

**O CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: tensões, disputas
e perspectivas**

**THE CURRICULUM FOR
TEACHER TRAINING: tensions,
disputes and perspectives**

**EL CURRÍCULO PARA LA
FORMACIÓN DE PROFESORES:
tensiones, disputas y perspectivas**

Resumo: O processo de formação de professores é reverberado por uma infinidade de complexidades, de saberes e de conhecimentos que viabilizam a construção de uma identidade profissional emancipatória. Entretanto, no contexto atual, observa-se que ideologias políticas de cunho neoliberal têm intensificado o forte desejo de alijar a formação deste profissional da docência para o desenvolvimento de competências e de habilidades, desconsiderando a diversidade da educação. Assim, com este artigo objetiva-se refletir sobre as concepções e tensões da BNCC e da BNC-Formação apresentadas em dossiês temáticos de dois periódicos nacionais, visando entender e apresentar seus desdobramentos para os currículos dos cursos de licenciatura, para as condições de trabalho dos professores e para as implicações no contexto da prática pedagógica, mediante a realização de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Os dados revelam a necessidade do enfrentamento pelos profissionais da educação, em prol da luta para fazerem validar os direitos já conquistados em outros movimentos, em vistas da ruptura das ideologias neopolíticas, neotecnicistas. Por fim, conclui-se que a formação docente constitui-se de um processo aportado por construção cidadã, autônoma, que vislumbra a transformação social de todos.

Palavras-chave: BNCC. Emancipação política. Formação docente.

Recebido em: 15/09/2021

Aceito em: 11/11/2021

Publicação em: 22/12/2021



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v14i3.60874

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

Odair França Carvalho

Doutor em Educação

Professor da Universidade de Pernambuco, Brasil.

E-mail: odair.carvalho@upe.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4864-4510>

Genilda Maria da Silva

Mestre em Educação

Professora Substituta na Universidade de Pernambuco-Brasil.

E-mail: genilda.ms1@hotmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6764-9280>

Josenilde Lima dos Santos

Mestre em Educação

Funcionária da Secretaria de Educação de Pernambuco-Brasil

E-mail: profajosy@hotmail.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3646-5809>

Como citar este artigo:

CARVALHO, O. F.; SILVA, G. M.; SANTOS, J. L. O CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: tensões, disputas e perspectivas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-20, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.60874>.

Abstract: The teacher training process is reverberated by a multitude of complexities, knowledge and expertise that enable the construction of a professional identity emancipatory. However, in the current context, it is observed that political ideologies of a neoliberal nature have intensified the strong desire to launch the training of this teaching professional for the development of skills and abilities, disregarding the diversity of education. Thus, this article aims to reflect on the conceptions and tensions of BNCC and BNC-Formação presented in thematic dossiers of two national journals, aiming to understand and present their consequences for the curriculum of undergraduate courses, for the working conditions of teachers and for the implications in the context of pedagogical practice, by conducting a bibliographic research with a qualitative approach. The data reveal the need for confrontation by education professionals, in favor of the struggle to validate the rights already conquered in other movements, in view of the rupture of neopolitical, neotechnicist ideologies. Finally, it is concluded that teacher education is a process supported by an autonomous citizen construction that envisages the social transformation of all.

Keywords: BNCC. Political emancipation. Teacher training.

Resumem: El proceso de formación del profesorado se hace eco de multitud de complejidades, saberes y conocimientos que permiten la construcción de una identidad profesional emancipadora. Sin embargo, en el contexto actual, se observa que las ideologías políticas de carácter neoliberal han intensificado el fuerte deseo de poner en marcha la formación de este profesional de la enseñanza para el desarrollo de habilidades y habilidades, desconociendo la diversidad de la educación. Así, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las concepciones y tensiones de BNCC y BNC-Formação presentadas en dossiers temáticos de dos revistas nacionales, con el objetivo de comprender y presentar sus consecuencias para el plan de estudios de los cursos de pregrado, para las condiciones laborales de los docentes y para el implicaciones en el contexto de la práctica pedagógica, mediante la realización de una investigación bibliográfica con enfoque cualitativo. Los datos revelan la necesidad de confrontación de los profesionales de la educación, a favor de la lucha por validar los derechos ya conquistados en otros movimientos, ante la ruptura de ideologías neopolíticas, neotécnicas. Finalmente, se concluye que la formación del profesorado es un proceso sustentado en una construcción ciudadana autónoma que contempla la transformación social de todos.

Palavras clave: BNCC. Emancipación política. Formación de profesores.

1 REFLEXÕES INICIAIS – do que se fala ...

Os sistemas educacionais do Brasil e do mundo são fortemente influenciados pela agenda político-econômica que rege as relações sociais e comerciais globais, de modo que, os mercados e a educação necessitam estar alinhados às regras de expansão do capital. E assim, de tempos em tempos, o discurso da inovação influencia mudanças curriculares, a fim de redefinir as formas de gestão da educação e ajustá-las aos interesses econômicos vigentes.

Tais interesses apontam caminhos e direcionam as mudanças que emergem via reformas curriculares. Os discursos se alimentam da necessidade de se adaptar aos novos tempos e padronizar práticas, fazeres e saberes visando à aprendizagem de todos a partir do desenvolvimento de competências para a vida. Embasados nos baixos níveis de aprendizagem apontados em relatórios do PISA, da OCDE, recomendações do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ações de investimento em qualificação são impulsionadas, ancoradas no aumento da produtividade e da capacidade de se adaptar às novas tecnologias e ao mercado.

Para Meyer *et al* (1997 *apud* DALE, 2004), ao longo do tempo histórico, as escolas tornaram-se um modelo normativo institucional que ascendeu inspirado por uma cultura política que emerge das dinâmicas conflitantes oriundas da economia capitalista mundial. De tal forma que, as políticas nacionais passaram a ser compreendidas como a legitimação de ideologias, valores e cultura de nível mundial que, em atendimento à lógica de mercado, promovem parcerias entre o setor público e o privado, com corporações nacionais e transnacionais, tendo em vista interesses mercantilistas neoliberais.

Nesse contexto, compreende-se que as modificações operacionalizadas e em curso, no Brasil, são

parte da agenda educacional global que redefine papéis, monitora desempenhos, incentiva a parceria público-privada, prima pela responsabilização, enfatiza os processos avaliativos, enfim, fortalece uma gestão com foco em resultados. Por conseguinte, observa-se que a base para as mudanças empreendidas no sistema educacional brasileiro está diretamente vinculada à Estratégia 2020 – Aprendizagem para Todos do Banco Mundial que objetiva envidar “seus esforços para a educação em duas vias estratégicas: reformar os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de [alta qualidade] para reformas educacionais no nível global” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9 – grifos dos autores). Pergunta-se, a quem e a quais interesses atende a construção de uma base de alta qualidade? Quais parâmetros definem a qualidade pretendida?

Isto posto, compreende-se que, em atendimento a interesses externos – adequações às exigências do grupo financiador de ações e projetos educativos mundial – nasce a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ancorada na legitimidade da Constituição Federal de 1988 (nos artigos 205 e 210), na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei 9.394/96 (artigo 26), no Plano Nacional de Educação (metas 2 e 7), na Lei 13.415/2017 – que discute sobre as reformas para o Ensino Médio, criando assim, novos currículos a partir das diretrizes apontadas por tais documentos que regulamentam mudanças. Ressalta-se aqui, que são pensados em currículos novos, no entanto, observa-se que esses elementos pressupõem propostas que já foram ultrapassadas há décadas, mediante diversas tensões e disputas que vislumbravam perspectivas de inovação e de ressignificado para a educação, de fato.

Dada a sua relevância, as relações assimétricas de poder constituídas, assim como sua representatividade histórica e social, o currículo se perfaz em uma arena política (SILVA, 1996). Logo, sua construção implica em trilhar caminhos hegemônicos que apontem saberes que redefinirão papéis e funções para os sujeitos, regulamentando a produção intelectual, a formação inicial e continuada, o projeto político-pedagógico e as posturas frente ao conhecimento, de forma a administrar o projeto de poder em vigor.

Nesse sentido, é sabido que toda e qualquer mudança produz desafios, resistências e disputas de espaço. Com o currículo não foi diferente, pois representa uma configuração política de poder que produz rupturas de paradigmas, portanto, “uma construção enredada nas lutas e relações sócio-políticas”, como define Pacheco (2005, p. 96). A força exercida por sua base legal vai de encontro a ideologias, interesses e contextos que propõem, implementam e vivenciam as exigências e adequações às políticas governamentais, em face ao pouco plural e restrito espaço de discussões operacionalizado pela proposta, considerando o momento político que transitou o documento durante os governos Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro.

Logo, para se tornar um currículo real, é preciso ressignificar o papel do professor, que neste contexto atua como um veículo condutor essencial para operacionalizar as mudanças propostas e as adequações às políticas governamentais vigentes. De modo que, o investimento em formação inicial e continuada se faz necessário para o estabelecimento do novo currículo tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior e assim, promover as rupturas de paradigmas propostas pela BNCC. Assim sendo, emerge a necessidade de pontuar a formação docente com o processo reflexivo e emancipatório em vistas de uma educação libertadora e de qualidade social, a qual ganhe forças para lutar contra as implicações e os retrocessos concernentes à BNCC.

Sabe-se que as políticas curriculares, como já apontado anteriormente, predefinem-se como pressuposto político de poder e de controle. Entretanto, concorda-se com o pensamento de Lopes (2004), a respeito da necessidade da recontextualização curricular, em vistas das interlocuções entre as questões sociais, políticas e as propostas educacionais, que direcionam o processo de ensino para a ruptura daquilo que Santomé (1998) denomina de fábrica de conhecimentos, pois reconhece-se que o currículo é um elemento de diversidade, o qual favorece o desenvolvimento de saberes e de identidades docentes constituídos por conhecimentos teórico-epistemológicos que valorizem e respeitem o caráter intercultural de todos sujeitos.

Dessa forma, considerando as publicações dos dossiês: *A BNCC e a formação dos professores:*

concepções, tensões, atores e estratégias – publicado pela Revista Retratos da Escola (CNTE) em 2019 e *Formação de professores: projetos em disputa* – pela Revista Práxis Educacional (UESB) em 2021, sente-se o desejo e a provocação de olhar para essas produções, problematizando: O que os autores que publicaram nesses dois periódicos, apontam como implicações da BNC-Formação para o processo formativo do futuro docente, após a implementação da BNCC para a Educação Básica? Até que ponto a noção de competências impactou na formação do docente?

Diante do exposto, busca-se com este trabalho, refletir sobre as concepções e tensões da BNCC e da BNC-Formação apresentadas em dossiês temáticos de dois periódicos nacionais, visando entender e apresentar seus desdobramentos para os currículos dos cursos de licenciatura, para as condições de trabalho dos professores e para as implicações no contexto da prática pedagógica, mediante a realização de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Para Bicudo, Baumann e Mocrosky (2011) a pesquisa qualitativa potencializa ao pesquisador interpretar e compreender as complexidades concernentes ao objeto investigado, apresentando-o por meio de reflexões as subjetividades do fenômeno.

A escolha para essa discussão dar-se por entender que o processo de formação inicial do docente consiste na incitação de saberes que os direcionarão para a atuação didático-pedagógica reverberada de ação-reflexão-ação, a qual pressupõe ressignificação desses saberes em vistas de fazeres crítico-educativo-emancipatório e com intuito de evidenciar que a centralidade, a padronização e a hierarquização do currículo já foram superadas desde a década de 80, com o manifestos dos professores que visavam à (re)democratização da escola pública e à qualidade da educação, com na nova Lei 9.394/96 aprovada na década de 90.

Posto isto, entende-se então, que o professor é o sujeito da aprendizagem, é aquele que vislumbrará a formação do aluno em seus múltiplos aspectos, assim, necessita que o seu processo de formação inicial se constitua aportado em pressupostos teórico e epistemológico, que visem à transformação social de todos, rompendo com as ideologias políticas neoliberais e capitalistas que insistem em controlar, medir e limitar o que deve ser ensinado e o que precisa ser aprendido.

E dessa forma, almeja-se contribuir com reflexões acerca da formação e do desenvolvimento profissional docente no campo das políticas educacionais vigentes, em face ao momento de travessia e descaso que se vive neste cenário atual, com congelamento de investimentos durante 20 anos, decrescentes investimentos na área educacional, perda de direitos adquiridos e a falta de investimentos no ensino superior, que põe em xeque a Educação laica, gratuita, emancipadora e de qualidade para todos e todas.

Assim, o texto está estruturado a partir dos seguintes recortes: inicialmente, reflete-se sobre a BNCC na perspectiva da compreensão do contexto/conceito de competências, visando apresentar os desdobramentos da implementação deste documento para o processo de ensino e de aprendizagem. Em seguida, trata-se sobre as questões refletidas a partir da análise dos artigos publicados nos dois dossiês, levando em conta as apreensões que os autores deste texto construíram a partir das implicações da BNCC e da BNC-Formação. No último recorte, apresenta-se os caminhos e os descaminhos acerca da profissionalização docente dos professores do Brasil, após a aprovação da BNCC e da BNC-Formação de professores para a Educação Básica. Por fim, traça-se alguns apontamentos.

2 NOVOS VELHOS TEMPOS

Considerando o contexto de crise do capitalismo, reformas neoliberais e a conseqüente necessidade de formação para um mercado competitivo/sustentação do capital, adequações têm mobilizado processos de reformas curriculares em vários países ao longo das décadas.

Assim, destaca-se que a influência do modo de produção nas políticas educacionais e sociais não é algo atual. A cada crise, o capitalismo procura se reinventar a fim de garantir sua manutenção e para isso, são implementadas reformas em diferentes esferas sociais. Para o atual contexto, vê-se a retomada do modelo de educação baseada por competências, que visa à preparação dos sujeitos para atender às condições hodiernas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho

social.

Nesse sentido, compreende-se que o novo currículo na perspectiva deste modelo visa, inicialmente, validar as políticas externas e legitimar o conceito de competência defendido pela OCDE, assim como, ratificar o alinhamento com as agendas internacionais de reformas curriculares impulsionadas pelo Pisa, Unesco, Banco Mundial, entre outros agentes internos, tendo em vista que, a OCDE como ator político “ajudou a formatar os sistemas educacionais que os governos nacionais deveriam criar para ampliar a produtividade e sustentar o crescimento econômico” (SELLAR; LINGARD, 2013, 722) e assim, assegurar a manutenção do capital vigente.

Embora, no primeiro momento, possa-se pensar que se trata de algo novo, o termo competência é bem conhecido por educadores em diversas acepções. Está presente na difusão da racionalidade tayleriana nos anos 1970, no cognitivismo piagetiano, na tradição linguística de Chomsky e em diversas discussões no campo da formação profissional. No cenário internacional pós-1990, ficou evidenciado pelos documentos da Unesco, especialmente, o Relatório Delors, que se tornou referencial curricular em vários países no final do século XX, inclusive no Brasil, a partir da proposição dos pilares da educação propostos pelo relatório – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

No Brasil, a discussão é mais recente. Alguns documentos curriculares já abordaram os conceitos de habilidades e de competências, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL 1997), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000), assim como, no sistema de avaliação nacional- Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/BRASIL, 2008).

Enquanto conceito, o modelo educacional por competências é compreendido como uma construção social e revela os interesses de quem utiliza nas mais diversas políticas educativas pelo mundo, tendo em vista que é no território de disputa curricular que se confere sentido às formas de designar ‘o que os sujeitos precisam conhecer’ e sob quais matizes, segundo Albino e Silva (2019). Na BNCC (2018), é compreendida 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”. Evidenciando uma visão tecnicista e utilitária do conhecimento almejada pelas políticas neoliberais. Segundo Silva (2019, p. 130)

evidencia-se uma tendência que se manifestou na substituição do conceito de qualificação pela noção de competências, um movimento justificado pela busca da maior competitividade que apostava no desempenho do trabalhador para firmar seus parâmetros. Consolida-se, desse modo, uma racionalidade que se fundamenta no mercado (de produção, de consumo e de trabalho) e gera um tipo de formação orientada por critérios economicistas.

Inicialmente, até a segunda versão da BNCC, a base estava estruturada em torno da noção de direitos de aprendizagem. Somente a partir da terceira versão, o termo competência veio em substituição ao direito de aprendizagem. É importante salientar que, a construção curricular do documento se deu em momentos distintos e em transição de governos (Dilma Rousseff para Michel Temer), de forma que, uma análise mais atenta identifica nas mudanças de versões, as tensões e disputas de poder e espaço, desvelando o alinhamento com as políticas externas e grupos internos, fato este que, certamente justificou a opção por trabalhar na perspectiva da noção de competências.

Outrossim, o retorno da noção das competências notabiliza o desejo de homogeneização na política curricular e o alinhamento com a OCDE e suas agendas de comparação e avaliação, que desconsidera sujeitos, fazeres, contextos e vulnerabilidades, e produz a falsa ideia de ser ou não competente, em atendimento às necessidades mercadológicas. De modo que, como analisa Frigotto (1998, p. 1), as mudanças curriculares adquiriram, claramente, o sentido de “ajuste estrutural que implica as reformas do Estado no plano político-institucional e no plano econômico-administrativo”.

Noção que estende ao texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

da Educação Básica, em Nível Superior (BRASIL, 2002), quando se estabelece

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.

Está presente também no referencial de competências nas políticas de formação de professores, no Brasil, na década de 90, a partir do campo da teoria curricular, como analisam Dias e Lopes (2003), cujas propostas remetem a um retorno à década de 60, ao final do século XX, resultado da influência que movimentos e reformas educacionais em países centrais exercem sobre países subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento, e que, exercem força e expressividade, em razão do processo de globalização econômica e cultural.

Pensar na formação docente a partir da proposta de competências e habilidades contribui para o alijamento dessa formação, de modo a desconsiderar as inusitadas complexidades que coexistem esse processo. Nas palavras de Hobold e Farias (2021, p. 1) a formação de professores, após a implantação da BNC-Formação tem passado por disputas e tensões devido a “desmontes, retrocessos, [...], ataques a direitos constitucionais, rupturas com práticas democráticas, recentralização, regulação, padronização curricular”, as quais têm contribuído para pôr em risco a democracia e a formação autônoma e cidadã do professor.

Nesse sentido, observa-se que a formação humana tornou-se subordinada à necessidade de adequação às demandas mercadológicas, que conseqüentemente, firmam-se, numa perspectiva economicista de construção do conhecimento decorrente do emprego de critérios, pressupostos e métodos próprios da economia, ancorada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, que, por conseguinte, gera um espaço para uma formação dissociada de fundamentos teóricos, que comprometem a qualidade dos processos formativos.

3 FORMAÇÃO DOCENTE – reflexões sobre as produções publicadas em dossiês brasileiros – apreensões dessas tecituras

A tecitura deste texto resulta do desejo de dialogar e de entender o que os autores que publicaram em dossiês brasileiros discutem a respeito das implicações da BNCC para a Educação Básica e da BNC-Formação para a formação de professores para a Educação Básica. Assim, apresenta-se a seguir os quadros compostos pelos artigos/autores publicados em cada periódico selecionado e as reflexões que tais publicações possibilitaram apreender.

Quadro 1: Artigos publicados na Revista Retratos da Escola - A BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias

TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR DO ARTIGO	PALAVRAS-CHAVE
1. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação	Elizabeth Fernandes Macedo	Políticas de currículo. BNCC. Competências. OCDE
2. Itinerários Formativos da BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis	Alice Casimiro Lopes	Políticas de Currículo. BNCC. Competências. OCDE
3. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia	Ivone Garcia Barbosa, Telma Aparecida Teles Martins Silveira e Marcos Antônio Soares	BNCC. Educação Infantil. Políticas Públicas Educacionais
4. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas	Maria Luiza Sússekind	Currículos. BNCC do Ensino Médio. Epistemologias do Sul
5. Educação com qualidade: um debate para além de atual	Emina Santos e Vivian de Lima Cabral	Educação com qualidade. Diretrizes Curriculares

		Nacionais da Educação Básica. Pensamento humanista
6. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências	Monica Ribeiro da Silva	BNCC e Formação de Professores. Modelo de Competências. Currículo e Competências. Trabalho e Formação Docente
7. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências	Ângela Cristina Alves Albino e Andreia Ferreira da Silva	Docência. Formação. Currículo
8. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica	Isabel Maria Sabino de Farias	Formação dos Professores. Educação Básica. BNCC. Discurso Curricular. Competências profissionais
9. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores	Roselane de Fátima Campos, Zenilde Durli e Rosânia Campos	BNCC. Educação Infantil. Políticas Públicas Educacionais
10. BNCC, Agenda Global e Formação Docente	Álvaro Moreira Hypólito	Currículo Nacional. Reforma Educacional. Formação Docente.
11. Base Nacional Comum Curricular: discursos sobre a docência	Nathália Fernandes Egito Rocha e Maria Zuleide da Costa Pereira	Base Nacional Comum Curricular. Docência. Discurso.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

O dossiê acima apresentado foi organizado por Márcia Ângela da Silva Aguiar (UFPE) e Luiz Fernandes Dourado (UFGO) em 2019 que discutem o movimento de construção da Base Nacional Comum Curricular enquanto política pública, objeto de disputa entre grupos de interesses heterogêneos e a formação de professores como elemento estratégico para a materialização da pretendida reforma educacional, em atendimento aos reclamos mercadológicos de formação de um sujeito produtivo e competitivo. O dossiê está organizado por meio de 11 artigos que versam, principalmente, sobre BNCC e a Formação Docente. Embora, os artigos A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas de Maria Luiza Sússekind e Educação com qualidade: um debate para além de atual de Emina Santos e Vivian de Lima Cabral façam parte da revista, opta-se por não notabilizar as discussões das mencionadas autoras, por compreender que as suas falas transversalizam as demais falas.

Decide-se então, por agrupar as reflexões apresentadas no dossiê, considerando as afinidades entre as temáticas dos diferentes autores. Inicialmente, elege-se o eixo BNCC e Competências, discutido por Macedo, Silva, Albino e Silva. Em seguida, opta-se por refletir acerca da BNCC e Formação de Professores, a partir das reflexões de Aguiar, Dourado, Silva, Albino e Silva, Farias e Hypólito. O último eixo discutido é a BNCC e Educação Infantil, com os estudos de Barbosa, Silveira e Soares, Campos, Durli e Campos.

No primeiro eixo, a BNCC é retratada a partir da perspectiva de compreensão da construção da Base Nacional Comum Curricular enquanto projeto de hegemonia conservadora (MACEDO, 2019), que está associado às reformas curriculares propostas pela OCDE, UNESCO, Banco Mundial, entre outros e notabiliza o enfoque dado às competências e ao “germe da comparação” (MACEDO, 2019, p. 39) enquanto elemento que tem ganhado força e ampliado espaço alimentado por sistemas educacionais globais de propagação das políticas de monitoramento e avaliação nas redes.

Silva (2019) discorre refletindo acerca de experiências do modelo de competência em alguns países destacando elementos comuns que aproximam as normalizações: a associação entre desempenho e competitividade; ênfase na prática, no uso do saber-fazer do trabalho; a subordinação do conhecimento

ao que é “utilizável” com vistas a aumentar a produtividade; consolidação de mecanismos capazes de dimensionar essa produtividade e exercício de controle sobre a atividade de trabalho.

Elementos bem presentes na BNCC, considerando que no seu texto-base explicita a necessidade de preparação básica para o trabalho, por meio do “desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível”, além de “relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural” (BRASIL, 2017, 41), de forma que, se evidência os mecanismos de controle e regulação com vistas aos fins (desempenho versus produtividade / currículo versus avaliação).

Aponta-se ainda as aproximações entre competências no campo do trabalho produtivo e as políticas da formação de professores que trazem como consequência uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber-prático, seja pela ênfase no desempenho, tornando secundário o processo, essencial na composição de um percurso formativo sólido e abrangente e enfatizando os resultados. Posição também sinalizada pela ANFOPE (2019, p. 5) ao defender a necessidade de oferta de uma política de formação, “que contemple a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, o salário digno e a carreira, sintonizada com as demandas do processo de trabalho pedagógico e as demandas formativas”. Percurso que se materializa na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio do exercício da autonomia pedagógica e didática e investimentos em políticas públicas, situação que se distancia totalmente da proposta de BNC - Formação apresentada pelo MEC que minimiza a autonomia docente, enfatiza práticas de ensino e aprendizagem utilitaristas e limitadoras.

Já Albino e Silva (2019) corroboram com a análise a partir da perspectiva economicista em que surgiram as reformas educacionais, como parte das reformas estruturais do aparelho do Estado. Os autores salientam que “nenhum documento curricular possui pureza epistemológica ou está ausente de processos de lutas e múltiplas colagens; ele é interdiscursivo e intertextual” (ALBINO; SILVA, 2019, 141), por isso, um campo de batalhas ideológico e multifacetado. Destaca-se ainda que fundamentos pedagógicos das competências se configuram como uma demanda mundial, “não por uma necessidade de pensar a formação humana” e sim como uma necessidade que impera a “aprendizagem via controle e avaliação” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 150). Perspectiva essa, que propaga a formação do sujeito formatando à lógica do capital, cujas demandas e reivindicações são invisibilizadas e a qualidade da educação é evidenciada via resultados quantitativos e responsabilização, sem compromisso com a formação integral dos sujeitos.

No eixo seguinte, cujo enfoque é a formação de professores e a base nacional – Álvaro Hypólito lança o olhar sobre a BNCC na perspectiva de execução de uma proposta de educação articulado com um projeto global, ancorado no ideário do movimento global denominado GERM – *Global Education Reform Movement* (Movimento Global de Reforma da Educação), “que visa fortalecer as reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais” (HYPOLITO, 2019, p. 189), cuja articulação alinha três princípios da política educacional: padrões, prestação de contas e descentralização. Visão esta que, fortalece o mito de que a educação é a redenção de todos os males, principalmente os econômicos, aspecto também observado por Rocha e Pereira (2019). Todavia, a escassez de investimentos, possivelmente, seja um paradoxo a ser considerado frente a essa política de resultados.

Por outro lado, Rocha e Pereira (2019) ressaltam o processo de mudança curricular e suas interfaces na contemporaneidade como resultado do impacto das influências externas frente à crise política do Estado neoliberal. De forma que, o modelo gerencial baseado na lógica da qualidade total e da eficiência aplicado ao currículo “desconsidera a escola como um *locus* produtor e inventivo, restringindo o fazer curricular à dimensão didático-metodológica” (ROCHA; PEREIRA, 2019, p. 207), ao passo que menospreza “as diferenças e se fundamenta em uma lógica verticalizada; incorpora a cultura da performatividade e nega o movimento curricular ao desassociar a política da prática” (ROCHA; PEREIRA, 2019, p. 207).

Outrossim, Isabel Farias (2019) critica o documento da BNC-Formação buscando compreender qual a concepção de formação de professores presente no documento, fundamentação, a que atores sociais

e expectativas atende a essa agenda. Nessa perspectiva, expressa suas inquietações considerando o percurso de construção da BNCC, os interesses atrelados ao documento, o movimento empresarial que sustenta e valida às mudanças, os parâmetros mercadológicos que matizam os discursos da proposta. “O discurso de que o conhecimento é o novo capital do desenvolvimento social e econômico sustentável, razão pela qual a educação ocupa uma ‘posição estratégica’ nesta agenda”, (FARIAS, 2019, 161). Nesse aspecto, depreende-se a razão pela qual a avaliação dos resultados toma lugar de destaque no discurso da melhoria da qualidade educacional, cabendo ao professor o papel operacional, dentro de uma visão tecnicista do desenvolvimento das competências do futuro professor, que desconsidera a complexidade do ensinar, dos sujeitos e os contextos discentes, as condições subjetivas, a gestão escolar, os investimentos públicos, entre outros elementos que conduzem ao produto final.

Tal perspectiva, fortalece o discurso de desqualificação profissional do docente e da universidade como *locus* da formação de professores, ao passo que negligencia quanto aos investimentos na carreira do magistério, nas condições de trabalho e valorização profissional, abrindo espaço para grupos e organizações privadas ocuparem espaços formativos nas esferas públicas, que favorecem um viés pragmático, segregador, de inflexão da autonomia didático-pedagógica.

Nesse sentido, o eixo da BNCC e Educação Infantil discutido por Roselane Campos, Zenilde Durli e Rosânia Campos, visa evidenciar a ação de redes empresariais que atuando como articuladores estrategicamente, tem influenciado junto ao processo de formação continuada dirigida a educação infantil. Cientes de que o processo de mudança se dá a partir da adesão do professor às políticas curriculares, os reformadores ampliam suas redes de contato e oferta de cursos, palestras, plataforma com “aulas prontas” e de forma camuflada alimentam o que Olmedo e Ball (2011) denominam de ‘nova filantropia’ ou ‘filantropia empreendedora’, que orientada pela lógica de mercado, vincula diretamente doações com resultados, responsabilização e governança, na ótica neoliberal.

Corroboram com essa afirmativa Dardot e Laval (2016, *apud* CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019, p. 272), ao ressaltar que o neoliberalismo, na sua forma atual, visa a “transformação da ação pública, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras da concorrência e submetida às exigências de eficácia semelhantes aquelas a que se sujeitam as empresas privadas”. Para tanto, faz-se necessário o fortalecimento de práticas gerenciais de estabelecimento e cumprimento de metas, monitoramento de ações e resultados, responsabilização dos entes, eixos também defendidos pela OCDE e pelo Banco Mundial.

Por outro lado, as autoras expressam a preocupação com a concepção de formação continuada contida no Guia de Implementação da Base, seção 4, que descreve um conjunto de ações a serem realizadas, a exemplo do estabelecimento da governança (estrutura de divisão de responsabilidades e tarefas, monitoramento e avaliação), cujas premissas estão ligadas ao planejamento e à execução da formação e à metodologia com seus desdobramentos no desenvolvimento de competências e habilidades, metodologias ativas e uso de dados, tendo em vista, o estabelecimento do ciclo permanente de diagnóstico, ação, monitoramento e avaliação.

Esse viés voltado à Educação Infantil parte da perspectiva dos campos de experiências, “definidos como multidisciplinares e abertos e, ao mesmo tempo, seu ‘fechamento’ pelo estabelecimento de objetivos comportamentais por campos e faixas etárias”, como defendido pelas autoras (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 178). Com isso, surge como oportunidade aos grupos empresariais de alicerçarem a produção discursiva de materialidade sobre os campos de experiências e objetivos de aprendizagem, a fim de proporcionar metodologias capazes de monitorar as redes e os resultados.

Ainda considerando a formação inicial e continuada como eixo propulsor de toda e qualquer mudança, Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 87) destacam a necessidade imperativa de políticas formativas para professores da Educação Infantil, considerando que

ao verticalizar a ideia de aprendizagem sobre a criança, vislumbrando o trabalho docente destituído de crítica e de criação, os processos de aprendizagem acabaram relegando a segundo plano as condições estruturais, de materiais

adequados e valorização profissional, elementos necessários àquilo que se faz importante no processo educacional.

Dessa forma, faz-se necessário um projeto humanizador e libertador, que atue na contramão do neoliberalismo implementado nas políticas públicas brasileiras, que possibilite a construção de uma educação básica e superior que perpassa pelos anseios e direitos ao exercício pleno da cidadania, por condições estruturais dignas, que conduzam à valorização profissional e uma educação de qualidade social para todos e todas.

Nessa perspectiva, apresenta-se a lista de artigos publicados no segundo dossiê escolhido para fortalecer essas reflexões, pois acredita-se, que as compreensões sobre as discussões defendidas pelos autores que tiveram seus artigos publicados nesse periódico ajudam e complementam as respostas ora já apresentadas nas análises anteriores, para o problema que mobilizou essa busca, assim como direcionam-se para as compreensões sobre a real necessidade de políticas emancipatórias e que visem a liberdade dos sujeitos.

Quadro 2: Artigos publicados na Revista Práxis educacional – Dossiê Temático: Formação de Professores: Projetos em disputa

TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR DO ARTIGO	PALAVRAS-CHAVE
1. O “ovo da serpente” na formação docente: as diretrizes paulistas com esteio da contrarreforma nacional	Nilson de Souza Cardoso, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e Isabel Maria Sabino de Farias	Formação de professores. Reforma educacional. Base nacional da formação inicial. DCNs
2. Padronização Curricular, padronização da formação docente: desafios na formação pós BNCC	Álvaro Moreira Hypolito	BNCC. Formação docente. Parcerias público-privadas
3. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação	Júlio Emílio Diniz-Pereira	Formação de professores. Política educacional. Padronização
4. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar?	Margareth Fadanelli Simionato e Márcia de Souza Hobold	Artesania docente. Formação cultural. Política de formação de professores
5. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a Educação Básica	Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Shirleide Pereira da Silva Cruz	Formação de professores. Profissionalidade. Relação teoria e prática
6. Crise conjuntural e estrutural do capitalismo: luta pela base nacional comum de professores ANFOPE	Celi Nelza Zulke Taffarel e Marize Souza Carvalho	Formação de professores. ANFOPE. Base Nacional Comum
7. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil	Eliana da Silva Felipe, Emmanuel Ribeiro Cunha e Ana Rosa Peixoto de Brito	Formação de professores. Diretrizes. Neoliberalismo
8. Inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores	Andréa Nunes Militão	Formação de professores. Diretrizes curriculares Nacionais. Direito à aprendizagem
9. O regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências	Mark Clark Assen de carvalho	Indefinição do nível de formação. Diretrizes nacionais curriculares para a formação de professores. Projetos em disputas
10. Los saberes en la formación docente inicial bajo la lupa: disputas en la Argentina del siglo	Alejandra Birgin e Luciano De	Análisis del discurso. Formación docente.

XXI	Marco	Políticas educativas
11. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia	Ângela Maria Silveira Portelinha	Diretrizes. Curso de Pedagogia. Formação de professores

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Este dossiê temático foi publicado em 2021 e organizado por seis docentes que estudam e defendem a formação de professores como uma ação essencial à construção da autonomia intelectual do sujeito: Isabel Maria Sabino de Farias (UECE), Marcia de Souza Hobold (UFSC), Andrea Nunes Militão (UEMS), Kátia Augusta Curado Pinheiro da Silva Cordeiro (UNB), Shirleide Pereira da Silva Cruz (UNB) e Magali Aparecida Silvestre (UNIFESP). O dossiê em questão publicou 11 artigos, dos quais foram utilizados 9 para essas discussões. O artigo “O ‘ovo da serpente’ na formação docente: as diretrizes paulistanas como esteio da contrarreforma nacional” de autoria de Nilson de Souza Cardoso, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e Isabel Maria Sabino de Farias e o artigo “*Los saberes en la formación docente inicial bajo la lupa: disputas en la Argentina del siglo XXI*” dos autores Alejandra Birguin e Luciano De Marco – Universidade de Buenos Aires (HOBOLD; FARIAS, 2021) não serão utilizados nessa tecitura.

O primeiro artigo não foi escolhido por estabelecer relações entre as políticas curriculares impostas pela BNC-Formação e suas implicações para os cursos de formação de professores do estado de São Paulo e, o segundo, por tratar dessas disputas acerca do currículo argentino. Optou-se pelos demais artigos pelo fato de os autores dialogarem sobre os resultados da BNC-Formação para os cursos de formação de professores no Brasil. Dito isto, acrescenta-se ainda que o artigo de apresentação dos artigos foi produzido por Márcia de Souza Hobold e Isabel Maria Sabino de Farias. Neste artigo, as autoras destacam as ideias dos autores de forma suscita, chamando a atenção do leitor para as questões chaves das discussões de cada artigo publicado.

Desta forma, não se pretende então, seguir o mesmo parâmetro utilizado por Hobold e Farias (2021), pois este não é o objetivo desta produção que ora se tece, haja vista que se pretende refletir sobre as concepções e tensões da BNCC (como já apresentadas acima) e da BNC-Formação, que ora organiza-se. Para isto, busca-se então, destacar as apreensões construídas sobre as leituras, demonstrando os posicionamentos dos autores deste artigo e dos artigos publicados na Revista Práxis Educacional. Em linhas gerais, pode-se destacar que todos os artigos dialogam sobre os retrocessos que BNC-Formação traz para a formação de professores. Os autores enfatizam que essas diretrizes curriculares visam a atender às exigências de um mercado neoliberal e capitalista, a partir do debate de “educação de qualidade”, a qual presume que a formação do professor se consolide para o desenvolvimento de competências e de habilidades.

Nessa perspectiva, Simionato e Hobold (2021, p. 14) elencam que quando se investem em uma formação docente aportada na dimensão técnica instrumentalizada, pressuposta pela pedagogia das competências e habilidades, o professor perde sua artesanaria, que é “o processo de criação de saberes” sob os quais se articulam os saberes docentes e os saberes da experiência em vistas da construção de novos e de variados saberes/conhecimentos. Para Militão (2021), o termo “direito de aprendizagem” na BNC-Formação substitui a compreensão e o que os profissionais e estudiosos da educação defendem como “direito à educação”, ou seja, quando se reflete sobre o direito à educação direciona a discussão para a compreensão macro sobre a educação: educação como processo de criticidade, de transformação, de mudança, de emancipação.

Taffarel, Carvalho e Luz (2021) criticam a BNC-Formação pelo de fato de suas diretrizes camuflarem as propostas idealizadas para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação elencando que tais diretrizes fomentam “o desmonte da política educacional [...] e deixará um lastro de destruição sem precedentes na história do Brasil” (TAFFAREL; Carvalho; LUZ, 2021, p. 9). Para Portelinha (2021), o projeto da BNC-Formação constitui-se de uma ideologia político-hegemônica, a qual visa ao conservadorismo no processo formativo dos egressos de Pedagogia. Silva e Cruz (2021) direcionam suas reflexões para a compreensão de que a profissionalidade docente, reverberada pelo exercício teoria-

prática, prática-teoria contribui para que a formação do docente decorra de um processo reflexivo e emancipatório como pressuposto no movimento defendido pela ANFOPE no ideário de defesa por uma formação de professores subsidiada do exercício de uma epistemologia da *práxis*.

Os demais autores versam sobre os debates de que a BNC-Formação foi estruturada para atender aos pressupostos da BNCC, por isso configura-se de propostas neoliberais, hierárquicas, de desmonte político educacional, de padronização curricular, em vistas de aquisição de resultados satisfatórios nas avaliações do IDEB.

Nesse sentido, é preciso problematizar os usos dos resultados auferidos por meio dessas políticas de avaliação externa e buscar compreender os sentidos mais profundos da *práxis* educacional, levando em conta que a educação não se reduz a produto ou resultado, mas que sobretudo, a um processo que envolve sujeitos históricos que trabalham, que se educam, pensam, refletem, consentem e questionam sempre quando há tentativas de restringir sua liberdade e autonomia (SILVA; MEDEIROS, 2021, p. 11 – 12).

Assim sendo, pontua-se então, que a BNC-Formação se constitui de uma política de descontinuidade educacional, de descaminho para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, de desvalorização das singularidades e das pluralidades que coabitam tanto o processo formativo, quanto o de mediação do conhecimento, pois rejeita os conhecimentos teórico-epistemológicos, os quais favorecem o desenvolvimento cotidiano da *práxis* docente.

4 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE: caminhos e descaminhos do currículo

Os professores reaparecem, neste início de século XXI, como elementos insubstituíveis não só para a produção de aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização de novas tecnologias (NÓVOA, 2011, p. 14).

Opta-se por iniciar essa seção a partir dessa discussão de Nóvoa (2011), pois, acredita-se, assim como o autor, que o professor é um sujeito de aprendizagens, é aquele profissional que carrega consigo a capacidade de contribuir para a melhoria da educação e, conseqüentemente da sociedade. Vive-se em uma sociedade adjetivada por uns como a ‘sociedade do conhecimento’, por outros como a ‘sociedade da tecnologia’, por outros como a ‘sociedade da globalização’. Para este debate, pretende-se defender a sociedade da diversidade, aquela que é revestida por variadas culturas, etnias, credos, gêneros, classes sociais. E a educação deve estar atenta para essas singularidades. Sendo assim, observa-se ser inviável pensar em currículo que homogeneíza, padroniza e limita a formação do docente.

Exige-se, como já mencionado, uma educação de qualidade, a questão que se quer levantar com essas reflexões é que, do ponto de vistas dos autores deste artigo, assim como dos autores dos artigos publicados nos dossiês apresentados na introdução, a educação de qualidade rompe com ideia de ação mercadológica, hierarquizada e uniformizada presumida pela BNC-Formação de Professores, a qual foi elaborada com princípios fundantes de competências e de habilidades prescritas na BNCC da Educação Básica (DINIZ-PEREIRA, 2021).

Retomando o pensamento de Nóvoa (2011), pensar em uma educação de qualidade, para os sujeitos que lidam, entendem de educação e a defendem como um processo de emancipação, de liberdade e de autonomia significa defendê-la como um ato de resistência aos desmontes e dismantelamentos que essa sociedade neoliberal, capitalista e elitista insiste em impor para todos, e todas, desrespeitando as singularidades das classes que coabitam este meio, idealizando a homogeneização dos grupos e dos sujeitos, atropelando as complexidades concernentes no meio que avança de forma aligeirada.

Concorda-se com o que Diniz-Pereira (2021) destaca a respeito do desejo imediatista de uma reforma curricular para a formação dos professores consistir de um ato focado em disputas políticas e ideológicas que valorizam o mercado de maneira exacerbada e desconsideram as especificidades e as

diversidades dos sujeitos que vivem na sociedade, ou seja, parece que o intuito das atuais políticas curriculares para a formação de professores é ‘pôr uma venda’ sobre os olhos não só dos professores, mas de toda sociedade, que cai no golpe da formação, a partir de uma educação de qualidade, mas que é uma qualidade subsidiada por competências e habilidades. Isto posto, entende-se que tal pressuposto rompe com os desejos de uma educação progressista libertadora, a qual incita o sujeito para a luta e para o tornar-se humanizado, contribuindo para que o outro também se torne sujeito humanizado e humanizador (FREIRE, 2020).

Frente às discussões realizadas pelos autores que tiveram seus artigos publicados nos dossiês e a as análises sobre as propostas da BNC-Formação, que estrutura o documento a partir de três dimensões: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional, a partir de competências específicas para essas dimensões, percebe-se a ideologia de restringir a formação docente ao exercício da prática pedagógica, o que se permite entender que quando se desconsidera a profissionalização docente, inviabiliza-se o exercício reflexivo dos conhecimentos em vistas de uma prática aportada pela ação da *práxis*.

Defende-se aqui, que é no exercício da *práxis* diária que o profissional da docência busca ressignificar seus conhecimentos, seus saberes sobre o currículo, sobre as disciplinas e da experiência, visando com isso profissionalizar-se para humanização de si e do outro. Então, observa-se que garantir essa qualidade para a educação poderá ser perigoso para o pequeno grupo que domina o país, pois essa educação potencializará ao futuro professor desenvolver sua ação subsidiada por uma prática educativo crítica. Mas quem se beneficiará com essa formação? Certamente, não será esse grupo de sujeitos que insistem em controlar e manipular o país, a sociedade, as pessoas. Felipe, Cunha e Brito (2021, p. 13) salientam que esses grupos seletos que defendem essa qualidade da educação é formado por

- 1) Cátedras não universitárias (Cátedra Instituto Ayrton Senna, Cátedra Instituto Unibanco);
- 2) Fundações (Fundação Lemman, Fundação SM, Fundação Itaú Social);
- 3) Institutos (Instituto Natura, Instituto C&A, Oi Futuro) e Centros de Excelência (Centros de Excelência e Inovação em Política – CEIPE/FGV, Centro de estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC).

Esses autores permitem afirmar que esses grupos assumem um enorme poder de decisão neopolítica para a educação brasileira, pois os ganhos econômicos que a Educação de Qualidade, defendida por eles e aportada por competências e habilidades são inusitados, garantindo com isso que a hegemonia sócio-política, socioeconômica se intensifique a partir de propostas socioeducacionais que reafirmam tal poder decisivo. A visão desses autores dialoga com o que Taffrael, Carvalho e Luz (2021) refletem acerca da alteração da Resolução 02/2015 que orientava a organização e a estruturação dos currículos para a formação de professores para a Educação Básica, para a Resolução nº 2/2019, que trata sobre a BNC-Formação.

A partir de BNC-Formação, percebe-se de forma clara a necessidade de transformar o processo de formação inicial dos professores em uma ação que reafirmará o desejo de investimentos políticos e econômicos ainda maiores para esse pequeno grupo de sujeitos, que desejam manter o controle social, político e econômico do país. É importante acrescentar ainda, que essas posturas neoliberais contribuem para que a educação descaminhe em seus avanços desde o ano de 2016, quando ocorreu o golpe contra o governo de Dilma Rousseff.

Na Resolução 2/2015, o currículo organizava-se com vistas à valorização dos profissionais da educação a partir de um processo formativo amparado pela perspectiva crítica e reflexiva, do investimento e da responsabilidade do Estado com a formação continuada dos profissionais da educação, das formas de condições de trabalho e de investimentos na remuneração salarial desses profissionais. Observa-se visivelmente, as razões que levaram a alteração da Resolução 2/2015 para a Resolução 2/2019. É evidente que as diretrizes da Resolução 2/2015 não beneficiam as ideologias políticas dos grupos acima supracitados, pois contribuem para que a profissionalização do docente se efetive de forma significativa, haja vista favorecer o firmar-se e o afirmar-se enquanto docente e enquanto pessoa com defende Nóvoa

(2017). Eis aí o “x” da questão. Ao firmar-se e afirmar-se como profissional da docência, que se enxerga também como pessoa que vislumbra mudança e melhoria, para a educação, o professor assume-se como sujeito de emancipação, de liberdade e de transformação social.

Mas quem se beneficia, de fato, com essas transformações sociais? Acredita-se que se a educação desempenhar o seu real papel, que é potencializar a consciência do inacabamento do sujeito, como defende Freire (2020), as questões sócio-políticas e socioeconômicas contemplarão a massa que constitui a sociedade brasileira e não somente um pequeno grupo de pessoas e de empresas. Entretanto, observa-se que o ideário político hegemônico insiste em defender a educação e o currículo de formação de professores para atender as exigências de um mercado controlador, capitalista, defendendo a ascensão política da elite. Dito isto, observa-se então, que a metáfora sobre a escola e a educação superior ser desenvolvida como fábrica de conhecimentos tão presente no taylorismo/fordismo (SANTOMÉ, 1998), ressurgiu com as propostas da BNC-Formação. Assim,

se as crises no modelo de produção e de distribuição capitalistas vão sendo resolvidas gradualmente, em um primeiro momento mediante a princípios tayloristas e fordistas, e posteriormente com as novas adaptações e mesmo, atualmente, com a gestação de novas fórmulas como o toyotismo, é previsível se pensar que algo semelhante pode estar ocorrendo também nos sistemas escolares. Cada modelo de produção e distribuição requer pessoas com determinadas capacidades, conhecimentos, habilidades e valores; e sobre isto, os sistemas educacionais têm muito a dizer.

Os novos modelos de produção industrial [...], as estratégias de qualidade e de melhora nas empresas, exigem das instituições escolares, [dos cursos de formação de professores] compromissos para formar pessoas com conhecimentos, destrezas, procedimentos e valores de acordo com esta nova filosofia econômica (SANTOMÉ, 1998, p. 20 – grifos dos autores).

Frente a essa reflexão do autor, destaca-se então que na atual conjuntura, o monopólio político do Brasil não deseja que no país, as pessoas tenham a capacidade crítica, reflexiva, pois se educação assumir o seu papel de transformação, irá contribuir para que os sujeitos não se permitam ser explorados e oprimidos, pois a partir de uma educação libertadora e para a emancipação do ser, consegue-se inculcar nele o desejo de “[...] luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si [...]” (FREIRE, 2020, p. 41), porém, quando se pressupõe uma formação docente padronizada, sem significados, que revela-se de modelos neotecnocráticos o que era para ser libertador descaminha/retrocede para a desumanização, para a violação dos direitos dos sujeitos pelas ações opressoras, as quais atuam com injustiças que se desencadeiam no ser menos (FREIRE, 2020).

Compete-se, ainda, destacar que ao pensar a formação de professores que irão atuar na Educação Básica, requer, *a priori*, entender que essa formação necessita contribuir para a construção de uma identidade docente autônoma. Assim, visualiza-se que as diretrizes propostas pela Resolução 2/2019, impedem a emancipação para a formação e para a construção de saberes docentes que constituirão a identidade profissional do ser professor, pois restringem o itinerário formativo desse sujeito às dimensões: *do conhecimento* sobre os conteúdos pressupostos pela BNCC, como essenciais à formação do sujeito da Educação Básica, que irá ser executor de funções em empresas; para o exercício de uma *prática profissional* que se dar de forma repetida, hierarquizada e de transmissão, pois a BNC-Formação não abre espaço para o processo de *práxis* docente; e *do engajamento profissional*, a partir dos investimentos financeiros do próprio professor, pois o que já fora garantido como direito adquirido, se perdera com essa nova Resolução 2/2019, a qual não apresenta nada de novo, apenas retrocessos e descaminhos para a educação e para formação do professor e dos alunos da Educação Básica.

Frente a isso, e corroborando com o pensamento de Oliveira e Chizzotti (2020), defendemos o currículo como um elemento que potencializa que as vozes de todos os sujeitos sejam ecoadas e ouvidas, a partir de um pensar e “repensar crítico sobre o papel do conhecimento e da escola no mundo atual, [assim, considera-se imprescindível] repensar a própria formação e o fazer do professor, sobretudo,

daqueles que atuam em contextos educativos de perfil multicultural [...] que expressam a verdadeira realidade educacional [...]” (OLIVEIRA, CHIZZOTTI, 2020, p. 1363 – grifos dos autores), para romper com o predomínio neoliberal, o qual pressupõe o acirramento e reordenamento acerca do currículo (SILVA; MEDEIROS, 2021) para a formação dos professores que irão atuar na Educação Básica. Esse pensamento de Silva e Medeiros (2021) permite entender que os desejos de mudanças ofertados pelo atual currículo aprovado e denominado de BNC-Formação, consistem também na busca exacerbada pelo controle dos resultados obtidos nas avaliações do IDEB e, conseqüente prestação de contas dos recursos aos financiadores internacionais.

Esses autores consideram que o neoliberalismo adota mecanismos para controlar e para cobrar os melhores resultados (melhores – visando aquela educação de qualidade, já apresentada anteriormente), desejando com isso, que as instituições de ensino corram atrás desses melhores resultados, despreocupando-se com a formação do sujeito para a conscientização sobre as nuances do seu meio social, político, cultural, econômico. Atrás dessa fiscalização meritocrática visualiza-se também o que Silva e Cruz (2021) destacam como propósito principal da BNC-Formação: apontar as diretrizes que vislumbram na ação formativa do futuro professor o caminho ideal para a aquisição dos interesses sociais e capitalistas de uma minoria: as Cátedras não universitárias, as Fundações, os institutos e os centros de excelência como destacado por Felipe, Cunha e Brito (2021).

Desse modo, entende-se ainda que, de acordo com essas diretrizes a atenção para a formação inicial do professor que irá atuar na Educação Básica é dada para dimensão técnica da ação desse profissional e para a padronização curricular e formativa. Simionato e Hobold (2021) elencam que, a BNC-Formação pressupõe a fabricação de professores para atenderem às exigências da BNCC, que atende as prioridades econômicas e neoliberais do país. Com isso, é notório que a formação docente, com vistas a construção cidadã e autônoma desse sujeito perde o seu lugar central nesse processo, ou seja, “[...] nessa perspectiva, a subjetividade docente é alijada do processo formativo, visto que esse implica fabricação de identidades docentes subsidiadas por uma hegemonia discursiva, performática e substitutiva do enriquecimento cultural do professor” (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p. 3).

Assim, concorda-se com Goodson (2007) quando enfatiza que o conhecimento, em um contexto de ensino tradicional, valoriza a instrumentalização técnica, pois se configura como conhecimento aceito e conhecimento rejeitado. Esse autor elenca que, o conhecimento aceito pelas políticas educacionais e/ou pelas instituições de ensino é aquele que serve ao modelo unificado que, pretende atender aos “interesses de grupos poderosos da sociedade” (GOODSON, 2007), p. 244) e o conhecimento rejeitado é aquele que vislumbra a formação crítico-reflexiva e holística do sujeito, mas que é impedido de ser mediado, por meio de uma proposta curricular de alijamento educacional.

Observa-se também, que pensar a formação docente para favorecer e engrandecer ainda mais a hegemonia do país implica descaracterizar o currículo como um processo de luta para a ruptura do poder que o engendra, desvalorizar os avanços acerca dos ideários de um currículo dialógico sugerido por Freire (2020), retroceder com o debate sobre a recontextualização curricular defendido por Lopes (2004), ignorar as discussões em torno de um currículo que pressupõe a formação omnilateral do sujeito, àquela que “se baseia em uma perspectiva científico-crítica, que busca o desenvolvimento integral do homem, para formar neste uma visão de totalidade da sua realidade dando-lhe capacidade para viver criticamente em sociedade [...]” (FRIGOTTO; DICKMANN; PERTUZATTI, 2017, p. 883).

Diante do exposto, Carvalho (2021) defende a urgência de se romper com os desrezos que a BNC-Formação para a formação de professores, para a Educação Básica, impera sobre a produção crítica dos conhecimentos do profissional da docência. Para esse autor, é inaceitável que os pesquisadores e professores universitários acolham/concordem com os desmontes e com o processo de padronização de uma base, que preza unicamente pela ascensão do mercado e desconsidera o ser social. Carvalho (2021) discute ser urgente que os cursos de formação de professores lutem em defesa da produção científica e da produção do conhecimento, subsidiados de ação crítico-reflexiva. O autor enfatiza ainda, ser relevante a ruptura de uma “compreensão monolítica, reducionista e simplista da complexidade que envolve a formação de professores [...]” CARVALHO, 2021, p. 10).

Por conseguinte, Hypólito (2021) destaca que se faz imprescindível compreender que os termos base nacional e currículo nacional são dicotômicos. Ele aponta que a base pressupõe a definição de políticas em prol da formação e da construção da identidade e de saberes docentes autônomos e o currículo nacional tendência à padronização desse processo formativo, desconsiderando a autonomia na construção da identidade desse sujeito. O autor discorre que

A ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – teve um papel importante na definição de princípios definidos pelo movimento de educadores para a definição de políticas de formação docente. Foi a ANFOPE que primeiro formulou e disseminou a ideia de construção de uma Base Comum Nacional, muito antes do termo aparecer em documentos oficiais, mas sempre foi no sentido de expressar uma identidade do profissional da educação com base na docência. Nunca foi defendida pela entidade a formulação de uma Base Comum Nacional como um currículo nacional, que aprisionasse a formação e as propostas de cada instituição formadora. Ao contrário, a proposta sempre foi indicar princípios para uma formação que pudesse ajudar a definir um caminho para o profissional da educação (HYPÓLITO, 2021, p. 6 – 7).

Esse mesmo autor esclarece que a proposta da ANFOPE foi metamorfoseada em vistas das imposições monopolíticas do Estado controlador. Essa visão do autor dialoga com o pensamento de Portelinha (2021) quando enfatiza que o conceito de Base Nacional Comum, assumiu o sentido político – quando foi utilizado em favor das lutas para a formação e para valorização do magistério e, teórico – por se constituir por um conjunto de elementos fundantes para nortear a estrutura e a organização dos currículos para a formação dos professores. Essa autora acrescenta ainda, que se a ideia de base defendida pela ANFOPE não tivesse sido deturpada, tais propostas contribuiriam para que a construção de conhecimentos dos futuros professores decorresse de uma postura crítico-reflexiva.

Frente às questões apontadas, ressalta-se então, que os autores que publicaram nos dossiês temáticos: A BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias” e “Formação de professores: projetos em disputas”, destacam que a BNCC e a BNC-Formação contribuem para os descaminhos acerca do processo formativo dos alunos da Educação Básica e dos profissionais da educação. Esses autores consideram esses documentos como: elementos de padronização e de controle do que se ensina em vistas da obtenção de resultados favoráveis ao desenvolvimento socioeconômico do capitalismo e do neoliberalismo do país, de instrumentalização técnica, a fim de impedir que a formação cidadã aconteça, pois se o sujeito se entende como ser mais, certamente não se permitirá ser menos e ser oprimido pelo monopólio político, o qual quer garantir a ascensão das grandes empresas e a submissão da classe trabalhadora.

À vista disso, compete-se então, destacar que a formação docente é um processo reverberado por múltiplas ações, as quais contribuem para a construção de saberes e de uma identidade docente que visa mudança e transformação social. Nesse aspecto, discorre-se ser urgente que todos os que estão envolvidos com o processo de formação de professores e que os professores em exercício na Educação Básica ergam-se em vistas da luta pela liberdade, pela dialogicidade, pela humanização no processo de formação, pois é imprescindível entender que a sociedade da diversidade, não pode jamais ser controlada pelas ações neopolíticas, neoliberais, neotecnicistas que insistem em determinar como deve ser o processo de ensino-aprendizagem.

Posto isto, reforçar-se que se vive o século XXI, o qual chegou recheado de demandas globais e de complexidades acerca dos sujeitos. Então, entende-se ser relevante ensinar nas escolas e nos cursos de formação de professores, que é indispensável respeitar as singularidades, as especificidades e as pluralidades de todos – todas, que constituem a sociedade brasileira e, formar para o respeito, requer, *a priori*, formar para a emancipação, para criticidade, para a amorosidade, para a compreensão sobre as nuances sociais, políticas, econômicas, culturais, educacionais. É preciso sim, formar para a transformação do sujeito, para a ascensão de todos e não para o enriquecimento de grupos empresariais manipuladores, pois como defende Nóvoa (2017) a necessidade de investimento na profissionalização dos professores é um fator decisivo para a produção do modelo escolar, para definição da relação com a

profissão, para a valorização profissional e revitalização da democracia.

DISCUSSÕES FINAIS – o que se considera ...

Considerando que as necessidades mercadológicas e neoconservadoras submetem a escola a um sistema de controle, unificação curricular e gerencial, que impactam diretamente a formação docente, como aponta Hypólito (2019 - 2021), a qual é impulsionada por grupos hegemônicos, agendas globais de reforma educacional que tem repercutido diretamente nas decisões curriculares, na formação docente, no processo ensino e de aprendizagem, pois observa-se que os olhares são lançadas em vistas de maiores redimensionamentos, do que no desenvolvimento significativo dos processos, o que configura-se na reorganização dos papéis, dos sujeitos e das práticas.

Presencia-se por um lado, a ascensão da “nova gestão pública” atrelada à lógica de mercado, que expressa uma nova racionalidade e opera na produção de subjetividades mais ligadas à lógica do capitalismo atual – aliada à capacidade de empreender, vista dentro de um quadro de “naturalidade”, “associada a novos valores de moralidade, que compõe os novos dispositivos discursivos que apontam para a necessidade de se formar, se educar um novo tipo de sujeito social” (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019, p. 130). Notabilizam-se os processos de privatização da educação discutidos por Ball e Youdell (2007, 181)

privatização DA educação e (privatização exógena) e privatização NA educação (privatização endógena). A primeira forma, “implica a importação de ideias, técnicas e práticas vindas do setor privado com a finalidade de tornar a setor público mais receptivo ao espírito das empresas”, já a segunda forma, “implica a abertura dos serviços públicos educativos a uma participação do setor privado com fins lucrativos”.

Por outro lado, assiste-se a normatização da Proposta para BNC-Formação de Professores para a Educação Básica alinhada às articulações discursivas de homogeneização, de eficácia, de competitividade, de avaliação e de resultados, que prima pela desvalorização profissional e não pela atratividade da carreira docente, que tensiona e implica a desvalorização da formação pedagógica nas licenciaturas, ao defender a construção do conhecimento baseada no desenvolvimento de competências e de habilidades, enfim, que desconsidera a escola enquanto espaço político, de criação e recriação de saberes e práticas, *lócus* privilegiado da formação humana.

Frente a essas questões, destaca-se então, que a BNC-Formação foi elaborada para atender aos preceitos da BNCC da Educação Básica, a qual provocou inusitadas tensões como proposta de currículo nacional padronizada e hierárquica, aportado por competências e habilidades, sob as quais presumem-se os seguintes desdobramentos para a educação do país: controle sobre os processos decisórios da educação; busca por uma educação de qualidade, a qual atenda as demandas de uma sociedade mercadológica e desconsidere a humanização e a formação do sujeito para a liberdade e para a ruptura da opressão social-política-econômica-educacional.

Desse modo, conclama-se então, que os educadores e os pesquisadores que defendem a educação para a formação cidadã continuem, assim como Freire, patrono da educação brasileira, que incitou aos professores, aos trabalhadores, aos pobres e aos oprimidos a lutar, não de mãos armadas, mas lutar pelas utopias dos sonhos, do esperar em vistas da mudança e da ascensão de todos e todas.

Por fim, conclui-se, com o desejo de que a formação docente não descaminhe os passos lentos e precisos que foram dados desde a década de 30 com o manifesto dos pioneiros da educação, que ganharam mais força com a luta pela (re)democratização da escola pública em meio à ditadura militar, na década de 80, que se caracterizou como processo de humanização com a elaboração da LDB – Lei N° 9.394/1996. É preciso, portanto, que a educação para todos seja defendida, pois acredita-se que esse processo se configura de forma concreta, mediante uma formação docente significativa, a qual contempla a construção de saberes docentes capazes de firmar e de afirmar a profissão do professor a partir de uma profissionalização docente que diga não: à homogeneização dessa formação e do processo

de ensino-aprendizagem; às descontinuidades das políticas educacionais que versam pela universalização da educação; à desprofissionalização docente; à ascensão neoliberal e capitalista do país; à BNCC e à BNC-Formação com suas propostas de retrocessos e de uniformização do ensino.

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. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 19 de agosto de 2021.

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação):** Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. 24/11/2019. 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 23 de agosto de 2021.

BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah. **La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public.** Internationale de L'éducation, 5ème Congrès Mondial. Juillet 2007. [Rapport préliminaire établi par Stephen J. Ball et Deborah Youdell Institute of Education, University of London].

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos: Estratégia 2020 para educação do grupo Banco Mundial. Washington DC, 2011. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/461751468336853263/pdf/644870WP0oPORT0oBox0361538BoPUBLICo.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

BARBOSA, Ivone Maria; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 19 de agosto de 2021.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BAUMANN, Ana Paula Purcina; MOCROSKY, Luciane Ferreira. Análise fenomenológica de projeto pedagógico. In: **Anais. CONGRESSO DE FENOMENOLOGIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE**, 4, 19 a 21 set. 2011. Caderno de textos. Disponível em: <http://www.anaiscongressofenomenologia.fe.ufg.br/up/306/o/ComunMariaViggianiBicudo.pdf>. Acesso em: 03/03/ 2019.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a base. Brasília. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 de agosto de 2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CE Nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020.

BRASIL. **Proposta de Diretrizes Curriculares para a formação de professores.** Brasília: MEC/INEP, 2002.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização infantil: impactos na formação dos professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

CARVALHO, Mark Clarck Assen de. O regresso das indefinições sobre a formação de professores: Entre disputas, negações e resistências. **Revista Práxis Educacional.** Vitória da Conquista – BA. v. 14, n. 30. p. 85 – 110, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis>. Acesso em 08 de agosto de 2021.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional

mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Revista Educação & Sociedade, Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, Campinas, vol 25, nº 87, p. 423-460, maio/ago, 2004.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**. Campinas, CEDES, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: A BNC-Formação. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista – BA. v. 14, n. 30. p. 85 – 110, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis>. Acesso em 08 de agosto de 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 31 de agosto de 2021.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista – BA. v. 14, n. 30. p. 85 – 110, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis>. Acesso em 08 de agosto de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; DICKMANN, Ivo; PERTUZATTI, Ieda. Currículo integrado, Ensino Médio Técnico e Base Nacional Comum Curricular: entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Revista E-currículo**. v.15. n. 3, p. 871 – 884, jul/set., 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/currículo>. Acesso em 25 de março de 2021.

GOODSON, Ivo. Currículo, narrativa e cultura social. Tradução de Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n.35, maio/agos., 2007.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista – BA. v. 14, n. 30. p. 85 – 110, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis>. Acesso em 08 de agosto de 2021.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 17 de agosto de 2021.

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Apresentação do dossiê temático – formação de professores: projetos em disputa. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista – BA. v. 14, n. 30. p. 85 – 110, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis>. Acesso em 08 de agosto de 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidades ou mudanças de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. n. 26. maio/ago, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 de setembro de 2020.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 17 de agosto de 2021.

MILITÃO, Andréa Nunes. A inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista – BA. v. 14, n. 30. p. 85 – 110, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis>. Acesso em 08 de agosto de 2021.

2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, a firmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 7, n. 46, p. 1106 – 1133., out./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp>. Acesso em 12 de agosto de 2021.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. [E-book]. Pinhais: Melo, 2011.

OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues; CHIZZOTTI, Antonio. Currículo e contexto multicultural: significações a partir da realidade vivida na formação docente. **Revista E-curriculum**. v.18, n. 3, p. 1359 – 1380, jul/set., 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 13 de março de 2021.

OLMEDO, Antonio; BALL, Stephen. “Nouvelle” philanthropie, capitalismo social et développement international. **Revue internationale d'éducation de Sèvres**, n. 58, 119-131, decembre 2011.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTELINA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista – BA. v. 14, n. 30. p. 85 – 110, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis>. Acesso em 08 de agosto de 2021.

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. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SELLAR, Sam & LINGARD, Bob. The OECD and global governance in education. **Journal of Education Policy**, v. 28. n. 5, p. 710-725, 2013

SILVA, Kátia Augusta Curado Pineiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputas na definição das políticas da formação de professores para a Educação Básica. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista – BA. v. 14, n. 30. p. 85 – 110, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis>. Acesso em 08 de agosto de 2021.

SILVA, Luciana Leandro; MEDEIROS, Carlos Augusto de. Políticas de avaliação e currículo diante do avanço neoconservador: reflexões a partir de duas realidades. **Revista Espaço do Currículo**. Paraíba. v.14, n.1, p. 1 – 13, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br.php.rec>. Acesso em 08 de setembro de 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 21 de agosto de 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores: padronizar para controlar? **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista – BA. v. 14, n. 30. p. 85 – 110, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis>. Acesso em 08 de agosto de 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza; LUZ, Sidnéia Flores. Crise conjuntural e estrutural do capitalismo: luta pela Base Nacional Comum na Formação de Professores ANFOPE. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista – BA. v. 14, n. 30. p. 85 – 110, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis>. Acesso em 08 de agosto de 2021.



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