

Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência

Recent Impositions on Teacher Education and Their False Pretexts: the Brazilian National Curriculum for Teachers Initial and Continuing Education for Control and Standardization of Teaching

 Larissa Zancan Rodrigues,  Beatriz Pereira,  Adriana Mohr

Palavras-chave Formação de Professores; Base Nacional Comum da Formação de Professores; Base Nacional Comum da Formação de Professores-Formação Continuada; BNCC.

Resumo Este artigo retoma e atualiza outro por nós publicado na busca de se fomentar a continuidade do debate entre pesquisadores e professores do campo da Educação em Ciências acerca das recentes políticas públicas curriculares voltadas para a formação de professores que tem sido elaboradas e aprovadas sem diálogo com as comunidades escolares e de pesquisa. Para isso, realizamos análise de documentos via ficha de análise textual e do uso de sete itens de análise construídos tanto *a priori* quanto *a posteriori*. Com a pesquisa, constatamos um alinhamento entre as propostas de ensino/aprendizagem e de avaliação da educação básica com aquelas preconizadas para formação de professores. Há influências das experiências externas quanto aos redimensionamentos prescritos, mas chama atenção que as competências gerais da BNCC da Educação Básica têm mesmo número e natureza que aquelas presentes na BNC-Formação e BNC-Formação Continuada. Isto é, para além da formação de professores estar sendo proposta, pela primeira vez, a partir da ideia de competências, com foco no desenvolvimento de habilidades práticas, eficientes e produtivas, busca-se apagar os projetos de formação que até então vinham sendo desenvolvidos, fomentando-se, portanto, a descaracterização da docência mediante controle e padronização dos processos educativos.

Submetido em 11 de agosto de 2021
Aceito para publicação em 04 de outubro de 2021
Publicado em 15 de outubro de 2021



Keywords Teacher Education; Teacher Training; Brazilian National Curriculum; Brazilian National Curriculum for Teachers Initial and Continuing Education.

Abstract This paper takes up and updates our previous one in an attempt to foster the continuity of the debate between Science Education researchers and teachers about recent public curricular policies aimed at teacher education, which have been produced and approved without dialogue with the school and research communities. To do so, we carried out an analysis of documents from textual analysis and by using seven analysis items constructed both *a priori* and *a posteriori*. The results of this study allow us to state that there is an alignment between the teaching/learning and assessment proposals related to basic education with those recommended for teacher education. There are influences from external experiences regarding the prescriptions, but it is noteworthy that the general competences of the Brazilian National Curriculum for Basic Education have the same number and nature as those present in the Brazilian National Curriculum for Teachers Initial and Continuing Education. This means that, in addition to teachers education being proposed, for the first time, based on the idea of competences, focused on the development of practical, efficient and productive skills, there is an attempt to erase teachers education projects that had been conducted so far, thus fostering the mischaracterization of teaching through control and standardization of the educational processes.

Introdução

Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje.
Ditado ioruba

Este estudo retoma e atualiza outro por nós realizado (Rodrigues et al., 2020) que analisou o documento intitulado “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (Ministério da Educação, 2018a)¹. Hoje, aquela Proposta foi substituída por um documento composto de parecer e resolução². Quando comparados, percebe-se que o texto da Proposta e os do parecer e resolução da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) não são idênticos, embora os seus projetos base o sejam. Por suas consequências no sistema educacional brasileiro em geral e no campo da Educação em Ciências em particular, julga-se importante revisitar o tema e convidar a novas reflexões. Nesta investigação, traçamos breve panorama da elaboração, tramitação e promulgação da BNC-Formação,

1 Neste texto nos referiremos a este documento como Proposta.

2 De acordo com as informações do Manual de Elaboração de Atos Normativos do Ministério da Justiça e Segurança Pública (https://www.justica.gov.br/seus-direitos/elaboracao-legislativa/manual_elaboracao_atos_normativos_mjsp-portaria-gm-n-776-de-5-de-setem.pdf), resolução é o ato normativo expedido por colegiado com competência deliberativa estabelecida em ato legal ou infra legal. Já o parecer consiste no documento em que uma comissão de mérito manifesta-se pela aprovação ou rejeição de uma proposição. No caso de uma Comissão de Legislação e Justiça, o parecer manifesta se uma determinada proposição está com a legislação ou princípios jurídicos e técnicos.

assinalamos mudanças havidas nos novos textos e voltamos a apontar seus princípios e fundamentos que continuam a causar desdobramentos nefastos na organização da educação nacional em função da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais legislações têm sido promovidas a portas fechadas e pretendem alterar, sobremaneira, os objetivos, fundamentos e estrutura dos sistemas escolares. Assim, é imprescindível que as reformas que estão sendo impostas sejam objeto de conhecimento, análise e debate da comunidade acadêmica da Educação em Ciências para urgente e candente posicionamento e ação crítica.

Em função da profunda dependência da BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, 2019) e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020, 2020) à BNCC (Resolução CNE/CP nº 2/2017, 2017; Ministério da Educação, 2018b) é interessante apontar que esta última, para o Ensino Fundamental foi aprovada em 2017. Em relação ao Ensino de Ciências da Natureza, a BNCC atribui grande ênfase ao letramento científico e à proposição de atividades investigativas para os estudantes, o que retoma princípios positivistas que foram difundidos em nossa área de pesquisa no passado. Mesmo que tenha ocorrido uma tentativa de inclusão de objetos de conhecimentos ligados à Geociências, Física e Química desde os Anos Iniciais, a fragmentação de conteúdos ainda persiste e foi aprofundada. Por exemplo, conhecimentos voltados para a Botânica e a Zoologia foram praticamente apagados do documento, assim como o ensino de conteúdos ligados ao estudo do Corpo Humano foi proposto de maneira ainda mais fragmentada. Além disto, a ênfase no desenvolvimento de competências ligadas à resolução de problemas do cotidiano limita o aprendizado de questões ligadas a aspectos históricos, filosóficos e sociológicos da Ciência, assim como impede que o conhecimento seja objeto de experiências e reflexões críticas. Com a BNCC, e todas as políticas que tem sido impostas em decorrência dessa, como as BNC-Formação, há uma retomada de perspectivas efficientistas e tecnicistas do passado, sendo imprescindível que debates sobre as recentes políticas curriculares continuem a ser realizados entre os pesquisadores e professores de nosso campo de investigação.

O objetivo deste estudo é analisar os documentos BNC-Formação e BNC-Formação Continuada. Para isto realizamos cotejamento destes documentos com a Proposta que lhes deu origem e analisamos legislações relacionadas. Além disto, compilamos e destacamos informações de estudos que trataram do processo de elaboração da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada para que fosse possível, antes da análise propriamente dita dos documentos, dispor do contexto no qual estas legislações foram publicadas. Este aspecto ocupa a próxima seção do texto. Na sequência encontram-se os resultados e a análise dos documentos agrupados em quatro temas — ‘Sobre prerrogativas legais, autoria, estrutura e referências da BNC-Formação e Formação Continuada’, ‘Finalidades e objetivos da educação’, ‘Trabalho docente: regulação via avaliações e desvalorização profissional’ e ‘Conhecimentos docentes e a desprofissionalização do magistério’, os quais retomam alguns daqueles presentes em nosso artigo anterior (Rodrigues et al., 2020).

A investigação foi realizada através da análise dos documentos da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada e outros a eles relacionados³, o que perfaz mais de 180 páginas. A análise documental buscou identificar fundamentação, estrutura, intenções, princípios, função do professor, conteúdos integrantes da formação e encaminhamentos presentes nos documentos. Para isto, utilizou-se uma ficha de análise textual composta por sete itens construídos tanto *a priori* quanto *a posteriori*: (a) prerrogativas legais presentes; (b) autoria; (c) visão sobre finalidades e objetivos da educação; (d) importância atribuída ao trabalho do professor; (e) visão acerca do papel das avaliações — de estudantes, professores e sistema; (f) conteúdos para a formação inicial e continuada de professores da educação básica; e (g) encaminhamentos e consequências dos documentos para os cursos de formação de professores.

Contextualizando o processo de elaboração, tramitação e imposição da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada

O documento da Proposta foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 14 de dezembro de 2018. Em anos anteriores, no CNE, havia ocorrido sucessivas prorrogações do prazo para implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015⁴), conforme indicado no Quadro 1. Entre o final de 2018 e a metade de 2019, poucas informações foram disponibilizadas sobre o que estava sendo discutido especificamente sobre a Proposta no âmbito do CNE.

Quadro 1. Resoluções de prorrogação das DCN de 2015

Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017	“Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação.”
Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018	“Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação.”
Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019	“Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017.” (NR)”

Fonte: elaboração das autoras

Ocorre que as DCN de 2015 eram consideradas espaço de resistência dos cursos de formação por materializarem avanços que têm sido debatidos democraticamente e defendidos por educadores profissionais⁵ nas últimas décadas.

3 Proposta 2018 (65 páginas), Parecer (51 páginas) e Resolução da BNC-Formação (20 páginas) e Parecer (35 páginas), Resolução da BNC-Formação Continuada (15 páginas) e textos conexos (edital, portaria e repúdios).

4 <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

5 Neste artigo, utilizamos como referência, para posicionamento de agentes no campo educacional, as categorias de “educadores profissionais” e “reformadores empresariais” conforme apresenta Freitas (2016).

Na busca de traçar um breve panorama de alguns dos (des)caminhos da formação de professores em nosso país, apoiamo-nos nas reflexões de Freitas (2002). Esta autora assinala as importantes lutas travadas pelos educadores entre o final dos anos 1970 e início dos 1980 em prol do estabelecimento da democracia. Ela destaca a relevante atuação da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador — CONARCFE, transformada em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação — ANFOPE nos anos 1990, na luta contra a ideia de formação de professores reduzida à “formação de *recursos humanos para a educação* dentro da ótica tecnicista que imperava o pensamento oficial” (Freitas, 2002, p. 138, grifos da autora):

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas *sobre formação do educador*, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas*, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de *profissional de educação* que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (Freitas, 2002, p. 139, grifos da autora).

Assim, Helena de Freitas argumenta que os educadores vinham historicamente construindo uma noção de *base comum nacional* para a formação de professores. Tal base, conforme apontado no documento do XIX Encontro Nacional da ANFOPE realizado na Universidade Federal Fluminense em 2018⁶ (mas que teve sua referência primeira ainda na década de 1980) propõe a necessária articulação entre formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada para melhoria da qualidade da educação básica via política de profissionalização e valorização do magistério, fomento à gestão democrática — que, no Ensino Superior tem relação com a defesa da autonomia universitária — e de um sistema nacional de formação dos profissionais mediante sistemática distribuição de recursos financeiros para instituições públicas de ensino:

Neste particular, destacamos os princípios da *Base Comum Nacional*, fundados em uma concepção sócio-histórica de formação do educador, e orientadores das proposições curriculares no campo da formação dos profissionais da educação:

⁶ <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>

- *sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- *unidade teoria-prática* atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;
- *trabalho coletivo e interdisciplinar* como eixo norteador do trabalho docente;
- *compromisso social do profissional da educação*, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;
- *gestão democrática* entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;
- *incorporação da concepção de formação continuada* visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;
- *avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais* da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição. (ANFOPE, 2016, citado em ANFOPE, 2018, p. 14, grifos do documento)

Tais princípios de Base tiveram ecos nas DCN de 2015 e são diametralmente contrários àqueles que a BNC-Formação preconiza. Entendemos, portanto, que o movimento de revogação das DCN de 2015 tem relação com um contexto político mais amplo, marcado por golpes e reformas indiretas, deflagrado, sobretudo, pelo processo de *impeachment* de 2016. Neste contexto, colocou-se em curso um acelerado processo de aprofundamento de políticas públicas de cunho neoliberal que vinham sendo realizadas em nosso país desde os anos de 1990.

A educação pública, alvo estratégico das reformas, foi sendo sistematicamente reconfigurada por meio de medidas deliberadas e aprovadas sem devido debate ou incorporação de demandas e contribuições da sociedade civil em instâncias em que já não há mais representatividade social. A título de exemplificação, cabe aqui o detalhamento

de que, em 2016, Michel Temer revogou⁷ as nomeações de 12 membros do CNE⁸ feitas por Dilma Rouseff e antecipou, em seis meses, a indicação de novos conselheiros de modo que as cadeiras do Conselho passaram a ser ocupadas por reformadores empresariais da educação com postura favorável à BNCC (Aguiar, 2019).

Em artigo anterior (Rodrigues et al., 2020), identificamos que muitos desses reformadores atuam, também, como parceiros institucionais/mantenedores/apoiadores de outras instâncias, como o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), os quais foram autores e/ou apoiadores de diferentes versões da BNCC. Igualmente, não podemos deixar de citar o Movimento pela Base, que, em seu site oficial, se apresenta como “grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio”⁹ e que tem, na data de 18 de setembro de 2021, como membros de conselho e apoiadores grupos empresariais, conforme mostrado nas Figuras 1 e 2.

Figura 1. *Membros do Conselho do Movimento pela Base*

Conselho			
CONSELHO CONSULTIVO			
Beatriz Ferraz Fundadora e diretora-executiva da Escola de Educadores	Claudia Costin Diretora do CEIPE/FGV	Denis Mizne CEO da Fundação Lemann	Diogo Jamra Gerente de Articulação do Itaú Educação e Trabalho
Eduardo Deschamps Professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e membro do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina	Katia Smole Diretora do Instituto Reúna	Katia Schweickardt Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Lina Katia Mesquita Diretora-Executiva da Fundação CAED
Mariza Abreu Consultora legislativa da área de educação	Pilar Lacerda Diretora da Fundação SM Brasil		
CONSELHO DE MANTENEDORES			
Fundação Lemann	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Instituto Natura	Instituto Unibanco
Itaú Educação e Trabalho			

Fonte: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

7 <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/07/2016&jornal=2&pagina=1&totalArquivos=76>

8 As atribuições do CNE são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Quanto sua composição, o CNE é formado por 24 membros, sendo que dois deles são considerados membros natos (secretários de Educação Básica e de Educação Superior do MEC). O mandato dos conselheiros é de quatro anos, podendo ser prorrogado por mais dois. Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>

9 <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

Figura 2. *Membros do Conselho do Movimento pela Base*

Apoio institucional			
<p>Abave Espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional.</p>	<p>Cenpec Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social.</p>	<p>Comunidade Educativa Cedac Apóia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade.</p>	<p>Consed O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.</p>
<p>Fundação Lemann Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas.</p>	<p>Fundação Maria Cecília Souto Vidigal Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedicada a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias.</p>	<p>Fundação Roberto Marinho Entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania.</p>	<p>Instituto Ayrton Senna Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação.</p>
<p>Instituto Natura Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.</p>	<p>Instituto Unibanco Visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio.</p>	<p>Itaú Educação e Trabalho O Itaú Educação e Trabalho é o maior banco de investimento corporativo da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco.</p>	<p>Todos Pela Educação Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.</p>
<p>Uncme A União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação foi criada em 1992 e defende a concepção de Conselhos de Educação como órgãos de Estado, de participação, representatividade e controle social.</p>	<p>Undime A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.</p>		

Fonte: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

Ou seja, para além da noção de que as políticas públicas são intervenções do Estado em determinadas situações problemáticas, em um sentido quase neutro e demasiadamente positivado, ou mesmo que essas são diretamente impostas aos governos por meio da ação de agentes privatistas, é necessário que reconheçamos a influência destes grupos dominantes nas sociedades democráticas contemporâneas. Seu exercício de poder se dá a partir da seleção do que é considerado um problema ou algo relevante a ser combatido e da escolha dos agentes envolvidos na formulação, na aprovação e na própria implementação das políticas educacionais,

Nesse sentido, Tarlau e Moeller (2020) usam o conceito de consenso por filantropia para apontar que recursos materiais, conhecimentos, mídia, tanto por redes formais quanto informais, têm sido mobilizados por fundações privadas para obter consenso em apoio a uma determinada política pública. Destarte, essas instituições *privadas* têm ocupado cadeiras nos debates mais importantes e, mediante argumentos ditos “técnicos” (por elas produzidos, revisados e publicados), vêm estabelecendo consensos entre os membros do alto escalão do poder executivo acerca de quais políticas *públicas* devem ser adotadas. Tal prática de consenso por filantropia, afirmam as autoras, faz parte do movimento de lideranças corporativas e de fundações privadas não apenas no Brasil,

mas em todo o mundo. Isto resulta em o setor público se assemelhar ao setor privado, o que tem sido levado a cabo de acordo com o grande poder econômico dessas instituições, e também de acordo com os cortes sistemáticos de recursos na esfera pública.

Entre os consensos difundidos, propõe-se a retomada de princípios do passado (Bazzo & Scheibe, 2019) para que ocorra maior controle sob a ação dos sujeitos escolares mediante utilização de princípios educativos neotecnicistas (Saviani, 2013). Nesse sentido, desconsidera-se a influência de fatores extraescolares e foca-se no alinhamento entre processos de ensino-aprendizagem-avaliação-formação, orientados e regulados por meio de medidas de *accountability*. Estas, por sua vez, visam promover estreitamento curricular a respeito do que deve ser ensinado por professores, o que deve ser aprendido por estudantes e, por suposto, avaliado, via controle e padronização.

Freitas (2016) denomina de reforma empresarial da educação a incorporação paulatina, nos sistemas educacionais públicos, de ideias como privatização, meritocracia e responsabilização para atendimento de demandas do presente mercado capitalista globalizado e neoliberal. Quer-se, nesse ínterim, que os sistemas escolares formem, de maneira aligeirada, trabalhadores flexíveis que detenham certo número de competências e habilidades de caráter praticista para que, mesmo em condições precarizadas e com instabilidade na carreira¹⁰, permaneçam em serviço e, ao mesmo tempo, invistam em aprendizagens ao longo da vida.

Essa ideia de aprendizagem ao longo da vida é transversal nas políticas curriculares, tanto para a Educação Básica quanto para o Ensino Superior, que foram aprovadas nos últimos anos. Um exemplo da mesma pode ser observado no excerto do parecer que trata das DCN e da BNC-Formação Continuada de Professores da Educação Básica:

É importante reconhecer que *o professor não sai da graduação competente em todos os aspectos da docência*, mas projeta-se que esteja preparado para ser um bom iniciante na carreira. (...) Não se trata de acreditar que a formação inicial cumpre a função de entregar um profissional pronto, mas em condições suficientes para lidar com a complexidade da sala de aula de maneira adequada, desenvolvendo-se ao longo de sua profissão no caminho da proficiência. Por isso, para alguns pesquisadores da área, é preciso definir um conjunto de práticas essenciais a serem trabalhadas durante a graduação, preparando o professor para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo de sua vida acadêmica/ocupação docente. Além disso, novas metodologias e abordagens educacionais no cenário de um mundo em constantes mudanças, entre as quais a utilização de tecnologias de informação e comunicação para o ensino, seja a distância, semipresencial, de forma híbrida ou como complemento do presencial, exigem do profissional docente a predisposição a novos aprendizados. Independente da abordagem metodológica, o que é consenso em vários países com melhor

10 Neste sentido, é necessário lembrar a aprovação da PEC 241/PEC 55, que Institui o novo regime fiscal no âmbito dos orçamentos fiscal e da seguridade social da União, que vigorará por 20 anos, da PEC 287/2016 (Reforma da Previdência), da PEC 300/2016 e do PL 6787/2016 (Reforma Trabalhista).

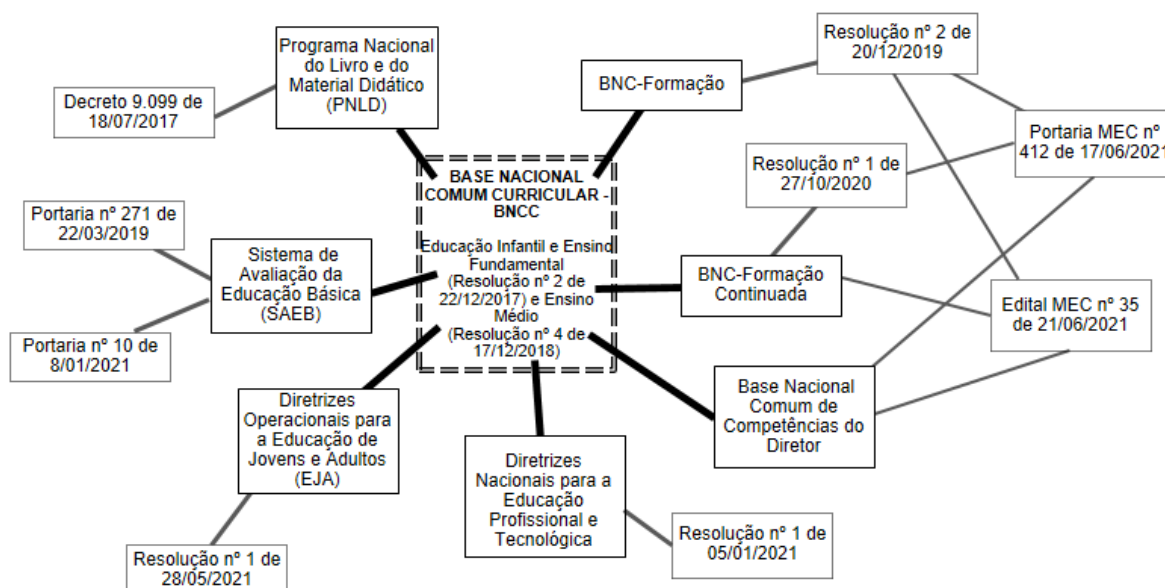
desempenho educacional dos estudantes, é que *o professor precisa continuar investindo e tendo oportunidades de investir em seu desenvolvimento profissional*. Este processo é conhecido como aprendizado ao longo da vida (Parecer CNE/CP nº 14/2020, 2020, p. 5, grifos nossos).

A respeito da noção de competências, concordamos com Mônica Ribeiro da Silva, que afirma que:

O chamado modelo de competências se origina e se alimenta de uma perspectiva economicista dos processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, que culminam por conferir ênfase ao desempenho e a uma concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer. As aproximações entre competências no campo do trabalho em geral (trabalho produtivo) e as políticas da formação de professores trazem como consequência uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber-prático, em detrimento da articulação entre teoria e prática, seja pela ênfase no desempenho, tornando secundário o processo, essencial na composição de um percurso formativo sólido e abrangente (Silva, 2019, p. 133).

Com essas perspectivas formativas em vista, os reformadores vêm provocando um alinhamento entre ensino-aprendizagem-avaliação-formação no sistema educacional brasileiro que, em nosso artigo anterior, foi representado mediante imagem disponibilizada na segunda versão da BNCC e extrato textual presente na última versão desse documento (Rodrigues et al., 2020). Diante de acontecimentos e legislações recentes, neste artigo, elaboramos a imagem a seguir que atualiza e fornece mais materialidade a aspectos que, antes, eram apenas anunciados:

Figura 3. Alinhamento entre políticas educacionais diante da BNCC



Fonte: elaboração das autoras

Nesse ponto, é importante destacar que os propositores alardearam que a BNCC foi [...] “resultado de um longo processo evolutivo na história da educação brasileira.” (Parecer CNE/CP nº 15/2017, 2017, p. 1).

Também que:

De modo particular, é preciso, na recuperação histórica, observar como o conceito inicial da formação básica comum levou o debate e as normas educacionais a convergirem para a necessidade de construção de uma base nacional comum curricular (Parecer CNE/CP nº 15/2017, 2017, p. 2).

A BNCC inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país. Pela primeira vez na história, logrou-se construir, no Brasil, um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais, que são consideradas como direito de todos e, portanto, devem ser, ao longo de todas as etapas e modalidades, asseguradas na Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p. 1).

Entretanto, a suposta “recuperação histórica” é, na verdade, anacrônica e falaciosa. Conforme apontamos em artigo anterior (Rodrigues et al., 2020), a redação original da LDBEN (Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394, 1996¹¹), mencionava apenas o termo *base nacional comum*. A primeira menção a uma “base nacional comum dos currículos” ocorreu apenas em 2014 no PNE (Lei nº 13.005, 2014¹², p. 115), sendo que em 2017, a partir da Lei nº 13.415 (denominada “Reforma do Ensino Médio”), é que houve alteração na LDBEN, após mais de duas décadas de sua promulgação, para menção do termo “Base Nacional Comum *Curricular*”, em sentido prescritivo. Ou seja, mesmo que no passado se mencionasse a ideia de Base, não se travava, necessariamente, das bases curriculares que têm sido elaboradas e aprovadas.

Como forma de testemunho das lutas travadas e dos silenciamentos em torno da BNCC, é importante apontar as rupturas internas que existiram no próprio processo que se estabeleceu a partir de 2015. Com a Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016¹³, o Ministério da Educação (MEC) dividiu a elaboração da BNCC, buscando a formação de uma base para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio, frente à urgência colocada para a aprovação da Medida Provisória 746¹⁴ (ligada à Reforma do Ensino Médio), mesmo que ocorresse, em decorrência disso, rompimento da noção de integralidade da educação básica vigente desde a LDBEN de 1996. Especificamente sobre a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, além dessa ter atravessado o mandato de três ministros da educação, houve mudança de metodologia de elaboração da primeira e da segunda versão para a terceira:

11 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

12 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

13 https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21776972

14 <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>

De fato, o ministro Mendonça Filho alterou o processo de construção da terceira versão da BNCC, cuja metodologia de elaboração da primeira e da segunda versões era de responsabilidade de um grupo de especialistas, vinculados às universidades, conforme mostram os documentos exarados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. Ele restringiu a participação desses especialistas ao instituir o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio (Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016) para acompanhar o processo de discussão da segunda versão da BNCC, encaminhar sua proposta final ao CNE, bem como propor subsídios para a reforma do ensino médio. O comitê era coordenado pela secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro, que ocupou esse mesmo cargo na gestão do ministro Paulo Renato, no governo FHC, quando os PCNs foram implementados (Aguiar, 2019, p. 7).

Retomando a discussão sobre o processo de elaboração e aprovação da BNC-Formação, em setembro de 2019, o CNE publicou um documento intitulado “3ª versão do parecer”¹⁵ e, na sequência, foi realizada uma consulta pública que durou um mês. No dia 8 de novembro, houve a realização de uma audiência pública sem se dar a conhecer com antecedência as contribuições e posicionamentos apresentados na consulta pública e sem caráter deliberativo, no qual entidades da área educacional se posicionaram de forma unânime em defesa das DCN de 2015. Tais entidades emitiram, no dia 9 de setembro, uma nota¹⁶, a qual se une à manifestação que ocorreu pelo Colégio de Pró-Reitores de Graduação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino - COGRAD-ANDIFES¹⁷. Os principais argumentos em defesa das DCN de 2015, emitidos na nota, relacionam-se aos retrocessos identificados na “3ª versão do parecer”, como: retomada de concepções ultrapassadas, como a pedagogia das competências; visão restrita e instrumental da docência; visão negativa dos professores; relativização da importância dos estágios supervisionados; entre outros. Além disso, as entidades apontaram que nas DCN de 2015 a formação é compreendida como indissociável de uma política de valorização profissional docente que visa melhorar carreira e condições de trabalho, algo contrário ao que a BNC-Formação apresenta.

Sem a devida consulta aos educadores e a transparência que um processo com essa envergadura e importância deve possuir, o Parecer da BNC-Formação, de 7 de novembro (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019), foi homologado em 10 de dezembro de 2019 e publicado no Diário Oficial da União no dia 20 do mesmo mês, juntamente com a Resolução da BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, 2019).

Em seu *caput*, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”, (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, 2019, p. 1), a resolução da BNC-Formação

15 <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>

16 https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf

17 <http://apub.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Manifestac%CC%A7a%CC%83o-COGRAD-DCNs-formac%CC%A7a%CC%83o-de-professores.pdf>

já traz outro importante retrocesso que pode passar despercebido. Nas DCN de 2002 e 2015, quando da proposição de orientações nacionais para os cursos de formação de professores, houve a divulgação de *diretrizes* via parecer e resolução. De forma destoante, na BNC-formação houve a indicação de *uma diretriz juntamente com uma base*, contrariando o próprio referencial para DCN de cursos de graduação (Parecer CNE/CES nº 67/2003, 2003, p. 8), que orienta para uma “flexibilização na elaboração dos cursos de graduação, retirando-lhes as amarras da concentração, da inflexibilidade dos currículos mínimos profissionalizantes nacionais, que são substituídos por ‘Diretrizes Curriculares Nacionais’”.

Ou seja, mesmo que nas páginas 5 e 6 do Parecer nº 67/2003 esteja presente a distinção entre currículos mínimos e diretrizes, tendo em vista atendimento de prerrogativas legais que ainda estão em vigência (como a LDBEN de 1996), a Resolução da BNC-Formação, ao revogar a DCN de 2015, modifica a ideia de *diretriz*. Além disso, restringe e resgata a noção de currículo mínimo de outrora, na busca de promover, hoje, alinhamento entre processos de ensino-aprendizagem-avaliação-formação.

Também, destacamos que mesmo em meio à pandemia de COVID 19 as reformas continuam: em outubro de 2020, houve a publicação da BNC-Formação Continuada, o que, por si só, rompe com a ideia de articulação entre Formação Inicial e Continuada que estava sendo proposta¹⁸ nas DCN de 2015, onde a formação continuada de professores era relacionada em um mesmo documento não só à formação inicial, como também a políticas de valorização e profissionalização do magistério.

Conforme aponta o parecer da BNC-Formação Continuada, essa base foi construída ao longo de 2020 a partir dos “Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada”, um trabalho desenvolvido por Consed, Undime e MEC, sob a coordenação da Fundação Carlos Chagas e apoiada pelo Todos pela Educação¹⁹:

Os Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada, para uma dada profissão, procuram expressar um tipo de consenso sobre o que deve ser valorizado para o exercício desta profissão e o que se deseja alcançar em termos da atuação dos profissionais a ela associada, servindo de orientação para tais profissionais e as políticas que incidem sobre eles. Além disso, espera-se que os referenciais possam contribuir para especificar a qualidade dessa atuação,

18 Aqui vale a menção de que no dia 28/05/2020 ocorreu a publicação de uma nota conjunta de entidades nacionais de dirigentes e trabalhadores, acadêmico-científicas e fóruns estaduais de educação para solicitação de revogação da Resolução da BNC-Formação e consequente arquivamento da proposta de BNC-Formação Continuada (<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Posicionamento-das-entidades-sobre-o-Parecer-e-Minuta-Res-Formacao-Continuada-do-CNE-28-MAIO-2020.pdf>). Além disso, no dia 03/11/2010, houve a publicação de outra nota, dessa vez contra a homologação da BNC-Formação Continuada com assinatura de inúmeras e relevantes entidades (https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf).

19 Em seu site, o Todos pela Educação se apresenta como: “Somos uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado” (<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>). Em nosso artigo anterior, mediante imagem, apresentamos os mantenedores e apoiadores do Todos pela Educação (Rodrigues et al., 2020).

podendo ser usados como ferramentas para a tomada de decisões em relação a estes profissionais, tais como o ingresso e a evolução na carreira. Os Referenciais Profissionais estão presentes em muitas sociedades e, de modo geral, visam diferenciar uma profissão de uma mera ocupação, definindo o campo de atuação, saberes e práticas específicas dessa profissão, buscando proteger sua integridade (Parecer CNE/CP nº 14/2020, 2020, pp. 2–3).

Finalizando esta seção sobre o panorama na qual as BNC-Formação foram elaboradas e estão em processo de imposição, assinalamos que em junho de 2021 o MEC publicou uma portaria²⁰ e um edital²¹ que destina recursos vultuosos do orçamento do MEC para reestruturação de mais de 5200 vagas em cursos de licenciatura obedientes ao formato da BNC-Formação. Esta iniciativa foi objeto de repúdio de várias associações profissionais e instituições de ensino superior²² que apontam este edital como uma tentativa autoritária do MEC em conduzir as universidades públicas a implementar cursos de formação inicial alinhados à BNCC, em uma lógica instrumental e privatista.

Sobre prerrogativas legais, autoria, estrutura e referências da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada

Na Proposta da BNC-Formação, afirma-se que essa foi criada para atendimento ao disposto na legislação educacional e às deliberações do CNE e à LDBEN. Já no preâmbulo da resolução da BNC-Formação, identificam-se as seguintes demandas legais: § 8º do art. 62 da LDBEN; art. 11 da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017; § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p. 1). Ou seja, repete-se a argumentação de que a BNC-Formação visa atender às demandas colocadas pela LDBEN, embora essa tenha sido modificada em 2017. Mas, em adição, mencionam-se demandas decorrentes da Resolução nº 2/2017 e da Resolução nº 4/2018, as quais estabeleceram a BNCC da Educação Básica. Tal aspecto manifesta o círculo de autorreferenciação dos documentos normativos que têm ocorrido nos últimos anos, no qual novas demandas são artificialmente introduzidas em textos legais via prática de consenso por filantropia (Tarlau & Moeller, 2020).

Conforme apontamos em nosso artigo anterior, sobre a autoria da Proposta, seis autores são identificados, havendo a indicação de três colaboradores. Em uma breve análise do currículo Lattes dos autores, percebemos que esses têm formação acadêmica e experiência profissional que nos permite caracterizá-los como pessoas que são/estão ligadas a grupos de reformadores empresariais, à semelhança do que sustenta Farias (2019):

20 <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1131980712/dou-secao-1-18-06-2021-pg-71>

21 <https://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n-35-de-21-de-junho-de-2021-327345162>

22 <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2021/07/27/nota-da-ufpel-sobre-politica-proposta-pelo-mec-para-a-formacao-inicial-e-continuada-de-professores/>, <https://www.apufsc.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Nota-de-repudio-contra-a-PORTARIA-No-412.pdf>, <http://www.educacao.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2021/07/Nota-N.%C2%BA-06-CEALI-2021.pdf>

A composição da equipe de autores responsáveis pela elaboração da “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” não nos permite pensar de outra maneira. Os seis profissionais envolvidos nesta tarefa — Maria Alice Carraturi Pereira (Hélade Consultoria em Educação), Guiomar Namó de Mello (Fundação Victor Civita), Bruna Henrique Caruso (SEB/MEC), Fernando Luiz Abrucio (FGV), Catarina Ianni Segatto (Eaesp/CEAPG) e Lara Elena Ramos Simielli (Eaesp/FGV) (Ministério da Educação, 2018a) — registram trajetórias marcadas por atuação na área da administração, da educação à distância e no setor empresarial e educacional privado (p. 161).

Os autores da BNC-Formação e da BNC-Formação Continuada são: Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Mozart Neves Ramos (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio de Araujo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes. Embora Maria Helena Guimarães de Castro seja a única integrante comum entre as comissões, isso ocorreu, em nossa avaliação, diante da organização e administração para aprovação dos documentos. Os demais dez autores dos pareceres são membros do Conselho Pleno do CNE, o qual fora reestruturado (conforme anteriormente mencionado e nota 7) e estes membros autores utilizaram Proposta como referência principal.

Sobre o conteúdo e estrutura da Proposta, o documento é composto por “Apresentação” e quatro capítulos, além de lista de “Bibliografia” com 45 referências citadas. A BNC-Formação tem 20 páginas (Quadro 2), enquanto a BNC-Formação Continuada tem 15 (Quadro 3):

Quadro 2. *Estrutura da Resolução da BNC-Formação*

Capítulo	Título	Nº páginas
Preâmbulo	---	1
1	Do objeto	1
2	Dos fundamentos e da política da formação do docente	1
3	Da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente	2
4	Dos cursos de licenciatura	5
5	Da formação em segunda licenciatura	½
6	Da formação pedagógica para graduados	½
7	Da formação para atividades pedagógicas e de gestão	½
8	Do processo avaliativo interno e externo	½
9	Das disposições transitórias e finais	½
---	Anexos	8

Fonte: elaboração das autoras.

Quadro 3. *Estrutura da Resolução da BNC-Formação Continuada*

Capítulo	Título	N ° de páginas
1	Introdução e Contextualização	4
2	Aprendizado ao Longo da Vida e Fatores Críticos de Sucesso	4
3	Tipos e Características dos Cursos de Formação Continuada	3
4	Formação Continuada de Professores da Educação Básica no Brasil	11

Fonte: elaboração das autoras.

Especificamente sobre os referenciais usados, no texto da Proposta da BNC-Formação, a seção dedicada à apresentação e discussão de referenciais docentes no Brasil ocupa duas páginas, enquanto que os referenciais docentes internacionais ocupam seis páginas e meia, havendo a afirmação que “Há poucas iniciativas ou estudos no Brasil de referenciais de formação” (Ministério da Educação, 2018a, p. 18). Essa afirmação é uma grande inverdade, mas, ao mesmo tempo, indica que a suposta baixa incidência é usada como pretexto para uso de referenciais internacionais, conforme identificamos pela natureza das referências apresentada na Tabela 1.

Tabela 1. *Documentos referenciados na Proposta, na BNC-Formação (BNC-F) e na BNC-Formação Continuada (BNC-FC)*

Tipo de documento	Proposta	BNC-F	BNC-FC
Legislação/normas nacionais	16	1	0
Documentos de autoria de fundações e órgãos multilaterais	7	6	2
Artigo em periódicos estrangeiros	6	2	3
Artigo em periódicos brasileiros	5	1	1
Livros acadêmicos brasileiros	3	1	2
Livros acadêmicos estrangeiros	2	1	2
Livros de divulgação	2	0	0
Pesquisa em andamento/relatórios de pesquisa	1	1	3
Australian Council for Educational Research	2	0	0
Natureza não identificada	1	0	0
Total	45	13	13

Fonte: elaboração das autoras.

Ainda sobre as referências, é possível perceber que na BNC-Formação e na BNC-Formação Continuada, o número dessas é menor, se comparado com o texto da Proposta, mas a natureza dos documentos citados é bastante semelhante, até mesmo repetida. Com relação aos tipos, muitas referências correspondem a documentos de fundações

e órgãos multilaterais e de periódicos estrangeiros. Aqui, vale destacar a menção do *Australian Professional Standards for Teachers* (AITSL) na Proposta. Mesmo que ele não seja mais mencionado na BNC-Formação, sua herança permanece ao se estabelecer que a formação de professores no Brasil seja estruturada mediante as competências específicas de “Conhecimento profissional”, “Prática profissional” e “Engajamento profissional” (Figura 4), com tradução grosseira dos *Standards* australianos (organizados em três grandes domínios “*Professional knowledge*”, “*Professional practice*” e “*Professional engagement*”).

Figura 4. Três dimensões das competências específicas da BNC-Formação



Fonte: Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p.15.

A correlação entre os padrões australianos e as competências específicas também fica evidente diante da descrição das grandes dimensões da BNC-Formação, conforme podemos observar no Quadro 4.

Quadro 4. Domínios e as dimensões da Formação Professores na Austrália e no Brasil

AUSTRÁLIA	BRASIL
Conhecimento profissional	
Conhecer os estudantes e como eles aprendem	Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los
Aprender o conteúdo e como ensiná-lo	Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem
--	Reconhecer os contextos
--	Conhecer a estrutura e governança dos sistemas educacionais
Prática profissional	
Planejar para implementar ensino e aprendizagem efetivos	Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens
Criar e manter ambientes de aprendizagem seguros e de apoio	Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem
Avaliar, fornecer feedback e relatar a aprendizagem do estudante	Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino
--	Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades
Comprometimento profissional	
Engajamento profissional	
Engajar-se em aprendizado profissional	Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
Envolver-se profissionalmente com colegas, pais, responsáveis e a comunidade	Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
--	Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
--	Engajar-se profissionalmente com as famílias e com a comunidade

Fonte: Elaboração das autoras a partir de AITSL (2011, p. 4, tradução nossa) e Parecer CNE/CP nº 22/2019 (2019, pp. 13–14)

A respeito do parecer da BNC-Formação Continuada (Parecer CNE/CP nº 14/2020, 2020), cita-se o uso de referências da Austrália, Canadá, Chile, Cingapura, Colômbia, Equador, Estados Unidos, Escócia, Inglaterra, México, Nova Zelândia e Peru.

Finalidades e objetivos da educação

Nos primeiros parágrafos da Proposta da BNC-Formação afirma-se que:

Com transformações tão aceleradas do mundo contemporâneo, a educação precisa acompanhar o ritmo e formar os novos cidadãos para um mundo incerto e sempre novo. *O desenvolvimento social e econômico está pautado no novo*

capital: o conhecimento. É ele que gera e agrega valor ao produto ou ao serviço, quando articulado a habilidades e valores (Ministério da Educação, 2018a, p. 4, grifo nosso).

Tais aspectos trazem elementos que podem ser diretamente relacionados à Teoria do Capital Humano que sustenta que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, pode ampliar a produtividade econômica e as taxas de lucro do capital. Segundo Motta (2008), mediante a reestruturação produtiva do contexto neoliberal, a Teoria do Capital Humano foi atualizada, contribuindo para a justificação do papel do empresariado na direção e execução de projetos educacionais, que outrora eram promovidos pelo Estado. Coloca-se, hoje, a necessidade de formação de trabalhadores flexíveis, capazes de serem criativos, empáticos, resilientes e de aprender ao longo de toda a sua vida, conforme explicitado em um dos trechos da BNCC (e que ressoam em algumas das competências gerais previstas na base da educação básica):

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Ministério da Educação, 2018b, p. 12, grifo nosso).

Ressaltamos que o primeiro trecho trazido nesta seção desapareceu do documento da BNC-Formação, mas suas ideias subjacentes ainda se fazem presentes. No texto do Parecer da BNC-Formação, utiliza-se a sigla VUCA (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p. 12), que, em português, seria traduzido por Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade, para se sintetizar os desafios do século XXI, os quais, alinhados com os avanços nas tecnologias digitais de informação e comunicação, impõem que os estudantes da educação básica desenvolvam competências não apenas para acessar conhecimentos, mas para selecioná-los, correlacioná-los e criá-los. Para que isso aconteça, sustenta-se que não bastam competências cognitivas, mas também as socioemocionais, definidas como “capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos” (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p. 12). A respeito disso, Smolka et al. (2015) já destacam que a avaliação de competências socioemocionais tem sido disseminada em nosso país como sendo consensual e inovadora, apesar da proposta simplificar aspectos ligados com a formação humana, centrais para o trabalho didático pedagógico. Além disto, tem potencial de estigmatizar estudantes que não tenham o leque de competências

estipuladas como desejáveis, como “capacidade individual de superar os desafios, de modificar a situação social, de atingir benefícios próprios e alcançar o sucesso conforme um padrão ideal previsto, conformando a personalidade ao meio” (Smolka et al., 2015, p. 224), que ressoam nas recentes propostas curriculares impostas.

Sobre a BNC-Formação, a ideia desse texto regulatório é a de fazer com que os professores desenvolvam competências para que possibilitem o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes, a fim de que cada um atinja o seu desenvolvimento máximo possível. Chega-se a se explicitar a ideia de homologia de processos (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p. 16), no sentido de que se os futuros professores precisam expor seus futuros estudantes a experiências de aprendizagens significativas e, para isso, eles mesmos devem vivenciar tais processos, desde o início de sua formação: “Para torná-las efetivas [competências da BNCC], os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais” (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p. 1). Em nossa avaliação, se forem seguidas cegamente, as referidas ideias dificultam as possibilidades para que os/as docentes desenvolvam algum trabalho que não seja apenas braçal, um trabalho que seja estranhado de suas vivências do cotidiano, problematizado e teorizado.

Ainda, em nosso ponto de vista, a BNC-Formação contraria o disposto na Constituição em no mínimo dois aspectos: a finalidade da educação no Brasil e o princípio da liberdade da autonomia universitária. Com relação à primeira, o artigo 205 é claro:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 1988, grifo nosso).

Paradoxal e inconstitucionalmente, o texto da Proposta da BNC-Formação sustenta que:

Nesse sentido, a aprendizagem passa a ser a principal incumbência do professor, ou seja, a centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade meio, ou no simples repasse de informações, mas na atividade fim, que diz respeito ao zelo pela aprendizagem dos estudantes, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p. 5).

Ou seja, reduz-se educação a uma suposta aprendizagem que ocorreria de forma automática e compulsória como consequência de um suposto ensino com fórmula inequívoca de competência e adequação. Além disso, diante do processo homogeneizador para alinhamento entre ensino-aprendizagem-avaliação-formação desencadeado pelas muitas bases que têm sido publicadas, é importante reafirmar que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI — *gestão democrática* do ensino público, na forma da lei;

Art. 207. As universidades gozam de *autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial*, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 1988, grifos nossos).

Defendemos que, especialmente neste momento, é mais do que necessário e urgente que resgatemos esses princípios. A BNC-Formação prescreveu que as instituições que não tinham se adequado às DCN de 2015 teriam até dois anos (tendo o ano de 2019 como referência) para fazer seus ajustes e três anos para aquelas que tinham feito mudanças. Em 5 de agosto de 2021, após um amplo movimento de resistência e protesto de mais de 60 associações profissionais e instituições de ensino superior (IES)²³, o CNE prorrogou por mais um ano²⁴ a data limite de implementação dos novos currículos de formação de professores.

Precisamos cerrar as fileiras dos espaços deliberativos e colegiados de nossos cursos, centros e Fóruns de Licenciatura para que nossos projetos institucionais façam jus à história de cada instituição que carrega diferentes arranjos curriculares conforme seus contextos locais e aos próprios princípios constitucionais, que reverberam lutas travadas pelas comunidades escolar e acadêmica há décadas (Freitas, 2002).

Trabalho docente: regulação via avaliações e desvalorização profissional

Na Proposta da BNC-Formação, o trabalho docente é caracterizado como:

São simples, mas não triviais, as incumbências do professor: trabalho de equipe, planejamento, ensinar cuidando com que o aluno aprenda, tratar com atenção maior os que têm dificuldade para aprender, dar aulas e outras atividades previstas na proposta pedagógica e em seu plano de trabalho, e ajudar na relação da escola com a família e a comunidade. (Ministério da Educação, 2018a, p. 27, grifos nossos).

Além disso, no artigo anterior, apresentamos que na Proposta havia a menção de que avaliações geram informações decisivas para monitoramento da eficácia das políticas públicas, sendo que as realizadas até aquele momento trariam como evidências as seguintes afirmações:

a) a origem socioeconômica do aluno, sobre a qual a escola não tem controle, embora seja um fator que pese na *determinação* do desempenho escolar, *pode ser compensada pela ação da escola*;

23 <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/sbpc-solicita-prorrogacao-do-prazo-de-resolucao-sobre-formacao-de-professores/>

24 <https://formacaoprofessor.com/2021/08/05/cne-prorroga-prazo-para-adequacao-a-resolucao-02-2019/>

b) os fatores que podem ser *controlados* pela escola ou pelo sistema educacional, dentre os quais *o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno*; e

c) o papel desempenhado pelos professores *bem preparados* faz diferença significativa no desempenho dos alunos, *independentemente* do nível socioeconômico dos mesmos (Ministério da Educação, 2018a, p. 5, grifos nossos).

O texto da Proposta segue, ainda, apresentando dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para afirmar que a qualidade dos professores é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos. Ou seja, os professores não são *um* dos fatores mais relevantes, eles são *o* fator mais importante, o que traz, em si, grande responsabilização para os professores a respeito de resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos.

O primeiro e terceiro trechos apresentados nesta seção foram, estrategicamente, suprimidos da BNC-Formação, mas o pretexto de justificativa continuou a ser expresso de forma velada:

[...] os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para em colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas pela BNCC, visando não apenas *superar a desigualdade educacional*, mas também *assegurar uma educação de qualidade* para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p.1, grifos nossos).

Consideramos tais noções como redutoras e fantasiosas, pois relacionam complexas questões e fatores envolvidos no processo ensino/aprendizagem apenas com a formação inicial de professores. Ao contrário, cremos que sua correlação é muito mais ampla e complexa, pois envolve, por exemplo, desigualdades social e econômica, acessos à saúde, à moradia e à segurança.

Desta forma, por mais que o dito fator professor não seja mais tão enfatizado no texto do parecer da BNC-Formação, em sua seção 1.2 explicitam-se os baixos indicadores de aprendizagem dos estudantes, principalmente em avaliações de larga escala de áreas como Português e Matemática, a baixa qualidade da formação de professores em nosso país, a qual é predominantemente realizada em cursos de instituições privadas na modalidade a distância, e a baixa valorização social do magistério no Brasil. Afirma-se, ainda, que “Apesar do esforço nacional das três instâncias educacionais federativas e da sociedade civil vinculada à área da educação, o desafio da aprendizagem na idade adequada persiste” (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p.4).

Para além de considerar o uso de tal estratégia retórica questionável — em acordo com o que Freitas (2014) pontua, de que não se pode medir finalidade e qualidade da educação de uma nação meramente por aspectos numéricos ligados a resultados de aprendizagem em provas que são aplicadas de forma amostral nos sistemas privados

e censitária nos públicos — no parecer da BNC-Formação esse panorama é usado como justificativa para a necessidade de elaboração de referenciais docentes para que se evitem “achismos” (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p. 9). Por isso, defende-se que “é importante conhecer mais de perto o que outros países, situados no topo da educação mundial, estão fazendo para melhorar a formação inicial de seus professores” (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p. 9). Ou seja, referenciais externos são considerados os melhores balizadores para organização de processos de formação de professores no Brasil diante da suposta ausência de história de formação aqui construída, o que Macedo (2019) também questiona. Afirma-se, no parecer, que os países exitosos quanto à formação de seus professores (supostamente exemplos a serem seguidos), desenvolvem mecanismos de avaliação e acreditação de licenciados e recém-graduados, de certificação e registro para controle do ingresso, assim como de permanência e progressão na carreira do magistério.

Assim, a BNC-Formação estabelece processos avaliativos internos às instituições formadoras, mas também externos, no caso sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o qual irá elaborar instrumento avaliativo *in loco* dos cursos de formação de professores, assim como a reformulação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p. 29).

Tal regulação via avaliações vai contra a política de valorização de professores que foi estabelecida até então (Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 — Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica) e mesmo mencionada na seção 1.1 (intitulada “Ordenamento Legal e Normativo das Políticas de Formação Continuada e Valorização do Professor”) do parecer da BNC-Formação Continuada. Antes, este texto havia afirmado que:

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum, para a formação continuada de professores, se configura como eixo norteador para todas as políticas e programas educacionais *voltados ao efetivo aprimoramento e fortalecimento da profissão docente no país*. Pretende-se estabelecer o que se espera do exercício profissional do professor, ou seja, quais conhecimentos e saberes práticos o integram. *A necessidade premente de reconhecimento e de valorização dos professores está intrinsecamente ligada à sua profissionalização e, nesse sentido, é fundamental a constatação de que determinados tipos de conhecimentos e práticas são essenciais ao exercício da docência*, sabendo-se que o professor não adquire tais competências e habilidades de forma espontânea, mas ao contrário, a ação docente envolve tarefas complexas e específicas (Parecer CNE/CP nº 14/2020, 2020, p. 1, grifos nossos).

Em nossa avaliação, ao invés de valorizar a profissão docente, essa ideia passou a ser canto de sereia, no sentido de que fomenta a (des)valorização via controle e padronização.

Conhecimentos docentes e a desprofissionalização do magistério

Para esta seção, faz-se necessário relembrar o breve histórico apresentado em nosso artigo anterior. As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores (DCN) foram instituídas em 2002 com o intuito principal de desvincular as licenciaturas dos cursos de bacharelado, dar a elas projetos específicos e currículos próprios e modificar a configuração da formação até então vigente denominada de 3 + 1²⁵ (Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, 2002). Estas DCN foram influenciadas por pesquisas educacionais que fazem oposição ao modelo de racionalidade técnica, ou seja, à formação de professores como profissionais técnicos, que deveriam apenas aplicar conceitos, metodologias e teorias pedagógicas na prática (Diniz-Pereira, 2007).

Treze anos mais tarde, em 2015, novas DCN procuraram avançar na indicação de necessidades formativas e, além do reconhecimento da docência como espaço de produção de conhecimentos, apontaram campos de conhecimentos e estudos fundamentais à formação e atuação do professor, tais como (...) “questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, 2015, p. 5). Conforme já apontado, embora estas novas DCN mencionem uma “base comum nacional” para formação de professores o documento trata de temas para valorização do magistério, como piso salarial e condições de trabalho, sem associar progressão ou bonificações por desempenho nas avaliações como pretende a BNC-Formação:

(...) para formação inicial de professores, os referenciais podem estar alinhados aos mecanismos de avaliação e acreditação dos cursos de formação inicial e avaliações dos estudantes ou recém-graduados. Também podem estar articulados a mecanismos de certificação ou registro para controlar o ingresso na carreira docente. Ao longo da carreira, eles podem impactar o desenvolvimento profissional e a formação continuada, e podem estar vinculados à permanência e progressão na carreira por meio de certificações, avaliações e aumentos salariais (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p. 10).

Ou seja, há uma diferença importante entre as DCN de 2015 e a BNC-Formação em termos de busca de controle via testagem e avaliações. Isto também está relacionado a mudanças na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PNFP). As DCN de 2015 foram construídas a partir da PNFP instituída pelo Decreto nº 6.755 de 2009, revogado e substituído pelo Decreto nº 8.752 que já em seu primeiro artigo afirma que:

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

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

25 Nesta configuração os cursos de formação de professores eram constituídos por três anos de bacharelado, seguido de um ano de disciplinas pedagógicas (Ayres, 2005).

II — com a Base Nacional Comum Curricular;

III — *com os processos de avaliação da educação básica e superior*; [...] (Decreto nº 8.752, 2016, grifo nosso).

Além disso, até mesmo campos de conhecimento e estudo²⁶ conquistados historicamente nas DCN de 2015 foram modificados e/ou retirados. Na BNC-Formação, os campos de estudo ficaram restritos diretamente àqueles conhecimentos ligados a uma suposta aplicação eficiente da BNCC na educação básica. Borba et al. (2019) também identificaram a retirada de conteúdos conquistados historicamente ao investigarem a BNCC de Ciências da Natureza dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. De acordo com os autores, pretende-se uma restauração conservadora nos currículos dessas disciplinas, em que neoliberais e neoconservadores, com apoio de líderes religiosos alinhados ao campo ideológico da direita, procuram constranger temáticas como evolução biológica, corpo humano, diversidade étnico-racial e saúde e diferença.

De acordo com Hypolito (2019), o documento de 2015 passou por amplo processo de discussão entre os anos de 2013 e 2014 e constitui uma proposta que tenta solucionar um desafio antigo dos cursos de formação docente: compatibilizar aumento de carga horária teóricas de fundamentação com aumento de carga horária de prática para diminuir a dicotomia na formação. Com apenas quatro anos de implementação, tempo insuficiente para desenvolvimento e amadurecimento daquelas DCN, nos parece irresponsável mudar novamente o rumo da formação de professores²⁷.

A seção 3 do Parecer contém informações sobre a BNCC e afirma-se, de início, que “No caso brasileiro, a construção de referenciais para a formação docente precisa dialogar com as dez competências gerais da BNCC, bem como com as aprendizagens essenciais que a BNCC *garante* aos estudantes da Educação Básica, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2/2017” (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p. 11, grifo nosso). Para além de afirmar um absurdo — que uma prescrição curricular pode garantir a aprendizagem dos estudantes — o texto defende que a formação de professores deve atender tal quimérica demanda.

Outro aspecto que precisamos explicitar e discutir é a correção e pertinência da homologia explicitada na página 15 da BNC-Formação. Se a BNCC contribuiria para o desenvolvimento pleno da pessoa, esse “paradigma” não deve ser diferente quanto à formação de professores: “Assim, as competências profissionais docentes pressupõem o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais, bem como

26 Formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, 2015, p. 11).

27 Em 2019 houve a publicação do dossiê temático “Formação do Magistério da Educação Básica nas Universidades Brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE/CP nº 02/2015”, organizado por Luiz Fernandes Dourado e Malvina Tuttman, com 15 textos de diferentes universidades brasileiras que relatam o processo de construção dos projetos institucionais de formação à luz da Resolução CNE/CP 02/2015. O dossiê constitui um importante instrumento de resistência à descaracterização da formação de professores no Brasil e pode ser encontrado em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/117>

das aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes” (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p. 15).

É importante destacar aqui que se compararmos as competências identificadas na BNCC com as estabelecidas pela BNC-Formação e pela BNC-Formação Continuada, percebemos que, para além de seu número ser o mesmo, a natureza dessas é muito semelhante item por item. Isto corrobora a ideia de alinhamento entre o que se espera que aprendam alunos na educação básica e o que se espera que professores aprendam para ensinar. A comparação das competências nos três documentos é mostrada no Quadro 5, que, apesar de longo, é necessário para visualizar de forma sinóptica a estreita correlação mencionada, na verdade, quase uma cópia perfeita. Neste quadro, na primeira e segunda coluna estão destacados em negrito os trechos iguais da BNCC e da BNC-Formação. Na terceira coluna o destaque em negrito corresponde à semelhança do texto da BNC-Formação Continuada com a BNC-Formação.

Quadro 5. Comparação entre as Competências da BNCC, BNC-Formação e BNC-Formação Continuada

COMPETÊNCIAS DA BNCC	COMPETÊNCIAS DA BNC-FORMAÇÃO	COMPETÊNCIAS DA BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do aluno e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e soluções tecnológicas para selecionar, organizar com clareza e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.	2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.

Fonte: Elaboração das autoras a partir de Ministério da Educação (2018b), Parecer CNE/CP nº 22/2019 (2019), Parecer CNE/CP nº 14/2020 (2020).

Quadro 5. Comparação entre as Competências da BNCC, BNC-Formação e BNC-Formação Continuada (continuação)

COMPETÊNCIAS DA BNCC	COMPETÊNCIAS DA BNC-FORMAÇÃO	COMPETÊNCIAS DA BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e a participação em práticas diversificadas da promoção artístico-cultural para que o aluno possa ampliar seu repertório cultural.	3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	4. Utilizar diferentes linguagens — verbal, corporal visual, sonora e digital para expressar e fazer que o aluno se expresse para partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.	4. Utilizar diferentes linguagens — verbal, corporal, visual, sonora e digital — para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.	5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

Fonte: Elaboração das autoras a partir de Ministério da Educação (2018b), Parecer CNE/CP nº 22/2019 (2019), Parecer CNE/CP nº 14/2020 (2020).

Quadro 5. Comparação entre as Competências da BNCC, BNC-Formação e BNC-Formação Continuada (continuação)

COMPETÊNCIAS DA BNCC	COMPETÊNCIAS DA BNC-FORMAÇÃO	COMPETÊNCIAS DA BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, estar sempre atualizado na sua área de atuação e nas áreas afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem ser um profissional eficaz e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	7. Buscar desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado em si mesmo, dos outros e do planeta.	7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, para poder desenvolver autoconhecimento e o autocuidado nos alunos.	8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

Fonte: Elaboração das autoras a partir de Ministério da Educação (2018b), Parecer CNE/CP nº 22/2019 (2019), Parecer CNE/CP nº 14/2020 (2020).

Quadro 5. Comparação entre as Competências da BNCC, BNC-Formação e BNC-Formação Continuada (continuação)

COMPETÊNCIAS DA BNCC	COMPETÊNCIAS DA BNC-FORMAÇÃO	COMPETÊNCIAS DA BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza para promover ambiente colaborativo nos ambientes de aprendizagem.	9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.	10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Elaboração das autoras a partir de Ministério da Educação (2018b), Parecer CNE/CP nº 22/2019 (2019), Parecer CNE/CP nº 14/2020 (2020).

Essa redução formativa (e, por extensão descaracterização do que estávamos historicamente construindo em relação à docência) pode ser observada, também, na própria organização curricular proposta no documento. Na BNC-Formação propõe-se que:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I — Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as

práticas educacionais. II — Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III — Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, 2019, p. 6)

Ou seja, sugere-se que os currículos dos cursos de licenciatura sejam organizados em três grandes grupos: o grupo 1, de 800 horas, com disciplinas voltadas para a BNC-Formação; o grupo 2 de 1.600 horas com disciplinas ligadas aos conteúdos da BNCC; e um grupo 3, de 800 horas, voltado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas dos grupos 1 e 2.

A partir desta nova organização curricular podemos perceber que os conteúdos que devem ser aprendidos pelos futuros professores são muito diferentes daqueles que estavam previstos nas DCN de 2002 e 2015. Assim, é a primeira vez que a formação de professores no Brasil passa a ser pautada não em princípios, mas em competências e habilidades bastante específicas que buscam implementar a BNCC da Educação Básica. Apesar de reconhecermos que mudanças na formação de professores no Brasil são necessárias, o tipo de formação que temos construído junto a professores, pesquisadores, entidades e associações que lutam por uma formação democrática e inclusiva não cabe naquilo que é proposto na BNC-Formação.

A sessão 4.3 aborda as competências (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019) e utiliza seis páginas para elenca-las em três grupos (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional) com respectivas habilidades.

Ao longo do texto, usa-se termos como “efetivas aprendizagens” (p. 18, 19) “padrões de qualidade dos cursos” (p. 13, 34) o que demonstra a existência de resultados de aprendizagem previamente esperados a serem atingidos. Além disso, chama atenção o uso da expressão “criar e saber gerir ambientes de aprendizagem” (p. 18, 20, 33, 45 e 48), o que aproxima a ideia de professor com a figura de um gestor. Sobre as competências de engajamento profissional, o texto afirma que o professor deve “colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender” (p. 18, 21, 33, 45, 50), o que traz ideias presentes nos primórdios do campo da Didática enquanto campo de conhecimento, o que responsabiliza de forma demasiada o professor, já que esse será avaliado em todos os momentos do processo. Acreditamos que todos são capazes de aprender, porém precisam ter as condições físicas, materiais, psicológicas, sociais, entre outras, que vão muito além da agência do professor.

Da mesma forma, chama a atenção o uso do adjetivo “profissional” em todas as competências propostas. É importante destacar que esse qualificativo, na verdade, contribui para a desprofissionalização docente, no sentido de regulamentar uma política que relega o professor à posição de técnico que domina o que é prescrito pela BNCC e garante o desenvolvimento máximo de aprendizagem efetivas de seus alunos.

A listagem das competências gerais e específicas e das respectivas habilidades está presente também no anexo do parecer que integra a proposta de resolução. Esta foi aprovada como resolução (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, 2019) na qual são definidas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores e é instituída a base nacional comum para a formação de professores.

Sobre a BNC-Formação continuada, as dimensões do conhecimento são as mesmas presentes na BNC-Formação (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional), com um desdobramento específico nas competências referentes à Prática Profissional (prática profissional pedagógica e prática profissional institucional). Além disso, as cinco competências propostas se expressam em cinco áreas: “Conhecimento e de Conteúdo Curricular”, “Didático-Pedagógica”, “Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos”, “Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural” e “Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais” (Parecer CNE/CP nº 14/2020, 2020).

Com a recente resolução (Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020, 2020), a responsabilidade pela formação continuada de professores é relegada às escolas, redes escolares ou sistemas de ensino em parcerias com outras instituições, inclusive em regime de cooperação técnica e administrativa, bem como via cursos e programas de pós-graduação. A ideia seria a de formar, ao longo da vida (não se mencionando a ideia de carreira), professores efetivos a partir de cinco características comuns de formação inspiradas em modelos de países estrangeiros: “foco no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC); uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (Parecer CNE/CP nº 14/2020, 2020, p. 6).

Nesse sentido, a formação continuada é proposta para ser ofertada via cursos e programas de extensão, de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e dos *stricto sensu* (mestrado e doutorado), bem como de cursos de atualização e aperfeiçoamento profissional “na perspectiva de contribuir efetivamente para o aprendizado do professor ao longo de sua vida profissional, resultando, assim, na aprendizagem escolar de seus estudantes” (Parecer CNE/CP nº 14/2020, 2020, p. 8). Como forma de organização da oferta dos cursos, a BNC-Formação Continuada assinala que:

Nesse sentido, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais ou de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, direcionadas à melhoria do exercício do docente, a formação continuada deve envolver:

- a) cursos de atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- b) cursos e programas de extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;
- c) cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, e que articulem o projeto pedagógico da IES e as políticas de formação das redes de ensino;
- d) os cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas por meio de atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da IES e de acordo com as normas e resoluções do CNE, sempre procurando articular com as políticas formativas das redes de ensino;
- e) cursos ou programas de Mestrado e de Doutorado acadêmico ou profissional, por meio de atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da IES, respeitadas as normas e as resoluções do CNE, bem como da CAPES. (Parecer CNE/CP nº 14/2020, 2020, p. 9, grifo do documento).

Diante da centralidade da BNCC nas reformas educacionais, resta claro que a intenção colocada nas recentes políticas curriculares é uma padronização curricular a partir daquela base que se estende da educação básica à pós-graduação, via BNC-Formação e BNC-Formação Continuada.

Considerações finais

Diante do exposto, podemos afirmar que o que o CNE chama de “base” da formação de professores para o Brasil é, na realidade, uma lista de competências copiadas daquelas presentes no documento da educação básica, listada com um mero anexo a uma resolução aprovada sem qualquer diálogo com especialistas e pesquisadores do campo da educação. Isto é, trata-se de uma agenda de formação, que apresenta uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva ampla, que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, que promova um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional.

Ademais, o processo que originou as bases foi vertical, pouco transparente e nada discutido. Além disso, há uma tentativa de apagamento, por parte dos reformadores empresariais, daquilo que estava sendo paulatinamente construído pela área de pesquisa em Formação de Professores (mediante atuação de associações profissionais e científicas), de modo que há uma evidente ruptura entre o que é preconizado pela BNC-Formação e BNC-Formação Continuada e o que era ensejado em diretrizes anteriores. Destacamos

também o evidente alinhamento entre o preconizado na educação básica e na educação superior, o que é reducionismo formativo e fomento a uma homologia descabida. Esta vinculação é tão profunda e explícita que, nas disposições transitórias e finais, o artigo 29 estabelece que “As competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, previstas nesta Resolução, deverão ser revisadas pelo CNE, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular.” (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, 2019, p. 12)

Lembramos as palavras de Selles (2018) ainda em um período anterior à publicação da BNC-Formação:

[...] entendo que qualquer proposição curricular que se pretenda única — ou retoricamente entregue às adaptações ao nível das secretarias de educação dos diversos níveis federados — invariavelmente irá silenciar iniciativas de invenção docente, pois na unicidade estas já se projetam como natimortas, haja vista que as diferenças são próprias da complexidade dos sistemas de ensino.

Que não se confunda negar a unicidade e a centralização curricular com abdicar das disciplinas, ou de seus conteúdos. Ou mesmo, aceitar que os professores terão licença para ensinar o que quiserem, num espontaneísmo que despreza os conhecimentos escolares referenciados pelas ciências naturais. Acrescente-se a isso o equívoco de supor que, sem qualquer BNCC, os professores não saberiam, por exemplo, reconhecer a diferença entre ensinar a física newtoniana e a física moderna, deixariam de abordar a fotossíntese, ou iriam ignorar o valor das ligações químicas. Parece ser um temor infundado de que a falta de *uma* organização e *uma* sequência lógica que inclua conteúdos (ou mesmo métodos) a serem ensinados na Biologia, Física ou Química condenaria os professores a substituí-los por qualquer tema ou assunto que lhes aprouvesse, como se os professores estivessem sempre que ser lembrados de que para ser docente dessas disciplinas escolares têm que ensiná-las na escola. (pp. 337–338)

Outro estudo tece importantes indagações com as quais fazemos coro, tanto em termos de princípios, quanto de dados resultantes da presente investigação:

Diante da intensificação de mecanismos de regulação do trabalho docente — notabilizados pela BNCC e pelos sistemas de avaliação em larga escala que a acompanham — fomentados pelos setores gerencialistas e do agravamento de iniciativas refinadas de controle e coerção da ação professoral rumo ao assolamento da escola pelo conservadorismo, bem representada pelo MESP [Movimento Escola sem Partido], cabe perguntar: Quais serão as novas relações produzidas entre os conhecimentos científico e escolar com as diferentes culturas que penetram as escolas? Como as políticas de currículo em curso impactarão a formação e a profissão docente na próxima década? Que temas caros ao ensino

de Ciências e Biologia [e de outras ciências] continuarão sendo perseguidos por provocarem controvérsias? Haverá algum arrefecimento causado pelos atravessamentos socioculturais que estão presentes nas escolas? (Azevedo et al., 2020, pp. 55–56, comentário nosso)

Em tempos que estão sendo preparadas uma matriz de competências para diretores e a reformulação dos cursos de Pedagogia, o que nos resta é a insurgência para a busca de saídas coletivas que respeitem a história das instituições escolares e universitárias. Este movimento precisa incluir e contar com pesquisadores e professores do campo da Educação em Ciências que está vendo suas diversas instâncias — escolas de ensino fundamental e médio, cursos de licenciatura, cursos de mestrado e doutorado, além dos programas de formação continuada de professores de ciências — serem impactadas pelas políticas impostas ao longo dos cinco últimos anos. Vale destacar que em sessão realizada no dia 05/08/2021, o Conselho Pleno do CNE aprovou extensão do prazo de adequação dos cursos de licenciatura à resolução 02/2019 até dezembro de 2022. Há tempo para articularmos nossas resistências!

Como palavras finais, por nos parecer emblemático, exemplar e até premonitório visto o exposto no texto, lembramos a situação da tomada da cidade de Troia, por volta do ano 1200 a.C. Conta a lenda que depois de um cerco que já durava mais de nove anos sem conseguir tomar a cidade, o exército que guerreava contra Troia construiu uma enorme estrutura oca, na forma de um cavalo, dentro da qual se abrigou parte do exército. O cavalo foi oferecido²⁸ como presente e homenagem de guerra aos troianos que o levaram, em cortejo orgulhoso para o interior de suas altas, inexpugnáveis e intactas muralhas. Naquele dia houve júbilo, festas e celebrações em Troia. Depois, quando a cidade já feliz dormia, os sitiadores deixaram sorratamente o interior da estrutura, renderam sentinelas de plantão e abriram os portões da cidade para a entrada do exército atocaiado no exterior das muralhas. Troia foi saqueada, incendiada e aniquilada.

“Miseros cidadãos, que tanta insânia!
De volta os Gregos ou de engano exemplos
Seus dons julgais? desconheceis Ulisses?
Ou este lenho é couto de inimigos,
Ou máquina que, armada contra os muros,
Vem cimeira espiar e acometer-nos.
Teucros, seja o que for, há dano oculto,
Não fieis do cavalo: eu temo os Dânaos,
Mesmo em seus brindes.”

Virgílio, *Eneida*, 50, livro II, 50 (Eneias narra a Dido o último dia de Troia), sec. I a.C.²⁹

28 Outra versão afirma que o exército sitiador após construção e recheio da bela peça equestre simulou manobra de retirada e abandono da batalha. Os troianos aproveitando-se da aparente fragilidade capturaram, no campo inimigo, a estrutura e a levaram para dentro dos altos e fortes muros intactos de sua cidade.

29 <https://mare.art.br/laocoonte-e-seus-filhos-imagem-2/>

Da mesma forma, estejamos sempre alertas e atentos a cantos de sereias.

Ela, porém, pela mão me tomando, apartado dos sócios,
fez-me sentar ao seu lado, inquirindo-me acerca de tudo.
Todos os fatos, em ordem, contei-lhe, conforme a verdade.
Circe divina, depois que falei, tais palavras me disse:
‘Logo já está realizado isso tudo; atenção ora presta
ao que te passo a dizer: aliás, há de um deus recordar-to.
Primeiramente, hás de ir ter às Sereias, que todos os homens
que se aproximam dali, com encantos prender têm por hábito.
Quem quer que, por ignorância, vá ter às Sereias, e o canto
delas ouvir, nunca mais a mulher nem os tenros filhinhos
hão de saudá-lo contentes, por não mais voltar para casa.
Enfeitiçado será pela voz das Sereias maviosas.
Elas se encontram num prado; ao redor se lhe veem muitos ossos
de corpos de homens desfeitos, nos quais se engrouvinha a epiderme.
Passa de largo, mas tapa os ouvidos de todos os sócios
com cera doce amolgada, porque nenhum deles o canto possa escutar.
Mas tu próprio, se ouvi-las quiseres, é força
que pés e mão no navio ligeiro te amarrem os sócios,
em torno ao mastro, de pé, com possantes calabres seguro,
para que possas as duas sereias ouvir com deleite.
Se lhes pedires, porém, ou ordenares, que os cabos te soltem,
devem mais forte amarras à volta do corpo apertar-te.’
Quando passado tiverem, a força de remo, esse ponto,
não te direi, com palavras nenhuma ao caso adequadas,
qual deverás escolher dos caminhos; em teu próprio peito
tens de conselho tomar; descrever-te ambos eles vou logo.’
Homero, *Odisseia*, Canto XII, 40 (As sereias, Cila, Caribde e os bois de Hélio)

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES pela concessão de bolsas às duas primeiras autoras, aos integrantes do Grupo Casulo: pesquisa e educação em Ciências e Biologia/UFSC, especialmente aos integrantes do grupo Bússolas, pelas discussões e questionamentos que enriqueceram o texto.

Nosso muito obrigada a/os pareceristas da Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências pelos comentários, sugestões e correções pertinentes, precisos e detalhados.

Referências

- Aguiar, M. A. da S. (2019). Reformas Conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educação & Sociedade*, 40, 1–24. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329>
- ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) (2018). *Documento final XIX Encontro Nacional da ANFOPE*. <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>
- AITSL (Australian Institute for Teaching and School Leadership) (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2019/11/australian-professional-standards-for-teachers.pdf>
- Ayres, A. C. M. (2005). As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação dos professores de biologia como território contestado. In M. Marandino, S. Selles, M. Ferreira & A. C. Amorim (orgs.), *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa* (pp. 182–197). Editora Eduff.
- Bazzo, V. & Scheibe, L. (2019). De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. *Retratos da escola*, 13(2), 669–684. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>
- Borba, R. C. N., Andrade, M. C. P. & Selles, S. E. (2019). Ensino de Ciências e Biologia e o cenário de restauração conservadora no Brasil: inquietações e reflexões. *Revista Artes de Educar*, 5(2), 144–162. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/44845/0>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016 (2016). Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm
- Diniz-Pereira, J. E. (2007). *Formação de professores: pesquisas, representações e poder* (2ª ed.). Autêntica.
- Farias, I. M. S. de. (2019). O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. *Retratos da escola*, 13(25), 155–168. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.961>
- Freitas, H. C. L. de (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, 23(80), 136–167.
- Freitas, L. C. (2015). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1085–1114. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

Freitas, L. C. (2016). Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Caderno Cedes*, 36(99), 137–153. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>

Hypolito, A. M. (2019). BNCC, agenda global e formação docente. *Retratos da Escola*, 13(25), 187–201. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>

Macedo, E. F. de (2019). Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Retratos da Escola*, 13(25), 39–58. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967>

Ministério da Educação (2018a). *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação (2018b). *Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Motta, V. C. da (2008). Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, 6(13). <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000300009>

Parecer CNE/CES nº 67/2003, homologado em 2/6/2003 (2003). Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais — DCN dos Cursos de Graduação. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf

Parecer CNE/CP nº 15/2017, homologado em 21/12/2017 (2017). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 (2019). Define as 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). Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192

Parecer CNE/CP nº 14/2020 (2020). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192

Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 (2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>

Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 (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. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

Resolução CNE/CP nº 2/2017, 22/12/2017 (2017). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (2019). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192

Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020 (2020). Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192

Rodrigues, L. Z. Pereira, B., & Mohr, A. (2020). 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*, 20, 1–39. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>

Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.

Sacristàn, J. G. (2013). O que significa o currículo? In J. G. Sacristàn (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Penso.

Selles, S.L.E. (2018) Editorial: A BNCC e a resolução CNE/CP no 2/2015 para a formação docente: a “carroça na frente dos bois”. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 35(2), 337–344. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2018v35n2p337>

Silva, M. R. da. (2019). Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. *Retratos da Escola*, 13(25), 123–135. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.965>

Smolka, A. L. B., Laplane, A. L. F, Magiolino, L. L. S. & Dainez, D. (2015). O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação & Sociedade*, 36(130), 219–242. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>

Tarlau, R. & Moeller, K. (2020). O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, 20(2), 553–603. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>

 **Larissa Zancan Rodrigues**

Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
larissazancan@yahoo.com.br

 **Beatriz Pereira**

Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
beatrizsofka@gmail.com

 **Adriana Mohr**

Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
adriana.mohr.ufsc@gmail.com

Editor Responsável

Cristiano Barbosa de Moura

Manifestação de Atenção às Boas Práticas Científicas e de Isenção de Interesse

Os autores declaram ter cuidado de aspectos éticos ao longo do desenvolvimento da pesquisa e não ter qualquer interesse concorrente ou relações pessoais que possam ter influenciado o trabalho relatado no texto.
