

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS BNCC: PERIGOS E CONTROVERSAS PARA A VALORIZAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE**

*POST-BNCC TEACHER TRAINING: DANGERS AND CONTROVERSIES FOR THE VALORIZATION AND AUTONOMY OF TEACHERS*

*FORMACIÓN DOCENTE POST-BNCC: PELIGROS Y CONTROVERSAS PARA LA VALORIZACIÓN Y AUTONOMÍA DE LOS DOCENTES*

Patrícia Duarte Claudino

E-mail: [patriciaduarteclaudino@gmail.com](mailto:patriciaduarteclaudino@gmail.com)

Maria Célia Borges

E-mail: [marcelbor@gmail.com](mailto:marcelbor@gmail.com)

### **RESUMO**

Esta pesquisa é um recorte de investigação em nível de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação. Teve como objetivo analisar as mudanças ocorridas nas políticas curriculares para a formação de professores, pós Base Nacional Comum Curricular (BNCC), período entre 2015 a 2020. Nos caminhos metodológicos da investigação foi utilizada a abordagem qualitativa, com delineamentos de pesquisa bibliográfica e análise documental. Os subsídios teóricos pautam-se na formação de professores, políticas curriculares e a legislação relacionada. As políticas de governo mostram-se retrógradas, estáveis e fugazes. Os primeiros resultados explicitam que o entendimento de uma formação na perspectiva tecnicista fará com que o livre ensino e o livre aprendizado sejam negados, sustendo, assim, a perda da autonomia docente e a manutenção da desvalorização dos professores. É preciso que marchemos rumo à resistência de uma pedagogia fundamentada em competências e que o conhecimento seja embasado numa sólida formação teórica e interdisciplinar que enriqueça a formação e, consequentemente, a autonomia no exercício da docência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas curriculares. Formação de professores. Desvalorização docente.

### **ABSTRACT**

*This study is a research clipping at the Master's level of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia within the State, Policies, and Management in Education Research Line. It aimed to analyze the changes that have taken place in curricular policies for teacher training, after the National Curricular Common Base (BNCC), from 2015 to 2020. As for methodology, it is a qualitative investigation with outlines of bibliographic research and document analysis. Theoretical subsidies are based on teacher training and curriculum policies and related legislation. Government policies appear to be retrograde, stable, and fleeting. The first results show that the understanding of training from the technical perspective will make free teaching and accessible learning to be denied, thus sustaining the loss of teaching autonomy and the maintenance of the devaluation teachers. It is necessary to march towards the resistance of a pedagogy based on competencies and knowledge should be built from solid theoretical and interdisciplinary training that enriches teacher training and, consequently, promotes autonomy in the exercise of teaching.*

**KEYWORDS:** Curricular Policies. Teacher Training. Teacher devaluation.

## RESUMEN

*Esta investigación es un recorte de investigación en el nivel de Maestría del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia, Línea de Investigación Estado, Políticas y Gestión en Educación. Tuvo como objetivo analizar los cambios ocurridos en las políticas curriculares para la formación de docentes, después de la Base Común Curricular Nacional (BNCC), de 2015 a 2020. En los modos metodológicos de investigación se utilizó un enfoque cualitativo, con lineamientos de investigación bibliográfica y análisis documental. Los subsidios teóricos se basan en políticas de formación docente y curricular y legislación relacionada. Las políticas gubernamentales parecen ser retrógradas, estables y fugaces. Los primeros resultados muestran que la comprensión de la formación en la perspectiva técnica hará que se niegue la enseñanza libre y el aprendizaje libre, sustentando así la pérdida de la autonomía docente y el mantenimiento de la desvalorización de los maestros. Es necesario que marchemos hacia la resistencia de una pedagogía basada en competencias y que el saber sobre la práctica se destaque de la sólida formación teórica e interdisciplinaria, intelectual y política de los docentes, empobreciendo la formación y, en consecuencia, la autonomía y la ejercicio de la docencia.*

**PALABRAS CLAVE:** Políticas curriculares. Formación de profesores. Devaluación del maestro.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte de pesquisa de Mestrado, vinculada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED - UFU).

A lógica privatista adentrou as esferas sociais, sobremaneira na educação, redefinindo o papel do Estado, ocasionando a perda de direitos, sobretudo do livre ensino e do livre aprendizado. Ao reconhecermos o direito à educação como elemento da sociedade democrática, presenciamos um desmonte da escola, a precarização e a desvalorização da profissão docente, bem como as constantes mudanças nas políticas curriculares (FREITAS, 2018; DARDOD, LAVAL, 2016; LIBÂNEO, FREITAS, 2018).

Nas discussões, nas pesquisas e nos estudos da área da educação, a formação de professores tem ocupado lugar significativo, principalmente ao pensarmos nos processos de escolarização realizados na Educação Básica. Um dos alvos dos discursos proeminentes dos recentes governos são as reestruturações curriculares, tanto para a educação básica quanto para a formação dos cursos de licenciaturas.

Nesse sentido, as propostas curriculares e a formação de professores têm tomado significativo espaço nas recentes políticas públicas para a área da educação. Ao pensarmos sobre isso, temos como ponto de diálogo o seguinte questionamento: Quais são os impactos das mudanças das políticas curriculares após a BNCC para a formação de professores?

Freire (2005) nos adverte que conceber o processo educativo enquanto ato político requer clareza em torno de a favor de quem e do quê, contra quem e contra o quê a atividade política é desenvolvida. Portanto, é preciso ler as linhas e as entrelinhas das políticas públicas educacionais.

### **A racionalidade neoliberal, a privatização da educação e a desqualificação da profissão docente**

As políticas públicas, sobretudo após 1990, remodelam a função do Estado e, conseqüentemente, transformam a estrutura, a gestão e o ensino nos sistemas educacionais em todo o país. A razão neoliberal de formular e implantar tais políticas gera retrocessos, o que nos impulsiona a dialogar e resistir aos ataques contra a escola pública e contra a desvalorização da profissão docente.

A partir da última década do século XX, as reformas educacionais neoliberais são estruturadas na relação entre competências dos professores e qualidade do ensino, com base na competitividade. Esse cenário presente na educação brasileira tem contribuído para “a desqualificação e a desprofissionalização, com graves conseqüências para a educação escolar pública.” (SILVA; ZANATA, 2018).

Freitas (2019) afirma que a escola está no caminho da plena privatização, a inserção total no livre mercado, como uma organização empresarial, em contato com as interferências de organizações sociais (ONGs) que inserem as escolas em um brutal controle político e ideológico, a mando de mantenedoras privadas, retirando as escolas do controle público.

Por conseguinte, estamos frente a uma demanda de inserção da atividade educacional no livre mercado pleno, “o que equivale a promover a destruição do sistema educacional público e do controle estatal (regulação) das escolas, os quais seriam, nessa visão, os responsáveis por impedir o livre funcionamento das leis de mercado em ambiente educacional. A escola passa a ser vista como uma “organização empresarial” de prestação de serviços. (FREITAS, 2018, p.54)

A destruição do sistema público se dá paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas. Com isso, a escola passa a ser uma “empresa” educacional, com procedimentos operacionais e não mais procedimentos típicos de uma instituição pública, homogeneizando-a na forma de

uma “operação empresarial” com objetivos, processos, tempos e formas de controle definidos. (FREITAS, 2018, p.55).

A formação profissional do professor entendida como um processo amplo que transversaliza as experiências, a história de vida escolar do sujeito, que se associa à formação inicial e à formação continuada, concebidas como processos articulados do desenvolvimento profissional docente, o qual se realiza ao longo da profissão, requerendo uma aprendizagem ao da profissão (NÓVOA, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), está sendo inserida em uma lógica de mercado, assim como todo o sistema educativo.

Outros aspectos como o financiamento, a infraestrutura, as condições de trabalho docente e a gestão, a formação de professores são, também, elementos fundamentais para o processo educativo. É inegável a importância dos cursos de formação inicial e continuada de professores; todavia, temos presenciado em nosso país a desvalorização dos professores, a precarização do trabalho docente e a fragmentação e descontinuidades das políticas públicas, em consequência, o controle dos processos educativos, por meio de agendas propostas por empresários compromissados com agendas neoliberais do livre mercado. (FREITAS, 2019, p.55)

Freitas (2018) ressalta ainda, que o controle público das instituições é trocado pelo controle de grupos econômicos privados e seus interesses particulares. Evangelista (s.d) explicita que as disputas imperialistas e a hegemonia neoliberal geram problemas enfrentados nas escolas públicas como, por exemplo, a não concepção dos professores como sujeito histórico, de conhecimento de consciência e de direitos e ainda enfatiza que os professores se encontram numa “areia movediça no que tange à sua formação, ao seu trabalho, à sua atuação política.” (EVANGELISTA, s.d. p. 4).

Outro fato defendido por Evangelista (s.d) é a preocupação de organismos multilaterais, do Estado e da mídia, com os professores, colocando-os como bodes expiatórios para explicar a má qualidade da educação, o atraso do povo brasileiro e a manutenção da pobreza. Nessa lógica os professores supostamente desqualificados precisam ser constantemente treinados por meio de demandas pragmáticas, a fim de serem controlados pelo sistema e, assim, supostamente elevar os índices de aproveitamento.

O cenário de controle do trabalho docente é denunciado por Pevorano e Costa (2017), no qual o mercantilismo da educação fica evidente.

Os trabalhadores das escolas precisam atingir metas, seguir normas, currículos, projetos já estabelecidos por técnicos que julgam serem mais competentes, sempre numa lógica do controle, seja por meio do calendário com duzentos dias letivos mínimos obrigatórios, seja no registro de ponto do seu expediente, ou, ainda, pela vigilância de assessoras e/ou inspetoras. (PEVORANO E COSTA, 2017, p. 162).

A omissão do Estado em suprir as demandas sociais, bem como as constantes e intensas avaliações em larga escala, acentuam a fiscalização e regulação de resultados da educação ofertada, atenuando a relação entre as competências dos professores e a qualidade de ensino, com sérias consequências para a educação pública (SILVA E ZANATTA, 2018; LIBÂNEO, FREITAS, 2018).

A estratégia neoliberal vigente foi investir sobretudo, na produção de documentos, diretrizes, referenciais, programas, formações de professores que possibilitam a promulgação de princípios baseados na cobrança de resultados. “Assim, palavras como eficiência, eficácia, produtividade, flexibilidade, individualidade, competência, etc. começam a fazer parte do cenário educacional.” (PEVORANO E COSTA, 2017, p. 162). As políticas públicas mais recentes se baseiam no controle por meio de vários artefatos para mensurar as aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, dominar o ensino dos professores.

No bojo dessas ideias a formação de professores torna-se tema central nas políticas recentes. É nesse sentido que reformas educativas do governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), baseiam programas de formação de professores nas últimas décadas.

Picoli (2020) ressalta que a elaboração dos últimos documentos oficiais destinados à educação tem sido produzida por atores vinculados às entidades empresariais reformadoras e aos movimentos ultraconservadores que procuram, por diversas estratégias, esvaziar o conteúdo propriamente educativo da escola e a formação efetiva dos professores.

Para dar continuidade ao projeto de privatização, as narrativas do MEC consideram a escola pública incompetente na tarefa de formar alunos e professores, abrindo, assim, o leque de possibilidades de atuação das reformas curriculares comprometidas com o controle docente, por meio do currículo rígido e das avaliações em larga escala.

A finalidade da educação fica clara, aqui, como sendo necessária para suprir os interesses financeiros sustentados pelo neoliberalismo. As mudanças e descontinuidades das políticas marcam os últimos anos na área da educação. Nessa lógica, a formação é vista como instrução de todos para compor a força de trabalho do capital. Desse modo, são instaladas a precarização do trabalho docente e a desvalorização dos profissionais da educação no contexto

da internacionalização das políticas, por meio de um currículo rígido que fiscaliza e domina a atuação docente (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2019).

É nesse sentido que as mudanças e descontinuidades de fundamentos, objetivos, conteúdos e estrutura da formação inicial e continuada de professores contribuem para a desqualificação e desvalorização dos profissionais da educação.

### **Documentos normativos curriculares de 2015 a 2020 e os impactos para a formação de professores**

Para melhor esclarecer nossas discussões, em seguida, tecemos alguns marcos normativos que evidenciam as mudanças ocorridas na área da formação de professores para a educação básica, sobretudo nos últimos anos.

Para a compreensão acerca do trajeto percorrido pela formação de professores no que tange às políticas públicas para a área da educação, utilizamos um breve estudo sobre os documentos normativos: a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, que 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); a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); e a Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020, que 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).

Ao lado desses dispositivos legais também, usamos como aporte teórico manifestações de associações e entidades educacionais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), contra a homologação das últimas duas Resoluções citadas acima.

Por meio da breve análise das políticas de formação de professores que norteiam a educação brasileira desde a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos sinalizar aqui algumas mudanças significativas que consubstanciaram relevantes transformações no âmbito de todo funcionamento das escolas do país, tendo em vista as disputas e interesses atuais nas orientações normativas para a formação de professores/as.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 define princípios, fundamentos e diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, sustentada pelo Parecer CNE/CP nº2/2015. Este documento normativo apresenta dados estatísticos e princípios que norteiam a formação de professores que dialogam com perspectivas e concepções historicamente edificadas por estudiosos, associações e entidades da área no país. (RICHTER, BORGES & PEREIRA, 2022). Esta Resolução foi elaborada por uma Comissão Bicameral de Formação de Professores, designada pelo Conselho Nacional de Educação, que envolveu conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica em 2014. Foram realizadas reuniões, debates e críticas com ampla participação de associações acadêmico-científicas e sindicais, instituições de educação superior, fóruns, pesquisadores e estudantes, vinculados à temática, o que evidenciou a participação de vários envolvidos no processo de elaboração da proposta de formação de professores. (RICHTER, BORGES e PEREIRA, 2022).

Destaca-se, no Parecer CNE/CP nº2/2015, preceitos de uma Base Comum Nacional, não necessariamente curricular, para a formação para o magistério, tendo também como referência os estudos e pesquisas que indicam a necessidade de ampliar a relação entre as instituições de educação superior e a educação básica, documento que ratifica que a formação deveria contemplar:

I – Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II – a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III- o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV- atividades de socialização e avaliação dos impactos; V- aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras; VI – questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015b, p. 23-24).

A concepção marcante da presente resolução é a de que todos os cursos de formação de professores do país devem ter uma sólida formação teórico-prática, interdisciplinar, com uma formação que dialogue e interaja com as instituições de educação básica, considerando as especificidades da região onde a instituição está inserida e que aborde as questões socioculturais, como princípios de equidade, por exemplo.

Richter, Borges e Pereira (2022) salientam ainda que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 aborda uma visão ampliada de formação de professores como profissionais que atuam e se posicionam na organização do trabalho em sala de aula e participam do processo decisório quanto à organização do trabalho escolar como um todo. Além disso, profissionais atuam frente a uma práxis pedagógica e compreendem, e se posicionam, no sentido da organização social, agindo no sentido da construção de uma sociedade justa. A Resolução institui ainda, no Art. 5º, uma Base Comum Nacional tendo como concepção de educação um processo emancipatório e permanente que a formação de profissionais do magistério deve assegurar à base comum nacional, pautada pela concepção de educação como

Processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do docente que conduz a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.” (BRASIL, 2015, p.6).

Em relação à formação continuada dos profissionais do magistério, o art. 16º enfatiza a necessidade do repensar o processo pedagógico, bem como dos saberes e valores que envolvem o desenvolvimento formativo.

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p.13).

A Resolução defende ainda, em seu art. 16º, que a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015, p. 14).



No que diz respeito ao presente documento no capítulo VII, em relação à valorização dos profissionais do magistério, em seu Art. 18º, este, por fim, institui que os sistemas de ensino têm a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério.

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica. § 1º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, como definido no artigo 3º, § 4º, desta Resolução; § 2º No quadro dos profissionais do magistério da instituição de educação básica deve constar quem são esses profissionais, bem como a clara explicitação de sua titulação, atividades e regime de trabalho. (BRASIL, 2015, p. 15).

Neste sentido, em relação à valorização docente, o documento explicita, no art. 19º, algumas maneiras de reconhecimento da profissão docente.

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se: I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa; II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores aos do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação; III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação lato sensu, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado; IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso; V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade; VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação; VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a

instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2015, p. 17).

Como citado acima, a Resolução CNE nº 2/2015 traz para a formação de professores, para o magistério, uma visão ampla de formação, tendo como princípios basilares o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, divulgar a cultura, a arte, o saber, o pensamento, a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, entre outros. (BRASIL, 2015).

Ao prosseguimos com a análise dos marcos normativos, em 2016 vivemos abalos à democracia brasileira, explicitamente materializados no golpe jurídico-parlamentar-midiático contra a presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (2011-2016, PT), desencadeado em 17 de abril na Câmara dos Deputados e consumado no Senado em 31 de agosto de 2016. (RICHTER; BORGES; SILVA, 2022).

Para Moraes (2018) o golpe foi dado devido a algumas necessidades, ou seja, o que ele buscou dominar. Em relação a isso, o autor relata que

O Brasil do golpe é herdeiro legítimo de várias transformações estruturais, daquelas que vão produzindo e acumulando efeitos ao longo do tempo. O Brasil do golpe não mostra apenas as perversões de quem o desfechou ou dele se beneficia. A própria necessidade de dar o golpe indica, de modo oblíquo, aquilo que se transformou nos subterrâneos da sociedade. Isto é, mostra as razões do golpe, aquilo que se procura abafar. O golpe não é apenas uma tara ou fruto da desrazão. É, em certo sentido, uma necessidade (MORAES, 2018, p. 79).

Em nossa realidade o golpe tem abalado centralmente direitos dos trabalhadores e posto na agenda os interesses conservadores e neoliberais e, com isso, dentre os mecanismos para efetivá-los, destacamos a construção de uma crise que as forças da direita planejaram estrategicamente. (RICHTER; BORGES; SILVA, 2022).

O Brasil, pós-golpe, teve significativas mudanças, sobretudo nas políticas públicas sociais e para a área da educação. Assim, a educação foi fortemente afetada no campo das políticas públicas sociais notadamente o ensino superior, com ataques fortíssimos às universidades públicas, com os cortes orçamentários e a perda da autonomia. (RICHTER; BORGES; SILVA, 2022).

As políticas de educação emanadas pelo Estado passaram a ser aprovadas sem ou com limitada participação, como exemplifica a mudança na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE), assim que Temer assumiu o governo. Por conseguinte, uma sequência de mudanças estruturais da educação do país foram aprovadas de forma açodada como a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a) que 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; a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 que institui a BNCC na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM); a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b), que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019; e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que 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), respectivamente. (RICHTER; BORGES; SILVA, 2022, p.21).

No Brasil, com o desfecho do golpe jurídico-midiático-parlamentar que provocou a quebra da institucionalidade democrática, liquidando o Estado Democrático de Direito (SAVIANI, 2008), houve severas mudanças ocorridas no pós-golpe, com o governo Temer. As políticas de educação emanadas pelo Estado passaram a ser aprovadas, sem ou com limitada participação, como exemplifica a mudança na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE). É nesse sentido que podemos elencar as alterações feitas na LDB 9394/96, no que diz respeito à formação de professores. A Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017, traz oficialmente algumas mudanças referentes à Lei maior da educação.

Além de viabilizar as modificações curriculares a serem realizadas no ensino médio, a presente Lei sanciona conversões acerca da formação de professores, no artigo 7º, que propõe a inserção do §8 no artigo 62º da LDB (9394/96).

Art. 7º O art. 62 da 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (BRASIL, 2017).

O artigo 11º, ainda da Lei nº13.415/17, prevê “O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.” (BRASIL, 2017). Nesse sentido, os cursos de formação de professores serão forçados a se adequarem à referência da BNCC (Base

Nacional Comum Curricular) até, no máximo, 2019.

Após o golpe de 2016, com a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro, que tomou posse em 01 de janeiro de 2019, Costa, Faria e Souza (2019) enfatizam que o Brasil continuou no rol de países que buscam a reestruturação do capitalismo, por meio de uma gestão com a qualidade orientada pelo mercado, e o necessário reajustamento, principalmente na formação inicial dos professores demandada pela reorganização produtiva com a prerrogativa de que a escola não estava atendendo à nova demanda do capital.

A educação continuou sendo vista como ferramenta importante na consolidação do estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista e a escola criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar. Maués (2014) argumenta sobre a formação de professores ser vista como excessivamente teórica, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas da sociedade.

A educação básica continua sua saga desde 1990, com o foco das políticas educacionais para o cumprimento da agenda do capital na sociedade contemporânea. A formação de professores segue, desde então, com objetivos defendidos por organismos multilaterais comprometidos com as agendas neoliberais (LIBÂNEO, 2018; FREITAS, 2018; DARDOT, LAVAL, 2016).

Reformas educativas de inspiração neoliberal, no contexto da globalização econômica e da reestruturação produtiva, tiveram como cerne o seguinte tripé: formação inicial, capacitação em serviço e treinamento docente. Isso ocorreu devido ao “processo de (re)significação da Educação Básica trazida pelas demandas econômicas, políticas, sociais e educacionais que apresentam novas exigências aos sistemas de ensino e consequentemente aos professores. (COSTA; FARIA; SOUZA, 2019, p.98).

Ocorreu a intensificação do funcionamento de toda a educação por meio da racionalidade econômica, marcada pelas discontinuidades das políticas públicas para a educação, pela maior responsabilização dos professores e do controle do trabalho docente.

A racionalidade econômica, mercantil e competitiva, chamada de quase-mercado, passou a incidir nas políticas, programas, ações e mecanismos no âmbito da educação, e do trabalho, dentro de uma perspectiva híbrida de financiamento público e de regulação do mercado. No Brasil, assim como em vários países do mundo, foi sendo adotada a ideia de que a competição entre os sistemas de ensino, escolas e professores promoveria a melhoria do desempenho dos alunos. Nessa lógica foram se ampliando os controles sobre as escolas, por meio da gestão, do financiamento, do currículo e da avaliação, numa espécie de controle remoto, que tem resultado, cada vez mais, numa

maior responsabilização dos professores e gestores escolares no tocante ao cumprimento de metas de desempenho estabelecidas, sobretudo pelos governos federal e estaduais. (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p.64).

Nessa lógica sinalizada acima, a Base Nacional Comum Curricular foi estruturada e apoiada pelos grandes Organismos Multilaterais. A Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, fizeram exigências para a formulação e implantação da BNCC.

A BNCC começou a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum. (COSTA, FARIA. SOUZA, 2019, p.98).

Esse modelo de organização curricular está relacionado à regulação e ao controle da prática escolar por meio da intensificação da avaliação do processo ensino-aprendizagem e supervalorização das competências e habilidades, o que acarreta na maior responsabilização dos professores pelos resultados em testes avaliativos oficiais, modificação constante da grade curricular dos cursos de formação de professores, trazendo sérias repercussões sobre o trabalho docente. (COSTA, FARIA. SOUZA, 2019).

Voltando às questões dos marcos normativos, após 2016 temos a Resolução do CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, da BNCC-Ensino Médio e, em seguida, sobre a Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação), proposta na Resolução CNE/CP nº 02/2019, atingindo toda a área de formação para a docência no país, revogando, assim, a perspectiva trazida pela Resolução CNE/CP 02/2015, já tratada anteriormente.

Uma negação do processo participativo, e de ações de uma gestão marcada pela aprovação de dispositivos legais de forma centralizada, estabeleceu a aprovação das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a) e a CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), que dispõem, respectivamente, sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, da BNCC-Ensino Médio, “Dispositivos estes que intervirem diretamente no rumo das diretrizes de

formação de professores, pois com a BNCC evidencia-se a estratégia política/ideológica de delimitar uma nova concepção de formação de professores que estaria totalmente submissa à mera preparação tecnicista de professores para a implementação da BNCC”. (RICHTER, BORGES; SILVA, 2022).

Com a aprovação da BNCC foram corrompidos os princípios da formação densa, crítica e ampliada de docente, já que a formação de professores da Educação Básica passaria a ser submetida pela BNCC. Nesse sentido, há a justificativa para a homologação da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e que também institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que 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). Com isso, o MEC idealiza a melhora na qualidade do ensino oferecido aos estudantes e a valorização do professor, tendo sua base formada em três eixos, quais sejam conhecimentos, prática e engajamento, que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país. (MEC, 2018).

O MEC discorre ainda sobre a visão e o intuito da homologação das presentes Resoluções, tendo por entendimento o fato de que o país apresenta baixa qualidade na formação dos professores, devido aos resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes.

Visão – Pela primeira vez é feito um documento que prevê ações interligadas que partem da formação inicial e projeta toda a vida do docente ao longo da carreira. “Não é possível mais pensar em programas isolados ou atuar só num dos componentes da docência; é preciso olhar o todo e planejar o passo a passo da implementação dessa nova visão de carreira”, diz a professora Maria Alice Carraturi, diretora de formação do MEC. Instituto – Para que as ações sejam sistêmicas, o documento ainda sugere a criação de um organismo que concentre todas as ações hoje distribuídas nos vários setores e autarquias, como políticas de formação, acreditação de instituições alinhadas com a BNC, monitoramento, avaliação das ações de formação e programas de fomento à docência. (MEC, 2018, p.1).

Tratemos, agora, de uma breve análise das Resoluções. Inicialmente ambas as normativas têm por objetivo ser referência para a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). A política em questão evidencia que a sua concepção de formação se reduz a preparar os egressos das licenciaturas para a aplicação da BNCC, como fica notório no Artigo 1º, Parágrafo único:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. (BRASIL, 2019).

Os presentes dispositivos legais, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, valorizam tão somente as competências específicas da dimensão do conhecimento profissional, esvaziado, assim, da práxis pedagógica (alinhamento da teoria e da prática), dos currículos dos cursos de formação de professores, tendo por foco somente o ensino em sala de aula.

Os artigos 3º e 4º da DCNs para a formação inicial de professores para a Educação Básica e a BNC – formação discorrem sobre as competências dos alunos dos cursos de licenciaturas.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (MEC, 2019, p. 2).

Em consonância a isso, as DCNs para a formação continuada de professores da Educação Básica e a BNC – Formação Continuada, em seus art. 3º, preveem as mesmas competências gerais que constam na Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. (MEC, 2020, p. 2).

Entidades como a ANFOPE e a ANPED pautam lutas em defesa de políticas de formação e valorização profissional em prol do reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização. Em um cenário de intensos ataques aos direitos humanos, e de um retrocesso político-econômico e social, tais instituições afirmam que é fundamental que a sociedade se mobilize em defesa da educação, da saúde, dos direitos sociais e, assim, da democracia.

Nessa perspectiva, no dia 03 de novembro de 2020, essas associações manifestaram seu repúdio, sob a forma de um Manifesto, contra a desqualificação da formação dos professores da Educação Básica e a quaisquer formas de manifestação que firmam os princípios constitucionais e promovam ataques às instituições democráticas e representativas do povo brasileiro, que apresentam suas observações sobre o contexto educacional:

No campo educacional temos a edição de uma série de medidas que restringem o direito à educação e precarizam o trabalho dos professores, como a contrarreforma do Ensino Médio, a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), às intervenções nas Universidades e Institutos Federais, destruindo a autonomia didática, pedagógica...” (ANFOPE, 2020).

No Manifesto, que faz críticas pontuais sobre o Parecer CNE/CP nº14/2020, pela Portaria MEC nº 882, de 23/10/2020, e a publicação da Resolução CNE/CP nº1, de



27/10/2020, a ANFOPE considera estes documentos como ataques de desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil. Trata-se de um documento oficial de caráter marcadamente autoritário, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que também aborda a necessidade de análise para devidas problematizações e críticas em relação a um modelo de currículo pautado em competências e na fragmentação da formação de professores, cujo currículo sonega a pluralidade e fere a liberdade de ensinar e aprender (ANFOPE, 2020, ANPED, 2020).

De acordo com o Manifesto expresso pela ANFOPE (2020), a BNC-Formação Continuada é estruturada por uma ideia de competências.

Coloca o foco “nos princípios de competências gerais da BNCC”, direcionando a formação a um modelo de formação e profissionalização que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade teoria e prática. Nessa concepção, fundamentada na pedagogia das competências, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, intelectual e política dos professores, empobrecendo a formação e, conseqüentemente, a autonomia e o exercício do profissional. (ANFOPE, 2020, p.2).

O caráter autoritário é evidenciado no referido Manifesto, ao entenderem que o Conselho Pleno do CNE foi indiferente às demandas das entidades acadêmicas e não publicizaram a pauta em sessão para a possível participação das Universidades e Faculdades de Educação nas discussões de tais entidades científicas e sindicais.

Associações como a ANPED e a ANFOPE se manifestaram contra a aprovação da resolução que destitui a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que indica que a formação de professores “tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), por meio da imposição de uma centralização curricular desnecessária, “ao modelo centrado em competências e uma concepção redutora e esvaziada de currículo que sonega a pluralidade e desrespeita a diversidade cultural, de público e instituições, ferindo o princípio da gestão democrática e da liberdade de ensinar e aprender.” (ANFOPE, 2020, p. 2).

Outro argumento das associações, contrário aos aportes das Resoluções aqui analisadas, são as características do ensino das metodologias.

Apresenta cinco características comuns à formação continuada, sendo: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias de aprendizagem; trabalho colaborativo entre os pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica”. Enfatiza o caráter padronizador e o controle da formação continuada, pois focam no conhecimento do conteúdo, nesse caso, a BNCC e nas metodologias ativas como formas criativas para o alcance das competências, negligenciando uma formação ampla e

crítica, fundamental para o exercício da docência comprometida com a garantia do direito à educação com qualidade social. (ANFOPE, 2020, p. 3).

As associações também se manifestaram contra a fragmentação entre a formação inicial e continuada e desvinculação entre teoria e prática e a desvalorização profissional.

Não leva em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, as fases/ciclos profissionais e os contextos de exercício profissional. Com isso, aponta para uma cisão das dinâmicas formativas que devem ser, necessariamente, entendidas como um processo articulado amalgamado entre formação inicial, formação continuada e a valorização profissional, materializada em planos de carreira, salário, jornada e condições de trabalho dignas. (ANFOPE, 2020, p. 2).

É estarrecedor o fato das Resoluções CNE/CP nº1/2020 e CNE/CP nº2/2019, não tratarem da valorização docente. Enquanto a Resolução CNE/CP nº 2/2015 trata de toda a valorização dos profissionais do magistério, enfatizando a necessidade do plano de carreira, da remuneração, da jornada de trabalho, do Piso Salarial Nacional, bem como da progressão na carreira e da diferenciação por titulação (MEC, 2015), as Resoluções CNE/CP nº1/2020 e CNE/CP nº2/2019, citam o termo valorização docente, no art. 5º, em dois momentos apenas: “Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional.” (MEC, 2020, p. 3); e no art.7º, que relata que o plano de carreira e progressão salarial deve sempre considerar as evidências e pesquisas recentes, voltadas à formação de professores, “o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores.” (p.5).

Cabe aqui um questionamento: Quais as implicações para a carreira docente em um país de proporções continentais em que o norteamento de uma política pública curricular é pautado no entendimento de que os professores são os responsáveis prioritários no desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico de alunos? Quais as consequências dos ataques notórios das políticas contra os professores, ao sinalizar a valorização docente pautada em evidências e pesquisas mais recentes? O que esperar de uma política esvaziada de uma efetiva valorização da profissão docente?

## **Resultados**

De acordo com o Manifesto e as pesquisas consultadas, abordam que as Resoluções para a formação de professores, pós BNCC, não estão articuladas com as pesquisas produzidas no Brasil, nos últimos anos, por estas serem comprometidas com as ideias neoliberais para a educação objetivando, assim, as reformas curriculares das últimas décadas.

Não dialoga com as pesquisas sobre formação de professores produzidas no Brasil nas últimas décadas, em especial aquelas que têm como objeto de investigação a formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Apresenta alinhamento com uma agenda global de políticas educacionais neoliberais, defendendo a consolidação de reformas e programas escolares calcados na relação de baixo custo e performatividade, amplamente criticadas pelos educadores progressistas, favorecendo a privatização da formação continuada. (ANFOPE, 2020, p. 3).

Por meio da política de responsabilização, o neoliberalismo concebe os professores como os culpados pelas mazelas evidenciadas nos baixos índices nas avaliações externas como, por exemplo, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e tais índices, segundo as políticas analisadas, são frutos da má formação dos professores. Nesse sentido, os docentes que foram mal formados nas universidades, deverão receber “fórmulas mágicas” (ALVES, 2018) para resgatarem a educação do “fantasma” dos baixos indicadores.

Para o ideário neoliberal, o professor, necessariamente, precisa ser incapaz de pensar sobre sua realidade, não refletir sobre sua carreira, sua valorização e seus direitos, para isso, é preciso uma formação empobrecida, que descaracteriza a dimensão humana dos processos formativos, dando um caráter pragmático e acríptico para a educação.

Para tanto, com as análises críticas das Resoluções que norteiam a formação docente pós BNCC reafirmemos a compreensão da formação como direito respeitado e devem ser incentivado por políticas de formação comprometidas com a intelectualidade e com a pluralidade de formação e de ideias pedagógicas, para o livre ensino e aprendizado.

## CONCLUSÕES

Partindo do entendimento deixado por Freire (2015) de que a educação problematizadora, enquanto um fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação (FREIRE, 2005, p.86). Nosso fazer pedagógico é um fazer político e deve estar submerso à conscientização de nossa opressão ocasionada por movimentos conservadores de doutrinação vindos, sobretudo, das políticas públicas autoritárias.

Mediante a análise dos dispositivos legais voltados à formação de professores, estruturados pelo Estado após sobretudo a BNCC, compreendemos que estas assumem características autoritárias e impositivas, uma vez que não se pautam em uma discussão e construção democrática. Há, também, o claro retorno à perspectiva das competências e a padronização curricular em nível nacional, como evidencia a BNC-Formação, retornando a uma abordagem tecnicista de educação.

A luta por uma educação emancipatória, pública, gratuita, de qualidade, e que promova a superação das desigualdades sociais por meio do desenvolvimento humano e de políticas comprometidas com o bem social, precisa ser alimentada de intelectualidade, criticidade e resistência pois vivemos momentos de perdas de direitos e de total desmonte da educação

pública, o que tem afetado sobremaneira a formação e a valorização dos professores.

Para tanto, é preciso que marchemos rumo à resistência de uma pedagogia fundamentada em competências e que o conhecimento sobre a prática sobressaia e que tenhamos uma sólida formação teórica e interdisciplinar, intelectual e política dos professores, e, conseqüentemente, a autonomia e o exercício da docência. Só assim teremos uma educação pública, democrática, transformadora e emancipadora em que os professores tenham a certeza de sua valorização e de sua autonomia docente.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define 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)**. 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/11/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf>. Acesso em: 20/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2 de 01 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE/CP, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.415, em 16/02/2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular – BNCC .3ª versão. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#:~:text=Altera%20as%20Leis%20n%20%20C2%BA,Leis%20do%20Trabalho%20%2D%20CLT%2C%20aprovada](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#:~:text=Altera%20as%20Leis%20n%20%20C2%BA,Leis%20do%20Trabalho%20%2D%20CLT%2C%20aprovada). Acesso em: 17/11/2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em 26 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020**. Institui as 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). Diário da União, 29 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020>. Acesso em: 16/11/2020.

COSTA, M. da C. dos S.; FARIAS, M. C. G. de; SOUZA, M. B. de. A Base Nacional Comum Curricular (Bncc) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 91-120, jan./jun. 2019. DOI <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.535>

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

EVANGELISTA. **O. Faces da tragédia docente no Brasil**. XI Seminário Internacional de la Red Estrado. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente em tempos de estandarización. Universidad Pedagógica Nacional. S.d

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS. L.C de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNIO J. C., FREITAS R. M da M. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNIO José Calos e FREITAS Raquel Marra da Madeira (Org.) **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª ed. Goiânia. Editora Espaço Acadêmico, 364p.2018.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros (Orgs.). **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: MG; Fino Traço, 2014

MORAES, R. C. O golpe de 2016, suas raízes. Perspectivas da resistência. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 79-88.

NÓVOA, A. **Professores do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009

PEVORANO N.S, COSTA, M.L.A. Políticas monológicas de formação continuada de professores alfabetizadores. **Revista Brasileira de Alfabetização (ABALF)**. Vitória - E.S, v.1, n.6. p. 161-175. Jul/dez, 2017

PICOLI. B. A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal neoconservadora e o dever ético estético da resistência. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v.5, p.1-23,2020. Disponível em <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe> .

RICHTER, L.M.; BORGES, M.C.; SILVA, M.S.P. Disputas e interesses nas políticas de formação em pedagogia no Brasil. In: BORGES, Maria Célia; SANTOS-NETO, Vicente Batista (orgs). **As Políticas de Educação Superior: Influências do Neoliberalismo, Formação de Professores, Educação Especial e Inclusão**. Uberlândia: Editora Navegando, 2022.

RODRIGUES L. Z; PEREIRA B, MOHR A. **O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP**. Texto derivado de palestra na mesa redonda “A educação em ciências na escola democrática: avanços e retrocessos das políticas de formação docente (BNCC, PIBID, Residência Pedagógica)”, no XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, em 25 de junho de 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/16205-publica%C3%A7%C3%A3o%20\(envio%20realizado%20exclusivamente%20pela%20editoria\)-49611-2-10-20200810%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/16205-publica%C3%A7%C3%A3o%20(envio%20realizado%20exclusivamente%20pela%20editoria)-49611-2-10-20200810%20(2).pdf)

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em: 20 outubro. 2022.

SILVA I. B. G, ZANATTA B. A. O professor e sua formação na perspectiva dos organismos internacionais multilaterais. In: LIBÂNIO José Calos e FREITAS Raquel Marra da Madeira (Org.) **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª ed. Goiânia. Editora Espaço Acadêmico, 364p.2018.