

BNC-FORMAÇÃO E OS CURSOS DE LICENCIATURAS: entraves e riscos para formação inicial de professores

BNC-TRAINING AND DEGREE COURSES: obstacles and risks for initial teacher training

BNC-FORMACIÓN Y CURSOS DE GRADO: Barreras y riesgos para la formación inicial docente

Resumo: Este artigo faz uma análise sobre a implementação da reforma curricular da Educação Básica referendada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Médio e sua relação direta com a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Tem como referência o marco teórico publicado em revistas e periódicos científicos, desde as iniciativas de implementação da política nos sistemas públicos de ensino no Brasil, a qual impacta diretamente na formação inicial de professores. Questiona-se quais os entraves e os riscos da reformulação curricular dos cursos superiores de licenciatura em Matemática e Física, a partir da implementação da BNC-Formação? Do ponto de vista da metodologia, configura-se como uma pesquisa documental, tendo por base a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, com o intuito de sistematizar as principais discussões em torno da BNC-Formação. Dentre os aspectos abordados, o estudo discorre sobre a BNCC no Ensino Médio, reflete sobre as críticas relacionadas à proposta de implementação da Base para os cursos de licenciaturas e analisa as possíveis implicações dessa proposta para a formação inicial de professores. A intenção é contribuir com o campo de conhecimento na área de política e de gestão educacional e sua estreita relação com a formação dos futuros professores da Educação Básica, bem como na ampliação da discussão sobre a organização curricular dos cursos de licenciatura nas instituições públicas de Ensino Superior.

Palavras-chave: BNC-Formação. Formação Inicial. Currículo.

Recebido em: 27/10/2022

Alterações recebidas em: 14/02/2023

Aceito em: 16/02/2023

Pré-publicação em: 14/03/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Ana Paula Monteiro de Moura

Mestra em Educação

Professora do Instituto Federal do Piauí, Brasil.

E-mail: anapaula.moura@ifpi.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6347-4340>

Leia Soares da Silva

Mestra em Educação

Professora do Instituto Federal do Piauí, Brasil.

E-mail: leia.silva@ifpi.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4910-7354>

Marlúcia Lima de Sousa Meneses

Mestrado

Professora da Rede Estadual de Ensino do Piauí, Brasil.

E-mail: marluciaedf@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7802-0218>

Como citar este artigo

MOURA, A. P. M.; SILVA, L. S.; MENESES, M. L. S. BNC-FORMAÇÃO E OS CURSOS DE LICENCIATURAS: entraves e riscos para formação inicial de professores. **Revista Espaço do Currículo**, Pré-publicação (Ahead of Print), P. 1-13, 2023. ISSN2177-2886.

Abstract: This article analyzes the implementation of the Basic Education curriculum reform endorsed by the National Common Curriculum Base (BNCC) in Secondary Education and its direct relationship with the National Common Base for the Training of Basic Education Teachers (BNC-Training). It has as a reference the theoretical framework published in magazines and scientific journals, from the policy implementation initiatives in public education systems in Brazil, which directly impacts the initial teacher training. What are the obstacles and risks of curricular reformulation of degree courses in Mathematics and Physics, based on the implementation of the BNC-Training? From the point of view of methodology, it is configured as a documentary research, based on Resolution CNE/CP nº 2/2015 and Resolution CNE/CP nº 2/2019, with the aim of systematizing the main discussions around the BNC-Training. Among the aspects addressed, the study discusses the BNCC in Secondary Education, reflects on the criticisms related to the proposed implementation of the Base for degree courses and analyzes the possible implications of this proposal for the initial training of teachers. The intention is to contribute to the field of knowledge in the area of educational policy and management and its close relationship with the training of future Basic Education teachers, as well as in broadening the discussion on the curricular organization of degree courses in public institutions of Higher Education.

Keywords: BNC-Training. Initial training. Curriculum.

Resumen: Este artículo analiza la implementación de la reforma curricular de la Educación Básica avalada por la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en la Educación Secundaria y su relación directa con la Base Nacional Común para la Formación de Profesores de Educación Básica (BNC-Formação). Tiene como referencia el referencial teórico publicado en revistas y periódicos científicos, a partir de las iniciativas de implementación de políticas en los sistemas de educación pública en Brasil, que impacta directamente en la formación inicial de los docentes. ¿Cuáles son los obstáculos y riesgos de la reformulación curricular de los cursos de educación superior en Matemáticas y Física, a partir de la implementación de la BNC-Formação? Desde el punto de vista de la metodología, se configura como una investigación documental, con base en la Resolución CNE/CP nº 2/2015 y la Resolución CNE/CP nº 2/2019, con el objetivo de sistematizar las principales discusiones en torno a la BNC-Formação. Entre los aspectos abordados, el estudio discute la BNCC en la Educación Secundaria, reflexiona sobre las críticas relacionadas con la propuesta de implementación de la Base para los cursos de grado y analiza las posibles implicaciones de esta propuesta para la formación inicial docente. La intención es contribuir al campo del conocimiento en el área de política y gestión educativa y su estrecha relación con la formación de los futuros profesores de Educación Básica, así como en la ampliación de la discusión sobre la organización curricular de los cursos de grado en las instituciones públicas de Educación Superior.

Palabras clave: BNC-Formação. Formación inicial. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

Analisar a estrutura e a organização dos currículos dos cursos de licenciaturas requer, primeiramente, pensar na concepção de formação docente que perpassa os currículos de formação inicial de professores, além das políticas educacionais atuais que norteiam essa formação, uma vez que a reforma curricular referendada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) interfere diretamente na regulamentação das normas e diretrizes de formação de professores para atuação na Educação Básica. O que se tem visto, conforme Hypólito (2019, p. 197),

[...] como tendência no contexto das reformas é o aligeiramento dos cursos de formação, seja em cursos rápidos ou condensados e simplificados ministrados por faculdades de qualidade duvidosa, seja em cursos à distância ou em cursos baratos voltados para uma formação focada no mercado.

Os documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendem a busca pela unidade curricular nacional, uma base comum para a educação brasileira. Entretanto, percebe-se movimentos conflitantes e antagônicos em suas intencionalidades, que se intensificam com a BNCC. Assim como salienta Mônica Ribeiro da Silva (2017), em seus estudos do *Observatório do Ensino Médio*, o currículo, com essa nova reformulação, fica dividido em duas partes, sendo uma denominada parte

comum, de 1.800 horas e a outra, dividida em cinco itinerários, em que o/a estudante terá que fazer aquilo que a escola/sistema ofertar, já que nem todas as escolas terão estrutura para oferecer cursos que atendam aos interesses dos estudantes.

A autora ressalta também, a questão da obrigatoriedade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e apenas uma Língua Estrangeira, no caso, a Língua Inglesa. As demais disciplinas, como Filosofia, Sociologia e outras, não constam mais como disciplinas obrigatórias, tendo seus conteúdos integrados a outras áreas do conhecimento. Chama atenção também, para o itinerário “formação técnica e profissional”, em que evidencia a possibilidade da parceria com o setor privado, por meio do uso de recurso público do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a contratação de professor para o qual atestam notório saber, em qualquer habilitação técnica, por meio de certificação para o exercício da docência.

Albino e Silva (2019, p. 143) problematizam que “a BNCC tem uma estrutura discricionária e invasiva do trabalho docente. É evidente a compreensão de manual detalhado em torno das competências e habilidades, subposicionando o professor a um executor de tarefas pedagógicas”. Observa-se uma política de formação centrada na noção técnica da profissão, que restringe o fazer curricular à dimensão didático-metodológico, desconsiderando a importância da teoria e da práxis docente no processo formativo.

Para Rocha e Pereira (2019), o discurso normatizador e regulador da BNCC, resultante do neoliberalismo e da globalização, intenciona alinhar a formação de professores da Educação Básica à cultura da performatividade e do gerencialismo. Nessa direção, a nova BNC-Formação baseia-se em três eixos principais para a formação docente: conhecimento, prática e engajamento.

Importante ressaltar que os ditames para a reforma educacional brasileira estão no cerne das orientações e das recomendações do Banco Mundial (BM), desde 2011, com o lançamento do documento “Aprendizagem para todos: estratégia 2020 para a Educação”. Esse documento traz concepções e posicionamentos sobre a formação docente, colocando o professor como principal responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e pela qualidade da educação, desconsiderando, nesses resultados, outros aspectos importantes, tais como: carreira docente, salário e condições de trabalho.

Desse modo, as orientações do BM incidem na reformulação e nas mudanças na formação docente e discente, nos currículos escolares e na educação, subordinando-os às necessidades econômicas, que interessa atender às demandas do capital flexível, competitivo e transnacional, que exige trabalhadores flexíveis e adaptáveis a esse sistema, mais produtivos e eficientes (ARAÚJO; SOUZA; MALDONADO, 2020).

Nesse sentido, é imprescindível problematizar as situações atuais inerentes à educação e que impactam diretamente as políticas públicas educacionais, muitas delas, resultantes de lutas e da construção coletiva durante décadas no país, como tem sido feito por meio do projeto intitulado: “A produção do conhecimento em política educacional: estrutura e organização dos currículos dos cursos de licenciaturas do Instituto Federal do Piauí (IFPI), Campus São Raimundo Nonato”, que visa analisar a constituição do campo de conhecimento em política educacional, na interface com a estrutura e a organização dos currículos dos cursos de licenciaturas do IFPI, em parceria interinstitucional com a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e seus *intercampis*: Teresina, Parnaíba, Floriano, Picos, Oeiras e São Raimundo Nonato, do qual o presente estudo é oriundo.

Na discussão deste artigo faz-se uma análise documental, tendo por base a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), com o intuito de sistematizar as principais discussões sobre a implementação da reforma curricular da Educação Básica, referendada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Médio e sua relação direta com a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A metodologia do estudo embasou-se em pesquisa documental que, segundo Severino (2016), essa técnica inclui o registro e a sistematização de informações que foram analisadas a partir de fontes primárias dos documentos legais já citados. Além disso, fundamentou-se nos estudos de Curado Silva

(2020), Diniz-Pereira (2021), Silva (2017, 2018), entre outros.

Portanto, além desta introdução, o estudo está dividido em quatro partes: a primeira discorre sobre a BNCC no Ensino Médio; a segunda reflete sobre as críticas relacionadas à proposta de implementação da Base para os cursos de licenciaturas; a terceira analisa as possíveis implicações desta proposta para a formação inicial de professores; e a quarta apresenta as considerações finais.

A intenção é contribuir com o campo de conhecimento na área de política e de gestão educacional e sua estreita relação com a formação dos futuros professores da Educação Básica, bem como na ampliação da discussão sobre a organização curricular dos cursos de licenciatura nas instituições públicas de Ensino Superior.

2 TECENDO OLHARES SOBRE A BNCC NO ENSINO MÉDIO

A BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir de documento do Ministério da Educação (MEC), consolidou a proposta do estabelecimento de uma Base Nacional que se constituiu em uma concepção de Base Comum Nacional, conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã. Esse documento tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo MEC, especialmente após o *impeachment* da Presidenta eleita Dilma Rousseff e reafirmadas com o mandato de Michel Temer, que tem impactado, de forma direta, as políticas direcionadas aos currículos escolares, a formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e nos sistemas de ensino.

A Base tem sua trajetória marcada por insatisfação dos movimentos sociais por uma educação pública com qualidade e equidade, fato esse que veio retardar a aprovação da mesma no Ensino Médio (EM), cuja implementação, nessa etapa de ensino, tem provocado importantes debates em torno dessa nova proposta curricular, e dentre muitas críticas, destaca-se a de que a versão atual está desvinculada da realidade da educação brasileira, quando evidenciado que é um documento que segue os caminhos da privatização e da mercantilização da educação (COSTA; SILVA, 2019).

Para os autores, a contrarreforma e o currículo do EM, por meio da BNCC, não atende aos interesses da juventude e suas diversidades e nem prioriza o direito à educação, pois, ao invés de ampliar e garantir a última etapa da Educação Básica, que, de fato, apresentava uma necessidade de modificações, criou-se a BNCC amparada no discurso de motivar o interesse dos jovens para continuidade e conclusão nos estudos.

Silva (2018) acrescenta que o EM, nesse novo formato, enfraquece a formação humana e cidadã, pois conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, em seu art. 22 preconiza que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Percebe-se essa desconfiguração do novo EM, quando as disciplinas de Filosofia e Sociologia, Artes e Educação Física são retiradas do currículo. Disciplinas estas, asseguradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por meio da Resolução CNE/CEB 02/2012 (BRASIL, 2012) e que foram negligenciadas, o que configura perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos. Isso ocorre também, quando o documento em vigor ressalta a obrigatoriedade apenas do ensino de Língua Portuguesa e de Matemática nos três anos do EM; a obrigatoriedade de uma Língua Estrangeira, no caso, a Língua Inglesa; a formação modular com terminalidade específica e sistemas de créditos.

Como forma de provocar a ampliação da jornada escolar, a Medida Provisória (MP), nº 746/2016 (BRASIL, 2016), convertida na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), que, dentre outras atribuições, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral para que as redes de ensino ofertassem um tempo diário de sete horas. Contudo, segundo Silva (2018), o volume de recursos financeiros, naquele contexto, comportava o atendimento a não mais do que 4% da matrícula do EM público em território nacional, o que inviabilizava a proposta.

Outra ordem de mudanças diz respeito à inclusão do itinerário de formação técnica e profissional. Nessa perspectiva, as principais críticas estão demonstradas nos estudos de Pestana e Lima (2019), em que evidenciam a indução ao uso de recursos públicos para que o setor privado ofereça o itinerário de formação técnica e profissional. As autoras concluem que, tanto a literatura acadêmica quanto a opinião dos especialistas convergem na mesma direção, ou seja, a reforma do EM aprofundará as desigualdades na Educação Básica, bem como o desemprego e o favorecimento às empresas privadas, sobretudo as que ofertam a Educação a Distância (EaD).

As projeções mencionadas pelas autoras pressupõem a necessidade da formação inicial e continuada de professores, a fim de garantir as aprendizagens e as expectativas acadêmicas e profissionais dos estudantes, contradizendo a lógica de formação proposta pela BNC-Formação. Nessa direção, Mészáros (2008) corrobora, ao afirmar que limitar uma mudança no âmbito da educação pública de modo radical, às margens corretivas do capitalismo neoliberal, é abandonar o significado de uma transformação educacional de qualidade, inclusiva e democrática.

3 EVIDENCIANDO CRÍTICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BNC-FORMAÇÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURAS

Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) problematizam que no Brasil, desde a década de 1990, as políticas educacionais implantadas provocam mudanças curriculares na Educação Básica e reformas educacionais de alinhamento aos objetivos de aprendizagem, em conformidade com os testes padronizados e as avaliações nacionais e internacionais, a fim de atender aos organismos internacionais, como o BM, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Percebe-se que essas organizações corroboram a implementação de reformas educacionais que objetivam uma maior qualificação dos alunos para a competitividade no mercado de trabalho (CURADO SILVA, 2020).

Nessa mesma vertente, os textos das versões da BNCC, nos anos de 2016, 2017 e 2018, expressam a ideia de gestão pública eficiente, como aquela que induz a competitividade entre os indivíduos e instituições, através das médias altas de exames e avaliações de larga escala, tais como: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), contribuindo no aprofundamento e articulação do tripé ensino-aprendizagem-avaliação.

Ainda de acordo com Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), a origem da BNC-Formação de professores surge de uma outra interpretação do que seja a Base Nacional Comum dos currículos do Ensino Fundamental e Médio presente na LDBEN/96, modificada em 2017 com a menção BNCC, pois essa base foi mencionada pela primeira vez apenas em 2014, com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

Somente no ano de 2015, com a Resolução nº 2 do CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, tem-se a menção de uma “base comum nacional” para a formação de professores, “além disto, temos que considerar que, se desde 2015 se menciona a necessidade de uma base para a formação de professores, não é desta proposta de base que estamos necessária e obrigatoriamente falando” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 06).

Porém, um novo documento é encaminhado pelo MEC ao CNE em dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), alterando as diretrizes vigentes para formação inicial e continuada de professores. Essa versão teve sua aprovação de forma verticalizada, sem discussão com a comunidade educacional e acadêmica, culminando com a aprovação de novas diretrizes para a formação de professores, revogando a Resolução nº 2/2015.

As normativas atuais para formação de professores, resultantes da Resolução CNE/CP nº 2/2019, ancoram-se em alguns documentos, tais como: o Parecer 22/2019 do CNE/CP, aprovado em 07 de novembro, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação para a Educação Básica (BRASIL, 2019) e a BNC-Formação. Tendo como documento norteador a BNCC, instituída pelas

Resoluções CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017b) e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2018), que impõem mudanças nos currículos da Educação Básica e nas Licenciaturas, no ano 2017, com a alteração do artigo 62, inciso 8º da LDB Lei 9.394/96, onde a BNCC torna-se referência para os currículos dos cursos de formação inicial de professores.

De modo geral, os documentos supracitados não dão centralidade para que universidades e outras Instituições de Ensino Superior (IES) possam criar seus próprios projetos de formação de professores, perdendo sua autonomia, intelectualidade e o protagonismo dessa formação. Essa medida contraria o que diz Dourado (2016), ao considerar o *lôcus* dessa formação prioritariamente nas IES que, por meio de projetos institucionais, em diálogo com as secretarias de educação, contribuem para a implementação do currículo da Base Nacional Comum para a formação desses profissionais.

Com relação à reformulação dos cursos de licenciaturas, Costa, Mattos e Caetano (2021), em suas análises do Parecer do MEC/CNE nº 2.167/2019 e da Resolução CNE/CP nº 2/2019, revelam intenções de formação docente instrumental e a serviço do capitalismo contemporâneo, ajustado a formação de sujeitos passivos e aos interesses do setor privatista. Para tanto, retira das universidades a responsabilidade por esse processo formativo, bem como as ações de ensino, pesquisa e extensão, transferindo o *lôcus* formativo para as escolas de Educação Básica. As autoras identificam que as mudanças impostas ao currículo da Educação Básica repercutem nos currículos dos cursos de licenciaturas que visam controlar a formação docente, capacitar e habilitar professores para aplicar a BNCC, revestidos da pedagogia das competências que, concordando com Curado Silva (2020), consiste apenas em “treinar professores”.

Do ponto de vista das autoras, “[...] é importante compreendermos as concepções de formação docente implementadas nas reformas educativas, uma vez que elas servem de referência para as políticas curriculares direcionadas à Educação Básica” (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 899). Essa concepção atual de formação, presente na BNC-Formação, retoma ao tecnicismo e, mais precisamente, ao escolanovismo em uma nova roupagem, centrada apenas no saber-fazer e em competências, esvaziada de formação teórica e humana.

Para Curado Silva (2020), o perfil do “novo professor” formado pela BNC-Formação, é centralizador, instrumento para transmissão de conhecimento e de aprendizagens essenciais, desprovido de criticidade frente à realidade educacional e social, sendo um formador de sujeitos para o subemprego e o trabalho precarizado. Sendo assim, com essa Resolução e Parecer,

Ficou evidente que com este paradigma de formação de professores desenhado pelo Estado/governo cabe às universidades públicas e ao campo da formação docente o papel não de formar cidadãos críticos, mas operários para o mercado de trabalho. E para isso, a reflexão crítica deve ser substituída pela lógica do “aprender a aprender”. (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 907)

A ênfase do ensinar recai sobre os saberes da docência e nos conhecimentos práticos, transferindo ao docente a responsabilidade de ensinar aos discentes as competências úteis para trabalhar em equipe, ser flexível, empreendedor e cooperativo, atendendo ao neoliberalismo. Esse modelo de formação, pautado na racionalidade técnica, de acordo com Curado Silva (2020), evidencia que a BNC-Formação se alinha à BNCC, na intenção de formar profissionais para aplicar os conteúdos curriculares demandados pela política neoliberal. Como já mencionado,

Fica explícita uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base. É a forma de consolidar um currículo padronizado que permita o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente, conforme indicações internacionais, por exemplo, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (CURADO SILVA, 2020, p. 104)

Os dados da OCDE, que constam no documento da BNC-Formação, impõem aos professores a responsabilidade pelo desempenho dos estudantes, sem considerar os desafios sociais mais amplos,

como a situação socioeconômica dos mesmos. Vê-se que essa base, ao desconsiderar essa realidade educacional, coloca a escola como prioritária na resolução das problemáticas de aprendizagem dos estudantes, enaltecendo o mérito individual destes. Assim, a má qualidade da formação de professores torna-se fator preponderante (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

Tardif (2013) esclarece que culpabilizar os professores pelo baixo desempenho dos estudantes é negligenciar as péssimas condições de trabalho a que esses profissionais estão submetidos no país, o que induz à desvalorização, à inutilidade social e à impotência frente aos problemas de violência nas escolas, pobreza extrema dos alunos, falta de apoio das famílias, dentre outros. Essa desvalorização também se observa na limitação da formação docente mediada por habilidades e competências, tendo como norte para sua atuação as avaliações externas e de resultados que se caracterizam pelo desinteresse pela profissão docente, pois conforme Nogueira Santos e Ferreira dos Santos (2021, p. 4), essas avaliações “[...] não contemplam a complexidade do processo de ensino e aprendizagem e a humanidade desse processo”.

A análise do documento esclarece que os profissionais são postos como meros aplicadores de conhecimentos já determinados pela BNCC, pautando-se em um currículo prescritivo, composto por 10 competências gerais docentes, 22 competências específicas e 62 habilidades, em conformidade com a Base. Percebe-se uma inviabilidade em sua aplicação nos cursos de licenciaturas, visto que distribui a carga horária total de 3.200 horas em três grupos. O primeiro, com 800 horas para os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; o segundo, com 1.600 horas de conteúdos por áreas, conforme a BNCC; e as 800 horas do terceiro grupo, subdivididas em atividades de práticas pedagógicas e de estágios supervisionados. Apesar do aumento da carga horária, conforme Santos e Santana (2021, p. 237), no que se refere ao tempo de permanência do aluno na escola, esse aumento “prevê o aproveitamento de créditos de outros cursos formativos, inclusive feitos à distância, bem como das experiências de trabalho”, precarizando ainda mais a formação dos estudantes.

Desse modo, o esvaziamento de conhecimentos teóricos e críticos na formação docente estão consolidados nas três dimensões das competências profissionais docentes que compreendem: conhecimento, prática e engajamento profissional. Competências estas, atreladas à Base Nacional, a fim de treinar os futuros profissionais, a partir do acesso às mesmas habilidades requeridas para os estudantes da Educação Básica, conforme o Art. 4º:

[...]

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2019, p. 02)

Pelo exposto, percebe-se uma clara substituição da formação teórica pela formação prática, tecnicista e instrumental, evidenciando o conceito equivocado de epistemologia da prática, descaracterizando a práxis docente. Essa formação, anula a educação em seu sentido mais pleno, de formação humana, emancipatória e libertadora, como direito dos indivíduos que, como diz Curado Silva (2020, p. 106) “se a educação possui apenas um valor instrumental, então, ela não é em si mesma, um direito, mas serve apenas como um suplemento para outros direitos”. Garantir, pois, esse direito é condição fundamental do ser humano como preceitua a CF/88 (BRASIL, 1988).

4 A BNC-FORMAÇÃO E AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOS FUTUROS PROFESSORES

Em dezembro de 2018, o MEC apresentou uma proposta de documento da BNC-Formação, o qual orientaria os cursos de licenciatura e de Pedagogia das universidades e faculdades no Brasil. Vale ressaltar que esse documento foi encaminhado ao CNE para discussões antes de ser aprovado.

Tendo como parâmetro a BNCC da Educação Básica, a BNC-Formação prevê competências voltadas à prática docente, baseada nas dez habilidades centrais presentes nesse documento, que traz como sugestões a criação de uma residência pedagógica, a utilização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), como habilitação para se exercer a docência e o uso das competências fundamentais como parâmetros para avaliar os professores. Assim, é imprescindível compreender aspectos da Lei que institui a Base para a formação inicial de professores, discutindo as possíveis implicações desta na formação docente.

A BNC-Formação foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Esta mesma define ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Diniz-Pereira (2021), em seu artigo que busca analisar a nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciaturas no Brasil, a partir da institucionalização da BNC-Formação subscreve que:

A Resolução 02/2015 deu um prazo de dois anos, a contar da data de sua publicação, para as instituições formadoras implantarem as novas diretrizes curriculares para a formação de professores, ou seja, essas instituições teriam até o dia 1º de julho de 2017 para concluírem as reformas de seus cursos de licenciatura. Porém, no dia 9 de maio de 2017, o Ministério da Educação (MEC) solicitou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a alteração do prazo. Instituições como, por exemplo, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias de Educação Superior (Abruc) também pediram a extensão do período. O Conselho Pleno do CNE decidiu, então, pela ampliação do prazo de dois para três anos para as instituições formadoras se adaptarem à norma vigente. (DINIZ-PEREIRA, 2021, p. 61)

Vale ressaltar que em outubro de 2021, por ocasião da continuidade da crise sanitária ocasionada pela pandemia da Covid-19, o CNE prorrogou o prazo para implementação dessa Resolução para dezembro de 2022. Porém, devido às reivindicações sindicais e de movimentos em prol do direito à educação, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), núcleos de pesquisas de IES, dentre outros, mais uma vez, prorrogou-se a implantação das diretrizes dessa Base que altera o artigo 27 da Resolução,

expandindo o prazo limite de 2 (dois) para 4 (quatro) anos, de acordo com a publicação do Diário Oficial da União - Seção 1, nº 158, de 19 de agosto de 2022.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 dispõe de 30 (trinta) artigos e 9 (nove) capítulos organizados: do objeto, dos fundamentos e da política da formação docente, da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, dos cursos de licenciatura, da formação em segunda licenciatura, da formação pedagógica para graduados, da formação para atividades pedagógicas de gestão, do processo avaliativo interno e externo, seguidos das disposições transitórias e finais. Ao analisar a presente Resolução, verifica-se aspectos positivos e, principalmente, negativos para a formação inicial de professores.

Dentre os pontos positivos estão o Art. 7º, que versa sobre os princípios norteadores, em seus incisos II, VIII e IX:

[...]

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;

[...]

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

[...]. (BRASIL, 2019)

Os referidos incisos reconhecem que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes alicerçados na prática, que tem sua centralidade nos estágios, e que deve contar com parcerias entre as instituições de Educação Básica, priorizando as redes públicas de ensino.

Outro aspecto positivo da Resolução está no Art. 8º, inciso VII, ao reconhecer que a escola de Educação Básica constitui um *locus* privilegiado para a formação inicial do professor, de prática e de pesquisa, bem como no Art. 9º, que prevê a institucionalização de unidades interligadas de formação inicial, para integrar os docentes da instituição formadora aos das redes públicas de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica.

Além disso, o Art. 15, § 2º, dispõe ainda que a prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas a união entre a teoria e a prática, bem como entre a instituição formadora e o campo de atuação. Esse aspecto é necessário, visto que é na prática que o educando tem acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção da identidade e dos saberes do cotidiano (PIMENTA; LIMA, 2004).

Conforme Diniz-Pereira (2021), os pontos positivos dessa Resolução devem ser analisados “com ressalvas”, pois, segundo ele, não seriam pontos positivos, já que o documento apresenta muito mais aspectos negativos e neutros, dada a forma como tenta controlar as propostas curriculares dos cursos de graduação e, de maneira mais específica, dos cursos de formação de professores que, a partir do golpe de 2016, buscam estreitar as relações entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e a BNCC da Educação Básica, na tentativa de homogeneizar e uniformizar os currículos dos

curso de formação docente no Brasil.

Dentre os pontos negativos da Resolução, conforme Diniz-Pereira (2021), encontram-se os Artigos 5º, 11 e 6º do documento. Quanto ao Art. 5º, voltado para a formação dos professores e demais profissionais da Educação, de acordo com a LDB/96, para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, dentre os seus fundamentos está o inciso III, que pressupõe o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da educação. Esse fundamento é reforçado no Art. 11, parágrafo único, no qual dispõe que “pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei no 12.014, de 6 de agosto de 2009)” (BRASIL, 2009).

Conforme Santos e Santana (2021), essa reforma sinaliza para o critério de notório saber, no que concerne a formação inicial de professores, além de priorizar as disciplinas de Português e Matemática em detrimento das demais áreas do conhecimento, contribuindo assim, para a precarização da formação de professores e do Ensino Médio.

Avaliado como ponto negativo da mesma Resolução, tem-se o Art. 6º, que versa sobre a política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com a BNCC, e dentre seus princípios relevantes está o inciso IV, que busca garantir padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial, mais também, nos cursos à distância. Além desse, ainda merecem atenção, os Artigos 2º, 3º e 8º (incisos II e IV), uma vez que assumem explicitamente que:

[...] as competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos estão em sintonia com aquelas previstas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica). Ou seja, as licenciaturas transformam-se, de maneira simplista e reducionista, em meros cursos preparatórios para os futuros professores implantarem a BNCC-Educação Básica quando estes assumirem a docência. (DINIZ-PEREIRA, 2021, p. 67)

Nessa lógica, as licenciaturas transformam-se, de maneira simplista, pragmática e reducionista, em meros cursos preparatórios para os futuros professores implantarem a BNCC quando estes assumirem a prática docente. Com o estreitamento das relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e a BNCC, busca-se homogeneizar e uniformizar os currículos dos cursos de formação docente no país, sem a devida atenção a práxis docente e a formação humana e integral dos estudantes do Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar sobre a implementação da reforma curricular na Educação Básica pressupõe problematizar a BNCC no Ensino Médio e sua relação direta com a BNC-Formação, o que contribui para a precarização da formação inicial de professores e desqualifica a formação dos estudantes da etapa final da Educação Básica.

Nessa perspectiva, percebe-se como entraves e riscos dessa reformulação curricular dos cursos superiores de licenciatura em Matemática e Física, a partir da implementação da BNC-Formação, aspectos como: o aumento da carga horária das disciplinas de Português e Matemática, em detrimento das demais áreas do conhecimento, como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte; o aproveitamento de créditos de outros cursos formativos, inclusive feitos à distância, bem como das experiências de trabalho; a divisão em cinco itinerários formativos, em que o estudante dependerá dos cursos ofertados pela escola/sistema, que nem sempre irá atender aos interesses dos estudantes, uma vez que as escolas não dispõem de estrutura e materiais necessários para diversificação da oferta desses cursos.

Desse modo, as mudanças provenientes da BNCC no Ensino Médio, tem implicações negativas quando retira do currículo disciplinas das áreas de linguagem e humanas, mantendo a obrigatoriedade apenas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Esse aspecto constitui um retrocesso das

políticas educacionais, corroborando o aumento das desigualdades.

No que concerne às implicações da implementação da Base na formação inicial de professores, a partir da análise da Resolução CNE/CP nº 02/2019, verifica-se que o documento apresenta muito mais aspectos negativos e neutros, dada a forma como tenta controlar as propostas curriculares dos cursos de graduação e, de maneira mais específica, dos cursos de formação inicial de professores.

Desse modo, fica evidente que a nova tentativa de padronização dos currículos das licenciaturas no Brasil continua andando na contramão das necessidades daqueles que urgem por uma educação mais crítica e reflexiva, isto é, a maioria da população brasileira. Esse fato corrobora o aumento das desigualdades educacionais no país, uma vez que desqualifica a formação dos educadores, implicando negativamente na formação dos educandos.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 22 set. 2022.

ARAÚJO, Flávia M de B; SOUZA, Juliana R de O.; MALDONADO, Beatriz. As diretrizes para formação de professores do Banco Mundial: um breve histórico. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6, n. 11, p. 88882-88893, nov. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/19994>. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, 6 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular-BNCC. 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**, aprovado em 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).

Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.167**, publicada no D.O.U. de 20/12/2019. 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). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_2_12.pdf. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 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). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2022.

COSTA, Eliane M.; MATTOS, Cleide C. de; CAETANO, Vivianne N. da S. Implicações da BNC-Formação para universidade pública e formação docente. In: **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação - RIAEE**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar., 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924/10561>. Acesso em: 20 set. 2022.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240047, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWmp3zGw4ygSGNvbmN4p/?lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2022.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** v. 2. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_b5a8740a4b0a4ae0a58087199eefbc6a.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciaturas no Brasil: a BNC-Formação. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista (BA), v. 17, n. 46, p. 1-19, jul./set., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916/5833>. Acesso em: 09 set. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. 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: 09 set. 2022.

GEPPFOR. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação. A BNC - Formação e os cursos de Licenciatura. **YouTube**, 11 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bLzvl44PkrU&t=20s>. Acesso em: 09 set. 2022.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 22 set. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOGUEIRA SANTOS, Raiany; FERREIRA DOS SANTOS, Maria C. Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica: alinhamentos e retrocessos. **Revista Educação Básica em Foco**, Brasília, v. 2, n. 4, out./dez., 2021. Disponível em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br/07/Artigos.html>. Acesso em: 19 set. 2022.

PESTANA, Grazielle de Jesus; LIMA, Ângela Maria de Sousa. A BNCC do Ensino Médio no contexto da Lei nº 13.415/2017: desafios e perspectivas para as juventudes das escolas públicas. **Semin., Ciênc. Soc. Hum.**, Londrina, v. 40, n. 2, p. 147-166, dez., 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-54432019000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 jul. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/964>. Acesso em: 22 set. 2022.

RODRIGUES, Larissa Z.; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O documento Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 01-39, jan./dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205/15250>. Acesso em: 07 jul. 2022.

SANTOS, Maria Escolástica de Moura; SANTANA, Jullyane Frazão. A educação profissional no Piauí frente aos limites absolutos do capital. In: SANTOS, José Deribaldo dos; LIMA FILHO, Domingos Leite Lima; NOVAES, Henrique Tahan (Orgs.). **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas**. v. 1. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 221-246. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/248. Acesso em: 22 set. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 07 jul. 2022.

SILVA. Mônica Ribeiro da. Como fica o Ensino Médio com a reforma – vem aí o Ensino Médio “líquido”. **Observatório do Ensino Médio**. 2017. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/como-fica-o-ensino-medio-com-a-reforma-vem-ai-o-ensino-medio-liquido/>. Acesso em: 23 set. 2022.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).