensino conduzirão às aprendizagens efetivas de modo necessário. Somente responsabilizando os educandos por sua aprendizagem que será possível uma educação de qualidade. Cabe a eles o interesse, o comprometimento e o aproveitamento do que é mediado pelos processos educacionais na figura dos docentes. Se cabe ao professor conduzir as possibilidades de mediação das relações com o mundo através da educação, cabe ao educando realizar essa mediação através do seu aprendizado.

Barbieri (2020) nos mostra mais uma vez o que se destaca na política referenciada pela Base, é um discurso detalhado que estabelece as condições necessárias e desejáveis para a formação dos professores, desde o acesso à educação e qualificação permanentes, até o reconhecimento e a valorização de sua condição social e profissional, incluindo a destinação de recursos e planejamento estratégico para sua realização. Entretanto, o que se observa de efetivo é haver uma contradição entre o fundamento legal em que é referenciado e a proposição da Base, já que:

Contudo, percebe-se que a BNCC se aproxima de alguns conjuntos de saberes, mas se distancia de outros que, antes, apresentavam-se consolidados nos documentos que antecedem à Base. Não são poucos os críticos à formulação do texto que configura a BNCC. Um documento que teoricamente era para ser uma construção efetuada pelas escolas a partir de um currículo mínimo comum, nacional e com relevância de suas singularidades locais e regionais e, agora, é estendida como um plano nacional de governo projetado pelo Ministério da Educação. (ORRÚ, 2018, p. 142).

E de acordo com Gallo (2017, p. 40), a definição de Base traz em sua intencionalidade a ideia de unificação e de prescrição imperativa do que deve ser feito. Em verdade, os referenciais são anteriores a sua proposição e formulação, são os pressupostos que justificam sua necessidade e sua estrutura que fazem parte do seu discurso. Podemos destacar entre eles a referência para a formação integral dos sujeitos a partir da garantia do direito à aprendizagem, assim como o estabelecimento das aprendizagens necessárias condicionado ao desenvolvimento de certas competências relacionadas com campos de experiência previamente delimitados. A responsabilização pelo aprendizado e o estabelecimento do direito à aprendizagem, ao invés do direito à educação, atribui aos professores a incumbência de fazer com que as escolas se saiam bem nas avaliações e nos resultados.

Da mesma forma, a BNCFP traz em seu texto que:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019).

Esse é o aspecto fundamental da BNCC sob uma lente biopolítica. Ela se estabelece como um dispositivo intencional de regulação dos processos educacionais, primeiro justificado nos resultados ineficientes dos processos de ensino vigentes; e segundo na necessidade de qualificar a educação, referenciada em padrões internacionais, como desenvolvimento humano, o que só será possível mediante: (a) padronização, já que aprendizagem é um direito; (b) controle, já que implica em aprendizagens necessárias relacionadas com os campos de experiência que as viabilizam na educação infantil ou em aprendizagens necessárias nas demais etapas da educação, ou seja, em condições que precisam ser garantidas e finalmente em (c) fiscalização, já que precisa demonstrar os resultados eficientes pelo desenvolvimento de competências (BARBIERI, 2020).

Barbieri (2020) diz ainda que essa abordagem está direcionada para a visão empresarial e mercantilista de uma educação neoliberal, que prioriza os resultados e não os processos, acaba por beneficiar uma prática instrumental conteudista que reduz o professor a uma espécie de treinador de competências. Por outro lado, diminui significativamente sua autonomia, já que vincula a qualidade do ensino às aprendizagens verificadas pelas políticas de avaliação em larga escala, engessadas em critérios internacionais, que não contemplam as singularidades das realidades e das unidades escolares.

Embora possa parecer finalizada, a discussão sobre a apresentação das leis referidas na BNCC sobre a formação docente não se esgota com as políticas aqui apresentadas. Ao contrário, requer a apresentação da Base Nacional de Formação Docente, que integra essa política, embora não tenha sido descrita em nenhum momento no texto da BNCC homologado em sua 3ª versão em dezembro de 2017 (BARBIERI, 2020).

E assim, no dia 18 de outubro de 2017, foi lançada com grande alarde a Base Nacional de Formação Docente como a próxima ação da Política Nacional de Formação de Professores. O lançamento foi feito por meio de uma apresentação que está disponível no portal do MEC, com o título de Política Nacional de Formação de Professores, cujos dois aspectos mais destacados nas mídias e nos veículos de divulgação foram a Base Nacional de Formação Docente e a implementação de uma

residência pedagógica que aponta seu ineditismo como proposta política de formação de professores (BARBIERI, 2020).

Conforme a fala do então Ministro da Educação João Mendonça Bezerra

Filho:

A boa formação de professores é fundamental e tem um impacto direto na sala de aula, principalmente, na questão da qualidade do ensino e do aprendizado das crianças e jovens nas escolas de educação básica do Brasil. Um dos compromissos do MEC é valorizar o papel do professor e, ao mesmo tempo, iniciar essa valorização de partir da formação, com qualidade e reconhecimento.

A apresentação da nova política foi feita pela então secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro. Inicia com as premissas a seguir reproduzidas:

A qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor. Evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos.

Já nesse primeiro momento de abertura do material, fica, de certa forma, evidente, a responsabilização do professor pelo desempenho dos alunos como foco da proposta. Indica ser o fator que melhor pode ser controlado dentre os que se referem ao desempenho discente. O foco nos resultados, bem como, a influência de fatores externos, fica explicitado nas premissas fundamentais da nova política nacional de formação de professores, bem como as escolhas que serão feitas em seus programas e ações.

Antes de definir as ações, o material disponibiliza alguns dados de diagnóstico que justificam as suas diretrizes. O diagnóstico, feito a partir do Censo de 2016, apresenta o número de professores em relação às áreas da educação básica; o número de matrículas em relação aos estabelecimentos e o número de docentes; o conjunto das redes de formação docente; e o detalhamento da atuação docente a partir da formação em licenciaturas e bacharelados específicos ou não. As conclusões derivadas do diagnóstico indicam a insuficiência dos resultados atingidos

pelos estudantes porque a educação não reflete na diminuição das desigualdades; a baixa qualidade da formação de professores; a inadequação dos currículos que são excessivamente teóricos; e a ineficiência dos estágios mal planejados e desvinculados das realidades escolares onde acontecem (BARBIERI, 2020).

Essa proposta estrutura duas dimensões de formação docente: a formação inicial, que será implementada pelas seguintes ações: (1) pela implantação do Programa de Residência Pedagógica; (2) pela modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), mediante a oferta de bolsas e outras ações de adesão e avaliação pelas instituições formadoras; (3) pela Universidade Aberta com a retomada das vagas e a reserva de 75% das vagas para a formação de professores, além do aprofundamento dos conteúdos de tecnologias da informação, matemática e português; e (4) pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) através da ampliação do benefício para os professores graduados e da flexibilização da legislação atual para o preenchimento das vagas ociosas (BARBIERI, 2020).

A segunda dimensão será a da formação continuada: por meio de oferta de cursos formativos que permitam a qualificação, a formação e a gestão autônoma do desenvolvimento profissional. Esta formação deverá ser contemplada através da BNCC, da reforma do ensino médio, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mediante a adoção de currículos diferenciados e específicos para a qualificação para a docência e do Plano de Ações Articuladas (PAR) de qualificação para a gestão (BARBIERI, 2020).

Barbieri (2020) explana que a Base Nacional Comum para Formação Docente como política de formação, consiste, portanto, numa proposta em elaboração a ser articulada com estados, municípios e o Conselho Nacional de Educação, e deveria ter a consulta pública iniciada em meados de 2018. Na página do CNE, mas não há registro nem disponibilidade de audiência ou consulta pública referente a formação docente até agosto de 2019.

Após pesquisa no site do MEC, realizada desde agosto de 2019, não foi encontrado nenhum material ou nova referência a essa política. Ou seja, nenhum



indicador de que a referida consulta popular tenha se iniciado, nenhum documento ou versão inicial do documento para que se possa consultar o detalhe da política, nenhuma menção em relação às ações que estejam sendo desenvolvidas com relação a ela. As únicas referências sobre essa política são as reportagens e o material em apresentação de power point discutido aqui e informativos em forma de vídeos e notícias, que reportam ao conteúdo e ao documento que teria sua primeira versão encaminhada para o Conselho Nacional de Educação. Na página do CNE tampouco há a disponibilização e sequer a menção à Base Nacional de Formação de Professores. O que indica pelo menos duas possíveis derivações: (1) a de que será construída nos mesmos moldes da BNCC, ou seja, mediante um discurso de construção coletiva e ampla divulgação, mas que de fato acontece circunscrita a um grupo previamente escolhido e que depois se apresenta já como a segunda versão, previamente delineada; (2) na maioria das vezes, que se visa rastrear a documentação oficial disponibilizada ela é restrita e os acessos remetem às versões atualizadas sem comparação com ou disponibilização das versões anteriores, com um controle extremamente rigoroso da documentação (BARBIERI, 2020).

E dessa forma, após sua publicação em 20 de dezembro de 2019, a BNC-Formação nos mostra que (BRASIL, 2019):

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I — a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;

II — a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

III — a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV — a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V — a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI — a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII — a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII — a formação continuada, que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX — a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural;

X — a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

E eventualmente para seguir no intento de demonstrar, a partir das minhas tessituras, que a BNCC não explicita uma política de formação docente, ao mesmo tempo, em que atende às demandas da ideologia neoliberal na mercantilização da educação, sigo em um movimento bem foucaultiano das percepções que me são possíveis a partir das minhas condições interpretativas, mas também a partir dos contextos delimitados pelos cenários, pelos discursos e pelos acontecimentos onde estão situados. A análise do documento que precede este item da minha dissertação precisa ser continuada por esse movimento de análise monumental dos materiais, buscando um olhar além do documento em si, pelo entendimento de que ele está inserido em um momento histórico, vinculado às condições que o viabilizam (BARBIERI, 2020).

A análise do pensamento é sempre alegórica em relação ao discurso que utiliza. Sua questão, infalivelmente, é: o que se dizia no que estava dito? A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o manifesto, a conversa semissilenciosa de outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que revisita no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 2008. p. 31).

O resultado da análise dependerá do repertório e das escolhas do pesquisador, mas sigo fazendo uma reconstituição interpretativa dos cenários das políticas educacionais que considero como definidores da estruturação da BNCC.

Pois, atualmente estamos vivendo um ciclo da visão neoliberal que tenta encontrar e impor ao professor as maiores responsabilidades pelas condições da educação contemporânea. Nos encontramos num momento em que essa sociedade, visa responsabilizar os professores pelas dificuldades e pelos resultados negativos da educação. Como manifesto na versão final da BNCC (2019) já na apresentação:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para a mudança ter início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BNCC, 2019, p. 5).

Esses resultados medidos pelos mesmos setores da sociedade, por meio de instrumentos restritos de avaliação, em provas de alguns tipos específicos, e apenas desses tipos, que não são confiáveis pela sua própria organização.

A avaliação das escolas deve basear-se em dispositivos simples e exequíveis, que permitam uma regulamentação no decurso dos projetos e não apenas um balanço posterior. É frequente a aplicação descontextualizada de processos e de instrumentos de avaliação, conduzindo a dissonâncias de diversa ordem: esquemas demasiado “pesados” para os objetivos que se pretendem atingir; processos pouco eficazes ou sem capacidade para apoiar a resolução dos problemas; métodos inadequados ou incoerentes, etc. (NÓVOA, 1999, p. 40).

Visto que a partir dessas práticas avaliativas querem com uma certa intencionalidade, de certa maneira responsabilizar os docentes e usam os resultados dessas provas de desempenho para estratificar o resultado dessa realidade extremamente complexa a qual é a escola. “Neste sentido, é importante que a avaliação respeite *critérios* de pertinência, de coerência, de eficácia, de eficiência e de oportunidade.” (NÓVOA, 1999, p. 40).

E para ser possível dar conta minimamente dos resultados de uma educação de qualidade socialmente referenciada, seria preciso implementar matrizes de avaliação mais complexas e alinhadas com ramificação dos sistemas de ensino, não restritas aos resultados da aprendizagem. Esse constante foco no aprender, direcionado pela BNCC, deixa os processos de ensino norteadores da produção das subjetividades em segundo plano, configurando-se numa espécie de dispositivo restrito de educação.

Desse modo, afirmamos a BNCC como um anti acontecimento (Lazzarato, 2014) tanto no sentido de não refletir as Diretrizes Curriculares propostas em 2013 (Brasil, 2013), ou seja, desvirtuá-las em seu potencial de cooperação entre as instâncias políticas e os agentes envolvidos, como de diminuir o potencial de mundos possíveis devido à excessiva centralização de poder expressa não somente em seus princípios, mas fundamentalmente em sua proposta centralizadora de organização e planificação de conteúdos e competências para a Educação Básica. (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 237).

Desta forma, nota-se que o conjunto de conhecimentos que temos e, ao mesmo tempo, o discurso hegemônico em política educacional, atribui uma função política à formação de professores, nunca pensada ou vista. Ao mesmo tempo que considera importante a eficiência do ensino explicitada nos índices de desempenho e responsabiliza o professor pela mediação das condições de aprendizagem adequadas, reduz a importância do professor, porque a proposta explicitada é que ele ensine um conjunto de conhecimentos já produzidos, conduzindo a um treinar para o bom desempenho e que ele estabeleça as condições de segurança e sucesso (BARBIERI, 2020).

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BNCC, 2019, p. 21).

Dessa maneira, a resolução do CNE apoia-se no diagnóstico de que a formação docente não está atendendo as demandas da prática profissional no que se refere a uma práxis efetiva, porque não relaciona a teoria com a prática, e é fragmentária. De modo que deve ser repensada integradora pela articulação dos conteúdos conforme as áreas de conhecimento da BNCC, e mais voltada para as condições singulares da aprendizagem em cada etapa da educação básica.

Outro argumento utilizado na resolução é a desvalorização do professor na realidade brasileira, que contribui para a baixa procura da carreira em função do baixo valor social, e que deve ser combatida pela valorização dos profissionais do magistério a partir da implantação das metas 17 e 18 do Plano Nacional de Educação, que falam sobre a equiparação salarial com as demais profissões com

escolaridade equivalente e o estabelecimento de planos de carreira. Mais uma evidência do empresariamento da educação no qual o valor do professor deve ser medido pela sua remuneração e pelo seu valor social. O discurso oficial afirma que haverá um processo coletivo e amplo de discussão dessas condições e de como devem ser implementadas em relação à mudança dos cursos de formação de professores, desde a graduação até a formação continuada (BARBIERI, 2020).

Esse documento chamado PROPOSTA PARA BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA — BNC<sup>20</sup>, que estampa em suas páginas o rótulo versão preliminar, foi encaminhado para o CNE (Conselho Nacional de Educação) para apreciação e a justificativa para sua criação e discussão é a ideia de que a qualidade da ação docente reflete-se na qualidade da aprendizagem dos educandos. De modo que precisam ser preparados adequadamente para poder determinar os resultados medidos pelos indicadores. A proposta foi desenhada da seguinte forma (BRASIL, 2019):

Figura 3 - Proposta da BNC-Formação para a Formação de Professores

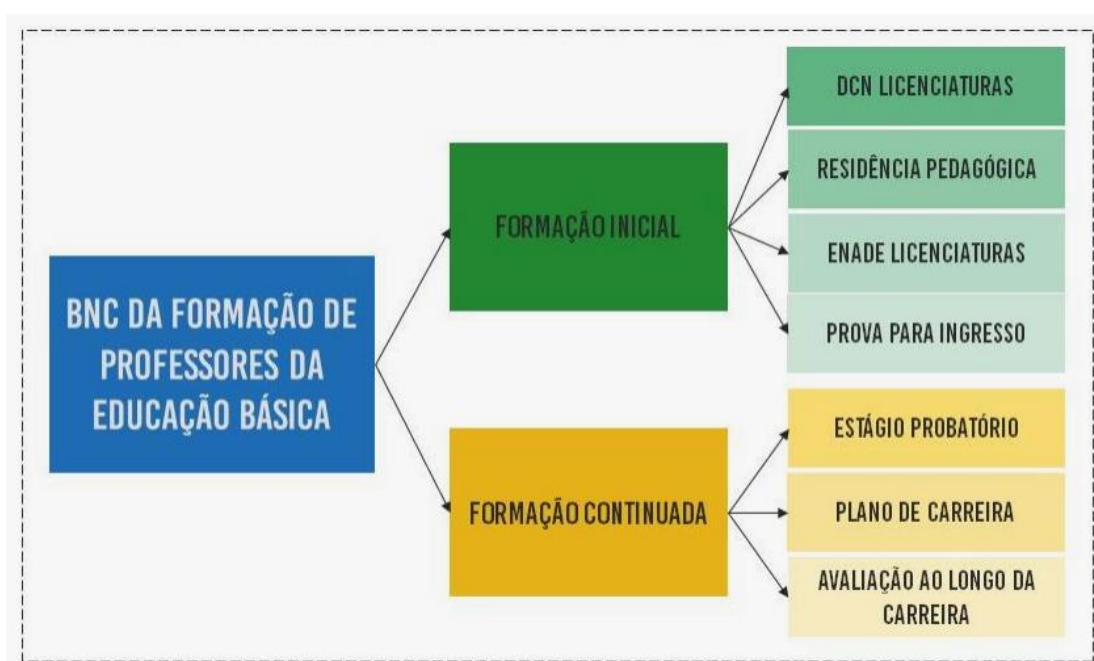


Foto: Reprodução/MEC (2018)

<sup>20</sup> BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, [s. d.]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 maio de 2032.

O documento estrutura-se a partir da descrição histórica da formação docente no Brasil para justificar o estabelecimento de uma Base Comum de Formação que possa considerar como foco principal na aprendizagem e que determine a qualificação da docência pelos resultados obtidos nos processos de ensino. Fundamenta-se em pesquisa acerca dos referenciais internacionais, afirmando a necessidade de um referencial comum e claro que possa nortear os processos de formação, de ensino e que sirva para melhorar os resultados da aprendizagem efetivamente (BARBIERI, 2020).

A partir desse novo desenho, a formação inicial deveria estar voltada para a qualificação dos docentes em relação aos processos de ensino e aos conteúdos, no sentido de proporcionar aprendizagens efetivas. Deveria também considerar a importância do aprender com a prática atendida através da residência pedagógica, que deve ser pensada como um espaço de aprendizado qualitativo, diferenciado dos atuais estágios, para os docentes poderem ser efetivamente preparados para as situações de ensino com as quais irão se deparar nas escolas. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) também deverá ser alinhado à matriz de competências proposta neste documento, para poder servir como habilitação para docência, desde que sendo obrigatório para todos os alunos das licenciaturas, que pode substituir a prova de habilitação para a docência. Deve haver uma prova de ingresso para docência em forma de concurso, prova nacional onde ela não for substituída pelo ENADE e a formação continuada será referente à experiência e atuação profissional dos professores, constando de estágio probatório supervisionado, seguida pelo desenvolvimento da carreira com quatro níveis de proficiência (BRASIL, 2019):

1) inicial (para o formado na graduação, para o ENADE e para o ingresso; 2) probatório (para o ingressado e que deverá apresentar novas competências, habilidades); 3) altamente eficiente (que estará na carreira mais avançada e deve apresentar competências e habilidades mais complexas; e 4) líder (que estará no nível mais alto da carreira com responsabilidades e compromissos mais amplos). (MEC, 2019, p, 39)

A resolução estabelece o alinhamento com a BNCC, como solução para qualificar a educação e resolver os problemas da prática docente identificados nas escolas e nas falas dos pesquisadores a respeito do assunto:

Ao definir que os currículos sejam elaborados considerando o desenvolvimento integral dos estudantes, a BNCC estabelece que a velha dicotomia entre conhecimento e prática, desenvolvimento cognitivo e socioemocional, devem ser plenamente superados. Essa mudança de paradigma representa um avanço no que se estima ser uma educação de qualidade, que, ao deixar de centrar-se na clássica transmissão de conteúdos, centra-se no objetivo de potencializar o desenvolvimento humano pleno dos estudantes de modo conectado com as demandas do século XXI. Ao mesmo tempo, essa mudança deflagra a necessidade de um olhar especial e de uma formação atualizada do corpo docente que realizará, nas salas de aula do país, o efetivo trabalho pedagógico com os estudantes. Como consequência desse processo de alinhamento da BNCC aos cursos de graduação para a formação docente, não foram definidos os conteúdos curriculares que devem ser atendidos, mas sim as competências profissionais que os futuros professores devem desenvolver para a docência que atenda as demandas atuais (BRASIL, 2018).

Entretanto, não faz a devida distinção de que quando os pesquisadores falam sobre esse distanciamento entre a teoria e a prática nas questões pedagógicas estão se referindo justamente a uma formação voltada para a subjetivação e desenvolvimento dos sujeitos, enquanto as práticas, inclusive as descritas nas políticas públicas, se fundamentam no treinamento e na instrumentalização dos estudantes para a acomodação social para a preparação profissional, e para o bom desempenho nos índices de avaliação. Ou seja, não tensiona a formação crítica e constitutiva das condições de possibilidade dos sujeitos com as capacidades que devem ser desenvolvidas. Acaba por equalizar, ou, no mínimo, buscar a equiparação entre a educação e a capacitação (BRASIL, 2017).

O §1º do Artigo 5º, das Resoluções CNE/CP Nº 02/2017 e Nº 4/2018, estabelece que: A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo desse modo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017).

O principal argumento utilizado é justamente a distância e as contradições performativas entre o que se ensina na universidade e o que se faz na maioria das escolas. Muito presente em vários dos artigos contemporâneos sobre a inabilidade

das políticas de dar conta das realidades tão diversas das unidades escolares<sup>21</sup>. E assim, podemos visualizar na Figura 5 abaixo, quais as competências são específicas e como devem ser trabalhadas em cada uma dessas dimensões:

Figura 4 - Competências específicas das três dimensões conhecimento, prática e engajamento profissional

COMPETÊNCIAS GERAIS		
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

Fonte: (MEC, 2023)

Esse alinhamento da formação docente está fundado na matriz de competências cujo primeiro aspecto se refere ao conhecimento pessoal. O que

<sup>21</sup> Esses argumentos vêm sendo utilizados pelo discurso como justificativa para legitimar o discurso das atuais políticas e ações educacionais contemporâneas, implicando em uma captura do discurso pedagógico que os utilizou para mostrar sua ineficiência. É a captura do discurso intelectual a serviço.



implica ensinar ao professor a respeito das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa do desenvolvimento, vinculado às aprendizagens essenciais e às competências gerais e específicas. Isso implica também no desenvolvimento de metodologias e usos de tecnologias e currículos determinados pela BNCC. O segundo aspecto se refere à prática profissional que estabelece a elaboração e o planejamento curricular conforme os objetivos de aprendizagem pela priorização da aprendizagem e do planejamento dos projetos de vida, para os professores poderem preparar os educandos para a vida profissional e social. Focando em um ensino que qualifique a aprendizagem e melhorar os resultados da educação. O terceiro aspecto desse alinhamento se refere na questão do engajamento profissional onde se possam viabilizar a identificação e o desenvolvimento das potencialidades necessárias para a qualificação para o trabalho (BARBIERI, 2020).

Depois dessas descobertas, agora cabe a mim montar minha escultura. Apresentar o trabalho que emergiu como resultado da análise aqui apresentada, e os ecos ao longo desse trabalho, para poder ser submetido à apreciação intersubjetiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, os discursos propostos na política educacional e tematicamente abordados no processo de formação de professores são, em seu fundamento legal, diretrizes fornecidas em nome da formação crítica e do desenvolvimento subjetivo.

E esta pesquisa teve como objetivo buscar responder em que medida a organização da educação básica mediante a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) impacta na formação de professores no atual contexto educacional brasileiro?

Desta maneira esta dissertação foi organizada em seis seções, compostos por respectivas subseções, para que dessa forma fosse possível mostrar que temos muitas limitações, problemas e desafios na implantação da BNCC. Pois, é um texto, com suas fragilidades, que teve de obedecer à lógica do documento organizado por competências, ainda que existam muitas dúvidas sobre a sua construção e as suas deficiências. Não podemos esquecer que ela está subordinada à DCNEI (BRASIL, 2009).

Desse modo, no capítulo 1, apresentamos a introdução de forma contextualizada, as referências teóricas do estudo, bem como a justificativa, o objetivo geral e objetivos específicos, a relevância e questão problema, objeto de investigação desta pesquisa. Já no capítulo 2, foi exposto a metodologia de construção, sistematização e análise dos dados da pesquisa, além do estado do conhecimento, na qualidade de técnica positiva em pesquisas educacionais, composto por produções acadêmicas que corroboram o objeto de estudo.

No capítulo 3, intitulado de Definindo e Conhecendo a Base Nacional Comum Curricular em seu contexto de aprovação; Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); Documentos que antecederam e embasaram a Base Nacional Comum Curricular. Foi possível tecer as primeiras considerações. Já no capítulo 4, tratamos do Processo de Formação

Docente diante da Base Nacional Comum Curricular e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores; A relação entre a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional para a formação de Professores na práxis docente.

E assim, chegamos ao capítulo 5, intitulado Resultados e Análises da pesquisa, que traz os dados de forma que após as análises do processo de formação docente diante da Base Nacional Comum Curricular e da Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica (BNCCFP), pode se constatar que a reforma educacional em curso no Brasil, induzida e impulsionada pela BNCC e possibilitada pela abertura política às práticas neoliberais dos governos Collor, FHC, Lula, Dilma e Temer, caracteriza-se por ser feito por especialistas de conglomerados empresariais, grupos financeiros e organizações não governamentais, os chamados reformadores da educação corporativa.

Pode se constatar que no contexto da criação de bases para a formação de alunos e professores no Brasil, o retorno a um modelo de formação por competências segue a lógica da produção do conhecimento objetivamente, em que alunos e professores são considerados meros receptores de modelos educacionais projetado por “especialistas” em educação.

E dessa maneira vimos que a BNCC é um documento norteador para a construção de currículos de estudos em todo o território nacional, que é obrigatório e traz as marcas da globalização e da influência dos poderes econômicos e das organizações sociais que atuam no mundo. Em sua fundamentação teórica, a BNCC apresenta termos e expressões que nos apontam a possibilidade de um currículo pós-crítico, e nesse sentido avançamos nossas reflexões sobre o significado da diferença, a partir de questões elaboradas em torno dos eixos citados anteriormente.

E assim, foi possível identificar de que maneira se dará a articulação entre a formação de professores e a organização da educação básica, que se deu devido à privatização da educação, que tem ocorrido gradativamente por meio da introdução de processos, objetivos e formas de controle na gestão e no processo educacional. Urge, portanto, analisar a BNCC como política curricular, por iniciativa da “igualdade” e/ou “equidade” na educação, imbuída da ideia de que a educação é responsável

pela redução da pobreza e das mazelas sociais, a difusão da “boa notícia”, no caso a BNCC, lança mão do “endeusamento” do prático e da negação do teórico por meio das competências socioemocionais estabelecidas nas dez competências gerais do documento. Que tem ocorrido gradativamente por meio da introdução de processos, objetivos e formas de controle na gestão e no processo educacional, e dessa forma, o professor torna-se objeto de política, ação e regulação, sendo visto como uma variável diretamente relacionada aos resultados do desempenho do aluno em avaliações padronizadas, na formação e no trabalho docente.

Em face disso, entendemos que iniciar uma reforma educacional pelo currículo “de cima para baixo”, do central para o local, denota dispêndio de tempo, energia, recursos intelectuais e financeiros, afora os encargos advindos com consultorias, editoração e formação docente, os quais dificilmente corrigirão as disparidades de base material e de infraestrutura para o exercício da função primeira da escola, as quais são transmitir os conhecimentos científicos convertidos em saber sistematizado escolar.

Nessa acepção, o documento da BNCC aparece em um manual de controle ideológico, que apresenta aspectos negativos como a centralidade das competências e habilidades, que se distancia da instrução crítica, bem como da padronização curricular. Embora o currículo unificado seja apresentado no documento como fator de equidade, ele ignora as diversidades, particularidades e culturas locais, ajusta sistematicamente e obriga os conteúdos por meio de uma regra única, ignorando as diferentes realidades, disfarçando as desigualdades de classe social presentes entre o público e o privado nas instituições educacionais.

Nesse sentido, pode-se dizer que a escola cumpriu e continua cumprindo a função de preparar a força de trabalho para responder às demandas da sociedade capitalista.

Vale ressaltar que os desafios enfrentados pela implantação da BNCC em todo o território brasileiro, podem ser de diversas naturezas: vivemos em um país que possui grande extensão territorial e, portanto, possui muitas peculiaridades em termos culturais, economia, acesso à informação e muitos outros aspectos. E

consideramos importante e fundamental o estudo, revisão, aprofundamento e apropriação dos documentos curriculares vigentes em todas as redes educacionais do país.

E diante disso, para compreendermos as relações entre a Base Nacional Comum Curricular e a Base Comum para a Formação de Professores no atual contexto educacional, a Base vem nos apresentando uma variedade de intervenções, provavelmente refletindo o número de pessoas que contribuíram para sua criação e os compromissos internacionais do Brasil, mas a difusão do pensamento neotecnológico que fica clara desde primeiras laudas. “Neo”, porque, como o currículo técnico dos anos 1970, visa contribuir para o desenvolvimento econômico e tecnológico e apoiar o desenvolvimento social, fruto de ambos, e explicita um horizonte para a formação de subjetividades saudáveis do ponto de vista do respeito e aceitação da diferença. E por meio das competências que aparecem como a solução para os problemas da educação brasileira, e que bastam os estudantes desenvolvê-las que todas as mazelas estarão resolvidas, inclusive a construção de uma sociedade justa e igualitária. Ou seja, todo o trabalho escolar deve voltar-se para a formação dos estudantes para o “pleno exercício” do mundo do trabalho.

E com isso, quero dizer que a BNCC não se encaixa no tipo de formação de professores atrelada ao modelo de educação formativa, mas sim se encaixa na máquina neoliberal de mercado da educação. E o professor deve ser bom. Um bom professor é aquele cujos alunos obtêm os melhores resultados nos índices de avaliação aplicados, então preparando os alunos para o saber-fazer. E na BNC-Formação e na BNCC, nesse contexto, os professores são colocados como os principais responsáveis pelo diferencial pedagógico “efetivo”, mensurado por indicadores externos.

A BNCC está implantando uma política de preparação de professores. Porque preparar alunos para o século XXI requer preparar professores únicos. O discurso curricular oficial da formação de professor consagra uma educação também centrada em: competências, definidas como saber fazer, ações e modos de agir, saberes e saberes mobilizados em situação, resolução de problemas no ensino e aprendizagem e metodologias, projetos como estratégias de ensino.

E ser responsabilizado por não estar preparado para ministrar disciplinas adequadas ao século XXI, não é desejo do docente, o que tem impulsionado diversas políticas educacionais, que buscam investir continuamente na formação de professores para alcançar melhores resultados em avaliações de ampla escala com base nas habilidades e competências dos professores.

Relativamente às avaliações externas e documentos curriculares relacionados, destacamos a necessidade de revisão constante das matrizes de referência, sujeitas a provas padronizadas, alinhando-as com os planos de estudos das redes e da BNCC, para que este exercício proporcione cada vez mais uma avaliação que corresponda ao ensino e a realidades de cada rede escolar.

Nesse sentido, é possível especificar em que medida a organização da educação básica mediante a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) impacta na formação de professores no atual contexto educacional brasileiro?

De certa forma, pois outro aspecto importante tem sido como as frações dirigentes da burguesia têm se articulado, desde a redemocratização dos anos 1980 até o golpe jurídico-parlamentar e midiático de 2016, que retirou do poder um presidente legitimamente eleito para responder aos desafios econômicos e sociais e as necessidades de capital financeiro. Pois, ao mesmo tempo que considera importante a eficiência do ensino explicitada nos índices de desempenho e responsabiliza o professor pela mediação das condições de aprendizagem adequadas, a BNCC reduz a importância do professor, porque a proposta explicitada é que ele ensine um conjunto de conhecimentos já produzidos, conduzindo a um treinar para o bom desempenho e que ele estabeleça as condições de segurança e sucesso do aluno.

A análise também mostra como o capitalismo se insere no corpo do trabalhador simulando-os como máquinas perfeitas para transformar-se em um sistema que domina o mundo.

E a BNCC, neste sentido, estabelece uma formação assente nas competências cognitivas e socioemocionais, necessários ao perímetro organizacional, e centra o trabalho pedagógico na instrumentalização do aluno para a elaboração do seu projeto pessoal de vida, no qual ele, desde a mais meiga infância deve planejar seu futuro para ocupar um lugar no sistema produtivo para triunfar. A BNCC é um artefato humano e como tal pode mudar ou, conforme foi criada, pode ser trocada, modificada, desfeita, etc.

Assim, a reforma educacional implementada pela BNCC nos entrega à continuidade das reformas curriculares dos anos 1990 no Brasil, pois a BNCC reforça os pressupostos de projeções curriculares como os PCN e as DCN e se sobrepõe a conceitos aparentemente novos. O propósito educacional da preparação de capital permanece o mesmo.

E durante a pesquisa foi possível perceber que a relação entre BNCC e BNC-Formação consolida um programa de formação de professores que há muito se orienta por um conjunto de discursos reformistas que definem linhas de ensino com base nas exigências do século XXI. A BNC-Formação articula especificamente o perfil de alunos e professores na atual conjuntura educacional, estabelecendo assim a agenda da reforma, mudanças de conhecimento na formação profissional estabelecidas pela BNCC e BNC-Formação nas diretrizes de formação de professores na definição da competência profissional. É considerado um processo de reconstrução da profissão docente a partir do enquadramento do termo profissionalismo dado em termos de gerenciamento.

A BNCC é resultado de uma trajetória histórica sustentada do poder corporativo ao poder capitalista. Com a transição do Brasil para uma agenda neoliberal, políticas públicas se reestruturam e favorecem cada vez mais o desenvolvimento econômico, na direção de movimentos cada vez mais capitalistas, que se estendem significativamente também nos campos da educação, o que se manifesta na reorganização das configurações curriculares, expressa em intervenções pontuais de gerir funções sociais caracterizadas por relações comerciais de produção. Especialmente a BNCC, apresentada como a salvadora da sociedade com a promessa de reduzir as desigualdades de classe e cultural,

corroborando o vínculo histórico entre educação e trabalho, uma tradição de elite reforçadas por um novo paradigma.

A ideia de que todos terão mesmas condições de aproveitamento e aprendizado faz parte de um projeto empresarial que deve ser consentido pelas massas, pois, ao assimilar alunos de diferentes nichos sociais, se estabelece uma qualidade ilusória, exonerando o Estado de responsabilidade social, acreditando estar proporcionando uma educação verdadeiramente emancipatória, entre outras políticas públicas de qualidade fundamental para a classe trabalhadora, na qual os indivíduos possam se posicionar criticamente defronte aos mecanismos de controle. Por meio das formulações expostas, é possível verificar que a BNCC tem como principal característica político-pedagógica a formação de um saber escolar baseado em competências aplicáveis, ou seja, um saber prático necessário à manutenção e desenvolvimento do capitalismo.

Concluindo, acreditamos na relevância deste estudo, ao apresentar contribuições importantes para ampliar o debate sobre a construção e implementação de currículos, instrumentos com grande potencial para atender aos desafios educacionais da sociedade brasileira. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com novos desdobramentos e abordagens fundamentais para a continuidade dos debates sobre as categorias aqui analisadas. A busca pelo conhecimento é um processo e sempre há algo para aprender e aprofundar.



## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada**. Revista Brasileira de Educação, v.18, n.53, p. 267-284, abr/jun. 2013.

AGUIAR, M. A. da S. **Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos**. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luís Fernandes. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2016.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; DA SILVA, Andréia Ferreira. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2a edição. Petrópolis, Vozes, 2014.

BACK, Jeizi Loici. **Normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC**. 2020.

BARBIERI, Simone Côrte Real. **Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC**. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

\_\_\_\_\_, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

\_\_\_\_\_, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed rev. e ampl. Lisboa: Edições 70, 2016.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. **De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038> . Acesso em: 08/06/2021.

BEZERRA, Davi Mota et al. **A práxis pedagógica na formação de professores reflexivos no Pibid/pedagogia da Urca**. Anais VI JOIN/Brasil-Portugal, Campina Grande: Realize Editora, 2019.

BLOG LUIZ VALÉRIO <https://www.ecoamazonia.org.br/2019/07/260-mil-imigrantesvenezuelanos-entraram-roraima-desde-201>. Acessado em: 14/04/2023

BOA VISTA. Prefeitura Municipal. **Proposta curricular municipal para a Educação Infantil**, 2019.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. **Eixo estruturante e transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação.** *EdUECE*, v. 4, p. 1181-1199, 2014.

BRANCO, Emerson Pereira et al. **Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio.** *Debates em Educação*, Maceió, v. 10, n. 21, p. 47-70, aug. 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>> . Acesso em: 05/07/2019.

BRASIL. 3.<sup>a</sup> versão do Parecer (Atualizada em 18/09/19). **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básicas.** Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file> . Acesso em: 08/06/ 2021.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP n.º 22, de 7 de novembro de 2019. **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).** Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 08/06/2021

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em: 08/06/2021.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal (1988). Artigo 206. Transcrição e histórico de alterações do artigo. Senado:** Atividade Legislativa. Legislação. Constituição Federal. Constituição Federal (Texto compilado até a Emenda Constitucional nº 105 de 12/12/2019). Art. 206. Disponível em: <[http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_atual/art\\_206\\_.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_atual/art_206_.asp)>. Acesso em: 20/04/2022.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394.** Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 25/07/2022.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação 3ª versão do parecer, atualizada em 18 de setembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 3ª versão. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 18/11/2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 3ª versão. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 22/06/2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 6, de 3 de setembro de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/30000-uncategorised/20310-ceb-2014> . Acesso em: 14/03/2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) . Acesso em: 30/04/2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2018a. Disponível em: 568 [http://http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf) . Acesso em: 21/11/2022.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9> Acesso em: 13/06/2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1997.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde, **Resolução 196, de 10 de outubro 1999 – Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília, 1996b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 126p. 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/EMTEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional de Educação**: Documento - Base. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**, 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018a. (Coleção Educação/Pedagogia, - Educação).

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (**Lei de Diretrizes e Bases da Educação**).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino fundamental. v. 10. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** – Ensino Médio. Educação é a Base. Disponível em: < 568 [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação, LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, n. 248, seção 1, p. 27833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais da Educação Básica. Secretaria da Educação da Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. DF, 2013.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO Suzany Goulart Lourenço. **O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. Pro.posições**, n. 29, n. 2, maio/ago. 2018.

CENPEC. **Currículos para os anos finais do ensino fundamental**: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo, SP: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2015.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; TORRES, Wagner Nobrega. BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas. Olhar de Professor**, v. 15, n. 2, p. 399-405, 2012.

COSTA, DOS SANTOS, Maria da Conceição; DE FARIAS, Maria Celeste Gomes; DE SOUZA, Michele Borges. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a**

**Formação de Professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente.** *Movimento-revista de educação*, n. 10, p. 91-120, 2019.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; SOUZA, Michele Borges de; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. **A epistemologia da formação de professores materializada por meio dos organismos multinacionais.** *RIAAE – Revista IberoAmericana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. esp, n. 3, p. 2041-2053, dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11142.

CHAVES, Priscila Monteiro. **Uma base para a semiformação socializada: a vulgarização da crítica como estratégia de produção do consenso.** 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tcbSDFrrZgfXTbBwN6Gx7Yz/>. Acesso em: 23/06/2022.

\_\_\_\_\_, P. M.; FLORES, R.; EVANGELISTA, O. **Ensino híbrido cai sobre o professorado.** 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/ensino-hibrido-cai-sobre-o-professorado/>. Acesso em: 20/10/2022.

CRUZ, Fernanda Natasha B. **Conselhos Nacionais de Políticas e Transversalidade: (des)caminhos do desenvolvimento democrático.** Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

D'AVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular.** 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Guarapuava, PR, 2018. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1157/2/JAQUELINE%20BOENO%20D%E2%80%99AVILA.pdf>. Acesso em: 20/01/2022.

DE OLIVEIRA PEREIRA, Jamyle Paloma; DE OLIVEIRA PEREIRA, Jéssika Pâmela. **O currículo e a aprendizagem: Uma análise comparativa entre a bncc e o pcn no eixo de números e operações dos anos finais do ensino fundamental,** 2018.

DE PAULA, Alessandra. **BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares.** Editora Dialética, 2022.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DIAS, João Valdir. **Projeto de articulação do currículo na escola: BNCC e os processos de aprendizagens no ensino médio.** *Redin-Revista Educacional Interdisciplinar*, v. 8, n. 1, 2019.

DOURADO, L. F. **Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. Comunicação & Educação**, São Paulo, Ano XXI, n. 1. jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709>. Acesso em: 11/02/2022.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da Tragédia Docente no Brasil. In: XI Seminário Internacional da Red Estrado, 2017, México DF. **Anais do XI SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO**. México-DF: RED ESTRADO, 2017. v. 1. p. 1-21.

FARIAS, Marcela Clarissa Damasceno Rangel de. **A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC**. 2021.

FERREIRA, N. S. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. Educação & Sociedade, v. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15/06/2022.

FLÔR, Maira de Souza. **A base nacional comum curricular (BNCC) e as concepções de educação integral**. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense.

FURLANI, Jimena. **Encarar o desafio da educação sexual na escola**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. p. 37-48.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, N. **Contribuições de Paulo Freire para a pedagogia crítica: “Educação emancipatória: a influência de Paulo Freire na cidadania global” ou “A influência de Paulo Freire na educação para a autonomia e a libertação”**. Revista Electrónica Teoría de La Educación. Educacion y cultura em la Sociedade de la Información. v. 10, n. 3, nov. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898009.pdf> . Acesso em: 22/11/2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **BNCC: uma base para o gerencialismo-populista. Blog do Freitas**, Blog sobre avaliação educacional, abr. 2017. Não paginado. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/> . Acesso em: 19/02/2022.

\_\_\_\_\_. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2018.

\_\_\_\_\_. **Política educacional e base nacional – final. Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, 18 set. 2015. Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.com/2015/09/18/politica-educacional-e-basenacionalfinal-2> . Acesso em: 14/11/2022.

\_\_\_\_\_. **Dia D da BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante.** 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-razoes-para-nao-ser-coadjuvante> . Acesso em: 20/03/2022.

\_\_\_\_\_. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 13/06/2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação está nocauteada. [Entrevista cedida a] André Antunes. **EPSJV/Fiocruz**, São Paulo, 15 jun. 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada> . Acesso em: 17/09/2022.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: 6ª ed. Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. Trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a.

GALLO, Silvio D.; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma Filosofia da Educação. **Educação**, São Paulo, n. esp. Foucault Pensa a Educação, p.16-25, mar., 2017.

GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes et al. **O debate sobre a politecnia e a educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC.** 2019.

GIL, Antonio Carlos *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti et al. **Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos.** 2020.

GORZONI, Silva; DAVIS, Claudia. **O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes.** *Cadernos de Pesquisa*, vol. 47, nº 166, p. 1396-1413. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1396.pdf> . Acessado em: 23/05/2023

GUEDES, Marilde Queiroz. **Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas.** *Revista de Ciências Humanas e Sociais*, [s.l], p. 82-103, 2020.

GUEDES, M. Q. **A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.174>



JACOMELI, Mara Regina Martins. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) para o Ensino Fundamental e Relatórios Delors: estabelecendo aproximações.** *Quaestio Revista de Estudos em Educação*, v. 10, n. 1, 2008.

KHATAB, Mágida Azulay. Portal do Governo de Roraima. **Ensino fundamental | Roraima promove Seminário Regional para implantação de Documento Curricular**, 10 de Março de 2022. Disponível: <https://www.portal.rr.gov.br/noticias/item/5788-ensino-fundamental-roraima-promove-seminario-regional-para-implantacao-de-documento-curricular>. Acesso: 15/08/2022.

LASCOURMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da ação pública.** Tradução de George Sarmento. Maceió: EDUFAL, 2012.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. **Políticas educacionais neoliberais e educação do campo.** CALDART, Roseli Salete et al, p. 578-587, 2012.

LOPES, Alice Casemiro e MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil.** In \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002. PP 54.

MACEDO **Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação.** *E-Curriculum: revista do programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo*, da PUC-SP. São Paulo, v. 12. n. 03, p.1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <  
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 22/02/2023.

MAUÉS, Olgaíses; SOUZA, Michele Borges de. **A Expansão da Educação Superior no Brasil e as Políticas de Formação de Professores.** *Cadernos de educação - UFPel (ONLINE)*, v. 1, p. 68-81, 2013.

MENDES, Simone Rodrigues Batista. **A BNCC, CURRÍCULO, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.** VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019. Disponível em:  
[https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA\\_EV127\\_MD4\\_ID13214\\_29092019203749.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA_EV127_MD4_ID13214_29092019203749.pdf). Acesso: 25/10/2022.

MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** São Paulo: Vozes, 2011.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal.** São Paulo: Paulinas, 2004.

\_\_\_\_\_, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2007.

MORAES, Maria Célia. **Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação.** *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, num. 1, 2001. Universidade do Minho-Portugal.



MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **BNCC NA SALA DE AULA: guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular.** [s.l.]; Movimento pela Base nacional Comum Curricular, 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC.** [s.l.]. Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL. Princípios e orientações para a implementação da educação integral.** [s.l.]; Movimento pela Base nacional Comum Curricular, 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC.** [s.l.]; Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, 2018.

NAGEL, Lizia H. **O estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos oitenta.** In: NOGUEIRA, Francis M. G. **Estado e Políticas Sociais no Brasil: conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2001, p. 99 – 122.

NÓVOA, António. **As organizações Escolares em Análise.** Lisboa: Dom Quixote; 1999.

\_\_\_\_\_, António. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995a.

\_\_\_\_\_, António; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores, Proteger, Transformar, Valorizar.** Salvador: Sec/lat, 2007.

\_\_\_\_\_, António. **Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_, António (coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_, Antonio (2005). **Obviamente - a história da educação.** Porto: Edição ASA, 2005.

OCDE. **Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes.** São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

ORRÚ, Silvia Ester. **Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos Espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos.** *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, SE, v. 11, n. 25, p. 141-154 abr./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i25.6828> . Acesso em: 21/07/2022.

PEREIRA, J. N. *et al.* **“Pelo futuro agora”: de frente para a tragédia na escola pública.** *Contrapoder.* 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pelo-futuro-agora-de-frente-para-a-tragedia-na-escola-publica/> Acesso em: 21 jan. 2022.

PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. **O conceito de diferença no currículo escolar: uma reflexão filosófica sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC**. 2019.

PIN, Silvana Aparecida; NOGARO, Arnaldo; WEYH, Cênio Back. **Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo**. *Educação UFSM*, v. 41, n. 3, p. 553-565, 2016.

PINAR, William. **A equivocada educação do público nos Estados Unidos**, In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008.

RABINOW, P.; ROSE, N. **O conceito de biopoder hoje**. *Política & Trabalho*, n. 24, p. 27-57, abr. 2006.

RAYMOND, D., BUTf, RL. & YAMAGISHI, R. (1993). **Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale - Approche autobiographique**. In: GAUTHIER, C; MELLOUKI, M. & TARDIF, M. (orgs.). *Le saooir des encsignant: unité et diversité*. Montréal: Logiques, p. 137-168.

RIBEIRO, Flavia Moreira. **A Caracterização Político-Pedagógica Da Bncc: A Política Curricular No Contexto Da Formação Para O Capital**. 2021.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto-SEED. **Portaria nº 0477/2019/SEED/GAB/RR, de 28 de março de 2019**. [Dispõe sobre o Documento Curricular de Roraima -DCRR]. Diário Oficial do Estado do Roraima: seção 2. Boa Vista, Roraima, ano 2019.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto -SEED. **Resolução CEE nº 38/2021/SEED/GAB/RR, de 29 de Julho de 2021**. [Dispõe sobre o Documento Curricular e Roraima para a etapa do Ensino Médio -DCRR]. Diário Oficial do Estado do Roraima: seção 2. Boa Vista, Roraima, ano 2021.

SÁ, M. R.; FARTES, V. B. **Currículo, formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência**. Salvador: Edufba, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_, José Gimeno; GÓMEZ, Angel I Pérez; RODRIGUEZ, Juan Bautista Martínez; SANTOMÉ, Jurjo Torres; RASCO, Félix Ângulo; MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Educar por competências: o que há de novo?**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento**. In: SACRISTÁN, José Gimeno et. al. **Educar por competências: o que há de novo?**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

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

\_\_\_\_\_, Demerval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** *Revista Movimento – Revista de Educação*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016b.

\_\_\_\_\_, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014..

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo integrado, eixo estruturante e interdisciplinaridade:** uma proposta para a formação inicial de pedagogos. Brasília: Editora Kiron, 2020.

\_\_\_\_\_, Francisco Thiago. **Desafios e contribuições da teoria crítica para pensar o campo curricular no Brasil.** *Revista Projeção e Docência*, v. 9, n. 1, p. 4-19, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. **Política Educativa: la reforma brasileña y sus resultados según el rendimiento de los estudiantes.** *Revista Theomai*, v. 56, n. 32, p. 9-36, maio/ago, 2013

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Saberes Curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e215997, 2020.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil (1987-2001).** Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIMÃO, A. A. **Formação do trabalhador: aporte da pedagogia das competências.** *ANPED SUL*, v. 11, 2016.

SILVA, Vandrê G. da ALMEIDA, Patrícia C. A de; GATTI, Bernadete A. **Referentes e critérios para a ação docente.** *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, vol, 46, nº 160, p. 286-311.2016.

SÜSSEKIND, M. L. **As (im)possibilidades de uma base comum nacional.** *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v.2, n.3, p.1512-1529, out./dez., 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. — [Petrópolis, RJ] : Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_, M. **Saberes docentes e docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. **Conferência Mundial da Educação para Todos. Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 27/06/2022.

VEIGA, João Marcos. **MEC dissolve composição do Fórum Nacional de Educação (FNE) e interdita diálogo com a sociedade civil**. <http://anped.org.br>. 02/05/2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/mec-dissolve-composicao-do-forum-nacional-de-educacao-fne-e-interdita-dialogo-com-sociedade>. Acessado em 25/05/2023

VELOSO, Nanci Félix. **Competências na formação de professores: rastros e visibilidades**. São Luiz/MA: EDUFMA, 2010.

VILELA, Thiago Dutra. **Linha do tempo da História da Educação no Brasil**. OCOMPRESSO, 2009. Disponível em: <https://www.ocomprimido.com/dose-diaria/linha-do-tempo-da-historia-da-educacao-no-brasil/> . Acesso em: 26/05/2023