

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE - UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

MARYLIA GABRIELA ORTIS DA FONSECA

PROJETO FORMATIVO PREVISTO NA BASE NACIONAL COMUM PARA A
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
IMPLICAÇÕES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

IRATI

2024

MARYLIA GABRIELA ORTIS DA FONSECA

**PROJETO FORMATIVO PREVISTO NA BASE NACIONAL COMUM PARA A
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
IMPLICAÇÕES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste para obtenção de título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Michelle Fernandes Lima

IRATI

2024

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da UNICENTRO

F676p

Fonseca, Marylia Gabriela Ortis da

Projeto formativo previsto na Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica: implicações para o curso de Pedagogia / Marylia Gabriela Ortis da Fonseca. -- Irati, 2024.
xviii, 225f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2024.

Orientadora: Michelle Fernandes Lima

Banca examinadora: Michelle Fernandes Lima, Gisele Masson, Marisa Schneckenberg

Bibliografia

1. Políticas de Formação Docente. 2. BNC - Formação. 3. Pedagogia. 4. BNCC. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370



TERMO DE APROVAÇÃO

MARYLIA GABRIELA ORTIS DA FONSECA

"PROJETO FORMATIVO PREVISTO NA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA"

Dissertação aprovada em 19/02/2024 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Michelle Fernandes Lima
(Orientadora/UNICENTRO)

Prof.^a Dr.^a Gisele Masson
(Membro Titular/UEL)

Prof.^a Dr.^a Marisa Schneckenberg
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR
2024

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR
Campus CEDETEG: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carlil – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR
Campus de Irati: Rua Prof.^a Maria Roza Zanoni de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.505-677 – IRATI – PR



ePROTOCOLO

Correspondência Interna 040/2024.

Documento: **TermodeAprovacao.pdf.**

Assinatura Avançada realizada por: **Gisele Masson (XXX.890.659-XX)** em 19/02/2024 20:13 Local: UEL/CECA/EDU, **Michelle Fernandes Lima (XXX.452.619-XX)** em 19/02/2024 20:19 Local: CIDADAO, **Marisa Schneckenberg (XXX.736.959-XX)** em 21/02/2024 08:55 Local: CIDADAO.

Inserido ao documento **753.407** por: **Diana Janice Padilha** em: 19/02/2024 16:31.



Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021.

A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço:
<https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código:
7aab2550cc6165917f4a17905b52ea3f.

AGRADECIMENTOS

Aos que simbolizam a árvore da minha vida:

*Meus pais, Solange e Rosel, as raízes da minha fé, esperança e luta pela vida;
A minha orientadora, Michelle, o tronco sólido, firme e forte que me sustentou em
todo o percurso acadêmico, e por inúmeras vezes foi a luz do meu caminho;*

*Aos meus amigos, que foram flores que agraciaram essa caminhada, me
auxiliando a ver o lado bom e positivo de todo o processo;*

*Aos meus colegas de profissão, que são promessa de frutos que darão
continuidade à luta por uma educação de qualidade!*

*Também, a todos aqueles que, dentro da esfera educacional, assumem a cada dia
a tarefa de construir uma educação emancipadora e crítica, que seja precursora
da construção de um novo escopo social, que possibilite condições de acesso e
ascensão para todos, a fim de se viver dias mais justos e dignos!*

Decerto, para os industriais tacanhamente burgueses, pode ser mais útil ter operários-máquinas, em vez de operários-homens. Mas os sacrifícios a que o conjunto da coletividade se sujeita voluntariamente para melhorar a si mesma e fazer brotar de seu seio os melhores e mais perfeitos homens, que a elevem ainda mais, devem espalhar-se beneficentemente pelo conjunto da coletividade e não apenas por uma categoria ou uma classe (Gramsci, 1916, p. 671).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Concepções em disputa nas políticas de formação docente.....	92
Figura 2 - Elementos citados na 3º Versão do Parecer CNE/CP nº 02/2019.....	101
Figura 3 - Três dimensões das competências específicas da BNC-Formação	111
Figura 4 - Domínios e as dimensões da Formação de Professores na Austrália e no Brasil	115
Figura 5 - Principais referenciais mencionados na BNC-Formação.....	118
Figura 6 - Principais termos utilizados no documento da BNC-Formação.....	124
Figura 7 - Principais características da BNC-Formação e da Base Comum Nacional, defendida pelas associações representativas da educação	131
Figura 8 - Intencionalidades da BNC-Formação, segundo as Associações Representativas da Educação.....	138
Figura 9 - ANPAE na luta da defesa e na retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015	152
Figura 10 - Principais características da BNC-Formação	155
Figura 11 - Principais implicações para o curso de Pedagogia, segundo o Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia	166
Figura 12 - Concepção de docência, pesquisa e gestão na BNC-Formação (2019).....	187

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais documentos legais e normativos que constituem o curso de Pedagogia	60
Quadro 2 - Principais recomendações para a docência constantes nos documentos das Conferências do Programa EPT (1990-2015)	66
Quadro 3 - Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica a partir de mapeamento da literatura – 1990-2014	82
Quadro 4 - Principais políticas de formação inicial e continuada entre os governos de 1990 a 2022	86
Quadro 5 - Estrutura da BNC-Formação: 2023	102
Quadro 6 - Referenciais nacionais para a construção da BNC-Formação	103
Quadro 7 - Referenciais internacionais para a construção da BNC-Formação	105
Quadro 8 - Competências específicas propostas na BNC-Formação:2023.....	112
Quadro 9 - Organização curricular dos cursos de licenciatura previstos na Terceira Versão da BNC-Formação	113
Quadro 10 - Principais referenciais contidos na BNC-Formação e aspectos gerais de suas missões	120
Quadro 11 - Padrões Australianos para Professores	126
Quadro 12 - Principais elementos presentes na Resolução CNE/CP nº 02/2015 e na BNC-Formação	136
Quadro 13 - Elementos que justificam a implementação da BNC-Formação	143
Quadro 14 - Principais características formativas e organização curricular segundo as normativas (Brasil, 2006; Brasil, 2015; Brasil, 2019a).....	163
Quadro 15 - Implicações da BNC-Formação para o curso de licenciatura em Pedagogia	170
Quadro 16 - Termo <i>Competência</i> e sua atribuição no texto da BNCC (2017a) e BNC-Formação (2019a)	172
Quadro 17 - Organização curricular dos cursos de licenciatura, segundo a BNC-Formação	178
Quadro 18 - Disposições sobre a licenciatura para a Educação Infantil e licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo a BNC-Formação (2019) e o Parecer CNE/CP Nº 22/2019	181

Quadro 19 - Concepções formativas apresentadas nas Resoluções CNE/CP n° 1/2006 (Brasil, 2006), 02/2015 (Brasil, 2015) e 02/2019 (Brasil, 2019a).....	182
Quadro 20 - Docência, Pesquisa e Gestão, segundo a Resolução CNE/CP n° 1/2006 e Resolução CNE/CP n° 02/2015	188

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de teses, dissertações e artigos sobre "BNC-Formação" (2019-2022)..	40
Tabela 2 - Total de teses, dissertações e artigos sobre "Políticas de Formação docente" (2019-2022).....	41
Tabela 3 - Total de teses, dissertações e artigos sobre "Diretrizes Curso de Pedagogia" (2004-2022).....	42
Tabela 4 - Total de teses, dissertações e artigos sobre "BNC-Formação", "Políticas de Formação Docente" e "Diretrizes Curso de Pedagogia"	43
Tabela 5 - Categorização das teses e dissertações sobre BNC-Formação, Políticas de Formação Docente e Diretrizes Curso de Pedagogia (2023)	44
Tabela 6 - Categorização dos artigos sobre BNC-Formação, Políticas de Formação Docente e Diretrizes Curso de Pedagogia (2023).....	45
Tabela 7 - Termos mencionados no documento da BNC-Formação.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciência
ACER	<i>Australian Council for Educational Research</i>
AEVI	Assessoria Estratégica de Evidências
AITSL	<i>Australian Professional Standards for Teachers</i>
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APHES	Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais
BID	Banco Interamericano
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAEP	<i>Council for the Accreditation of Education Preparation</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EBAPE	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
EC	Emenda Constitucional
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
FCC	Fundação Carlos Chagas
FFT	<i>Framework for Teaching</i>
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORPED	Formação Pedagógica Docente
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FVC	Fundação Victor Civita
GERM	Movimento de Reforma Educacional Global (acrônimo em inglês)
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
Parfor	Plano de Formação do Professor
PED	Programa de Especialização docente
Pesquisa TALIS	Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização da Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Parcerias Público-Privadas
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REG	Reforma Educativa Global
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TPA	<i>Teaching Performance Assesment</i>
TPE	Todos pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
WEI	Programa Mundial de Indicadores Educacionais (acrônimo em inglês)

RESUMO

As recentes reformas curriculares no campo da Educação Básica, sobretudo após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), acarretaram mudanças significativas para a área da formação docente, gerando reformas curriculares nas licenciaturas, impulsionadas por meio da justificativa de que os professores não estariam preparados para atender as demandas do século XXI. À vista disso, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) é apresentada como uma *solução* para os problemas que cercam a formação docente, delimitando a prática e padronizando o processo formativo para o atendimento único e exclusivo das habilidades e competências previstas na BNCC/2017. Nesse contexto, a normativa prescreve alterações significativas na estrutura curricular dos cursos e objetiva a formação de um novo tipo de trabalhador, voltado para as urgências do capital. Na busca por compreender os principais efeitos da BNC-Formação, principalmente no que se refere ao curso de Pedagogia, a presente dissertação estrutura-se a partir da seguinte problemática: Qual projeto formativo da BNC-Formação, e quais as principais implicações para o curso de Pedagogia? Alicerçadas na pergunta central do estudo, desmembram-se outras inquietações que permeiam esta investigação, sendo elas: Qual é o posicionamento dos pesquisadores da área sobre a nova normativa? Existem agentes privados envolvidos no direcionamento dessa política de formação docente? Quais são os referenciais teóricos e metodológicos dessa resolução? Qual o tipo de formação que se almeja para os professores? O que essa normativa poderá acarretar para o curso de Pedagogia, caso seja implementada? Para embasar e fundamentar as análises deste estudo, o método utilizado foi o materialismo histórico-dialético, objetivando desenvolver uma compreensão da realidade do objeto a partir da totalidade e de suas contradições. Para tanto, as análises foram fundamentadas com os escritos de Antonio Gramsci, principalmente no que se refere às categorias de Estado, Hegemonia e Políticas Educacionais. Cabe destacar que este estudo também possui caráter bibliográfico e documental. Portanto, para tecer considerações apropriadas sobre o objeto, que ainda está em processo de disputa, o apoio foi buscado em autores e pesquisadores de entidades representativas da educação, como ANFOPE, ANPED, ANPAE, mapeamento da produção acadêmica, manifestos e recursos audiovisuais disponibilizados principalmente por meio de *lives* no YouTube, bem como normativas e leis publicadas pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Partindo desse pressuposto, salientamos que a dissertação está apresentada em três capítulos, além da introdução, sendo o primeiro destinado ao levantamento, categorização e análise das produções acadêmicas, disponibilizadas no portal de Periódicos CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. No primeiro momento, foi analisado como a BNC-Formação já estava sendo retratada no meio acadêmico, a fim de construir aportes sobre as discussões da temática, enfatizando o posicionamento da comunidade científico-acadêmica. O segundo capítulo destaca a relação existente entre Estado e a condução de Políticas Educacionais, especialmente no que se refere à reforma do Estado Brasileiro em 1995, que adotou tendências neoliberais na construção e direcionamentos das políticas da esfera educacional brasileira. Além disso, esse capítulo ainda identifica as concepções, bases e fundamentos que permeiam o documento da BNC-Formação, destacando os principais referenciais adotados para construir uma nova política de formação docente. Por fim, o capítulo três evidencia uma análise do curso de Pedagogia com base nas Resoluções CNE/CP n° 1/2006, CNE/CP n° 2/2015, bem como CNE/CP n° 2/2019, identificando as principais concepções e estrutura curricular definidas em cada normativa, além dos

diferentes projetos de formação docente. Esse capítulo ainda delimita as principais implicações para o curso de acordo com a normativa da BNC-Formação, com base em documentos, manifestos e notas de repúdio publicadas pelas associações representativas da educação. Desse modo, destaca-se que a aprovação e urgência de implementação da BNC-Formação segue um processo articulado com a BNCC/2017, em busca de uma padronização do sistema educacional para o atendimento de interesses vinculados a agentes privados e interesses do capital, delimitados principalmente na Agenda 2030. A exigência de desenvolvimento de competências e habilidades na formação docente extingue qualquer possibilidade de uma formação sólida, desestruturando a real necessidade do papel do professor na sociedade, que contribui para a construção de uma emancipação social, bem como para transformação do contexto em que se insere, visando a uma sociedade justa, igualitária e democrática para todos.

Palavras-chave: Políticas de Formação Docente; BNC-Formação; Pedagogia; BNCC.

ABSTRACT

Recent curricular reforms in the Basic Education field, especially after implementation of the National Common Curricular Base (BNCC/2017), led to significant changes in the teacher training area, generating curricular reforms in teaching degrees, driven by the justification that teachers would not be prepared to meet the demands of the 21st century. Thereunto, the Common National Base for the Initial Training of Basic Education Teachers (also called *BNC-Formação* in Portuguese) is presented as a solution to the problems surrounding teacher training, delimiting the practice, also standardizing the training process for the unique and exclusive fulfillment of skills and competencies foreseen by the BNCC/2017. In this context, regulations prescribe significant changes to the curricular structure of the courses, and aim at training a new type of worker, focused on the urgent needs of capital. In the search to understand the main effects of *BNC-Formação*, especially regarding to the Pedagogy faculty, this dissertation is structured around the following problem: What is the *BNC-Formação* training project, and what are the main implications for the Pedagogy faculty? Based on the central question of the study, other concerns that permeate this investigation are dismembered, namely: What is the position of researchers in the field on the new regulations? Are there private agents involved in directing this teacher training policy? What are theoretical and methodological references of this resolution? What type of teachers training is wanted? What could this regulation entail for the Pedagogy faculty if it is implemented? To support and substantiate the analyzes of this study, the method used was historical-dialectical materialism, aiming at developing an understanding of the reality of the object from the totality and its contradictions. Thereunto, the analyzes were based on the writings by Antonio Gramsci, mainly regarding the categories of State, Hegemony and Educational Policies. It is worth noting that this study also has a bibliographic and documentary nature. Therefore, to make appropriate considerations about the object, which is still in the process of dispute, support came from authors and researchers from entities representing education, such as ANFOPE, ANPED, ANPAE, academic production mapping, manifestos and audiovisual resources made available mainly through lives on YouTube, as well as regulations and laws published by the Ministry of Education and the National Education Council. Based on this assumption, it should be noted that the dissertation is presented in three chapters, in addition to the introduction, the first being intended for the survey, categorization and analysis of academic productions, available on the CAPES Journals Portal and in the CAPES Catalog of Theses and Dissertations. Initially, it was analyzed how *BNC-Formação* was already being portrayed in the academic environment, to build contributions on discussions on the topic, emphasizing the positioning of the scientific-academic community. The second chapter highlights the relationship between the State and conduct of Educational Policies, especially about the reform of the Brazilian State in 1995, which adopted neoliberal trends in the construction and direction of policies in the Brazilian educational sphere. Furthermore, this chapter also identifies the concepts, bases and foundations that permeate the *BNC-Formação* document, highlighting the main references adopted to build a new teacher training policy. Finally, chapter three highlights an analysis of the Pedagogy course based on Regulations CNE/CP n° 1/2006, CNE/CP n° 2/2015, as well as CNE/CP n° 2/2019, identifying the main concepts and curricular structure defined in each regulation, in addition to the different teacher training projects. This chapter also outlines the main implications for the faculty in accordance with *BNC-Formação* regulations, based on documents, manifestos and rejection notes published by

associations representing education. Wherefore, it is noteworthy that the approval and urgency of implementation of *BNC-Formação* follows a process coordinated with BNCC/2017, searching for an educational system standardization to meet interests linked to private agents and capital interests, delimited mainly in the 2030 Agenda. The requirement to develop skills and abilities in teacher training eliminates any possibility of solid training, disrupting the real need for the role of the teacher in society, which contributes to the construction of social emancipation, as well as to the transformation of the context in which it operates, aiming at a just, egalitarian, and democratic society for all.

Keywords: Teacher Training Policies; *BNC-Formação*; Pedagogy; BNCC.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - A BASE NACIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES: BNC-FORMAÇÃO NO CONTEXTO E DISCUSSÃO ACADÊMICA.....	34
1.1 CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	36
1.1.1 Categoria de análise: BNC-Formação	45
1.1.2 Categoria de análise: BNCC e a formação docente	51
1.1.3 Categoria de análise: Formação Inicial e Continuada de Professores.....	55
1.1.4 Categoria de análise: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia	58
1.1.5 Categoria de análise: Organismos Multilaterais e a formação docente no Brasil.....	63
1.2 APONTAMENTOS SOBRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	69
CAPÍTULO 2 - ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ATUALIDADE: A BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	74
2.1 ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	75
2.2 BNC-FORMAÇÃO: PRINCÍPIOS, CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS BÁSICOS.....	99
2.2.1 Influência dos Organismos Internacionais na condução das políticas de formação docente.....	117
2.3 BNC-FORMAÇÃO: PROJETOS EM DISPUTA, CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS	128
2.3.1 Posicionamentos das entidades representativas da educação a respeito do Curso de Pedagogia.....	142
2.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO	145
CAPÍTULO 3 - BNC-FORMAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA	154

3.1 CURSO DE PEDAGOGIA: CONFIGURAÇÃO ATUAL E POSSÍVEIS ALTERAÇÕES COM A BNC-FORMAÇÃO	157
3.2 IMPLICAÇÕES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: QUE TIPO DE FORMAÇÃO SE PROPÕE COM A BNC-FORMAÇÃO?.....	167
3.2.1 Categoria de análise: A formação de professores e o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.....	170
3.2.2 Categoria de análise: A fragmentação e a extinção do atual curso de Pedagogia	177
3.2.3 Categoria de análise: A ruptura entre docência, gestão e pesquisa	185
3.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	202
APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E DIRETRIZES DO CURSO DE PEDAGOGIA, AUTORES, INSTITUIÇÕES E SEUS RESPECTIVOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	221
APÊNDICE B – REVISTAS/PERIÓDICOS E ARTIGOS SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E DIRETRIZES DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	222
APÊNDICE C – RELAÇÃO DE VÍDEOS, LIVES E PALESTRAS DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DA EDUCAÇÃO	225

INTRODUÇÃO

A política educacional brasileira é um campo historicamente permeado por disputas desde os anos de 1990, que impactaram em reformas educativas de diversas naturezas com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado Brasileiro. Desse modo, a década de 1990 foi marcada pelo intenso movimento de reformas políticas, que reconfiguraram a educação em seus diferentes níveis, visando à articulação dessa esfera com as orientações de Organismos Internacionais, a fim de cumprir acordos para a possibilidade de empréstimos para financiar essa área do setor público.

Amparadas pelo modelo capitalista de sociedade, as reformas educacionais impõem, sobretudo, a manutenção do *status quo*¹, compreendido como uma ação essencial para a defesa da propriedade privada e a conservação do capitalismo como forma principal de produção, e assimiladas como parte da reestruturação do Estado, que em consonância com os preceitos da agenda neoliberal, promovem ajustes, marcos regulatórios e mudanças basilares no campo da educação.

A conjuntura política brasileira, nos últimos anos, perpassou retrocessos que ocorreram desde o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores – PT (2011-2016), e a ascensão de Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB (2016-2018), bem como a eleição de Jair Messias Bolsonaro – Partido Liberal – PL (2019-2022). Durante esse período, os diferentes governos de 2016 a 2022 retiraram direitos básicos adquiridos por intermédio de duros embates, e instituíram pacotes de medidas econômicas no discurso de que essas intervenções seriam necessárias e urgentes para sanar a crise que se instaurava no governo, além do objetivo de elevar os índices econômicos, trazendo investimentos externos para o Brasil. Nesse contexto, a Reforma Trabalhista Lei n° 13.467/2017 e a Emenda Constitucional n° 95/2016 foram promulgadas a fim de efetivar o discurso governamental (Sakata, 2018).

A crise do capital é apresentada, nesse contexto, como uma crise de Estado que determina e reduz suas funções, a fim de sanar o problema instaurado. Nesse sentido,

¹ *Status quo* refere-se às ideias e valores de grupo dominante dentro da sociedade. Nesse sentido, o trabalho dessa classe é convencer os subalternos a aceitarem esse status, por meio de um plano intelectual, bem como por meio da veiculação de ideias, acompanhadas de um modo de agir. “Quando a classe dominante consegue dar uma direção intelectual para a sociedade, essa direção também é moral, isto é, implica formas de agir no mundo, a prática. A hegemonia é o exercício da direção *intelectual e moral* da sociedade” (Dore, 2003, p. 338).

“instaurou-se uma política de contenção dos investimentos voltados à regulamentação dos direitos sociais que, ao lado do nível crescente de desemprego e aumento da especulação financeira, gerou um aprofundamento das desigualdades sociais” (Schlesener, 2022, p. 2).

Sob esse prisma, destacamos que as reformas implementadas no setor econômico influenciaram diretamente as conquistas e avanços na educação, e que foram legitimadas via Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/1996 – Brasil, 1996) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024 – Brasil, 2014). O impacto da Emenda Constitucional (EC) n° 95/2016 (Brasil, 2016) ampliou a desvalorização docente nas suas condições de trabalho, salariais e planos de carreira, promovendo um campo a ser disputado por diferentes grupos e projetos societários. Isso deixou a educação e a formação de professores à mercê de privatizações, ajustes fiscais e dependência de fundos, como o Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial.

Nesse contexto, a educação assume papel fundamental para a manutenção da lógica do capital, visto que ela é fator de produção de consciência, e “a burguesia constrói, continuamente, as condições de inculcar suas ideais e perpetuar sua ideologia, de modo a falsear a realidade e naturalizar a subalternidade” (Silva, *et al.*, 2021, p. 2). O Estado passou, nessa conjuntura, a ser disputado por interesses entre as classes, em que o grupo dominante impõe seus interesses particulares como vontade de todos, dominando por intermédio da coerção e do consenso (Sakata; Lima, 2018).

As políticas educacionais são pensadas a partir desse cenário de contradições entre capital e trabalho, e são essenciais para compreender o contexto e suas estratégias de dominação, no âmbito econômico, da sociedade política e da sociedade civil (Ruppel, 2023). Na sociedade capitalista, o exercício do poder ancora-se na divisão da sociedade em classes sociais antagônicas, e por meio dos aparelhos de coerção, o Estado garante os interesses da classe dominante, contribuindo para a garantia e a ampliação desses modos de dominação (Schlesener, 2022).

Em um Estado dividido, não é possível atender a todas as demandas de forma igualitária a todas as classes. Isso ocorre porque uma classe dirigente impõe, sobre outra, normas de conduta, valores e ideias, que são ligadas à sua razão de ser e ao seu desenvolvimento e bem-estar (Gramsci, 1978). Assim sendo, a ideia de igualdade concretiza-se somente no plano imaginário.

Nesse sentido, o Estado apresenta-se como articulação entre a sociedade política (aparelho administrativo e burocrático) e a sociedade civil (família, escola, meios de comunicação, igreja), caracterizando-se pelo conjunto do todo, em suas relações políticas, sociais, econômicas e ideológicas (Schlesener, 2022).

Sendo o Estado entendido por Gramsci (1978) como uma articulação entre a sociedade civil e política, cabe entender que, para além do aparelho governamental, o Estado engloba os aparelhos privados de hegemonia, que no contexto de globalização, têm por objetivo o ajuste ao mercado mundial.

Desse modo, agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Banco Interamericano (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial (BM) tecem comandos que definem o processo de reestruturação da educação, influenciando diretamente na política macroeconômica e efetivando empréstimos financeiros para países por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI).

A partir das influências desses organismos, a política educacional passa a responder a um viés econômico, não se limitando somente à qualificação da força de trabalho, mas a uma inculcação de padrões culturais e ideológicos que são necessários à dominação de classe (Sheen, 2007). Portanto, a dominação de uma classe perante a outra atua para além da economia e da política, voltando-se também para ações hegemônicas culturais e morais, que vislumbram a construção de uma nova sociedade.

A hegemonia é estabelecida por meio do consenso das grandes massas da população, imposta pelo grupo dominante, consenso que nasce *historicamente* do prestígio, bem como de sua posição e função no mundo da produção. Também se institui a hegemonia por meio do aparelho da coerção estatal, “[...] que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo” (Gramsci, 2017, p. 19).

A conquista e o exercício da hegemonia exigem atuação em todos os níveis, tanto políticos, econômicos, ideológicos quanto culturais. Nesse sentido, os aparelhos escolares junto às universidades constituem-se como um lócus privilegiado, no qual se pode desencadear ou sedimentar a luta pela hegemonia cultural. Dessa forma, “[...] o grupo hegemônico utiliza-se da escola para impor sua concepção de mundo (ideologia) aos

outros grupos, como sendo uma concepção universal, a única verdadeira” (Sheen, 2007, p. 5).

Partindo da compreensão de que o aparelho escolar é um espaço de disputa de projetos, duras críticas à educação começaram a ser fomentadas, com justificativas voltadas para a reestruturação do capitalismo no Estado brasileiro e à necessidade de formarem mão de obra qualificada. As transformações no mundo do trabalho flexibilizaram a produção, integrando os setores da produção e exigindo multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores (Casagrande; Pereira; Sagrillo, 2014), determinando que as instituições escolares estabeleçam uma organização melhor em forma de gestão, com a qualidade orientada pelo mercado.

No ano de 2015, discussões sobre uma proposta de elaboração para uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram iniciadas, com a promessa de desenvolvimento econômico do país e alinhamento aos países com sistemas educacionais mais qualificados. O documento foi aprovado em dezembro de 2017, como uma referência nacional “para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos” (Brasil, 2017a).

A partir da aprovação desse referencial, os currículos escolares estabeleceram suas bases formativas vinculadas às mudanças do mundo do trabalho, as quais reforçam a necessidade de investimento em capital humano, amparada em sujeitos empreendedores, que sejam capazes de “resolver problemas com criatividade e proatividade, segundo uma lógica de performance, competitividade e inovação, que produz uma reinvenção da sociedade, dos sujeitos e das instituições [...] dentro de uma nova racionalidade, a neoliberal (Farias, 2020, p.19).

Uma nova discursividade está sendo disseminada por meio da BNCC, resgatando características da gestão e do mundo empresarial, fato ao qual se atrela a elaboração do documento, que segundo a pesquisa de Ruppel (2023), contou com a participação de diversas instituições vinculadas à educação, tais como Fundação Lemann, Conselho Nacional dos Secretários de Educação - CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e Ministério da Educação (MEC).

Com a reforma instaurada no nível básico de ensino, acentuaram-se as críticas ao espaço escolar, considerado incapaz de atender a formação do novo perfil. Portanto “surtem diversos programas e projetos, bem como proliferam soluções privadas, que prometem resolver os ‘problemas’ educacionais, responsabilizando profundamente o

professor pelo sucesso/fracasso de seus alunos” (Farias, 2020, p. 20). Desse modo, a formação docente passou a ser o alvo da agenda educacional reformista, justificando que os docentes não estariam preparados para os desafios escolares presentes no século XXI.

Ao fim do governo de Michel Temer, no ano de 2018, o MEC encaminhou para o Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta para a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que define a BNCC como uma nova era da Educação Básica, a qual deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos. Ela também “deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente **a política para a formação inicial e continuada de professores**”, conforme a Resolução CNE/CP N° 2/2019 (Brasil, 2019a, p. 1).

Com a aprovação da Resolução CNE/CP N° 2, em 20 de dezembro de 2019, a formação docente passou a ser fundamentada em um ideal de desenvolvimento de competências profissionais, alinhadas com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Silva, *et al.* (2021) destaca que a atualização de projetos do capital para a formação da classe trabalhadora ocorre sob a direção da Unesco, que em Incheon, Coreia do Sul, firmou os termos sobre a educação com a Declaração de Incheon para a Educação 2030: nova visão para a educação para os próximos 15 anos. Nessa reunião, estabeleceram-se novas metas e objetivos para a educação mundial de 2016 até 2030.

Passados 30 anos de Jomtien, os *slogans* presentes na retórica dos intelectuais coletivos do capital foram ligeiramente sendo modificados – ‘Educação para Todos’, ‘Educação ao longo da vida’, ‘Aprendizagem para todos’ – até chegar ao atual ‘Aprendizagem ao longo da vida para todos’, que parece condensar as experiências passadas e os interesses inerentes da coalização de diferentes OMs. Ao analisar os principais documentos dos OMs para as políticas educacionais, é possível constatar que alguns elementos permanecem ao longo das décadas: ‘competências e habilidades para o trabalho e avanço tecnológico’; ‘novos perfis e qualificação profissional’; ‘educação como promotora do desenvolvimento econômico e social’; ‘desqualificação da escola pública e de docentes’. E, paralelamente, há um receituário sobre como equacionar todas essas demandas (Silva, *et al.*, 2021, p. 4).

A partir dessa definição, o mesmo grupo, ligado à construção da BNCC, também foi o responsável pela produção das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação, objetivando a formação de professores de modo pragmático e padronizado, fundamentada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses das fundações privadas

(Gonçalves; Mota; Anadon, 2020). Também apresentou a nova resolução como um movimento de padronização e unificação na formação de professores, que determina regras e o conteúdo para a atuação sob exigências de políticas internacionais que visam à produção de determinados tipos de subjetividade docente, que sejam úteis para a manutenção da lógica do projeto de educação neoliberal, desconsiderando os problemas socioeconômicos que interferem diretamente na esfera educacional (Pires; Cardoso, 2020).

Entendemos que os conjuntos de ações pensadas a partir de 2016 tiveram amplo impacto no contexto educacional, resultando em reformas que atingiram todos os níveis, com princípios formativos voltados a um modelo de mercado, a uma formação técnica e produtiva, deixando o caráter crítico e reflexivo em segundo plano, e até mesmo desconsiderando-o nesse processo.

Quanto à formação de professores, observamos que os organismos privados determinam com urgência a reformulação dos cursos de licenciatura, com vistas à implementação integral da BNCC, objetivando o atendimento das avaliações internas e externas que garantam recursos financeiros para o setor educacional. Partindo das considerações, entendemos como uma necessidade investigar a BNC-Formação, a fim de averiguar as intenções dessa normativa, seu projeto formativo e suas implicações para cursos de licenciatura, em especial para o curso de Pedagogia. Nesse sentido, destacamos que o tema estudado foi delineado a partir de estudos anteriores, de questionamentos que ocorreram durante o processo de graduação, e no âmbito do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação (Unicentro).

- Ao realizar uma Iniciação Científica no ano de 2019-2020, constatamos os principais desafios dos egressos do curso de Pedagogia da Unicentro/Campus de Irati, para ingressar na carreira docente (Fonseca; Lima, 2021);
- Processo de implementação da Resolução nº02/2015 (Brasil, 2015), não finalizada e não avaliada em seu caráter integral;
- Proposta da Base para a formação de professores sem discussão com a academia e associações representativas da educação, e aprovada em meio a um cenário pandêmico causado pelo SARS-CoV-2 vírus da Covid-19; e
- Inquietações que emergiram nos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO.

Diante desse contexto, é preciso destacar que a proposta de pesquisa para o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste foi delineada após a finalização da graduação, isto é, no período de 2019 a 2020, junto à professora Dra. Michelle Fernandes Lima. Desenvolvemos uma pesquisa de Iniciação Científica (Fonseca; Lima, 2021), que teve por objetivo realizar um estudo sobre os egressos do curso de Pedagogia da Unicentro/Campus Irati. Nesse estudo, buscamos investigar a atuação profissional dos egressos do curso de Pedagogia, e as dificuldades para o ingresso na carreira docente.

Concluimos que os egressos estavam inseridos no campo profissional da área de formação, mas 90% deles evidenciavam a dificuldade de estabilidade, pois a Emenda nº 95/2016 (Brasil, 2016) congelou os investimentos para com a educação. Com o fim dessa pesquisa, algumas indagações a respeito da formação de professores começaram a surgir, bem como de que forma as políticas para essa área eram direcionadas. Assim, após a participação como aluno-ouvinte na disciplina sobre *Estudos Avançados em Estado e Poder I: Antonio Gramsci*, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no ano de 2021, surgiu a necessidade de compreender como o Estado elabora as políticas educacionais voltadas para a formação de professores, bem como quais os interesses que atende pelas entrelinhas, visto que, em 2019, novas reformulações foram sendo pensadas para os cursos de licenciatura.

Com o ingresso no Mestrado, em 2022, delineamos a proposta de investigar o documento norteador para a reforma curricular nas licenciaturas. Logo, a partir desses elementos, a problemática central dessa investigação foi assim delineada: **Qual projeto formativo da BNC-Formação, e quais as principais implicações para o curso de Pedagogia?** Em decorrência da problemática, insurgiram novas reflexões: Qual é o posicionamento dos pesquisadores da área sobre a nova normativa? Existem agentes privados envolvidos no direcionamento dessa política de formação docente? Quais são os referenciais teóricos e metodológicos dessa resolução? Qual o tipo de formação que se almeja para os professores? O que essa normativa poderá acarretar para o curso de Pedagogia, caso seja implementada?

Diante desses questionamentos, apontamos que a presente pesquisa apresenta como objetivo geral:

- Analisar o projeto formativo da Base Nacional Comum para a Formação Inicial dos Professores de Educação Básica, a partir de suas diretrizes e fundamentos legais e as principais implicações para os cursos de Pedagogia.

De forma específica, visamos a:

- Realizar estudo sobre a produção acadêmica referente à BNC-Formação e as políticas atuais de formação docente;
- Identificar a relação existente entre Estado e Políticas Educacionais, e se as políticas de formação docente possuem condução de agentes;
- Investigar as articulações existentes entre a BNCC (2017) e BNC-Formação (2019), bem como as bases e os fundamentos desse projeto formativo;
- Verificar se existe influência internacional no direcionamento e construção da Base Nacional Comum para a Formação dos Professores de Educação Básica; e
- Problematicar as principais implicações da BNC-Formação para os cursos de Pedagogia.

Para avançar em nossos objetivos, indicamos que uma pesquisa não se constrói sem um método de investigação e, portanto, a escolha remete a uma visão de mundo, a concepção de sociedade e de sujeito. Nessa perspectiva, destacamos que o método utilizado neste estudo foi o materialismo histórico e dialético, pois é uma opção político-ideológica, a qual compreende o movimento da educação por meio das lutas históricas dos homens e seus interesses distintos, que conduzem as ações (Masson, 2009). O método escolhido é conceituado com o termo materialismo por se referir à condição material da existência humana; histórico, por conta da compreensão da existência dos sujeitos no entendimento da condição histórica; e dialético por ter como fundamento principal o movimento da contradição produzida pela própria história (Pimenta, 2018).

Concordamos com Sakata (2018), quando afirma que o processo de escolha do método implica em uma perspectiva de alteração no processo de mudança da sociedade capitalista e, portanto, indica uma ação desprovida de neutralidade, pois associa a visão de mundo do investigador e seu compromisso político. Nesse sentido, o método de pesquisa impõe uma investigação no campo das políticas educacionais no sentido de um resgate:

Da historicidade do fenômeno, buscando investigá-lo sob a perspectiva histórica no sentido de desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por detrás da implementação de tais políticas e, neste sentido, é preciso reconhecer o campo das políticas educacionais como um domínio de investigação histórica, superando a investigação puramente narrativa e descritiva dos fatos. A mediação histórica no estudo das políticas educacionais permite uma compreensão global do fenômeno em seu desenvolvimento, elucidando como o presente dá

significação ao passado, de modo que, numa perspectiva materialista histórico-dialética, potencialize a capacidade dos agentes históricos, ou seja, o conhecimento da mudança (Pimenta, 2018, p. 5).

Para aproximarmos do método escolhido, na presente pesquisa, sustentamos as discussões com as contribuições teóricas de Antonio Gramsci², visto que além de ser o autor que utilizamos como base para as pesquisas já elaboradas no âmbito do grupo de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, o autor nos auxilia na compreensão de elementos primordiais que cercam as discussões referentes ao Estado e a sua relação com as políticas educacionais.

A escolha do método gramsciano de análise também se deve ao fato de que, seguindo a tradição marxista de análise da sociedade, Antonio Gramsci dedicou seus escritos à compreensão do sistema de dominação do Estado moderno burguês, evidenciando que o poder estatal, além de se fazer presente nos aparelhos repressivos e coercitivos, também se revela na sociedade civil.

Conforme Silva *et al.* (2021, p. 3) exemplifica, o interesse de Gramsci estava “propriamente em apreender este nível de complexidade, evidenciando as novas formas de expressão do Estado e da sociedade civil e, por conseguinte, da construção e manutenção da hegemonia, entendida como forma de dominação pela classe dominante”. Desse modo, Fontes (2010, p. 132) exemplifica, também, que Gramsci questiona “*como se organiza e se exerce a dominação de classes nos países de capitalismo desenvolvido; sob que condições os setores subalternos [...] empreendem suas lutas de forma a direcioná-las para a superação do capitalismo*”.

Partindo desse pressuposto, indicamos que existem algumas categorias da teoria gramsciana que nos possibilitaram a compreensão, entendimento e análise quanto ao nosso objeto de estudo. Desse modo, sinalizamos: Estado e hegemonia. Destacamos que, nos escritos de Gramsci, as categoriais se entrelaçam, isto é, não são tratadas como objetos e definições isoladas, pois não existe uma teoria metodológica de forma sistematizada.

Conforme Schlesener (2022) exemplifica, os escritos de Gramsci são fragmentados, primeiro porque são resultados de militância política junto à classe

²Antonio Gramsci nasceu em 22 de janeiro de 1891, na Sardenha e faleceu em 27 de abril de 1937. Foi um político que, no início do século XX, dedicou sua vida a organização do movimento operário para a revolução socialista na Itália e, por esse motivo, enfrentou o fascismo e foi confinado por 11 anos em cárceres italianos. Foi o fundador do Partido Comunista Italiano (PCI), elaborou um significativo aporte conceitual à luz da teoria marxista, tendo como foco a sociedade italiana no início do século XX (Fernández; Tamaro, 2004). Mais informações em: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/gramsci.htm>.

operária italiana e, segundo, porque a prisão e as condições carcerárias em 1926 o impossibilitaram o acesso a uma bibliografia específica.

Nesse contexto, partimos da compreensão gramsciana de que Estado é:

Concebido como organismo próprio de um grupo destinado a criar condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação dos equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico corporativo (Gramsci, 2017, p. 39).

Nessa conjuntura, a forma de atuação do Estado é voltada aos interesses dominantes, e não tem por intenção a solução de problemas sociais, pois propõe e aprimora o aparelho de produção econômica em benefício do capital. Para Goetten (2021), o Estado normaliza a diferenciação de classes, oficializando a burguesia no poder, buscando prioritariamente o atendimento dos seus interesses e, portanto, fundamenta seu modelo de atuação sob o prisma da desigualdade e do individualismo, ambos amparados pela lógica capitalista.

A concepção de Estado, para Gramsci, comporta duas esferas principais, a sociedade civil e a sociedade política, com equilíbrio entre elas. Desse modo, Lole e Rodrigues (2018/2022, p.94) destacam que a sociedade política “é formada pelos aparelhos coercitivos do Estado, ou seja, mecanismos – sob o comando da burocracia executiva e polícia militar – pelos quais a classe dominante mantém, de forma legal, o monopólio da repressão”. A sociedade política utiliza violência para assegurar a disciplina de grupos insatisfeitos. Assim sendo, para Gramsci (2011), também corresponde à manutenção da hegemonia que o grupo dominante exerce. Já a segunda esfera trata-se da sociedade civil, formada pelos aparelhos privados de hegemonia, os quais são um conjunto de instituições que elaboram e propagam ideologias enquanto concepções de mundo.

Nesse sentido, a hegemonia não se restringe somente à submissão de uma classe em relação à outra, mas revela o potencial das classes para a construção de uma nova visão de sociedade. Dessa forma, para Gramsci (2017), a hegemonia é estabelecida por meio do consenso *espontâneo* das grandes massas da população, imposta pelo grupo

dominante, consenso que nasce *historicamente* do prestígio, bem como de sua posição e função no mundo da produção. Também se institui a hegemonia por meio do aparelho da coerção estatal, “que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo” (Gramsci, 2017, p. 19).

A conquista e o exercício da hegemonia exigem atuação em todos os níveis, sendo eles políticos, econômicos, ideológicos e culturais (Sheen, 2007). Portanto, o Estado torna-se espaço de confronto entre posições, ou seja, na sociedade civil, as classes buscam aliados e conquistas progressivas de espaços, utilizando do consenso e dos aparelhos privados de hegemonia. Logo, a hegemonia resume-se a “um grupo social exercer seu poder e projeto político sobre outro bloco não hegemônico, mas que continua a lutar, cotidianamente, pela conquista de posições, com um projeto contra-hegemônico” (Lole; Rodrigues, 2018/2022, p. 98).

Desse modo, as classes dominantes utilizam diferentes estratégias com o objetivo de impor às classes subalternas o seu projeto societário que, para Farias (2023), produz a hegemonia por meio de Fundações, Institutos e Organizações Sociais empresariais, que se caracterizam por Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais (APHE). Para Fontes (2010, p.133-134), os APHE são

Vertebração da sociedade civil, e se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas da organização das empresas e instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos. Clubes, partidos, jornais, revistas, igrejas, entidades as mais diversas se implantam ou se reconfiguram a partir da própria complexificação da vida urbana capitalista e dos múltiplos sofrimentos, possibilidades e embates que dela derivam. Não são homogêneos em sua composição e se apresentam muitas vezes como totalmente descolados da organização econômico-política da vida social.

A relação entre Estado e sociedade consolida-se sob duas vertentes, sendo “dos aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias estatais, e [...] do Estado, da sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações de classes dominantes” (Fontes, 2010, p. 136). Desse modo, são estritamente interligadas, e tornam-se meios de intervenção direta e indireta no meio educacional, no planejamento e na implementação de políticas educacionais municipais, estaduais e federais. Farias (2023) aponta que, no início do

século XXI, construiu-se um espaço pedagógico prioritário dos empresários sob novas formas e velhas ideias, com vistas à dominação, apoiando-se em ideais liberais do livre mercado, com associação ao ultraconservadorismo. Nesse sentido, “APHEs empresariais, tem convencido as classes trabalhadoras das suas concepções particulares de mundo, de ser humano, das relações de trabalho e de educação” (Farias, 2023, p. 5).

O sistema educacional insere-se nesse plano como uma dinâmica do tecido social, compreendida por Dantas (2005) como um espaço de tensões, configurando-se tanto como *locus* de imposição e de resistência de valores, de consenso legitimador de uma estrutura social específica. Sendo assim, as políticas educacionais são construídas por um grupo dirigente, com vistas ao atendimento de seus interesses efetivos de classe.

Farias (2023) aponta que o Estado político é disputado pela *nova direita*, que tem uma fração empresarial representada na administração de governos municipais, estaduais e federais. Desse modo, o delineamento das políticas para a educação tem sido pensado a partir de um projeto estratégico empresarial educacional, o qual inclui o fornecimento *gratuito*, bem como a venda de serviços e produtos, oportunizados pela influência dos APHE.

O trabalho dos APHE e da fração de empresários presentes nas esferas governamentais influenciou o modelo educacional atual, redefinindo os caminhos da educação brasileira por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, posteriormente, das Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a **Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**, as quais reestruturaram a formação de nível básico e os cursos de licenciatura. O objetivo foi a mercantilização e a mercadorização da educação e seus sistemas de ensino, além de ser uma forma estratégica de conformação da classe proletária aos interesses do capital internacional (Farias, 2021).

Nesse contexto, a formação humana passa a ser secundarizada, pois a preparação de mão de obra competitiva é o foco das novas políticas. Sendo assim, Costa, Mattos e Caetano (2021, p. 897) salientam que, “na sociedade capitalista, a formação tem por finalidade capacitar o sujeito que gere lucro ao grande capital”. Assim sendo, a demanda resultou na implementação da BNCC, em 2017, sucedida pela Reforma do Ensino Médio, em 2018, seguida pela a BNC-Formação, instituída para os cursos de licenciatura. Na concepção dos autores, as reformas tratam de “um currículo revestido de princípios pedagógicos à luz da pedagogia das competências, que, na verdade, significa um currículo atrelado às perspectivas mercadológicas” (Costa; Mattos; Caetano, 2021, p. 897-898).

Com vistas ao total e eficiente atendimento das reformas iniciadas no campo da Educação Básica, em 2019 foi aprovada a BNC-Formação, fundamentada pelo Parecer CNE/CPº 02/2019 (Brasil, 2019a), que instituiu um *novo currículo* formativo, concentrado no desenvolvimento de competências e habilidades predefinidas. Conforme Simionato e Hobold (2021) salientam, a BNC-Formação produz uma identidade docente que define como os professores devem agir, quais são os problemas práticos que devem ser resolvidos, as metodologias que devem aderir, e quais conteúdos devem ser trabalhados com seus respectivos alunos. Além disso, “a noção de competência de viés neoliberal contida na BNC da Formação Inicial traz dimensões que retomam o tecnicismo, subsumindo conceitos como autonomia e criticidade docente ao longo do texto da normativa” (Simionato; Hobold, 2021, p. 77).

Partindo desse pressuposto, indicamos a necessidade de organizar a pesquisa em três capítulos, além desta introdução, com o objetivo de compreender e analisar o objeto de estudo de maneira mais detalhada. Desse modo, a seguir, detalhamos o que está presente em cada unidade do estudo.

O primeiro capítulo trata do levantamento, sistematização e análise da produção acadêmica referente ao documento formativo que institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (**Resolução CNE/CP Nº2/2019** – Brasil, 2019a). Nesse sentido, apresentamos uma análise das produções acadêmicas, as quais foram selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, assim como artigos do Portal de Periódicos CAPES, por meio de três descritores distintos: “BNC-Formação (2019-2023)”, “Políticas de Formação docente (2019-2023)”, e “Diretrizes Curso de Pedagogia (2004-2023)”. As produções foram selecionadas por meio de leitura prévia dos resumos e títulos, bem como observação da estrutura do texto e tópicos que eram desenvolvidos durante a escrita. Desse modo, priorizamos os estudos que poderiam compor o referencial bibliográfico de cada capítulo desta pesquisa, auxiliando na análise da BNC-Formação. Após a seleção, as pesquisas foram classificadas em grupos de acordo com o seu objeto de estudo, que posteriormente formaram as categorias de análise.

O segundo capítulo, em um primeiro momento, contempla a discussão sobre o Estado e suas relações com as políticas educacionais, especialmente após a reforma do Estado Brasileiro em 1995 e a crise mundial de 2008, que resgataram tendências neoliberais para a definição do modelo educacional e formativo dos professores, os quais facilitaram os caminhos para a adesão de normativas, como a BNCC de 2017 e a BNC-Formação de 2019. Na segunda subseção desse capítulo, priorizamos a discussão sobre

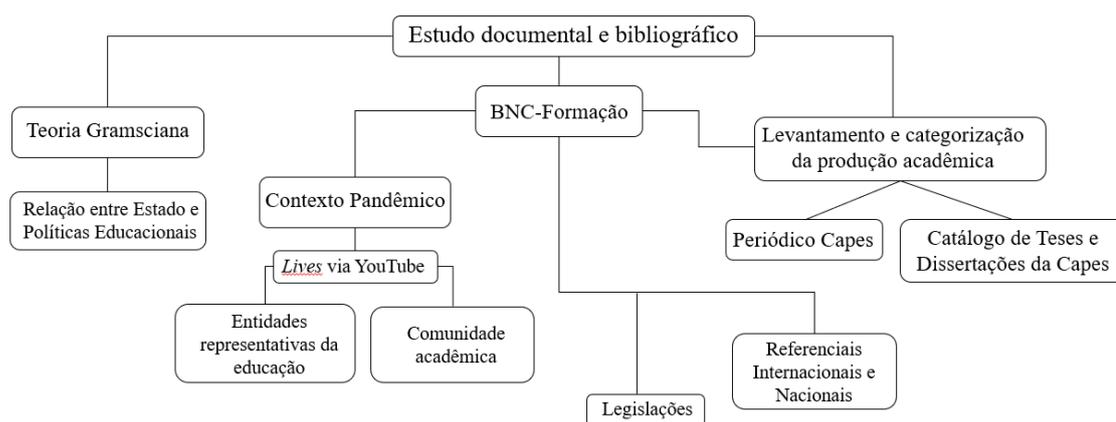
a legislação em questão. Portanto, realizamos uma leitura do documento, objetivando identificar os referenciais e delineamentos expressos na lei, verificando a proposta formativa e qual é a formação docente proposta na nova orientação para as licenciaturas.

Na terceira subseção desse capítulo, realizamos uma análise com base nos referenciais presentes no documento da BNC-Formação, bem como sobre a influência dos Organismos Internacionais e a experiência australiana para a condução das políticas de formação docente brasileira. Também identificamos as posições e manifestos das associações representativas da educação, expondo o movimento da ANFOPE, ANPED, ANPAE, entre outros, na luta pela revogação da BNC-Formação.

O terceiro capítulo trata especificadamente da BNC-Formação e suas implicações para o curso de Pedagogia. Desse modo, com base nas normativas anteriores, como a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006) e a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015 (Brasil, 2015), realizamos uma análise das leis anteriores e o que, de fato, se altera com a BNC-Formação. O objetivo foi evidenciar o desmonte do curso de licenciatura em Pedagogia e a descaracterização do profissional pedagogo.

Partindo dessas considerações, exemplificamos por meio da figura 1 a sistematização do método e da metodologia desta pesquisa:

Figura 1- Organização da pesquisa



Nota: Organizada pela autora.

Em suma, esta pesquisa objetiva ampliar o debate sobre a BNC-Formação e sua intenção formativa com base na reprodução, no saber-fazer e no esvaziamento teórico e reflexivo do professor, aspectos que já foram apontados pelas associações representativas da educação. Desse modo, propomos, ao longo do texto, uma reflexão teórica e crítica,

fundamentada em pesquisas realizadas por educadores, universidades e entidades, como ANFOPE, ANPAE, ANPED, FORPED, entre outras, nas quais nos calçamos para tecer considerações acerca dessa normativa, que está processo de disputa. Assim sendo, buscamos evidenciar o processo de desmonte da formação docente, que vem ocorrendo principalmente após a Emenda Constitucional n° 95/2016 (Brasil, 2016), que congelou investimentos em diversos setores e inviabilizou o direcionamento de políticas de melhorias para a real qualidade educacional.

Reiteramos, mais uma vez, que adotamos neste estudo um caráter crítico perante a BNC-Formação, pois concordamos com as associações representativas da educação que há necessidade da revogação da normativa, e a retomada da implementação da Resolução CNE/CP n° 2/2015 (Brasil, 2015), a qual expressa a concepção e os princípios da ideia de *base comum nacional* edificada pelo movimento dos educadores. Assim sendo, ainda destacamos que a conjuntura política brasileira se apresenta de maneira mais promissora e progressista em relação ao período anterior, marcado pela intensa crise sanitária e pelo desmonte de políticas sociais que ameaçaram o processo democrático. Desse modo, a transição do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) para o então eleito presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026) retomou “um espaço de diálogo com o governo federal” (Anfope, 2023b, p. 9), no que se refere às associações representativas da educação, dos educadores e das instituições científicas no debate construtivo das políticas educacionais.

Entretanto, cabe destacar que o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva é de coalisão com partidos de centro e de centro-direita e, portanto, podem aparecer ideais neoliberais na construção e direcionamento de políticas. Contudo, concordamos novamente com a Anfope (2023b), quando afirma que isso não deve ser motivo de ruptura com o governo que se inicia, mas que existe a necessidade de abrir críticas às ações do MEC, pois sua atuação desde o processo de troca de governos tem revelado fragilidade.

Dessa forma, destacamos que, com o Grupo de Trabalho (GT) iniciado em 2023 para a reformulação da Resolução CNE/CP n° 02/2019 (BNC-Formação – Brasil, 2019a), esperamos que os anseios expostos pela comunidade científico-acadêmica sejam acatados nesse novo documento, e que possamos aguardar por caminhos democráticos, autônomos e de sólida formação para os profissionais da educação.

CAPÍTULO 1 - A BASE NACIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES: BNC-FORMAÇÃO NO CONTEXTO E DISCUSSÃO ACADÊMICA

Neste capítulo, temos como objetivo analisar as produções acadêmicas referentes ao documento formativo da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (**Resolução CNE/CP N°2/2019** – Brasil, 2019a) que, desde 2019, tem ocupado espaço de destaque nas discussões sobre as políticas de formação de professores. É importante destacar que, ao longo da escrita do texto, utilizamos a sigla BNC-Formação, substituindo a nomenclatura original, visto que o próprio referencial e demais documentos já têm adotado essa terminologia. Buscamos, portanto, sistematizar as produções acadêmicas sobre a problemática da pesquisa, a fim de evidenciar o que já foi pesquisado e discutido sobre o objeto, assim como alguns resultados alcançados pelos estudos de outros pesquisadores.

Com a aprovação da BNCC, em dezembro de 2017, o MEC e o CNE acentuaram o discurso sobre a necessidade de realizar uma revisão das diretrizes de formação de professores, já que elas não atendiam mais as demandas advindas com o processo de implementação da base. Nesse sentido, ao fim do governo de Michel Temer, em 2018, o MEC encaminhou para o CNE a proposta para a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), visando a um alinhamento com as propostas educacionais delineadas pela BNCC.

Desde 2017, a BNCC passou a nortear os currículos das escolas brasileiras, além de interferir e gerar mudanças nas políticas de avaliação e de formação de professores, estabelecendo novas diretrizes fundamentadas no desenvolvimento de competências profissionais, pautadas em desafios postulados na Agenda 2030 da ONU.

Neste contexto de discussão da BNC-Formação, a proposta das novas diretrizes foi discutida e pensada com agentes da educação brasileira³. Entretanto, o documento em questão não contemplou uma consulta às universidades, institutos de pesquisa e demais entidades, desconsiderando todo o trabalho da comunidade científico-acadêmica e as

³ Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários da Educação Básica (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, segmentos do Ensino Superior público e privado, entidades vinculadas à área de Educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Organizações Científicas, tais como Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e Academia Brasileira de Ciência (ABC), e setores da sociedade civil, tais como os Movimentos Todos pela Educação.

pesquisas sobre a formação docente, inicial e continuada, assim como as noções/concepções de currículo e as necessidades reais da educação e formação de professores.

Surgiram amplas mobilizações contra o documento construído, visto que desconsiderou as necessidades da educação, formação e valorização profissional dos professores. As entidades acadêmicas posicionaram-se contrárias à implementação da BNC-Formação⁴, fomentando pedidos de revogação do documento mediante os argumentos que traduzem a resolução como parte de um conjunto de normatizações que tem por objetivo a implementação de uma política de formação de professores de caráter tecnocrático, alinhado de forma exclusiva às competências e conteúdo da BNCC, bem como a lógica privatista⁵ que está sendo imposta na Educação Básica por meio do empresariado.

Nessa conjuntura, em 5 de agosto de 2021, o CNE publicou um parecer prorrogando a implantação da BNC-Formação, estabelecendo um prazo limite de até três anos, definindo que as instituições deverão estar aptas a iniciar as devidas mudanças no currículo acadêmico (Brasil, 2021). Nesse sentido, é preciso destacar que esta pesquisa objetivou analisar as implicações da BNC-Formação para o curso de Pedagogia com base no que está descrito no documento original, a Resolução CNE/CP n° 2, de dezembro de 2019 (Brasil, 2019a).

À vista disso, na primeira subseção do capítulo, como elemento inicial para compreendermos o problema da pesquisa, realizamos um estudo da produção acadêmica. Nesse sentido, no momento de elaboração do projeto de pesquisa desta dissertação, foi realizado um levantamento preliminar da produção acadêmica com base nos descritores “BNC-Formação”, “Políticas de Formação de professores”, e “Diretrizes Curso de

⁴ Desde abril de 2019, Anfope e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou equivalentes das Universidades (Forumdir) intensificaram a mobilização nacional na luta pela formação de professores. Em articulação com as demais entidades da área e com docentes e estudantes organizados no amplo Movimento Nacional em Defesa dos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e da Formação de Professores/a, ampliaram o debate com as Universidades, fortalecendo a crítica às proposições que desqualificam e desprofissionalizam os professores e comprometem a formação humana das crianças e jovens e a qualidade social da educação e da escola pública.

⁵ Para além dos agentes envolvidos na proposta de discussão da BNC-Formação, o documento também aborda referenciais internacionais que fundamentam o ideal da reformulação das diretrizes para a formação inicial e continuada, isto é, trazem para a formulação do documento um referencial australiano, que atua com programas de capacitação e de mentoria durante os Anos Iniciais do processo de formação docente. Nesse sentido, os docentes realizam práticas orientadas ao desenvolvimento de competências dos alunos. A BNC-Formação trouxe, como principal fonte de referência, os países que lograram sucesso nas provas PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

Pedagogia”, todos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Portal de Periódicos CAPES, no período de junho a novembro de 2022. Esse mesmo levantamento foi considerado no início de 2023, mas realizamos uma nova busca no periódico CAPES, a fim de identificar novas produções que foram registradas no sistema.

1.1 CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

As políticas educacionais no contexto brasileiro, sobretudo as políticas de formação de professores, passam por reformulações e rearticulações, bem como atendem recomendações e orientações de múltiplos organismos internacionais. Nesse sentido, especialmente a partir da década de 1990, as propostas pensadas para o sistema educacional objetivam a oferta de qualidade no processo de ensino-aprendizagem, responsabilizando a formação de profissionais da educação como o ponto central para atingir a meta da qualidade da educacional (Corte; Saturi; Nunes, 2018).

Nesse contexto, alinha-se diretamente o trabalho do professor com a qualidade da educação, mas questões como a formação inicial e continuada, planos de carreira, condições de trabalho e de valorização docente, que são obstáculos presentes na carreira destes profissionais, encontraram-se desamparadas pelas políticas públicas, visto que elas são pensadas de acordo com as condições emergentes na sociedade, e nem sempre contemplam o que de fato é necessário para que exista uma real qualidade da educação.

As políticas públicas para a educação envolvem uma articulação de projetos entre Estado e sociedade, em busca da construção de um ensino mais inclusivo e de qualidade. Contudo, cabe destacar que esse movimento não é homogêneo e possui perspectivas antagônicas sobre qualidade educacional⁶. Desse modo, conforme Flach (2023), existem concepções divergentes que fundamentam as políticas e são colocadas no interior das escolas, apresentando contradições que colaboram para diferentes encaminhamentos que influenciam nos resultados educacionais.

Nessa conjuntura de disputas, Organismos Internacionais ocuparam um espaço significativo dentro da esfera educacional, com o desenvolvimento de projetos de

⁶ Conforme Flach (2023), o conceito de qualidade educacional alinhada aos interesses capitalistas modifica-se conforme as necessidades econômicas e sociais, sendo sua interpretação constantemente negociada. Desse modo, o conceito de qualidade com base no capital dispõe parâmetros de utilidade, comparabilidade e medidas mensuráveis em *rankings* e testes, que associam a educação a uma mera mercadoria. Já na concepção dos trabalhadores da educação, a qualidade é compreendida como uma ação de formação ampla, isto é, para o mercado de trabalho, mas também como atividade vinculada à emancipação humana e social, e com o compromisso com a construção de uma sociedade democrática.

reformas para um novo modelo de educação. Assim, Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, vêm desempenhando papel de liderança nas sociedades capitalistas, ao financiar políticas, prescrever orientações e produzir reformas.

No contexto brasileiro, a intervenção desse e de outros organismos internacionais ocorreu junto aos governos que promoveram uma lógica economicista das políticas educacionais, com enfoque na eficiência e na eficácia dos serviços de ensino. Dessa maneira, caracteriza-se o processo educacional como um pilar importante para o desenvolvimento econômico mundial, restringindo a educação “ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os interesses dele e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado” (Souza; Mello, 2019, p. 98). Nesse ideal, a educação passa a ser regida pela lógica de mercado, em que desde 1996, o Brasil é considerado como o melhor da década no que se refere ao desempenho do portfólio da educação, além de se enquadrar nas orientações do BM.

Peroni (1999, p. 104) destaca que, dentre as prioridades acordadas entre o BM e o governo, foi proposto que “o desenvolvimento da educação seja enfatizado como maior impulsionador do apoio do BIRD, com uma perspectiva de longo prazo”. Assim sendo,

Nos tempos de mundialização do capital, com sua crescente etapa de financeirização, a educação tem sido vista como uma ferramenta importante na consolidação desse estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Alguns acordos firmados pelo Brasil em diferentes cúpulas e conferências, tais como as de Jomtien, Dakar, as Metas de Milênio e outras, têm impulsionado o país a pensar a educação enquanto uma estratégia para o desenvolvimento econômico, político e social (Maués; Souza, 2013, p. 4).

Com a reorganização do capitalismo, exigiu-se uma nova organização em forma de gestão, com a qualidade orientada pelo mercado. Desse modo, a formação inicial de professores também passou por uma nova reestruturação, “com a justificativa de que a escola não estava atendendo à nova demanda do capital, de formar um novo trabalhador polivalente para atender às exigências do mercado globalizado” (Costa; Farias; Souza, 2019, p. 95). A formação de professores passou, a partir dessa conjuntura, a ser um alvo das políticas de reformas, com o objetivo de definir o modo como o processo formativo deve acontecer e a quais interesses ele deve atender.

Entretanto, o processo de definição de um novo modelo de formação é permeado por embates que são travados entre diferentes organizações. Para Maués e Souza (2013), existem duas concepções de formação que se confrontam nesse momento, isto é,

caracterizam-se como ideais pragmáticos e humanísticos. No primeiro, há interesse na definição de cursos de formação que objetivem o desenvolvimento de competências e habilidades, necessárias no ato de ensinar e que se voltam apenas ao seu uso em sala de aula. Já no segundo, existe a compreensão de que o educador precisa de conhecimentos mais amplos, que possibilitem a compreensão das relações sociais e os processos de trabalho, visto que a escola está inserida em um contexto social e, portanto, acaba sendo influenciada por essa condição.

Para Costa, Farias e Souza (2019), as reformas educativas, desde a década de 1990, foram formuladas com caráter neoliberal, adotado por conta da globalização econômica e da reestruturação produtiva. Tais políticas ressaltam o viés pragmático da formação, adotando uma lógica baseada em um tripé: a formação inicial, a capacitação em serviço e treinamento docente. Nesse contexto, as demandas políticas, sociais e educacionais apresentaram novas exigências para a esfera educacional.

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 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 autonomia regulada por 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 (Oliveira; Maués, 2012, p. 64).

Esses aspectos adotados para pensar a educação por meio da lógica econômica refletem a importância da ação docente para a formação dos alunos inseridos nesse sistema, visto que vislumbra o professor como objeto de políticas, ações e regulamentações. Nessa perspectiva, é notável que a década de 1990 seja marcada por um intenso movimento de reformas políticas, que modificam a educação brasileira e, portanto, o que vivenciamos atualmente é resultado do atendimento a prioridades econômicas e a continuidade do ideal pragmático e gerencialista dentro das instituições de ensino.

Simionato e Hobold (2021) destacam que as resoluções que estão em vigor no contexto atual defendem a ideia de um educador que se adapte às mudanças do sistema

produtivo, tornando-se um profissional prático, que consiga trabalhar com métodos ativos e com um ensino baseado em evidências⁷.

Com a aprovação da BNCC em dezembro de 2017, o MEC e o CNE acentuaram o discurso sobre a necessidade de uma revisão das diretrizes de formação de professores. Nesse sentido, em 2018, o MEC encaminhou para o CNE a proposta para a BNC-Formação.

Nesse cenário que se instaurou nas políticas de formação docente, entendemos que a produção acadêmica realizada durante o período de discussão, organização e aprovação da BNC-Formação é essencial para compreendermos os posicionamentos, manifestos e todos os demais movimentos que se concretizaram durante o trâmite dessa normativa. Desse modo, apresentamos o levantamento dos estudos acadêmicos, com destaque para aqueles de maior relevância para a problemática da pesquisa, com referência nos descritores: “BNC-Formação”, “Políticas de formação docente”, e “Diretrizes curso de Pedagogia”.

Destacamos que esse processo de levantamento e sistematização das produções acadêmicas iniciou em 2022, com o ingresso no programa de Mestrado. Porém, como o número de produções era escasso devido ao objeto estar sendo formulado, reformulado e prorrogado, no ano de 2023, decidimos reformular essa etapa da pesquisa, visando a englobar estudos recentes que discutem a BNC-Formação. Para realizar o levantamento das produções acadêmicas, utilizamos como base de pesquisa o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Portal de Periódicos CAPES⁸. Nessa etapa, utilizamos os descritores e consideramos os estudos com base na leitura prévia dos resumos e na verificação das palavras-chave, além disso, utilizamos o recuso “refinar resultados”, designando às buscas para a área da Educação.

Após selecionar as pesquisas que demonstravam relação com o nosso objeto de estudo, apresentamos, primeiramente, os resultados obtidos com o descritor “BNC-Formação” que, ao ser pesquisado no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, resultou em 2 teses, 3 dissertações e 69 artigos. Ao serem

⁷ O termo *evidência*, segundo Faria (2022), considera o *impacto positivo* da implementação dos programas, e mensura dados numericamente, evidenciando sua validação, justificando a adoção de determinadas políticas em diferentes escalas territoriais. Os resultados são produzidos por estudos desenvolvidos por entidades do Terceiro Setor, bem como por agentes privados que compõem as redes que estruturam a comunidade de governança. Assim sendo, por meio de evidências quantificáveis mensuradas por esses organismos é que se comprova a suposta qualidade do projeto educacional defendido pela rede.

⁸ Informações detalhadas podem ser encontradas nos apêndices A e B.

analisados pelas palavras-chave, tema de estudo e leitura prévia dos resumos, resultaram na quantidade de textos para a análise organizados na tabela 1.

Tabela 1 -Total de teses, dissertações e artigos sobre "BNC-Formação" (2019-2022)

Categoria	Quantidade de trabalhos encontrados	Quantidade de trabalhos selecionados para análise
Tese	2	0
Dissertação	3	3
Artigo	69	20
Total	74	23

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022) e Portal de Periódicos CAPES (2022).

Nota: Organizada pela autora.

Salientamos que, no conjunto de publicações levantadas, as teses encontradas e selecionadas abordam como tema central de estudo a formação de professores pós-BNCC, principalmente no que se refere à formação de docentes para a Educação Infantil, bem como para demais áreas do campo das licenciaturas, trazendo comparativos entre a realidade de outros países e o contexto brasileiro. Desse modo, compreendemos que tais pesquisas não estabelecem uma relação aprofundada com nosso objeto de pesquisa e, portanto, decidimos não contemplá-las em nosso levantamento, categorização e análise.

No que se refere às dissertações encontradas, uma trata do direcionamento das políticas de formação e como esse processo ocorre no contexto da BNCC, já as outras duas refletem uma investigação sobre a influência dos organismos internacionais na formação docente e, portanto, as três pesquisas foram incorporadas ao levantamento por estabelecerem relação com a BNC-Formação, ainda que de forma indireta.

Quanto aos artigos, dos 69 resultados, selecionamos 20 estudos para a análise, e o restante do levantamento desse descritor foi descartado, pois traziam problemáticas e objetos de estudo que não serão enfatizados nesta pesquisa. Em outras palavras, 28 pesquisas tratam da BNC-Formação relacionada especificadamente com alguma área do conhecimento, como Matemática, História, Geografia e etc.; 16 resultados não tinham link de acesso e/ou a página não redirecionava para o periódico; e 4 pesquisas abordavam diretamente o campo da Educação Infantil.

No que se refere às produções com o descritor “Políticas de Formação docente”, encontramos a quantidade de produções acadêmicas disposta na tabela 2, na página seguinte.

Tabela 2 - Total de teses, dissertações e artigos sobre “Políticas de Formação docente” (2019-2022)

Categoria	Quantidade de trabalhos encontrados	Quantidade de trabalhos selecionados para análise
Tese	59	1
Dissertação	15	0
Artigo	30	11
Total	104	12

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022) e Portal de Periódicos CAPES (2022).

Nota: Organizada pela autora.

Com o descritor já mencionado, no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, encontramos 59 teses disponíveis, mas optamos por analisar somente 1 dos resultados, pois desse montante total, 23 pesquisas debatiam questões voltadas às licenciaturas de Letras, Matemática, Geografia e outras; 14 estudos eram voltados para as áreas do conhecimento pertencentes ao Ensino Médio; 9 pesquisas abordavam programas de alfabetização, livro didático, financiamento da Educação Básica e expansão do Ensino Superior; 6 estudos tratavam especialmente da Educação Especial; 4 eram voltados para a Educação Infantil; e 2 estudos abordavam a Educação de Jovens e Adultos.

No que se refere às dissertações, ao buscar o descritor e utilizar esse filtro, encontramos 69 resultados. Porém, ao aplicarmos um período de busca mais recente (2018-2021), o número de resultados foi reduzido, totalizando apenas 15 dissertações publicadas. Entretanto, apesar do número de resultados ser consideravelmente amplo, não selecionamos nenhuma das pesquisas para análise. Explicando melhor, 7 pesquisas abordavam conceitos relacionados a outras áreas do conhecimento; 4 estudos tratavam de elementos relacionados ao Ensino Médio; 3 pesquisas abordavam conceitos sobre a Educação Inclusiva; e 1 estudo voltava-se para a análise da formação docente no exterior.

Quanto aos artigos publicados, em um primeiro momento, encontramos 4.738 resultados, e ao aplicar os filtros “políticas de formação docente” AND “Pedagogia”; “2019-2023”; “Formação Docente”, identificamos 30 estudos, dos quais selecionamos 11 textos para a análise, e os demais foram descartados. As razões para não incluir esses estudos em nossa análise é que 16 pesquisas abordavam temáticas com enfoque em cursos de licenciatura em Matemática, Educação Física, e também englobavam a Educação Inclusiva e Infantil; 4 estudos analisavam programas, como mais Alfabetização, Residência Pedagógica e de avaliações internas e externas das instituições; 2 trabalhos tinham como enfoque a formação de professores nas áreas da Pedagogia Hospitalar e de Libras; 2 não informavam link de acesso e/ou a página não redirecionava para o periódico; 2 pesquisas abordavam um contexto de formação de professores muito distante da

realidade brasileira, trazendo como base a experiência de países estrangeiros, como a França; e 1 resgatava considerações para a formação docente a partir das práticas de estágio.

No terceiro momento do levantamento, buscamos produções com base no descritor “Diretrizes Curso de Pedagogia”, e a tabela abaixo organiza o número de teses, dissertações e artigos selecionados.

Tabela 3 - Total de teses, dissertações e artigos sobre “Diretrizes Curso de Pedagogia” (2004-2022)

Categoria	Quantidade de trabalhos encontrados	Quantidade de trabalhos selecionados para análise
Tese	31	1
Dissertação	111	1
Artigo	55	04
Total	197	06

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022) e Portal de Periódicos CAPES (2022).

Nota: Organizada pela autora.

Encontramos 31 teses no Catálogo de Teses e Dissertações, mas selecionamos somente 1 para a análise, pois as demais abordavam elementos da área de Pedagogia, voltadas para a Educação Especial, Educação Infantil e Pedagogia Social e, portanto, foram retiradas do quadro de análise. Quanto às dissertações, 111 resultados foram localizados, mas é preciso ressaltar que as pesquisas com base no descritor “Diretrizes Curso de Pedagogia” trouxeram um resultado amplo de estudos de diversas áreas do curso, incluindo desde a Educação Infantil até a Inclusiva, bem como tratando da atuação do pedagogo em contextos não escolares. Encontramos 4 resultados que tinham relação com o tema desta pesquisa, mas 2 estudos não disponibilizavam de link de acesso, e 1 não tinha o arquivo disponível para pesquisa virtual. Assim, apenas 1 resultado foi selecionado para análise.

No que se refere à busca de artigos com esse descritor, encontramos 337 resultados no primeiro momento, e ao filtrar com as palavras “pedagogia”, “formação de professores” e “2004-2022⁹”, verificamos a existência de 55 resultados, dois quais selecionamos apenas 4, pois como nos demais momentos do levantamento, as pesquisas direcionavam-se para campos específicos, como Educação Infantil, práticas de estágio, Educação Inclusiva, ou abrangiam temáticas distantes do contexto desta pesquisa, englobando discussões não pertencentes ao campo da Pedagogia.

⁹ O recorte temporal começa quando iniciou o fomento sobre as discussões para a instituição de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

Como destacado no início desta subseção, o levantamento bibliográfico foi iniciado no ano de 2022, quando a dissertação ainda estava em formato de projeto de pesquisa. Entretanto, com o início do ano de 2023, consideramos a necessidade de ampliar este levantamento, visando a contemplar recentes pesquisas publicadas. Desse modo, a tabela abaixo organiza o número total de artigos, dissertações e teses encontradas e selecionadas para análise.

Tabela 4 - Total de teses, dissertações e artigos sobre "BNC-Formação" (2019-2022) , "Políticas de Formação Docente" (2019-2022) e "Diretrizes Curso de Pedagogia" (2004-2022)

Descritor	Categoria	Quantidade de trabalhos encontrados	Quantidade de trabalhos selecionados para análise
BNC-Formação	Tese	2	0
	Dissertação	3	03
	Artigo	69	20
Políticas de Formação Docente	Tese	59	01
	Dissertação	15	0
	Artigo	30	11
Diretrizes Curso de Pedagogia	Tese	31	01
	Dissertação	111	01
	Artigo	55	04
TOTAL	Tese	92	02
	Dissertação	128	04
	Artigo	154	35

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023) e Portal de Periódicos CAPES (2023).

Nota: Organizada pela autora.

Após a atualização e reorganização do levantamento das produções acadêmicas, a quantidade de estudos encontrados em cada descritor é a seguinte:

- a) **“BNC-Formação”**: 74 trabalhos encontrados e 23 selecionados para análise;
- b) **“Políticas de Formação Docente”**: 104 trabalhos encontrados e 12 selecionados para análise;
- c) **“Diretrizes Curso de Pedagogia”**: 197 trabalhos selecionados e 06 selecionados para análise;
- d) **Total de artigos, teses e dissertações para análise**: 41 pesquisas selecionadas.

Com o levantamento da produção acadêmica, foi possível verificar a quantidade de estudos disponíveis com os descritores abordados nessa pesquisa. As produções encontradas por meio do descritor “Políticas de Formação Docente” representaram um

número significativo de pesquisas já realizadas, também demonstrando que esse campo de estudo interage com as demais áreas das ciências humanas.

Já o descritor “Diretrizes Curso de Pedagogia” consideramos ser um desafio para pesquisas atuais. Os estudos datam de 2008 a 2011, principalmente no que se referem às teses e dissertações, além de englobar pesquisas de outras áreas que acabam por contemplar as discussões das DCN, que também contemplam o curso de Pedagogia. Entretanto, foi possível encontrar artigos recentes que também discutem esse objeto e o centram na temática almejada.

Quanto ao descritor “BNC-Formação”, entendemos que, por ser uma discussão recente, justifica-se a escassez de produções a respeito dessa temática, e consideramos um campo de investigação ainda pouco explorado, devido à incerteza sobre essa normativa.

Após a seleção de teses, dissertações e artigos, buscamos separá-los de acordo com seu objeto de estudo, bem como classificá-los em categorias. As teses e dissertações foram classificadas em 3 categorias, como evidenciamos na tabela a seguir.

Tabela 5 - Categorização das teses e dissertações sobre BNC-Formação, Políticas de Formação Docente e Diretrizes Curso de Pedagogia (2023)

Categoria	Autores	T/D	(Qt.)
BNC-Formação	Farias (2020).	D	01
Diretrizes Curriculares Nacionais	Durli (2007); Baldini (2009).	T/D	02
Organismos Multilaterais e a formação docente no Brasil	Triches (2010); Ferreira (2011); Ferreira (2021).	T/D	03
	Total		06

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

Nota: Organizada pela autora.

Do mesmo modo que categorizamos as teses e dissertações, apresentamos, na tabela da página seguinte, os artigos selecionados na pesquisa em 5 categorias distintas, nas quais os objetos de estudo dos artigos melhor se enquadram.

Tabela 6 - Categorização dos artigos sobre BNC-Formação, Políticas de Formação Docente e Diretrizes Curso de Pedagogia (2023)

Categoria	Autores	(Qt.)
BNC-Formação	Dal'Igna, Scherer e Silva (2020); Lavoura, Alves e Santos Junior (2020); Pires e Cardoso (2020); Costa, Mattos e Caetano (2021); Diniz-Pereira (2021); Felipe, Cunha e Brito (2021); Gollo Júnior e Campos (2021); Portelinha (2021); Simionato e Hobold (2021); Costa e Gonçalves (2022); Figueira (2022); Moreira <i>et al.</i> (2022); Steinbach e Martins (2022); Rêgo e Duvernoy (2022).	14
BNCC e a formação docente	Costa, Farias e Souza (2019); Silva (2019); Deconto e Ostermann (2021); Hypolito (2021); Rodrigues, Pereira e Mohr (2021); e Cruz e Almeida (2022).	06
Formação Inicial e Continuada de professores	Bazzo e Scheibe (2019); Marques <i>et al.</i> (2021); Costa, Matos e Caetano (2021); Nogueira e Borges (2021); Freitas e Selles (2021); Cruz, Moura e Nascimento (2022).	06
Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia	Scheibe (2007); Crespi e Nóbile (2018); Gentil (2020); Costa e Gonçalves (2020); e Pinheiro e Fávero (2022).	05
Organismos Multilaterais e a formação de professores	Evangelista e Triches (2012); Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014); Freitas <i>et al.</i> (2019); e Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022)	04
TOTAL		35

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

Nota: Organizada pela autora.

Na sequência, apresentamos a análise dos trabalhos selecionados no levantamento bibliográfico, os quais estabelecem relação direta com a pesquisa. Para melhor compreensão, a análise da produção acadêmica está representada pelas categorias que já foram classificadas anteriormente. Evidenciamos, ainda, que a análise dos trabalhos que englobam a BNC-Formação e suas variações terminológicas foram mais aprofundadas, considerando ser o objeto principal deste estudo.

1.1.1 Categoria de análise: BNC-Formação

Nesta primeira categoria de análise, apresentamos considerações gerais dos textos que dissertam sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Desse modo, destacamos os estudos de Dal'Igna, Scherer e Silva (2020); Lavoura, Alves e Santos Junior (2020); Pires e Cardoso (2020);

Costa, Mattos e Caetano (2021); Diniz-Pereira (2021); Felipe, Cunha e Brito (2021); Gollo Júnior e Campos (2021); Portelinha (2021); Simionato e Hobold (2021); Costa e Gonçalves (2022); Figueira (2022); Moreira *et al.* (2022); Steinbach e Martins (2022); Rêgo e Duvernoy (2022).

Os estudos de Dal'Igna, Scherer e Silva (2020), e Lavoura, Alves e Santos Junior (2020) sinalizam sobre o avanço das políticas neoliberais no campo da formação docente e a forte influência da agenda global, estruturada a partir de grupos hegemônicos liberais, ultraliberais, neoconservadores e autoritários que objetivam o atendimento dos interesses conservadores e de mercado. Nesse sentido, fica expresso que a BNC-Formação é uma política de esvaziamento dos currículos de formação docente, pensada a partir da crise estrutural do capital, que necessita de uma reconfiguração da força de trabalho. Assim, ela “diz respeito tanto à adaptação direta às necessidades do setor produtivo quanto ao aprofundamento da alienação e desorganização da classe trabalhadora” (Lavoura; Alves; Santos Junior, 2020, p. 555), objetivando manipular a subjetividade e a consciência dos sujeitos.

Farias (2020) apresenta, em sua dissertação, um estudo sobre a docência no contexto da BNCC e os documentos relacionados a essa normativa, a fim de compreender a racionalidade neoliberal e sua interface com a educação e seus efeitos no trabalho docente, que partem da Teoria do Capital Humano.

Para a autora, as reformas ocorridas nos últimos anos têm por justificativa que os professores não estão preparados para a formação de sujeitos do século XXI. Portanto, as novas normativas advindas desse cenário atuam em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar, e os docentes são “posicionados como os principais responsáveis pelo diferencial de um ensino ‘eficiente’, mensurado por indicadores externos [...] para a obtenção de melhores resultados em avaliações de larga escala, com base nas competências e habilidades” (Farias, 2020, p. 185-186).

Além disso, a autora pontua que, no momento de construção dos documentos relativos à política educacional, enfocaram-se conceitos centrados no gerencialismo e na performatividade, implicando em novas formas de precarização profissional, que facilitam um novo tipo de controle, que concentra a governança e retira as decisões das mãos dos professores, promovendo premiações e demissões a partir do desempenho.

A pesquisa de Pires e Cardoso (2020) apresenta uma análise minuciosa dos documentos que compõem o processo de construção da BNC-Formação, perpassando desde a primeira proposta até o parecer final do Conselho Nacional de Educação. Nesse

sentido, para os autores, após o golpe de Estado em 2016, os projetos educacionais que foram implementados no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) tornaram-se *modelo* para a reforma das políticas educacionais de currículo. Assim, fomentam o ideal das competências e habilidades que, “em 2002, alicerçaram as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica” (Pires; Cardoso, 2020, p. 76).

Segundo os autores, nesse mesmo período do pós-golpe, a forma de conduzir os debates para a construção de políticas educacionais começou a ser demasiadamente apressada nas decisões, com falta de definições e critérios e as discussões foram minimizadas, assim como a participação da comunidade acadêmica.

Foi assim que, em dezembro de 2018, o MEC lançou a Proposta de BNC para a Formação de Professores de Educação Básica e, em 8 de abril de 2019, o CNE convocou uma Comissão Bicameral¹⁰, composta por 10 membros, para conduzir reuniões e debates com agentes da Educação brasileira, com o objetivo de revisar e atualizar a Resolução CNE/CP n. 02/2015 [...] sob justificativa da necessidade de atendimento à legislação educacional, às novas demandas contemporâneas (Pires; Cardoso, 2020, p. 77).

O Brasil passou a seguir as políticas curriculares que são propostas em países desenvolvidos, com a justificativa de que, para entrarmos no processo de globalização com equidade, é necessário superar a defasagem no sistema educacional. Desse modo, após os debates da primeira proposta da BNC-Formação, em setembro de 2019, para consulta pública, foi publicizado o 3º parecer do documento. Ainda em dezembro de 2019 houve a homologação e o parecer final do documento, o qual revogou a DCN 02/2015 (Brasil, 2015). Nesse sentido, para os autores, a nova diretriz traz consigo aspectos de racionalidade neoliberal, “por meio da lógica das competências, um currículo que produz subjetividades docentes e discentes alinhadas às regras do mercado” (Pires; Cardoso, 2020, p.78).

Compreende-se, nesse contexto, que a BNC-Formação tem por objetivo principal a intervenção na ação docente, almejando “garantir também a conduta dos docentes que constituirá a classe trabalhadora e consumidora almejadas. Para tanto, a formação de professores tem de estar comprometida com a produção de sujeitos dóceis, autorresponsáveis” (Pires; Cardoso, 2020, p.89). Para atingir o objetivo proposto na

¹⁰ Quase 100% dos membros da Comissão Bicameral tinham alguma espécie de vínculo com a esfera privada de educação e setores empresariais, como Todos pela Educação e Todos pela Base. Além desses, Organizações Multilaterais, como a OCDE e a UNESCO, também se fizeram presentes nessa decisão.

formação de *novos sujeitos*, faz-se necessário controlar a formação dos formadores. Portanto, um currículo padronizado e ancorado em competências e habilidades é posto como a solução do momento.

O estudo de Costa, Mattos e Caetano (2021) discute as implicações da BNC-Formação para as universidades públicas, bem como para a formação docente. Nesse sentido, os autores destacam que, a partir dos anos de 1990, o Estado brasileiro passou a adotar políticas públicas alinhadas ao receituário neoliberal e, portanto, nessa perspectiva, adotou-se o ideal de formação humana como ação secundária, priorizando a formação e preparação de mão de obra competitiva para o mercado de trabalho.

Nesse contexto instaurado, justificou-se a aprovação da BNCC, que impôs alterações significativas no currículo da Educação Básica e, por seguinte, para os currículos dos cursos de licenciatura. Assim sendo, “a BNC-Formação é a ferramenta para “formar professores para ensinar a BNCC”, ou seja, é a estratégia para tornar viável o modelo de escola, educação e formação que o capitalismo contemporâneo projeta” (Costa; Mattos; Caetano, 2021, p. 898).

O estudo de Diniz-Pereira (2021) analisa as características da BNC-Formação e o seu documento legal. Para o autor, o novo documento para a Base de formação inicial sustenta-se sobre três pilares: conhecimento, prática e engajamento. Para o autor, o texto disponível no Portal do MEC define ações de *dever* do professor, bem como de comprometimento com seu próprio desenvolvimento profissional. Logo, “o desenvolvimento profissional é concebido como de responsabilidade exclusiva do professor. Isso leva a crer que o professor deverá arcar, por exemplo, com os custos das ações de formação continuada que ele deve participar ao longo de sua carreira” (Diniz-Pereira, 2021, p. 63).

Nessa mesma perspectiva, Felipe, Cunha e Brito (2021) salientam que a conversão das políticas educacionais de cunho gerencial no campo da formação de professores começou a se desenvolver, no Brasil, em 1990, como parte de um processo amplo da Reforma do Aparelho do Estado. Assim sendo, as políticas, como o caso da BNC-Formação, não chegam prontas e são impostas: elas possuem uma trajetória, um processo de formação e difusão, traduzindo as relações sociais das quais emergem.

A política educacional, como política pública, é influenciada pelo contexto social e político[...] é arena de luta onde grupos e setores sociais buscam representar suas demandas e escolhas e cujos resultados dependem das relações de poder que se estabelecem nos processos de geração dessas políticas. Isso se coaduna com a concepção gramsciana

de que o Estado engloba uma sociedade política (as instituições) e uma sociedade civil, que só pode ser atuante no interior de instituições democráticas e participativas (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 128-129).

Nesse contexto, os autores destacam, ainda, que o neoliberalismo se mantém como núcleo central nas reformas curriculares para a formação docente, e parte de um projeto político-ideológico que é influenciado por diversas conjunturas. Em outras palavras, apesar de ser gerado ao fim dos anos de 1990, perdura até os dias atuais com uma *atualização* de soluções e estratégias que assegura e amplia a influência e a hegemonia de determinados grupos.

Os estudos de Gollo Júnior e Campos (2021), Portelinha (2021), e Simionato e Hobold (2021) também destacam a padronização curricular acarretada pela BNC-Formação. Para os autores, a normativa retira o sujeito e a subjetividade docente do centro do processo formativo, concentrando atenções na técnica da formação por meio das competências e habilidades. Assim sendo, o referido documento define o modo como o docente deve agir, quais são seus problemas práticos que precisam ser solucionados, a metodologia e os conteúdos que devem ser ensinados. Desse modo, “os documentos que reordenam a formação de professores são prescritivos e orientam para a formação de professores tarefeiros, em detrimento de uma gama de conhecimentos importantes” (Simionato; Hobold, 2021, p.78). As proposições dos Organismos Internacionais para a construção de Bases Nacionais Comuns evidenciam uma orientação de formação pragmática, na qual se forma o professor-prático em detrimento de sua intelectualização.

Portelinha (2021, p. 233) destaca que as novas DCN para a formação inicial dos professores retomam uma racionalidade formativa, que esteve em pauta nas discussões dos anos de 1990 e, portanto, trata-se de “um projeto de formação voltado às questões de conteúdo e metodologias circunscritas ao espaço da sala de aula”. A autora destaca, ainda, que a nova normativa, especialmente para o curso de Pedagogia, indica a oferta de modalidades específicas para as etapas da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para as áreas da gestão, fragmentando o curso e caminhando para um esvaziamento da formação inicial. Assim, fica evidente a *desvalorização* do exercício profissional, que conforme Gollo Júnior e Campos (2021) evidenciam, aproxima-se de um modelo de educação bancária, com base em uma concepção formativa aplicacionista.

As pesquisas de Costa e Gonçalves (2022), Figueira (2022) e Moreira *et al.* (2022) apontam para a mesma problemática das demais pesquisas, e salientam que nos deparamos, atualmente, com uma formação de professores aligeirada, precarizada, com

perda de autonomia do trabalho, com a padronização e a instrumentalização, além da centralidade dos problemas de aprendizagem no professor, esquecendo do contexto escolar, bem como dos seus educandos. Figueira (2022) relata o investimento do mercado na formação docente, com o objetivo de treinar habilidades necessárias para a padronização das ações pedagógicas, visando ao atendimento de escores nas avaliações externas de ranqueamento internacional.

Nesse sentido, Costa e Gonçalves (2022) entendem a BNC-Formação como uma política educacional neoliberal, que demonstra um projeto fundamentado em uma concepção gerencialista de educação e de Estado, pois afasta a formação social e humanística e prioriza aspectos técnicos, focados na preparação de mão de obra capaz de se adequar à precarização do trabalho. Steinbach e Martins (2022) analisam, em seus estudos, que as políticas educacionais têm sustentado uma articulação da educação ao desenvolvimento econômico, priorizando os princípios mercadológicos alinhados às agendas dos organismos internacionais. Desse modo, atrelam a formação docente a uma ideia de qualidade da Educação Básica supostamente atingida por meio das políticas que regulam o que será ensinado e como será aprendido, distanciando o processo de formação do professor e da aprendizagem do aluno da verdadeira qualidade, que é historicamente reivindicada pela sociedade.

Rêgo e Duvernoy (2022) discutem que o processo de formulação da BNC-Formação foi envolvido em um cenário de muitas disputas, no qual o processo de construção da nova DCN foi expressamente claro, e em outras situações, não. Também analisam que, durante esse momento, diversos posicionamentos foram adotados pelas associações científicas e instituições educacionais, que demonstravam suas preocupações com a nova regulamentação dos cursos de licenciatura. Assim, colocaram-se “em defesa de uma política de profissionalização e valorização do magistério [...] efetiva pela articulação entre formação, condições de trabalho, salários e formação continuada, em uma incansável luta para o cumprimento do PNE como política pública de Estado” (Rêgo; Duvernoy, 2022, p. 9).

Percebemos, nos estudos analisados, forte crítica à nova DCN estabelecida para os cursos de formação inicial de professores da Educação Básica, bem como uma análise dura com relação à entrada de organismos internacionais na construção dessa política, que foi pensada sob o escopo mercadológico. Observamos, também, que a BNC-Formação tem por objetivo moldar um profissional prático, que atenda as demandas da BNCC e do mercado de trabalho, sem vistas a uma formação crítica e reflexiva. A BNC-

Formação traduz um alinhamento direto com os processos avaliativos de estudantes e professores da rede básica de educação, e fere os princípios universitários de formação, que têm a autonomia como um dos pilares fundamentais dos currículos formativos.

A BNC-Formação, conforme já sinalizava Freitas (2019b), traduz-se em um rebaixamento da formação teórica, no campo dos fundamentos das ciências da educação e ciências pedagógicas, pensadas e construídas pelos profissionais da área da educação e das associações como ANFOPE, ANPEd e ANPAE. Assim, o documento evidencia a recusa do conceito de base comum nacional, construído pelo movimento dos educadores na década de 1970. Vale lembrar que o movimento de luta dos docentes da década de 1970 construiu um conjunto de princípios orientadores para a formação dos licenciados, que foram atendidos pela Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015), que significou um grande avanço para os educadores. Entretanto, com a aprovação da BNCC em 2017 (Brasil, 2017a), novos rumos para a formação docente foram delineados, resultando no documento da BNC-Formação, de caráter técnico-instrumental.

Na próxima categoria, analisamos as pesquisas que centram seus objetos de estudo na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, e como essa normativa trouxe alterações significativas para a formação docente, as quais resultaram na promoção da BNC-Formação.

1.1.2 Categoria de análise: BNCC e a formação docente

Nesta categoria de análise estão presentes os estudos de Costa, Farias e Souza (2019); Silva (2019); Deconto e Ostermann (2021); Hypolito (2021); Rodrigues, Pereira e Mohr (2021); e Cruz e Almeida (2022). As pesquisas aqui englobadas discutem a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica e a interferência dessa normativa no processo de formação de professores e na padronização curricular que se instaurou pós-BNCC.

Costa, Farias e Souza (2019) expõem, em seu estudo, que a reestruturação do capitalismo, no Brasil, exigiu das instituições escolares uma organização melhor em forma de gestão, com a qualidade orientada pelo mercado. Assim sendo, com essa justificativa, fez-se *necessário* um reajustamento da formação inicial dos professores para atender as demandas do capital, no que se refere à formação de um novo trabalhador, polivalente, pronto para atender as exigências do mercado globalizado. Nesse sentido, devido a essa *exigência do capital*, os Organismos Multilaterais pensaram em uma

proposta de formação para um novo tipo de professor, “visto como o sujeito central para mudar o contexto do sistema educacional, tanto quanto para o crescimento econômico de um país” (Costa; Farias; Souza, 2019, p. 96). Desse modo, a Educação Básica passou a ser um dos focos principais das políticas educacionais, objetivando o cumprimento da agenda do capital.

Nesse contexto, o papel do professor tornou-se um fator extremamente importante no contexto educacional, e a profissão passou a ser compreendida como um objeto de políticas, ações e regulamentações, e sugere-se a preocupação política de construir parâmetros para a formação, para a atuação, bem como para a profissionalização da carreira docente.

Para a concretização desse novo ideal docente, em 2017, houve a aprovação da BNCC, que parte de um conjunto de políticas educacionais apoiado pelos Organismos Multilaterais. Assim sendo, a BNCC caracteriza-se, segundo os autores, como “um mecanismo de regulação sobre o trabalho docente, que mobiliza retrocessos que atacam a dignidade de exercer o trabalho e do direito à formação docente crítica” (Costa; Farias; Souza, 2019, p.101-102). Logo, impõe a reorganização dos currículos dos cursos de Ensino Superior para que contemplem, em sua grade curricular, as competências e habilidades postas no documento.

Para Silva (2019), as competências e habilidades previstas na BNCC e contempladas na formação docente evidenciam um estreito alinhamento entre competências no campo do trabalho geral (produtivo). Em outras palavras, o modelo de competências proposto da reforma da formação inicial docente é originário do discurso empresarial, pautado “em critérios de eficiência, produtividade e competitividade [...] ênfase ao desempenho e a uma concepção de prática, dissociada dos fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer” (Silva, 2019, p. 133).

Deconto e Ostermann (2021) pautam seus estudos em um levantamento de artigos sobre as novas diretrizes de formação docente. Os autores também evidenciam que a nova legislação de formação de professores, prevista no texto da BNCC, revogou as DCN dadas pela resolução CNE/CP 02/2015, “que não tinham sido completamente implementadas e muito menos avaliadas, em favor de diretrizes totalmente alinhadas a essa Base” (Deconto; Ostermann, 2021, p. 131-1732), que prevê um modelo de formação anacrônico. Nessa mesma perspectiva, Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) informam que o CNE realizou uma cópia de competências e habilidades previstas na BNCC para o texto da base da formação de professores, “listada como um mero anexo a uma resolução

aprovada sem qualquer diálogo com especialistas e pesquisadores do campo da educação” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 32).

Hypolito (2021) analisa o processo de padronização curricular acarretado pela BNCC, bem como seu processo de criação e pós-implementação no contexto brasileiro. O autor destaca que a formulação de políticas para a educação tem sido influenciada pela elaboração do conhecimento baseado em evidências. Desse modo, justifica-se a necessidade de demonstrar os resultados do processo de ensino-aprendizagem por meio de “avaliações em larga escala, criação de índices, exames padronizados, que devem ser a base de dados e de indicadores para [...] garantir uma suposta melhoria da qualidade da educação (Hypolito, 2021, p. 36).

Para o autor, o processo de disseminação das ideias neoliberais, em decorrência do contexto de globalização, influenciou diretamente a criação de políticas públicas de educação que seguissem o Movimento de Reforma Educacional Global (GERM – acrônimo em inglês). Assim sendo, a BNCC é uma expressão local de uma política de padronização curricular global, adotada no contexto brasileiro como um Currículo Nacional, que é “uma orientação para a aplicação de um currículo que deixa muito pouca margem para incluir as ditas “[...] características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Hypolito, 2021, p. 40).

Dessa forma, Hypolito (2021) destaca que o processo de padronização no ensino e no currículo tende a ser alinhado com as propostas de formação docente, favorecendo a expansão de relações entre o público e o privado e interesses privatistas que visam a fornecer materiais didáticos, equipamentos, publicações, manuais, cursos de preparação e formação continuada.

Para Cruz e Almeida (2022), em 2017, grandes reformas¹¹ modificaram as bases estruturais e afetaram a vida dos trabalhadores e alunos trabalhadores do país. Assim sendo, para os autores, o reformismo neoliberal implicou a diminuição das áreas de atuação do Estado, vigorando a força do empresariado, principalmente no setor educacional, implicando em sua organização e redefinição. Desse modo, “articulada a um rol de outras reformas, tais como a trabalhista e da previdência, a BNCC consolida-se como uma diretriz que aprofunda e precariza o processo de escolarização, principalmente das juventudes do país” (Cruz; Almeida, 2022, p. 3).

¹¹ A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17 – Brasil, 2017b), e a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/17 - Brasil, 2017c) impactaram diretamente o *modelo* de cidadania e de democracia requerido pelo Estado.

A BNCC, portanto, é pensada como uma representação do direito à educação de qualidade para as classes populares, atribuindo uma ideia de superação das contradições sociais e, portanto, justifica-se a adoção de competências e habilidades pensadas a partir das demandas da sociedade capitalista. Assim sendo, a BNCC e a BNC-Formação fazem parte de uma contrarreforma da Educação Básica, que promove “o silenciamento e o apagamento, cada vez maior, do processo formativo [...] no seguinte tripé: privatização da escola (livros, manuais, formação), controle (avaliação interna e externa) e padronização formativa dos currículos” (Cruz; Almeida, 2022, p. 5-16). Esse apagamento e silenciamento estão unidos aos interesses do capitalismo vigente e aos princípios e ideias de outros períodos, ainda que ressignificados.

Nesta categoria de análise, podemos apreender que a BNCC foi uma reforma curricular que impulsionou a criação da BNC-Formação, vista a necessidade de implementação da normativa para a Educação Básica, bem como o discurso de qualidade educacional estar atrelado à formação de professores. Nota-se, também, por meio dos estudos dos autores, que há uma exigência internacional que influenciou essa reorganização do espaço educacional, e seguiu-se um discurso originário do empresariado, baseado em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, os quais esvaziam a formação de base teórica para reforçar o saber-fazer.

Com o processo de implementação da base para a Educação Básica, acentuou-se o discurso para uma reforma no campo da licenciatura, gerando a BNC-Formação Inicial e Continuada. O caráter das reformas garante a manutenção da hegemonia burguesa, visto que define uma educação nos níveis básico e superior com vistas ao mercado produtivo, não abarcando ideais formativos humanísticos, críticos e emancipatórios. Tais ideais foram defendidos por meio da Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015), que foi interrompida em seu processo de implementação por não englobar a BNCC em seu texto oficial. Com base nos estudos analisados nesta categoria, concluímos que tanto a formação básica quanto a formação docente caminham na lógica do capital, almejando a quebra de rankings e metas, desconsiderando a ideia de uma educação emancipatória.

Na próxima subseção, apresentamos as contribuições de pesquisas que focam suas análises na formação inicial e continuada de professores.

1.1.3 Categoria de análise: Formação Inicial e Continuada de Professores

Os estudos de Bazzo e Scheibe (2019); Marques *et al.* (2021); Costa, Matos e Caetano (2021); Nogueira e Borges (2021); Freitas e Selles (2021); Cruz, Moura e Nascimento (2022) discutem a formação inicial e continuada de professores, especialmente no que se refere à substituição da Resolução CNE/CP n° 02/2015 pela Resolução CNE/CP n°02/2019.

Bazzo e Scheibe (2019) destacam, em seu estudo, a importância de um Sistema Nacional de Educação, que disponha informações sobre o processo de formação docente, bem como de valorização profissional. Nesse sentido, para as autoras, a Resolução CNE/CP n° 02/2015 sinalizou uma conquista importante perante as lutas históricas da área sobre valorização docente, e foi uma normativa que recebeu amplo apoio das entidades representativas dos educadores. Portanto, “as instituições de ensino superior (IES) que apoiavam a Resolução CNE/CP n° 02/2015, então, trabalharam incansáveis para implantá-la o mais rápido possível” (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 671).

Cabe destacar que a Resolução CNE/CP n° 02/2015, em suas dezesseis páginas, traz um convite à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que seria a docência, quais seus componentes e suas dimensões, bem como orientações sobre como se formam os professores e o papel do Estado nesse processo. Para Bazzo e Scheibe (2019), tudo o que os educadores um dia pensaram e defendiam para compor uma normativa foi contemplado; logo, o pedido de implementação foi imediato.

Entretanto, nesse mesmo momento ocorreu um pedido de ampliação de prazo da implementação, para que se incorporasse, na redação da Resolução n°02/2015, a recém aprovada BNCC, de dezembro de 2017. Bazzo e Scheibe (2019, p. 677) destacam que ficou evidente a tentativa de diversos setores governamentais de adiar a implementação da 02/2015, “já claramente percebidos como parte da estratégia de retirá-la de cena, ação protagonizada pelo grupo pró governo instalado no CNE, era urgente que esse mesmo grupo [...] encontrasse [...] formas de modificar seu conteúdo”. Assim sendo, em dezembro de 2018, apresentou-se a Proposta para a BNC-Formação (Brasil, 2018c), abarcando competências profissionais para os docentes com base em três elementos: conhecimento, prática e engajamento profissional.

Não muito distante da discussão apresentada no artigo anterior, Marques *et al.* (2021) contextualizam a política de formação de professores da Educação Básica no Brasil, e analisam as DCN para a formação inicial e continuada dos docentes desde 2001

até 2019. Para os autores, a formação de professores no Brasil, principalmente no que se refere à BNC-Formação, tem assumido um caráter restrito e instrumental, enfatizando a prática dissociada da teoria. Desse modo, “colocar apenas a BNCC no centro da formação de professores constitui um reducionismo, principalmente porque não prevê um perfil profissional voltado para o desenvolvimento de sua autonomia com capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios que encontra na escola (Marques, *et al.*, 2021, p. 647).

Costa, Matos e Caetano (2021) apresentam uma análise sobre a política de formação continuada de professores e a intencionalidade da Resolução CNE/CP n° 1, de 27 de outubro de 2020, derivada da Resolução CNE/CP n° 2, de dezembro de 2019. Nesse sentido, para os autores, a educação e o docente são elementos fundamentais para o desenvolvimento nacional de um país e para o estabelecimento de uma ordem econômica mundial. Portanto, justifica-se o interesse e a interferência dos empresários nessa esfera pública, principalmente a partir de 1990.

Seguindo a lógica imposta, a formação de professores (inicial e continuada) passou a ser transformada em mercadoria e em um *negócio* rentável, e se impõe a ideologia burguesa por meio das reformas, com aprovação de controle e regulação. Assim sendo, a formação continuada, seguindo os preceitos da Resolução CNE/CP n°1/2020 (Brasil, 2020), tem o mesmo caráter da formação inicial, englobando uma perspectiva mercadológica. Logo, faz com que o professor assuma “o papel de facilitador e aplicador de metodologias, que proporcionem ao aluno de forma concreta solucionar problemas da prática cotidiana” (Costa; Matos; Caetano, 2021, p. 1200). Desse modo, ambas as normativas, de formação inicial e continuada, caracterizam-se como formação pragmática, orientadas pela pedagogia das competências, com objetivo de melhorar o resultado das avaliações internas e externas, a fim de atender os preceitos do capital neoliberal.

Nogueira e Borges (2021) e Cruz, Moura e Nascimento (2022) aproximam suas pesquisas da formação inicial e continuada a partir da BNC-Formação, salientando que, a partir do golpe de 2016, algumas contrarreformas nas políticas sociais, especialmente na esfera educacional, avançaram de forma rápida, reduzindo o papel do fundo público. Desse modo, o Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) foi afetado pelas decisões tomadas nos governos de Temer e Bolsonaro. Em outras palavras, o PNE possui metas atreladas à necessidade de que os docentes participem e tenham acesso à formação

continuada, mas as metas¹² acabaram sendo prejudicadas pela Emenda Constitucional n° 95, de 15 de dezembro de 2016 (Nogueira; Borges, 2021).

Com as metas do PNE (2014-2024) comprometidas e as contrarreformas impostas para a sociedade brasileira, conforme Cruz, Moura e Nascimento (2022), evidenciam-se laços com as demandas do capital financeiro internacional. Para os autores, a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada são exemplos claros do descaso com as demandas da formação docente, pois retomaram concepções de competências e habilidades originárias de propostas e orientações de organismos internacionais, que remontam os anos de 1990 e definem sobre quem deve ser e o que devem fazer os docentes da atualidade. É preciso destacar que, “para os organismos internacionais que hoje servem como intelectuais orgânicos¹³ do capital é necessário formar o cidadão produtivo, dócil e pronto para uma sociedade do não emprego (empregabilidade/ empreendedorismo)” (Cruz; Moura; Nascimento, 2022, p. 14).

Freitas e Selles (2021) apresentam, em seu estudo, uma análise das normativas brasileiras de 1939 a 2019, com enfoque na presença e nos sentidos das noções de prática e de estágio. Os autores destacam que os documentos, em sua maioria, esquecem a escola, a profissão docente, as experiências e os saberes produzidos pelos professores para falar sobre a formação inicial. Ainda enfocam a “racionalidade técnica [...] sobrevaloriza o conhecimento científico e dilui-se a docência a um “como” ensinar, presente, inclusive em receitas disponibilizadas pela mídia” (Freitas; Selles, 2021, p. 23).

As pesquisas ressaltam a normativa de 2015 (Brasil, 2015), que apesar de todos os desafios, alcançou êxito profissional, mudanças curriculares com a aplicação de tempo dedicado ao estudo pedagógico, evitando a fragmentação dos saberes da docência e a dicotomia entre teoria e prática. Entretanto, a normativa instituída em 2019 vem supervalorizando a dimensão da prática em detrimento da dimensão teórica, reduzindo os profissionais docentes a executores da BNCC, além de desvalorizar o magistério e excluir as possibilidades de formação continuada de qualidade. Também institui uma formação

¹² “Meta 16 explicita o objetivo de formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de sua vigência, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação” (Nogueira; Borges, 2021, p. 194).

¹³ O intelectual, na compreensão da teoria gramsciana, seria alguém que está conectado com um determinado grupo social, representando-os na esfera política, cultural e social. Gramsci aponta dois tipos específicos de intelectuais, denominados tradicional e orgânico. Os intelectuais tradicionais são os que, mesmo representando o grupo que os elegeram como intelectuais, se colocam acima dos seus representados, como independentes e autônomos. Já os intelectuais orgânicos seriam aqueles que representam uma determinada classe, e exercem funções políticas, educativas e culturais. Assim sendo, o intelectual orgânico age em benefício do grupo ao qual pertence e representa, a fim de criar coesão de ideias e de concepções de mundo compartilhadas pelo grupo (REIS, 2016).

padronizada para todos os professores do país, ignorando as diversidades e desigualdades existentes dentro de um contexto tão diversificado quanto o Brasil.

Na próxima subseção, analisamos estudos que discutem o Curso de Pedagogia em sua totalidade e as suas características formativas.

1.1.4 Categoria de análise: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

Nesta categoria de análise, priorizamos os estudos de Durli (2007); Scheibe (2007); Baldini (2009); Crespi e Nóbile (2018); Gentil (2020); Costa e Gonçalves (2020); e Pinheiro e Fávero (2022), os quais discutem acerca do curso de Pedagogia no Brasil, sua estrutura, características formativas e a formação do profissional pertencente a esse curso.

A tese de Durli (2007) discute o campo da formação de professores, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Nesse sentido, a autora analisa as concepções que estiveram em disputa no momento de construção desse documento, identificando o conteúdo da proposta de formação com as políticas de formação de professores construídas na década de 1990, e articulando com o projeto de formação representado pela ANFOPE e entidades parceiras.

Para a autora, no âmbito da sociedade política, apresenta-se um ideal de formação alicerçado ao contexto internacional, construído pelo MEC e CNE, fundamentado em princípios articuladores da reforma do Ensino Superior e implementada na década de 1990. Assim sendo, “a aceção do MEC/CNE, claramente demonstrada no Projeto de Resolução de março de 2005 [...] teria como função precípua formar o docente para a Educação Básica no magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (Durli, 2007, p. 200).

Já no âmbito da sociedade civil, o projeto de formação de educadores foi construído no Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, representado pela ANFOPE e demais entidades. Nesse caso, defendia-se uma organização curricular fundamentada por uma sólida formação teórica e interdisciplinar, pautada pela articulação entre teoria e prática. Tal organização curricular não previa habilitações em que a docência se destacaria como base da formação, “mas compreenderia as funções de professor, gestor e de pesquisador [...] formado para atuar no magistério, na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento da área da educação” (DURLI, 2007, p. 200).

Concordando com Durli (2007), Scheibe (2007) argumenta, em seus estudos, que o Curso de Pedagogia destina-se, de acordo com as DCN de 2006, à formação de professores para as etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também ao ensino nos cursos de nível médio na modalidade normal, ao ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como às atividades de gestão e organização, produção e difusão do conhecimento científico/tecnológico do campo educacional.

A autora descreve que “dois grandes princípios de natureza epistemológica foram considerados fundamentais ou representativos para o desenvolvimento de uma formação adequada” (Scheibe, 2007, p. 59). Em outras palavras, é a docência como base da formação do pedagogo, assumida como eixo central da profissionalização da esfera educacional, e a unidade da licenciatura e do bacharelado nos cursos.

Baldini (2009) buscou analisar, em seu estudo, o tipo de formação oferecida nos cursos de Pedagogia, tendo como base as DCN de 2006, pois esse documento representou um marco significativo para a organização do currículo, com novos direcionamentos da função do curso, bem como a identificação da identidade profissional. A autora descreve que o curso de Pedagogia sempre apresentou contradições desde sua criação, no modelo 3+1, na LDB de 1996, até a aprovação das DCN de 2006.

A partir do Parecer nº 01/2006, fica exposto que as Diretrizes sinalizam “para formar o docente, o gestor e o pesquisador em um único profissional, licenciado em um curso de apenas 3.200 horas [...] assinala para uma formação aligeirada e sem o tempo devido de formação para a pesquisa” (Baldini, 2009, p. 124). A autora evidencia, ainda, que as DCN de 2006 trazem mudanças significativas que visam ao atendimento às demandas do mercado produtivo, que almejam a formação de um novo tipo de profissional com fins de atendimento a propósitos capitalistas, com características polivalentes, flexíveis e de fácil adaptação às possibilidades do mercado. Nesse contexto, os documentos norteadores desconsideram as vozes dos professores, coordenadores e formadores, “que se veem de mãos amarradas frente a algumas políticas. Como exemplo, tem-se as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia que foram elaboradas e aprovadas em meio a um falso apelo democrático” (Baldini, 2009, p. 124).

Crespi e Nóbile (2018) realizaram, em seu estudo, algumas reflexões acerca das leis educacionais que regem o curso de Pedagogia no Brasil, no período de 1939 a 2015. Nesse sentido, o curso de Pedagogia é composto por uma multiplicidade de saberes, visto que o profissional poderá atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, no exercício pedagógico nos cursos de Ensino Médio (modalidade normal), em cursos de Educação Profissional (na área de apoio escolar), e em espaços não escolares, como empresas, hospitais e centros recreativos.

Assim sendo, o amplo leque de atuação do profissional pedagogo vem sendo construído a cada novo cenário social e político do país, sendo atrelado aos interesses políticos e tendências pedagógicas do contexto. Nesse sentido, organizamos um quadro, abaixo, com os marcos apresentados pelos autores.

Quadro 1 - Principais documentos legais e normativos que constituem o curso de Pedagogia
(Continua)

Legislação/ano	Nomenclatura	Objetivo
Decreto Lei n° 1.190, de 4 de novembro de 1939	Bacharel	Buscava-se a formação de técnicos da educação voltados para a administração pública da escola, isto é, planejamento, currículo e avaliação.
	Licenciado	Buscava-se a formação do licenciado em Pedagogia, objetivando a atuação nas Escolas Normais. Portanto, os conteúdos pautavam-se somente na forma de ensinar.
Parecer n° 252, de 11 de abril de 1969	Licenciado	Estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso, abolindo a separação entre bacharelado e licenciatura. Manteve a formação de docentes para o curso de Magistério e para as habilitações na área da gestão escolar. Em qualquer uma das habilitações, os especialistas também seriam licenciados.
Lei de Diretrizes e Bases n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Licenciado	Designou o curso de Pedagogia à formação de professores para a atuação na Educação Básica, sendo para o nível médio e normal, e nas diversas áreas que sejam necessários os conhecimentos pedagógicos. Estabeleceu, também, que a formação de profissionais de educação para administração escolar seria realizada em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação.
Parecer CNE/CP n° 5, de 13 de dezembro de 2005	Licenciado	Explicitou as DCN para o curso de Pedagogia e esclareceu o papel do pedagogo na educação e seu nível de atuação no mercado de trabalho, considerando que o profissional será habilitado a lecionar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio de modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional e/ou em áreas que necessitem de conhecimentos pedagógicos. Pontuou que a formação do pedagogo deve ser marcada pela docência, enfatizando a licenciatura como identidade do educador, extinguindo as habilitações técnicas obtidas no bacharelado.
Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006	Licenciado	Retificou o Parecer n° 5/2005, instituindo princípios, condições de ensino e aprendizagem e procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação pelos órgãos do sistema e ensino e pelas IES de Ensino Superior. Organizou núcleos de estudo ¹⁴ como base para a organização curricular do curso, objetivando delimitar uma formação didática mínima para todos os docentes do curso no país, evidenciando que o conhecimento teórico precisa estar atrelado à prática docente.

¹⁴ “A estruturação dos três núcleos de estudo na organização curricular do curso de Pedagogia visa propiciar a formação de um profissional que cuida e educa crianças desde a Educação Infantil ao término dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, administra a aprendizagem e participa da gestão escolar, alfabetiza múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade dos estudos de seus alunos” (Crespi; Nóbile, 2018, p. 327).

(Conclusão)

Legislação/ano	Nomenclatura	Objetivo
Resolução CNE/CP n° 2, de 1 de julho de 2015	Licenciado	Define as DCN para a Formação Inicial e Continuada de professores, destacando que a organização curricular dos cursos permanece a cargo das IES, respeitando as diferenças nacionais e a autonomia institucional, e estabelece que a grade dos cursos superiores de formação inicial seja organizada em dois núcleos, isto é, um núcleo de formação geral e outro de aprofundamento.

Fonte: Crespi e Nóbile (2018) e Scheibe (2007).

Nota: Organizado pela autora.

Gentil (2020) apresenta um recorte teórico sobre a formação inicial de professores, destacando, à luz dos estudos de Libâneo (2006), que a Resolução de 2006, que instituiu as DCN para o Curso de Pedagogia, é carregada de imprecisões conceituais, que não definem a natureza e o objetivo do curso, nem o tipo de profissional a ser formado. Desse modo, também evidencia que a docência é a base do curso, mas acumula funções, como o planejamento, execução, avaliação e gestão, revelando ausência clara do campo teórico da pedagogia. Assim sendo, o autor ressalta que “dada as diversas competências atribuídas ao pedagogo, isso demandou, e ainda demanda, a elaboração de uma proposta curricular que dê conta de atender as especificidades defendidas pela Resolução, o que instala fortes tensões e conflitos” (Gentil, 2020, p. 326).

Concordando com os estudos de Gentil (2020), Costa e Gonçalves (2020) também salientam ambiguidades, contradições e indefinições na legislação para a formação de professores do curso de Pedagogia. Para os autores, apesar do avanço nas discussões das últimas décadas, a precariedade presente na formação inicial docente relaciona-se às fragilidades do curso, ao distanciamento entre teoria e prática, universidade e escola. Assim sendo, “a identidade do curso de Pedagogia é uma questão que vem sendo fortemente discutida desde antes de sua criação, em 1939, pela dificuldade em se definir as funções do curso [...] o campo de atuação profissional de seus egressos” (Costa; Gonçalves, 2020, p. 641). Para os autores, embora exista um consenso sobre a impossibilidade de alteração da estrutura do curso de Pedagogia, essa ainda é uma questão não solucionada nas presentes resoluções, e perpetua-se a dificuldade em práticas pedagógicas cristalizadas e alicerçadas em um modelo de formação tradicional, que descartam a implantação de possíveis mudanças (Costa; Gonçalves, 2020).

Sob outra perspectiva, Pinheiro e Fávero (2022) avançam para uma discussão mais recente em seus estudos, realizando uma análise da Resolução n° 2/2015 e da Resolução n° 2/2019, apresentando os embates dos últimos anos no que tange à formação docente. Os autores iniciam discutindo a Resolução n° 2/2015, evidenciando que o

período histórico do país, naquele momento, era o de construção de políticas curriculares, com a intenção de discutir propostas para a busca da valorização profissional e para a construção de uma base nacional que fosse comum, contexto que gerou a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014.

A Resolução nº 2/2015 possuía forte “presença de princípios da base de uma formação humana: a proposta de uma formação teórica, sólida e interdisciplinar, seguindo pela consolidação da relação teoria e prática, por meio do trabalho de forma coletiva, envolvendo todas as áreas do conhecimento” (Pinheiro; Fávero, 2022, p. 4). Para os autores, o documento também apresentava uma compreensão da ação educativa, uma base fixada no diálogo como fator para a construção das identidades socioculturais, e para além da orientação para o mercado de trabalho, trazia elementos para uma formação humana, com o ideal de construção de um mundo melhor para todos.

Entretanto, apesar de a Resolução nº 2/2015 estar em fase de implementação nas IES do Brasil, mudanças curriculares trazidas pela BNCC também alcançaram esse nível de ensino, alterando a legislação de formação de professores, a fim de alinhá-la a proposta da Base da Educação Básica. Deste modo, em dezembro de 2019, apresenta-se a BNC-Formação com um caráter de padronização da formação, abarcando elementos a partir do que se deve ensinar e o que se encontra descrito no documento da BNCC (Pinheiro; Fávero, 2022).

A Resolução nº 2/2019 tem por objetivo a formação do educador para o desenvolvimento de competências e habilidades, que partem do ensino técnico e profissionalizante, que busca resultados e a padronização do sujeito a ser formado, orientando o que e como aprender. Para Pinheiro e Fávero (2022), são inúmeros os interesses em formar professores nessa lógica das competências, pois se pode retirar temáticas mais críticas dos núcleos formativos, com a justificativa de que não é o foco da BNCC. Além disso, o enfoque no fazer e na prática tem o único objetivo de aprender a dar aula, de modo que “os fundamentos que configuram a formação humana do professor não tenham espaço nos currículos formativos fazendo com que se tenha um profissional preparado para o que o mercado deseja” (Pinheiro; Fávero, 2022, p. 18).

Nesta categoria analisada, verificamos, por meio dos estudos, dificuldades para definir o perfil do profissional pedagogo. Esse campo é permeado por disputas e conflitos de interesse, que ora destacam que a docência é a base da formação e ora reiteram essa informação, dispondo que a formação do profissional não se limita somente à docência, pois o profissional formado estará preparado para o desenvolvimento de trabalhos de

outras naturezas educativas. Também observamos que a Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015) trouxe um enorme avanço para o campo da formação docente, englobando elementos *esquecidos* por resoluções anteriores e contemplando as necessidades e anseios da categoria. Entretanto, a referida normativa não chegou a ser implementada por completo, e nem sequer analisada por conta da aprovação da BNCC, em 2017, que gerou a nova normativa intitulada BNC-Formação, que atropelou todo o processo construído com a Resolução nº 2/2015.

Na próxima subseção, analisamos as pesquisas que tratam da influência dos Organismos Multilaterais na formação docente no Brasil.

1.1.5 Categoria de análise: Organismos Multilaterais e a formação docente no Brasil

Nesta categoria de análise, priorizamos os estudos de Triches (2010); Ferreira (2011); Evangelista e Triches (2012); Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014); Freitas *et al.* (2019); Ferreira (2021); e Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022), que discutem a influência dos Organismos Multilaterais nas políticas de formação docente no contexto brasileiro.

Triches (2010) investiga, em seus estudos, a presença de Organizações Multilaterais nas políticas de formação docente, especialmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006. As DCN fazem parte de um conjunto de reformas que visam ao atendimento das demandas da sociedade capitalista neoliberal, que tem por objetivo a manutenção do controle da sociedade para que a hegemonia burguesa seja garantida.

Para a autora, no que concerne às reformas educacionais, o professor é visto como figura central das orientações dos Organismos Multilaterais, e as mudanças no processo educativo necessitam desse profissional para acontecer. Sendo assim, Triches (2010, p. 214) destaca que a política internacional “almeja um professor-*instrumento* para a reforma que, enquanto instrumento, precisa ser construído como polivalente e flexível, ou seja, [...] um *super professor*. Atribuem-se a eles funções e competências que ampliam, fragmentam e colocam em questão sua formação”. Para os Organismos Multilaterais, a educação é considerada de qualidade quando é eficiente, relevante, prática e flexível. Portanto, explica-se o ideal de formação docente pensado nos documentos.

Triches (2010) destaca, de um lado, o consenso em torno do projeto de formação de professores possui diversas características, dentre elas encontra-se o alargamento do

conceito de docência, a responsabilização dos professores, intitulada *protagonismo docente*, e a gestão como estratégia de gerenciamento da escola, dos problemas e da formação de professores. Do outro lado, o projeto volta-se ao aluno, ao processo de ensino-aprendizagem, aos conteúdos úteis, às competências e à educação para a tolerância. Para a autora, essa gama de características presente nas reformas educacionais faz parte de um projeto educativo da nova pedagogia da hegemonia, “cuja orientação é a da permanência das relações de exploração e maximização dos lucros, ou seja, para que o capitalismo permaneça incontestável, mesmo que com uma face mais humanitária” (Triches, 2010, p. 215).

Ferreira (2011) apresenta, em sua tese, a relação existente entre as orientações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o processo de regulação das políticas de formação docente no Brasil, no período de 2007 a 2010. Para a autora, as relações da OCDE com as políticas educacionais brasileiras foram instituídas assiduamente desde a década de 1990, especialmente com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em 1997, com o Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI), e nos anos de 2006, com a participação do Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Pesquisa TALIS).

Entretanto, durante a análise de documentos da OCDE, Ferreira (2011, p. 262) evidenciou que a instituição tem interesse mercadológico na educação, e destaca que

O documento *The high cost of low educational performance* (OCDE, 2010f), o qual evidencia que existe um impacto positivo na economia de um país quando se investe na melhoria da educação. Em *Professores são importante: atraindo, desenvolvendo e reter professores eficazes* (OCDE, 2006a) identificamos que a organização sustenta a ideia de que a educação tem papel fundamental no crescimento econômico e no emprego de mão-de-obra e, em função disto, referenda a figura do professor como “peça chave” para a melhoria da qualidade da educação e na materialização do “sucesso” das reformas educacionais em curso. Daí se justifica “a necessidade” de se criar políticas que invistam na formação do professor, buscando atrair, desenvolver e reter professores eficazes no sistema de ensino.

A autora ainda destaca que a OCDE faz recomendações para que os países membros priorizem a implementação de políticas de formação de professores, valorizando o desempenho e a performatividade docente, e punindo os *professores ineficazes*. Isso estabelece uma cultura dos resultados dentro dos sistemas educacionais. Para Ferreira (2011, p. 265), “o MEC desenvolve inúmeros projetos, programas, premiações e bônus, que demonstram a preocupação do Governo Brasileiro com a

‘atração’, ‘retenção’, ‘desenvolvimento’ e ‘seleção’ de ‘professores eficazes’ para o sistema educacional”.

Evangelista e Triches (2012) discutem a relação entre as DCN de 2006 para o curso de Pedagogia e as orientações de Organizações Multilaterais. Para as autoras, as mudanças ocorridas no Curso de Pedagogia fazem parte de um conjunto de reformas do Estado que iniciaram em 1990, com o objetivo de adequar a educação às demandas surgidas na sociedade capitalista. Nesse sentido, “tais mudanças articulam-se aos interesses do capital tendo em vista manter a ordem, o controle social e a hegemonia burguesa” (Evangelista; Triches, 2012, p. 186).

Nesse contexto, o compartilhamento de uma agenda educacional entre países e Organizações Multilaterais ocasionou o fenômeno da universalização e homogeneização das políticas educacionais. Para Evangelista e Triches (2012), o discurso hegemônico dessas organizações, associado aos interesses dos Estados, é difundido via mídia, intelectuais, organizações não governamentais, meio acadêmico, entre outros meios que produzem um *consenso* em torno do que está sendo proposto. Por meio desse ideal, as políticas propostas, no que tange à educação, reformulam a figura do professor, fazendo com que surja a compreensão de que o docente é culpabilizado por seus fracassos, bem como o de seus alunos.

Para Casagrande, Pereira e Sarillo (2014), as políticas educacionais no atual contexto atendem uma agenda globalmente estruturada para a educação, evidenciando a subordinação a interesses econômicos, políticos e culturais globais externos. As reformas educacionais coadunam com o processo de reforma do Estado brasileiro no movimento de globalização, que objetiva o ajuste ao mercado mundial. Nesse processo, várias agências internacionais estão envolvidas, entre elas,

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Interamericano (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial. São integrantes dessa lista as agências latino-americanas: Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), vinculada à Unesco, salientando-se que o Banco Mundial detém a hegemonia sobre as demais agências, influencia na política macroeconômica, efetivando empréstimos financeiros aos países por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI) (Casagrande; Pereira; Sarillo, 2014, p. 495-496).

Nesse sentido, para os autores, o papel das instituições internacionais é decisivo na produção de ideias hegemônicas, pois elas são cautelosamente produzidas para que

sejam consideradas universais, neutras e fruto de análises realistas, ao mesmo tempo em que fortalecem os interesses dominantes. Desde o final dos anos de 1960, existe uma cooperação firmada entre órgãos multilaterais e a educação brasileira, mais precisamente um processo de assistência técnica entre Brasil e Estados Unidos, em que se observa uma transferência de responsabilidades. Em outras palavras, os Estados Unidos têm o poder de “agir diretamente nas políticas públicas brasileiras, por meio de acordos bilaterais de cooperação e financiamento, sendo substituídos pelas agências de fomento internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento” (Casagrande; Pereira; Sarillo, 2014, p. 497).

Freitas *et al.* (2019) salientam, em seus estudos, que na atual conjuntura de crise do capital, são impostos aos países mais pobres políticas de ajustes socioeconômicos com severas implicações, inclusive na educação. Os organismos internacionais mediados pelo BM, Unesco, Unicef e PNUD recomendam reformas aos países membros da Unesco, por meio da política de “Educação para Todos”, que “passa a organizar, direcionar e monitorar toda a educação, em âmbito mundial, impondo aos países signatários [...] a adotarem as suas recomendações, em prol do ideário de um mundo menos desigual, injusto e intolerante” (Freitas *et al.*, 2019, p. 3).

Após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, os Organismos Multilaterais impuseram uma série de reformas educativas que são organizadas desde o sistema educacional até os conteúdos ou currículos disseminados na escola pública, também integram a formação e a atuação docente. Desse modo, destacamos as recomendações sobre a profissão docente constantes nos documentos das Conferências do Programa de Educação para Todos (1990-2015).

Quadro 2 - Principais recomendações para a docência constantes nos documentos das Conferências do Programa EPT (1990-2015)

(Continua)

Documento	Recomendações para a docência
Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990)	Reconhecem o importante papel exercido pelos educadores e pela família, desse modo, apontam para a melhoria das condições do trabalho e da situação dos docentes como forma de alcançar a educação para todos
Declaração de Nova Delhi de Educação para Todos (Nova Delhi, 1993)	Comprometem-se a melhorar a qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o status, o treinamento e as condições de trabalho do magistério.
Marco Regional de Ação de Santo Domingo (Dominicana, 2000)	Reconhecem os docentes como insubstituíveis para a transformação da educação e que sua valorização depende das melhorias de suas condições de trabalho. Comprometem-se a oferecer uma formação de alto nível acadêmico; estabelecer políticas de reconhecimento da carreira e programar sistemas de avaliação de desempenho dos docentes.

(Conclusão)

Documento	Recomendações para a docência
Marco de Educação de Dakar Educação para Todos (Dakar, 2000)	Inferir sobre a melhoria do status, da autoestima e o profissionalismo. Aponta que uma educação de qualidade requer, entre outros aspectos, professores capacitados e técnicas de ensino ativas, além de instituições e materiais didáticos adequados.
Declaração de Cochabamba (Cochabamba, 2001)	Preparação do magistério como importante fator para a consolidação das reformas educacionais. Integração entre formação inicial e continuada. Emergência de uma formação docente baseada nas novas tecnologias da informação e da comunicação e de resolução de alguns temas referentes ao trabalho docente, como: remuneração adequada, desenvolvimento profissional, avaliação do desempenho e responsabilização pelo rendimento dos estudantes.
Declaração de Tarija (Tarija, 2003)	Atribui à escola e à docência uma importância “fundamental” na constituição de políticas públicas educacionais para a região e utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação. Consta que os professores são essenciais à edificação de estratégias educacionais para o mundo globalizado e, portanto, necessitam de formação permanente, motivação e adequada remuneração. Convidam os próprios professores a fortalecerem o compromisso com a educação e reforçarem sua motivação e formação.
Declaração de Brasília (Brasília, 2004)	Reformas exitosas na qualidade da educação devem contar com um corpo docente motivado e bem-apoiado, assim, a docência se constitui em um dos três focos para a consolidação de uma “educação para todos”, juntamente com a educação de meninas e os recursos financeiros
Declaração de Incheon – Educação 2030 (Incheon, 2015)	Garante que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz.

Fonte: Freitas *et al.* (2019, p. 7-8).

Os autores exemplificam que as recomendações tratam, de maneira geral, do *status* da profissão por meio de melhorias salariais e condições de trabalho adequadas, sugerindo alterações na concepção de formação. Essas recomendações também enfatizam o uso de novas tecnologias, e atrelam o papel do professor como fator fundamental à implementação das reformas educacionais.

Ferreira (2021) realizou uma investigação sobre as políticas educacionais atuais, relacionando a BNC-Formação com as mudanças ocorridas nas questões socioeconômicas e políticas, juntamente com as determinações impostas por organismos internacionais, como a Unesco e o BM. Para a autora, a formação docente deveria se constituir na formação de um profissional capaz de mediar o conhecimento por intermédio do ensino, mas aos poucos, vai deixando essa função para formar sujeitos de acordo com os interesses do capital.

No documento da BNC-Formação, evidencia-se uma sequência de discursos ideológicos e arranjos histórico-políticos que fragmentam e desvalorizam a profissão

docente. “Esses arranjos na formação docente tiveram seu surgimento nos documentos da UNESCO, órgão executivo da ONU que afirma ter como meta a erradicação do analfabetismo no mundo. Por essa razão, a Unesco investe na formação de professores” (Ferreira, 2022, p. 122). Nesse contexto, entende-se que todas as profissões passam pela mão de um professor e, portanto, o *poder* que um docente possui nas mãos para instruir outro ser humano é a razão do investimento em políticas educacionais de controle da formação docente.

A BNCC consolidou o caminho do atendimento aos interesses do capital, com ideais construídos por interesses de entidades como o BM e a Unesco, que intervieram na formação docente com o discurso da Pedagogia das Competências e da Teoria do Capital Humano. Assim sendo, a “BNC-Formação, [...] é fruto de um processo histórico de embates e de conflitos de interesses políticos, de uma sequência de governos autoritários e que, repletos do discurso da construção da “sociedade do futuro”, responsabilizam o professorado” (Ferreira, 2022, p. 124).

Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022) discutem a influência das diretrizes da OCDE na elaboração da BNC-Formação, de 2019. Para os autores, a OCDE é uma organização internacional e intergovernamental, que consiste em assessorar governos para contribuir com o desenvolvimento e expansão da economia, mediante uma concepção de eficiência e gasto com educação.

As discussões sobre a formação de professores acirraram-se a partir do baixo desempenho dos estudantes no PISA, demonstrando que o país não apresentou melhorias nos indicadores de 2015 para 2018. Assim sendo, Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022) ressaltam que, ao restringir a noção de qualidade do processo educativo aos resultados avaliativos em larga escala, cria-se “uma narrativa hegemônica, oriunda de organismos internacionais e grupos nacionais [...], da urgência de rever o ensino e a formação de professores a fim de reduzir as desigualdades educacionais e garantir a promoção da qualidade e equidade na educação” (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022, p. 1339).

Nesse mesmo viés, os autores salientam o alinhamento da BNC-Formação com as orientações da OCDE, que priorizam uma prática cotidiana, centrada em conhecimentos previstos na BNCC, relacionando a ação docente ao pleno desenvolvimento do saber-fazer, e revelando-se “condizente[s] com a reprodução e a hegemonia do capital. É, portanto, inapropriada para a formação de um sujeito histórico capaz de superar as relações sociais capitalistas contraditórias e desiguais” (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022, p. 1354).

Observamos, por meio das pesquisas, que os Organismos Internacionais sempre estiveram presentes nas formulações das políticas públicas para a educação, principalmente após a década de 1990. Durante a análise dos textos, evidenciou-se que todos os autores destacam, em algum momento de seus estudos, as características de mercado que se fazem presentes nos documentos de orientação, e que abordam um aspecto gerencialista e tradicionalista de direcionar o processo educativo. Assim, o foco recai em um ideal de qualidade diferente daquele entendido por professores, pesquisadores e defensores da real educação de qualidade.

Também ficou evidente que os autores expõem o alinhamento das políticas ao interesse do capital, aprimorando os materiais, processo de ensino e a formação de professores para uma mera reprodução e formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Desse modo, abarcar os princípios fundamentais do processo educativo que diz a respeito de uma formação integral, humana, crítica e reflexiva, para muito além do âmbito mercadológico, fica esquecido.

1.2 APONTAMENTOS SOBRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Após o estudo da produção acadêmica, observamos que os trabalhos selecionados discutem elementos fundamentais para o entendimento das políticas educacionais brasileiras, bem como para compreendermos o processo histórico e político que levou à aprovação da BNC-Formação.

No que tange às políticas educacionais, de modo geral, observa-se que, desde os anos de 1990, o Brasil passou a conceder grande abertura para os Organismos Internacionais discutirem e formularem propostas para a educação, seja ela referente ao nível básico e/ou superior. Nesse contexto de abertura, os agentes internacionais passaram a delinear as propostas para a esfera educacional de acordo com seus interesses próprios, voltados para o acúmulo do capital e para a soberania da hegemonia burguesa. Ferreira (2011) já apontou, em sua tese, que as políticas governamentais voltadas para a educação possuem um projeto em torno da reestruturação produtiva do Estado e, portanto, é compreendida como ponto estratégico e importante nesse processo, visto que o mercado precisa de trabalhadores com maior qualificação e escolaridade.

Todavia, o processo de formulação de políticas educacionais é permeado por disputas, e não há somente um ideal em discussão, o que nos leva a retornar às análises das pesquisas do descritor “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

Pedagogia”, que exemplificam esse processo de conflitos e embates, marcado sempre por visões e propostas antagônicas. Nesse campo, permeiam-se dois ideais principais em discussão, sendo um de caráter gerencialista, utilitarista, reducionista e instrumental, que centra a atividade do professor na prática prescritiva e no domínio de procedimentos, que converge a formação do docente para um empobrecimento teórico, ajustado à racionalidade econômica, característica a qual é presente no contexto de hegemonia neoliberal (Durli, 2007).

Do outro lado, encontra-se outra proposta formativa para os professores, a qual é amplamente defendida pelas entidades representativas da educação e, portanto, ao rever o descritor “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia”, percebemos que, quando o processo de discussão de novas políticas para a educação iniciou, as entidades representativas da educação, como a ANFOPE, ANPEd, ANPAE entre outras, sempre estão envolvidas no momento da construção. Entretanto, elas nem sempre são ouvidas a respeito de suas inquietações e críticas. Logo, cabe a essas entidades representarem seus descontentamentos por meio de manifestos, explicitando o ideal de formação que almejam para a categoria docente.

Nesse caso, as categorias de análise elucidam, que na visão das associações representativas da educação, a formação e a atuação do educador devem ser entendidas como prática social, vinculada à compreensão da análise do contexto social, econômico, político e cultural, sob uma perspectiva orientada pela racionalidade emancipatória, visando à formação de professores críticos. Por conseguinte, “compreende a sua prática como determinada por condicionantes históricos e sociais, colabora no esforço e na disseminação dessa compreensão e organiza sua prática no sentido de superação” (Durli, 2007, p. 199).

Em meio a esse cenário de disputas, o curso de Pedagogia é amplamente impactado pelos conflitos das políticas instituídas. Desde sua criação, não dispõe de um perfil profissional claro, que ora destaca a docência como base da formação e ora reiteram essa informação, dispondo que a formação do profissional não se limita somente a isso, pois o profissional formado estará preparado para o desenvolvimento de trabalhos de outras naturezas educativas. Nesse contexto, é importante destacar que, desde os anos 2000, a formação de professores no curso de Pedagogia sinalizava uma formação aligeirada, que segundo Baldini (2009), não contemplava o devido tempo para a pesquisa e ficava claro o atendimento às demandas do mercado produtivo.

A formação de professores passou a ser compreendida, nesse contexto, como um campo marcado de precariedades, fragilidades e distanciamento entre a teoria e prática. Assim sendo, em meados de 2014, iniciaram-se novamente as discussões para a construção de políticas curriculares que atendam as demandas da categoria docente com elementos de valorização profissional, além da construção de uma base nacional comum. Após amplas discussões, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015) foi aprovada, e sinalizou uma conquista muito importante perante as lutas sobre valorização docente, visto que a normativa englobava todos os aspectos que os educadores um dia pensaram e defendiam para compor uma diretriz curricular. O documento apresentava uma compreensão da ação educativa, fixada no diálogo como fator para a construção das identidades socioculturais, que para além da orientação para o mercado de trabalho, também trazia elementos para uma formação humana.

Diante da situação de vitória, as IES trabalharam incansavelmente para implementá-la. Entretanto, no meio do processo de implementação da resolução, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica começou a ser discutida e foi aprovada em dezembro de 2017, resultando em um pedido de ampliação de prazo para que se incorporasse, no documento da Resolução nº 02/2015, a recém aprovada BNCC.

Bazzo e Scheibe (2019) elucidam que esse processo ficou marcado pela tentativa de adiamento da implementação da normativa por meio de diversos setores governamentais, e que em dezembro de 2018, a Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2018c) foi encaminhada, abarcando competências profissionais para os docentes com base em três elementos: conhecimento, prática e engajamento profissional. Cabe destacar que a BNC-Formação revogou as DCN dadas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, que ainda não havia sido completamente implementada e tampouco avaliada. Assim sendo, na categoria de análise “BNCC e a formação docente”, fica evidente que o CNE realizou uma cópia das competências e habilidades para o texto da BNC-Formação, e aprovou uma resolução sem nenhuma forma de diálogo com os especialistas e pesquisadores do campo da educação, desconsiderando anos de estudo.

A reforma curricular atribuída à formação dos professores surgiu como uma demanda do novo PNE (2014-2024), estruturando a formação inicial de professores com base em um conjunto de competências gerais e específicas, oficializando um alinhamento entre a formação docente e o currículo dos estudantes com referência na BNCC. Além disso, a política concentra-se em ideais voltados ao gerencialismo e a performatividade,

que fragmenta a formação de professores, implicando em novas formas de precarização e responsabilização profissional. Elas facilitam um novo tipo de controle que concentra a governança e retira as decisões das mãos dos docentes, promovendo premiações e demissões a partir do desempenho individual (Farias, 2021).

Cabe destacar que não encontramos estudos que defendem ou que destacam pontos positivos na BNC-Formação, nem mesmo sobre a relação existente entre os Organismos Internacionais e sua intervenção nas políticas nacionais. Dessa forma, ao refletir sobre as análises e pensar em nossa problemática de pesquisa, em que buscamos *investigar o projeto formativo da Base Nacional Comum para a Formação Inicial dos Professores de Educação Básica com base nas suas diretrizes e fundamentos legais e as principais implicações para os cursos de Pedagogia*, já conseguimos identificar alguns elementos pontuais que nos auxiliam a descrever essa normativa. Trata-se de uma política instituída com fins de controle, com base na Teoria do Capital Humano, e que reduz a formação do professor, e no caso da Pedagogia, fragmenta o curso, retornando ao modo das habilitações e dissociando o perfil profissional do pedagogo.

Diante do avanço de políticas neoliberais, que reforçam o tipo de hegemonia burguesa, cabe a nós o questionamento: qual o tipo de Estado está sendo promovido com essas reformas? Como se caracteriza o Estado Brasileiro? De que modo estão sendo delineadas as políticas de formação inicial e continuada dentro desse contexto? Quais as tendências pedagógicas presentes nas atuais normativas?

É preciso ressaltar que o entendimento de Estado nos leva ao esclarecimento das reformas direcionadas para a educação. Nesse sentido, Almeida e Tello (2013) salientam que o século XX proporcionou mudanças significativas, unificando e distanciando o ser humano, impondo parâmetros e valorizando o individualismo dentro da lógica do pensamento neoliberal. Isso influenciou o processo educativo, que precisou estar a serviço do mercado, mudando o foco da formação e do desenvolvimento das potencialidades para a tarefa objetiva de oferecer mão de obra que atenda aos interesses das empresas, gerando lucro, que é o que impulsiona a sociedade capitalista.

Diante disso, o próximo capítulo da pesquisa direciona-se para o estudo do conceito de Estado e sua relação com as políticas educacionais, sob a compreensão gramsciana. Como Almeida e Tello (2013, p. 51) sinalizam, “a investigação das políticas educacionais não pode ser dissociada do estudo sobre o Estado. Na complexidade histórica não se pode desvincular Estado de mercado, quer dizer, as relações econômicas

das relações políticas”. Portanto, também se engloba o Estado Brasileiro e seu marco histórico com a Reforma de Bresser Pereira.

CAPÍTULO 2 - ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ATUALIDADE: A BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste segundo capítulo, buscamos compreender o contexto de elaboração do projeto formativo da BNC-Formação, visto que, conforme já apontado no capítulo um, essa Resolução se fundamenta em uma perspectiva tecnocrática e que responsabiliza o profissional pelo processo educativo por completo. Compreendemos que essa normativa, aprovada em 2019, faz parte de um conjunto de reformas pensadas para a educação, e que tais reformas constituem um projeto fragmentado em diferentes políticas que atingem as etapas da educação, desde o ensino básico até a educação superior. Nesse contexto, entendemos que a BNCC, que foi e ainda é amplamente criticada por estudiosos da educação, faz parte de um conjunto de reformas que impactou e pressionou a reforma educacional da formação inicial e continuada dos professores.

Para compreendermos esse contexto da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que institui a BNC-Formação e como se caracterizam as políticas de formação docente, é importante refletir sobre qual Estado e de quais políticas para educação estamos falando.

Entendemos que a discussão referente ao Estado e às políticas educacionais possui diferentes perspectivas. No entanto, neste estudo, partimos das contribuições do materialismo histórico e dialético, especialmente as contribuições de Antônio Gramsci (1891-1937), um dos teóricos utilizados em pesquisas críticas no campo da educação, que é referencial de estudo das políticas educacionais no Grupo de Estado, Políticas e Gestão da Educação da Unicentro/PR. Os trabalhos do autor nos auxiliam na compreensão sobre o processo de empresariamento da educação e nos guiam à reflexão sobre a questão da hegemonia, que se impõe por meio dessas reformas que descaracterizam a educação pública.

Portanto, nesse segundo capítulo, buscamos compreender, ainda, a relação da Reforma do Estado Brasileiro e as políticas educacionais, visto que até os anos de 1990 essas políticas tinham por objetivo a democratização do ensino, mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão brasileiro. Contudo, no primeiro mandato de FHC, ocorreram alterações nas políticas educacionais que passaram a enfatizar a qualidade do ensino, mas compreendida em noções de produtividade, eficiência e eficácia, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços.

2.1 ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Para adentrar as discussões sobre Estado e políticas educacionais, faz-se necessário compreender alguns conceitos que são essenciais para entender os problemas que cercam as reformas atuais em questão. Nesse sentido, partimos da compreensão de que o objeto de estudo está inserido “em uma sociedade capitalista e neoliberal, sendo ordenada pelo Estado Burguês e, assim, este não possui neutralidade e impõe os interesses da classe dominante” (Sakata; Lima, 2018, p. 6).

O esclarecimento sobre o conceito de Estado é de suma importância nos estudos sobre política educacional, pois o significado atribuído influencia a interpretação do objeto em estudo. À vista disso, as discussões e estudos realizados no âmbito do Grupo Estado, Políticas e Gestão da Educação (PPGE/Unicentro/PR) embasam algumas das categorias essenciais que emergem da teoria gramsciana, como o conceito de Estado e a sua relação com a Política Educacional, bem como os aparelhos de hegemonia que permeiam esse cenário.

Salientamos que Gramsci entende o Estado na articulação entre sociedade política e civil. Em outras palavras, o Estado é definido pelo conjunto da sociedade, em suas relações sociais, econômicas, políticas e ideológicas, manifestando-se por meio do modo como se produzem e se desenvolvem as relações de forças econômicas, sociais e políticas. Dessa forma, torna-se um instrumento de reprodução dos interesses das classes dominantes; logo, um instrumento de opressão (Schlesener, 2016).

A teoria de Estado de Antonio Gramsci é analisada sob uma perspectiva ampliada, a qual se constitui pelos aparelhos privados de hegemonia – sociedade civil – e pelo Estado em seu sentido estrito – sociedade política. Durli (2007) exemplifica que a sociedade política ou Estado, em seu sentido estrito, tem elementos redefinidos via setor econômico, considerando que o capital precisa superar sua própria crise. Dessa forma, o Estado é o instrumento de adequação da sociedade civil à sociedade econômica, e o modo de produção e a economia são a *estrutura*, do mesmo modo de que a sociedade civil e a sociedade política integram a *superestrutura*.

Gramsci estabelece, assim, dois grandes planos superestruturais visando à compreensão das relações capitalistas: “o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos chamados de ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, que correspondem à função de ‘hegemonia’, que o grupo dominante exerce em toda a sociedade, aquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se

expressa no Estado e no governo ‘jurídico’” (GRAMSCI, 1991, p.10). Nesta perspectiva, a base material – a estrutura –, condiciona a base ideológica – a superestrutura, ou seja, das mudanças na estrutura, nas relações de produção e troca, derivam mudanças no modo de pensar e na consciência do proletariado, transformando também a sociedade (Durlin, 2007. p. 5).

O Estado é, então, resultado de uma disputa de interesses entre as classes, na qual o grupo dominante impõe seus interesses particulares como vontade de todos, dominando por intermédio da coerção e do consenso (Sakata; Lima, 2018).

Estado, para Gramsci (2007), é entendido como um organismo próprio de um grupo, destinado à criação de condições favoráveis à expansão máxima. Porém, essa expansão é concebida e apresentada como a força motriz de uma expansão universal, ou seja, o grupo dominante coordena concretamente os interesses gerais dos grupos subordinados, e entre esse *jogo* de interesses, o que é pertencente ao grupo dominante prevalece. No sentido integral, é o equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil, sendo a manutenção da hegemonia de um determinado grupo, que utiliza da coerção combinada com a persuasão e o consentimento, mas também busca o consenso capaz de manter e reintegrar as forças desgastadas.

Concordamos com Sheen (2007, p. 5), quando afirma que, “por ‘Estado’ deve-se entender além do aparelho governamental, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil”. Na concepção de gramsciana, o Estado não pode ser identificado como Estado e Governo, visto que essa ideia não passa de uma representação da forma corporativo-econômica, e é fruto da confusão entre sociedade civil e sociedade política. O Estado é, portanto, sociedade política + sociedade civil, é hegemonia revestida de coerção. Para Sheen (2007, p. 4),

A sociedade política se diferencia da sociedade civil pela função que exerce na vida social e por uma materialidade própria. Ambas em conjunto formam o Estado e, neste sentido, servem para conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental. Mas o modo de encaminhar essa conservação ou promoção é distinto nas duas esferas: “no âmbito e através da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia, ou seja, buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso (...)”. Na sociedade política, ao contrário, “as classes exercem sempre uma ditadura, ou mais precisamente, uma dominação mediante a coerção.

Para a manutenção do modelo capitalista, o Estado utiliza estratégias e aprimoramentos que ultrapassam os limites da coerção. Para Sakata (2018), a estratégia

encontra-se na dominação por meio do convencimento, da classe trabalhadora pela classe dominante, de que o sistema capitalista é a forma correta de sociabilidade. Desse modo, para Sheen (2007), o aparelho escolar é um lócus privilegiado, que pode sedimentar e desencadear a luta pela hegemonia cultural, ideológica, política e econômica. Assim sendo, “a luta de classes está presente na escola, assim como na fábrica, na Igreja. O grupo hegemônico utiliza-se da escola para impor sua concepção de mundo (ideologia) aos outros grupos como sendo uma concepção universal, a única verdadeira” (Sheen, 2007, p. 5).

As visões de mundo perpetuam determinadas práticas, que são construídas a partir dos interesses econômicos das classes sociais. Portanto, justifica-se a utilização da escola para a imposição dos ideais de determinado grupo, pois são as políticas educacionais direcionadas ao espaço escolar que afetam a formação dos trabalhadores e dirigentes nas instituições governamentais e civis (Almeida; Silva, 2015). Nessa perspectiva, Sheen (2007) expressa que a Política Educacional, quando se apresenta em forma material e acabada, expressa por meio de leis e planos, reflete o momento da coerção do Estado. Contudo,

É importante ressaltar que esse momento da coerção resultou de uma luta que se travou ao nível da hegemonia, da sociedade civil, entre várias políticas possíveis, no bojo das contradições próprias à sociedade de classes [...] A legislação vem concretizar ou legitimar uma disputa que já se deu e foi definida no plano da sociedade civil. Há, assim, dois momentos na Política Educacional: o momento do processo, de elaboração da tendência hegemônica, e o momento do produto, da materialização da política. A Política Educacional abrange, pois, as atividades educacionais tanto da sociedade política quanto da sociedade civil (Sheen, 2007, p. 9).

A Política Educacional passa a ter uma relação direta com o Estado, assim como é o instrumento com o qual a classe dominante busca ampliar sua hegemonia e legitimar o sistema capitalista. Desse modo, concordamos com Almeida e Silva (2015), quando afirmam que compreender as políticas educacionais como instrumento de consenso necessita de um estudo aprofundado sobre o Estado e seu modo de atuação, bem como se faz necessário compreender a política e como esta foi produzida, com quais intenções foi projetada.

A análise da Política Educacional enquanto processo implica na realização de um duplo movimento na investigação. Um primeiro movimento procurará captar o contexto no qual essa política foi engendrada. Trata-se, neste caso, de “reconstruir o processo histórico

no seio do qual engendrou-se a lei objeto de estudo, identificando os seus condicionantes em termos das forças sociais básicas que a tornaram possível”. Um segundo movimento procurará captar a gênese da lei, por um lado identificando a luta social no bojo da qual se explicitaram as diferentes tendências possíveis, e por outro, reconstruindo as diversas etapas de elaboração da Política Educacional, destacando aí as instâncias e os atores que desenvolveram uma ação definitiva. Esse tipo de análise, acredito, permite captar a Política Educacional no seu momento de hegemonia, ao mesmo tempo que fornece dados importantes para a compreensão da tendência que depois se fará dominante (Sheen, 2007, p. 10).

Partindo desses pressupostos, as políticas educacionais estão centralizadas no debate entre sociedade civil e sociedade política e, embora partam de um viés econômico, também respondem a elementos ideológicos, culturais e políticos. Nesse sentido, com base na teoria gramsciana, a sociedade política e a sociedade civil articulam-se e formam o Estado. Logo, o exercício da hegemonia efetiva-se sob dois planos: “no âmbito da sociedade política se exercem as funções de ‘domínio direto’, por meio das políticas públicas e das funções burocráticas, enquanto à sociedade civil, com suas instituições formativas, cabe elaborar o consenso passivo das massas” (Schlesener, 2017, p. 11).

Nesse contexto estrutural, Schlesener (2017) afirma que é possível entender como o Estado funciona, isto é, o modo apresenta-se como garantidor dos direitos individuais e sociais. Entretanto, na realidade, atua em defesa dos interesses do capitalismo. Sendo assim, compreendemos a necessidade de entender como o Estado se organiza dentro do contexto brasileiro, visto que nosso objeto de estudo está inserido nas políticas desse país e, ao longo da história, o Estado brasileiro passou por diferentes redefinições, visando ao atendimento de demandas sociais, econômicas e políticas.

Nesse sentido, a política e o Estado estão intrinsecamente vinculados, compondo uma totalidade, em que a “produção e reprodução da vida material estão subsumidas nas relações sociais tendo a política como elemento de mediação assentada no Estado” (Oliveira J., 2020, p. 163).

Desse modo, conforme Ruppel (2023) elucida, situamo-nos no Estado Brasileiro de modelo neoliberal, no qual o capitalismo vigente se fundamenta por um pacto de interesses burgueses entre os países capitalistas e hegemônicos. Para compreender a agenda neoliberal e a participação dos APHE na elaboração das políticas públicas para a educação, faz-se necessário tomar como ponto de partida a reforma do aparelho do Estado brasileiro, ocorrida em 1995, no governo de FHC. O principal propulsor dessa reforma

foi o Ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado – MARE: Bresser Pereira.

A grande tarefa política dos anos 90 é a reforma ou a reconstrução do Estado. Entre os anos 30 e os anos 60 deste século, o Estado foi um fator de desenvolvimento econômico e social. Nesse período, e particularmente depois da Segunda Guerra Mundial, assistimos a um período de prosperidade econômica e de aumento dos padrões de vida sem precedentes na história da humanidade. A partir dos anos 70, porém, face ao seu crescimento distorcido e ao processo de globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo. A onda neoconservadora e as reformas econômicas orientadas para o mercado foram a resposta a esta crise – reformas que os neoliberais em um certo momento imaginaram que teriam como resultado o Estado mínimo. Entretanto, quando, nos anos 90, se verificou a inviabilidade da proposta de Estado mínimo, estas reformas revelaram sua verdadeira natureza: uma condição necessária da reconstrução do Estado (Bresser-Pereira, 1998, p. 49).

A reconstrução do Estado brasileiro justificou-se com base na crise das últimas décadas, que adotaram um modelo de desenvolvimento, que desviou as funções básicas do Estado com vistas à ampliação de presença no setor produtivo, que ocasionou a degradação dos serviços públicos. As crises do mercado e do Estado liberal ocorreram após a Primeira Guerra Mundial, dando espaço a um novo formato de Estado, que “passa a desempenhar um papel estratégico na coordenação da economia capitalista, promovendo poupança forçada, alavancando o desenvolvimento econômico, corrigindo as distorções do mercado e garantindo uma distribuição de renda mais igualitária” (Brasil, 1995, p. 10).

Com a reforma proposta, alteraram-se algumas medidas que impactam diretamente no modo de agir do Estado, na forma administrativa e no âmbito educacional, visto que há um novo significado ao movimento de interferência estatal, “com o discurso de fundo progressista, com menos burocracias e com formas administrativas de teor moderno, introduzidas em outros âmbitos da sociedade, via globalização” (Sakata, 2018, p. 36). Nesse sentido, fica expresso, no documento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, que a referida reforma é um projeto amplo e que demanda várias áreas do governo e o conjunto da sociedade brasileira. Assim sendo, o “Estado que deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (Brasil, 1995, p. 12).

A reforma do aparelho do Estado surgiu como proposta de adequá-lo ao movimento neoliberal internacional (Sakata, 2018). Em outras palavras, expandiram-se mudanças na conjuntura global que incluíram o Brasil nas pressões do mercado mundial e das agências multilaterais. Desse modo, o país adotou determinações do Consenso de Washington de 1989¹⁵, permitindo que o capitalismo ocupasse espaços importantes dentro da economia nacional (Gonçalves, 2020). Nesse sentido, o processo de reforma ocorrido nos dois mandatos de FHC (1995-2002) favoreceu a entrada de entidades empresariais na agenda neoliberal.

Reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. [...] a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização” [...] Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (Brasil, 1995, p. 12-13).

Desse modo, por meio dos ajustes realizados com o Plano Diretor, o Estado foi desobrigado no que concerne às políticas públicas, principalmente as voltadas ao setor educacional. Portanto, é nesse contexto que emergem as Parcerias Público-Privadas (PPP), com vistas ao aumento da “eficiência e qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor” (Brasil, 1995, p. 47). O Estado passou a ser compreendido como estrutura política subordinada ao capital, que reforça sua reprodução e sustentação, sendo mínimo para as políticas sociais. Isso porque “atende a lógica de uma sociedade capitalista que desenvolve políticas sociais no sentido de abrandar e amenizar as demandas sociais, não necessariamente, garantir seus direitos” (Ferreira, 2011, p. 39).

A partir das redefinições do papel do Estado, reorganizam-se os limites entre o público e o privado, visto que a teoria neoliberal considerou o Estado *culpado* pela crise, como indica Peroni (2013, p. 4): “para a teoria neoliberal, as políticas sociais são um

¹⁵ Conjunto de medidas econômicas neoliberais apresentadas em um encontro na capital dos Estados Unidos, que tinham por objetivo o combate das crises dos países subdesenvolvidos, principalmente no que concerne à América Latina. Estiveram presentes funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais, como FMI, BM e BID (Batista Jr., 1994).

verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda”. Na tentativa de superar a crise, o capitalismo estabeleceu medidas, como o neoliberalismo, a globalização financeira e produtiva, a reestruturação produtiva e a Terceira Via¹⁶, compreendida como “parâmetro de qualidade para sanar as falhas do Estado” (Peroni, 2013, p. 4). Desse modo, como medida para sanar os problemas do Estado, a reforma do aparelho exigiu

A descentralização dos serviços, aproximando-os da sociedade e do cidadão, retirando do Estado atividades que possam ser melhor executadas por entidades públicas apoiadas pelo Estado. Também será indispensável redefinir os mecanismos de controle convencionais, voltados para o controle de processos, burocratizado e ineficaz, redirecionando-os para a avaliação de resultados [...]

Descentralizar e melhorar o desempenho gerencial na prestação de serviços públicos na área social, mediante implantação de “Organizações Sociais”, sem vinculação administrativa com o Estado, mas fomentadas com recursos públicos e controladas por contratos de gestão (Brasil, 1997, p. 7-8).

O papel do Estado passou a assumir uma diferente função frente às políticas sociais com a reforma. Em outras palavras, a responsabilidade pela execução das políticas sociais é repassada pela sociedade “para os neoliberais, através da privatização (mercado) e para a Terceira Via, principalmente pelo terceiro setor (sem fins lucrativos) (Peroni, 2012, p. 37).

A reforma do aparelho do Estado e a adoção das determinações do Congresso de Washington, em 1989, levaram o país a uma nova realidade social, que o inseriu nos processos produtivos internacionais, com novos modelos de gestão da força de trabalho, de informatização e de descentralização da produção, principalmente no que concerne às mudanças nos projetos políticos voltados para a esfera educacional (Gonçalves, 2020). Desse modo, Peroni (2012) salienta que, apesar de os anos de 1980 serem marcados pelo processo de abertura política e de organização social, com direitos educacionais consagrados na legislação, como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) e Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente (8.069/1990), o Brasil sofreu o impacto das estratégias do capital, que vinham em

¹⁶ A Terceira Via propõe a parceria do Terceiro Setor juntamente com o Aparelho do Estado, com o objetivo de executar tarefas que deveriam ser de responsabilidade do Estado. É uma expressão de um (re) ajuste das formas de vida, trabalho e organizações do capitalismo, que deseja manter as bases fundamentais desse sistema, bem como mobiliza força sociais para *combater* os problemas gerados com o livre mercado (Groppo; Martins, 2008).

direções totalmente contrárias ao movimento de democratização e luta por direitos sociais.

As políticas educacionais materializaram esses processos de redefinição do papel do Estado, reorientando a relação entre público e privado [...] A parceria entre instituições do terceiro setor e sistemas públicos de educação é uma das principais formas de relação entre o público e o privado atualmente no Brasil. A execução das políticas permanece estatal, mas o privado acaba interferindo no conteúdo da educação pública tanto no currículo quanto na gestão e organização escolar (Peroni, 2012, p. 6-7).

As formas de privatização materializaram-se no contexto brasileiro a partir de alterações no marco regulatório pós-Constituição Federal de 1988, e foram reguladas pela Lei Federal nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que instituiu normas gerais para a licitação e contratação de parcerias, nos âmbitos da União, Estados, Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2004). Adrião (2018) mapeou, em seus estudos, os processos de privatização da educação no período de 1990 a 2014, no que se refere à gestão da educação, oferta educacional e currículo. O quadro 3 exemplifica essa análise.

Quadro 3 - Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica a partir de mapeamento da literatura – 1990-2014

Da Oferta Educacional	Da Gestão da Educação Pública	Do Currículo
Financiamento público a organizações privadas: Subsídio à oferta por meio de convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas; Subsídio à demanda por meio de incentivos fiscais	Privatização da Gestão Escolar: Transferência da gestão escolar para Organizações com fins de lucro Transferência da gestão escolar para Organizações sem fins de lucro Transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores e de pais	Compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado; Compra ou adoção de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de Sistemas privados de ensino (SPE)
Oferta privada: Escolas privadas com fins de lucro; Tutorias; Aulas particulares	Privatização da Gestão Educacional Pública Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs; Transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro.	
Incentivos à escolha parental (subsídio à oferta) Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas com fundos públicos (<i>Charter school</i>) Bolsas de estudo (<i>Voucher</i>); Educação domiciliar		

Fonte: Adrião (2018, p. 11).

O período do mapeamento bibliográfico iniciou no ano de lançamento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, plano de ação aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação em Jomtien, em março de 1990, do qual o Brasil é signatário (Adrião, 2018). Tal documento marcou a entrada do país nos planos e estratégias que foram elaborados em âmbito internacional, no que concerne à Educação Básica. Tais determinações foram financiadas pela UNESCO, UNICEF, PNUD e pelo BM, e resultaram na Declaração de Nova Delhi, sobre Educação para Todos, em que se firmou o compromisso de uma Educação Básica de qualidade (Gonçalves, 2020).

Adrião (2018) ressalta que as orientações tiveram o propósito de centralidade das políticas educacionais para a universalização do acesso à escola nas etapas obrigatórias de estudo, e destacada, ainda, que o último ano do levantamento corresponde à aprovação do “Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de junho de 2014, no qual se assentam metas para a efetivação da universalização desta etapa de escolaridade” (Adrião, 2018, p. 9).

É assim que a partir da segunda metade da década de 1980 e última década do século XX rearticulam-se e reestruturam-se as forças e interesses do capital, redirecionando a política econômica mundial por intermédio do Neoliberalismo de Terceira Via orquestrado pelos Organismos Multilaterais Internacionais, braço político/econômico/jurídico/ ideológico/militar do capital, renovando o fôlego do seu sistema crítico. Deste modo arquitetam-se as políticas para o século XXI e dentre elas ganha proeminência a *educacional*, dado que se transforma na condição fundamental para a reprodução metabólica do capital, pois é ela que pode corroborar para produzir o *novo senso comum* para a aceitação e legitimação da nova/renovada ordem social, produzindo o cimento (os novos valores atitudinais-comportamentais) para a perpetuação da coesão e integração social necessárias à hegemonia do capital (Souza, 2017, p. 2).

É nesse cenário que emergem os interesses e necessidades do capital para com a educação, promovendo o empresariamento e a mercantilização da educação. Desse modo, a disputa pela hegemonia não é privada somente ao aparelho do Estado, mas também está “na sociedade civil, de uma diversificada rede de organismos de obtenção do consentimento ativo e/ou passivo do conjunto da sociedade, comprometidos, em níveis diversos, com diferentes projetos societários” (Neves, 2005, p.87).

O Brasil, durante a década de 1990, definiu um novo rumo para a política educacional, delineando o projeto da educação nos moldes das agências multilaterais, fomentando as PPP, com princípios mercadológicos e economicistas. Nesse contexto, em

2005 emergiu, no país, um movimento composto por empresários, chamado Todos pela Educação (TPE), o qual tem sua expansão oficial em 2006, por meio da apresentação no congresso *Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina* (Sakata, 2018).

O movimento “Todos pela Educação” corresponde à nova governança, à Reforma do Estado, cuja regulação social passa a ser realizada pela parceria com o Terceiro Setor, contando com a participação da sociedade civil organizada através das Organizações Sociais (OSs) e das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OCIPs), implementando a parceria entre público-privado pela admissão do público não-estatal (Souza, 2017, p. 5).

O movimento foi um projeto societário global, que teve seu início no governo FHC (1995-2002), e tem sua continuidade por meio de alianças que se formaram. Dessa forma, a materialização desse projeto ocorreu por meio de líderes empresariais, como Fundação Lemann, Gerdau, Itaú, Rede Globo, Bradesco, Unibanco, BID, entre outros. Para Sakata (2018, p. 40), “estas organizações somam esforços para forjar um tipo de educação balizada pelas regras de mercado: uma educação básica que busque proporcionar consensos para a classe trabalhadora, neutralizando a sua condição de classe”.

Partindo desses pressupostos, compreendemos que as reformas iniciadas em 1990 definiram um conjunto de ações educacionais que possibilitaram a entrada do Terceiro Setor¹⁷ na esfera educacional, com o empresariado e as PPP. Entendendo esse contexto, concordamos com Gonçalves (2020, p. 32), quando afirma que o projeto educacional iniciado em 1990 evidencia “de forma precisa os primeiros passos das reformas educacionais pretendidas, que hoje mostram-se como um campo de disputa ideológica de consolidação e manutenção delineados na BNCC”. Desse modo, entende-se que a padronização dos currículos emerge desse contexto histórico, sendo

Possível afirmar que não é ocasionalmente que aparecem as Competências Gerais na BNCC, na realidade, elas estão imbricadas no processo histórico de constituição das reformulações curriculares da década de 1990, uma vez que a noção de competência pode ser entendida como uma direção simbólica de uma determinada realidade, logo, ter competência significa a mobilização subjetiva, bem como a

¹⁷ Na perspectiva da Terceira Via e/ou Terceiro Setor, reciclam-se os pressupostos do liberalismo, defendendo um Estado regulador, fomentador e articulado aos interesses privados. Na esfera educacional, atua por meio de financiamentos, incentivo fiscal e controle da educação. Segundo Neves (2005), o projeto de sociabilidade burguesa vem sendo arquitetado ao longo das diferentes fases de desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil, sendo efetivado por intermédio da repotilização das relações de produção, e se consolidando por meio da redefinição da relação entre sociedade política e sociedade civil.

atualização necessária de qualificação conforme as perspectivas do capital. Nesse sentido, o processo formativo com base em competência, capacidade e habilidade (PCN e BNCC) atendem, em essência, ao propósito da eficiência produtiva (Gonçalves, 2020, p. 33).

Conforme já destacado no capítulo 1, na categoria de análise *BNCC e a formação docente*, compreendemos que o processo de organização e implementação da BNCC foi realizado de forma aligeirada. Isso se deve à “[...] propaganda midiática utilizada pelos APHE, tendo em seu papel principal a Fundação Lemann, fez com que houvesse o consenso na aplicação da referida proposta, transformando-a em uma política curricular bastante aceita no cenário brasileiro” (Ruppel, 2023, p. 40). O processo de implementação da base gerou discussões para o campo da formação docente, desdobrando-se na Resolução nº 02/2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial para professores da Educação Básica – BNC-Formação, a qual “também é profundo exemplo da conjuntura de ações políticas” (Ferreira, 2022, p. 38).

Retomando aos estudos de Adrião (2018), observamos que a privatização da educação pública tem ocorrido no contexto brasileiro sob três dimensões distintas, que se intensificam por meio de diferentes ramificações no que concerne ao atendimento de serviços tidos como públicos. Compreendemos que a implementação da BNCC, e posteriormente a aprovação da BNC-Formação, caracterizam-se como uma privatização do currículo, pois se trata, “[...] mais amplamente, da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem” (Adrião, 2018, p. 20). A dimensão da privatização dos processos educacionais atingiu a formação de professores de forma impactante no final de 2018, com a aprovação das novas diretrizes, pois a “reorganização do capital pretende tanto sobre a necessidade de força de trabalho para garantir os propósitos e a existência desse sistema, como também tem por viés a invocação ideológica, mediante a formação humana que o sistema deseja ofertar” (Ferreira, 2022, p. 38).

O sistema capitalista exerce controle em diversas áreas de atuação e manutenção, e o trabalho docente não é ileso a esse contexto, sendo atingido diretamente por reformas, haja vista que é esse profissional que tem por função a formação dos sujeitos sociais. Portanto, concordamos com Ferreira (2021, p. 40), quando afirma que a docência se trata “[...] uma prática institucionalizada pelo mundo do trabalho, [...] ligada à economia, e igualmente revestida de sociabilidade pelas relações políticas, pessoais e intencionais intrínsecas à vida do professor”. Nesse sentido, as políticas de formação docente passam por reconfigurações a cada novo governo, como já elucidado no capítulo 1. Nas categorias

de análise *BNCC e a formação docente* e *Formação inicial e continuada de professores*, percebemos que há uma constante disputa de interesses no que concerne à definição do perfil do professor, e a cada período da história, esses profissionais ganham novas atribuições, de acordo com as regras do mercado. Masson (2009, p. 17) elucida que

O estudo das políticas educacionais tem revelado que, especialmente a partir da década de 1990, predominam ações de descentralização, flexibilização, regulação e controle. Ao longo da história da formação de professores, diferentes concepções de formação foram desenvolvidas como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada.

Partindo desse pressuposto, identificamos, nos estudos no capítulo 1, que tratam do quadro das políticas de formação docente, e compreendemos a importância de evidenciar o percurso histórico das políticas de formação até a elaboração e aprovação da BNC-Formação. Desse modo, o quadro abaixo organiza as principais políticas que influenciaram a formação inicial e continuada dos docentes, bem como algumas características presentes em cada governo, desde os anos de 1990 até 2022, no contexto brasileiro.

Quadro 4 - Principais políticas de formação inicial e continuada entre os governos de 1990 a 2022 (Continua)

Governo	Lei/Programa
Fernando Henrique Cardoso - FHC (1994-2002)	1995: Regularização e aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Inclusão do país na avaliação internacional da OCDE; Política de formação de professores influenciada por recomendações internacionais (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990); 1996: é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9.394), que define a colaboração da União, Distrito Federal, Estados e Municípios na oferta da formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais do magistério, abrindo possibilidades para a utilização de recursos e tecnologias de educação a distância; Surgimento de uma nova concepção de formação inicial e continuada, entendida como desenvolvimento profissional, professor-reflexivo e professor-pesquisador; Programas e projetos de formação a distância foram adotados nesse período, tais como: Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), Programa de Capacitação de Professores (Procap), e Programa de Educação Continuada (PEC); A gestão escolar foi contemplada como política particular, com o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão); Criação dos Institutos Superiores de Educação como instituições específicas para a formação de professores para a Educação Básica; Criação do Curso Normal Superior, para a instrução de professores para a Educação Infantil e de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental; Publicação das DCN para a Formação de Docentes, em nível médio, na modalidade normal (Resolução CEB nº 2/1999); 2001: publicação da Resolução CNE/CP nº 01/2001 e da Resolução CNE/CP nº 02/2002, que instituiu as diretrizes para a formação de professores da Educação Básica em nível superior; As DCN de 2002 não contemplaram as demandas das entidades e educadores, cedendo aos interesses das IES privadas, e trazendo uma perspectiva de formação aligeirada, pautada no desenvolvimento de competências como ponto central da formação.

(Continua)

Governos	Lei/Programa
<p>Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)</p>	<p>2003: Reforma do Ensino Superior, com vistas ao desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); No mesmo ano, é criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, com enfoque na formação continuada dos educadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, via parceria entre as Secretarias de Educação a Distância e de Educação Básica do MEC, IFES e Estados e Municípios; 2004: é publicada a Lei nº 10.861, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), que possuía como norte a diversidade e a inclusão social. Incluía os seguintes programas: Programa de Identidade Étnica e Cultural dos Povos Indígenas; Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas; Programa de Ações Afirmativas para a População Negra; Programa Educação para a Diversidade e Cidadania; Projeto Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual; 2005: Decreto nº 5.622/2005, que regulamentou a Educação a Distância, alargando a procura por cursos de formação inicial e continuada de professores; Surgimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que se tornou um dos principais meios de execução das políticas de formação em nível superior do MEC, junto ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); Criação de projetos educacionais, tais como campanhas de alfabetização, cursos profissionalizantes, capacitação para o trabalho; 2006: Programa Expandir, que criou 10 Instituições de Ensino Superior e a expansão de 48 campi; 2007: A Lei Federal nº 11.502 alarga a função da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), definindo que a agência possui o papel de implementar e operacionalizar políticas públicas de formação inicial e continuada com recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); 2009: é lançado o Plano de Formação do Professor (Parfor), um conjunto de ações que visam à formação continuada, integrando programas, como Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil, os quais já tinham execução ativa desde 2005; Criação do Programa Escola de Gestores da Educação Básica (operacionalizado por uma rede de universidades), que ofereceu pós-graduação <i>latu sensu</i>; 2010: Lançamento de curso de especialização (presencial) em Educação Infantil, sendo ofertadas 3.400 vagas, distribuídas entre 17 estados que firmaram parcerias com o MEC.</p>
<p>Dilma Vana Rousseff (2011-2016)</p>	<p>2012: Aumento na oferta de cursos e ações voltadas para a formação de professores; Implementação do Plano Nacional de Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), com o principal eixo destinado à formação continuada do professor alfabetizador; 2014: Criação e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13005/2014. A formação continuada passou a ser concebida sob dois aspectos com o PNE: em nível de pós-graduação, com oferta de bolsas de estudos, e por meio da ampliação de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de obras literárias. 2015: Aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, concebendo a formação continuada como progressão de estudos no âmbito da pós-graduação <i>latu sensu</i> e <i>stricto sensu</i>. 2016: Promulgação do Decreto nº 8.752, que regulamentou a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, fixando princípios e objetivos gerais que orientam a formação inicial e continuada, por meio do regime de colaboração entre os sistemas de ensino e entes federados, em consonância com o PNE.</p>

(Conclusão)

Governo	Lei/Programa
Michel Temer (2016-2018)	<p>Dadas as reformas do sistema educacional e da Previdência Social, as políticas de formação inicial e continuada foram amplamente impactadas, em razão dos cortes financeiros.</p> <p>A Emenda Constitucional nº 95, que institui um Novo Regime Fiscal para os próximos 20 anos, impacta diretamente as metas do PNE, levando ao cancelamento de diversos programas e projetos para a formação inicial e continuada;</p> <p>Desobrigação do curso de licenciatura para lecionar, pois ocorre a autorização de profissionais de outras áreas para atuarem como docentes, por meio do conceito do <i>notório saber</i>;</p> <p>Não há novas adesões e/ou ampliações de programas como Mais Educação, Pronatec, PNAIC, Parfor e Ciências sem Fronteiras;</p> <p>Programas de formação continuada passaram a ser suspensos e/ou extintos.</p> <p>A implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi adiada pela Resolução CNE/CP 01/2017;</p> <p>2017: nova Política Nacional de Formação de Professores, com o programa Residência Pedagógica e ampliação de vagas na UAB e no Programa Universidade para Todos (PROUNI) para os cursos de licenciatura (elaboração dos programas sem envolvimento das entidades e associações do campo educacional, desconsiderando a necessidade e articulação entre formação inicial, continuada e valorização docente);</p> <p>Aprovação da BNCC (Resolução CNE/CP nº 02/2017) e início das discussões sobre a BNC-Formação (retomando o ideal de competências e habilidades).</p>
Jair Messias Bolsonaro (2019-2022)	<p>Aprovação da BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019) e BNC-Formação Continuada (Resolução CNE/CP nº 1/2020);</p>

Fonte: Masson (2009); Oliveira, Souza e Perucci (2018); Costa, Matos e Caetano (2021); Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021).

Nota: organizado pela autora.

É notório, na trajetória das políticas de formação docente, que os ciclos políticos foram elementos decisivos para assegurar avanços e possibilitar que as demandas do campo educacional fossem contempladas dentro dos documentos normativos. Entretanto, é possível perceber, também, que os mesmos ciclos eleitorais permitiram retrocessos, fato que se refere predominantemente aos últimos anos (Oliveira; Souza; Perucci, 2018), que contribui para o desincentivo à profissão, para precarização, desvalorização e fragilidade do trabalho docente.

Desse modo, as reformas empreendidas desde a década de 1990 revelam que a formação docente esteve amplamente marcada pelo discurso de descentralização, da regulação, flexibilização e do controle (Masson, 2009). Embora tenham ocorrido períodos mais progressistas, os princípios vinculados às recomendações dos organismos internacionais ainda se fazem presentes, e permitem compreender a série de movimentos que levaram à instituição da BNC-Formação como diretriz curricular da formação inicial e continuada de professores.

A história da política educacional do Brasil permite analisar a recomposição, consolidação e o aprofundamento da hegemonia da burguesia brasileira. Neves (2005) elucida que, no momento de organização do trabalho, produção e reestruturação do Estado, ocorreram tentativas de segmentos minoritários de forças políticas de esquerda para barrar o projeto neoliberal em curso, e manter viva a utopia socialista. Entretanto, tais ações não foram suficientes para vencer as reformas iniciadas em 1990 e, portanto, instaurou-se a nova pedagogia da hegemonia, que se efetiva por meio da repotilização das relações de produção e por mudanças nas relações entre sociedade política e sociedade civil.

A consolidação desse novo projeto de sociabilidade burguesa vem-se processando ao longo das diferentes conjunturas de desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil [...] a década de 1990 protagonizou, além de uma redefinição da estrutura e da dinâmica eleitorais, profundas redefinições político-ideológicas das práticas partidárias à medida que a burguesia consolidava sua hegemonia nos marcos de um projeto neoliberal de sociedade (Neves, 2005, p. 91-111).

A década de 1990 representou um movimento de reformas educacionais, principalmente no que se refere às mudanças das relações sociais e do trabalho. Contudo, após a crise do capital mundial em 2008¹⁸, há uma nova reconfiguração do Estado, que garante ao neoliberalismo uma “série de facetas no conjunto de análises do pensamento social crítico” (Miranda, 2020, p. 1). Assim sendo, a crise internacional capitalista, emergida a partir de 2008, teve

Duas formas prioritárias de atuação governamental foram postas em prática: de um lado, a utilização de formidáveis recursos públicos para impedir a quebra de bancos e empresas e, de outro, o prosseguimento das expropriações secundárias, incidindo de maneira aguda principalmente sobre os países europeus [...] com novos pacotes governamentais atualmente em tramitação voltados para o corte de gastos públicas, envolvendo redução de pessoal, diminuição de salários, recuo nos serviços sociais e elevação de idade para aposentadorias (Fontes, 2010, p. 359-360).

Desse modo, o neoliberalismo conseguiu, ao longo de muitos anos, demonstrar os efeitos econômicos, políticos e sociais danosos às classes subalternas, mas a

¹⁸ Após a quebra do banco americano e a recusa do governo norte-americano de salvá-lo, as bolsas de valores ao redor do mundo entraram em colapso, pois os investidores retiraram o valor de suas aplicações, diminuindo a liquidez no mercado e causando taxas de desemprego e onda de protestos. Para Teixeira e Ferreira (2015, p. 201) “depressão e recessão são elementos tão comuns à realocação de recursos capitalistas como a moeda e a precificação. Infelizmente, tal resultado decorre de um perverso esquema no qual o capital fictício funciona sob a égide da privatização dos ganhos e socialização das perdas”.

constituição da hegemonia na *nova era* necessita da adoção de novos termos para clarificar o andamento da agenda ultraliberal.

Muitos estudiosos aderem aos termos ultraneoliberalismo e ultraneoliberal para descrever a crise estrutural do capital. Assim sendo, optamos pela análise de Virgínia Fontes (2010), para entender esse processo que se estende para a esfera educacional, direcionando uma agenda permeada de reformas pensadas por grupos dominantes. Nesse sentido, segundo Fontes (2010, p. 154, grifo nosso),

Novas categorias procuraram dar conta das transformações ocorridas no último quartel do século XX: globalização, mundialização e neoliberalismo. Em graus diferentes, tendiam a afastar-se dos conceitos clássicos que, menos do que problematizados, foram deixados à sombra. O termo globalização (e, logo depois, “nova ordem mundial”, nele acoplado) foi amplamente utilizado para descrever de maneira supostamente neutra a crescente mobilidade e fluidez dos capitais, ainda potencializada após o término da Guerra Fria. Tornou-se um bordão repetido à exaustão, ora como miragem de um mundo de consumo sem conflitos, ora como terrível ameaça da competição internacional, impondo sucessivos “ajustes” e expropriações. Demonstrava-se, assim, claramente seu teor ideológico e laudatório com relação ao capitalismo, considerado como ápice insuperável, o “fim da História”, procurando dissolver o conceito de imperialismo.

A categoria de neoliberalismo também continha um teor fortemente descritivo, aplicando-se a uma política, a uma ideologia e a práticas econômicas que reivindicaram abertamente o ultraliberalismo [...]

Já a categoria de mundialização do capital é mais elaborada. Procura dar conta do duplo fenômeno (globalização e neoliberalismo), com viés fortemente crítico, associando-a à expansão de um certo tipo de capitalismo (financeirizado), a um certo tipo de política e de ideologia (neoliberal) sem eliminar as características do imperialismo.

Nesse contexto, o termo neoliberalismo e/ou ultraneoliberalismo trata de transformações qualitativas em relação ao liberalismo, que objetiva a perpetuação da velha ordem e da burguesia no poder, garantindo formas mais regressivas de expropriação e exploração do proletariado (Miranda, 2020). Para Fontes (2010), o neoliberalismo acopla transformações ulteriores, como a terceira via e a destinação de verba pública destinada a salvar bancos e empresas, retornando ao velho capitalismo industrial.

O ultraneoliberalismo, nessa conjuntura, é compreendido como uma subcategoria do neoliberalismo, mas que engloba princípios ideológicos e visões de mundo fermentados por intelectuais do capital, e objetiva a expansão do capital e do imperialismo. Nesse contexto, os diferentes setores do capital, especialmente o bancário e o industrial, tornam-se inseparáveis, sendo os principais responsáveis pelas mudanças estruturais das relações produtivas. Segundo Fontes (2018, p. 1), o “século XIX

transformou os bancos, retirando-os da função usuária central que exerciam, convertendo-os em polos principais (juntamente com o Estado) de financiamento do processo produtivo”. Assim sendo, tornaram-se parte fundamental do capital produtivo e disseminadores de *novas* visões de sociedade.

Essa conjuntura propicia a disseminação de interesses setoriais específicos, que agem por meio de uma teia de entidades associativas, compreendidas por Miranda (2020) como organismos multilaterais do capital (BM, FMI, ONU) e uma série de aparelhos privados de hegemonia, criados diretamente ou não pela classe dominante. Eles objetivam a aplicação de “programas político-econômicos nos governos [...] implementada pela burguesia através de ferramentas de formação de consenso, com destaque pra mídia corporativa e, não raro, através da coerção, por meio do terrorismo de Estado” (Miranda, 2020, p.1). Desse modo, para Fontes (2017), esse movimento de inserção de associações corporativas no direcionamento de políticas de cunho ideológico garantem uma estabilização das formas de participação popular e de ampliação das modalidades de integração entre Estado e entidades empresariais. Assim sendo, tais organizações,

Fortes de sua experiência prática de *conversão* de reivindicações populares em projetos fragmentários de “apoio”, procuram agora converter as necessidades e reivindicações em projetos políticos elaborados e implementados por elas, executados no interior do Estado restrito. Estes processos de conversão conservam similitude com práticas religiosas, tanto na exacerbação do militantismo empresarial, como na monocórdia e reiterada repetição louvatória através da propaganda e da grande mídia empresarial (Fontes, 2017, p. 14).

Por meio dessa propaganda midiática empresarial, disseminam-se o ideário do livre-mercado, da livre-iniciativa, da gestão empresarial do Estado ou da sua ineficiência para com os serviços públicos, da flexibilização das leis trabalhistas, privatizações, competitividade, dentre outras falácias. Nesse contexto, os interesses individuais do grande capital são colocados acima do coletivo social, indicando que o mercado é o espaço libertário dos indivíduos. Portanto, “a interferência do Estado através, por exemplo, da regulação do mercado, é interpretada como uma gaiola de aço rígido, limitadora, aplacadora, que desrespeita e impede tal condição humana” (Miranda, 2020, p. 1).

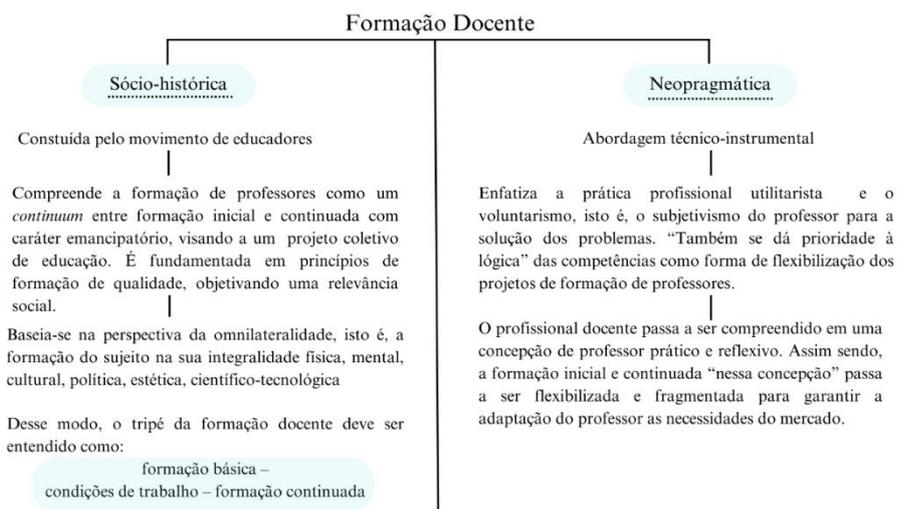
O ultraneoliberalismo constitui uma espécie de cegueira intelectual e advoga em torno de políticas de liberalização econômica, que reforçam o papel do setor privado no direcionamento de políticas sociais. Desse modo, abre-se espaço a fundações, institutos e demais entidades, que promovem parcerias a fim de desenvolver programas educacionais.

Tais entidades apresentam-se como “atuação da sociedade civil empresarial [...] apolítica e apolítica e exclusivamente voltada para a “melhoria da educação”, forma de não apenas promover consensos, como de capturar inquietações populares” (Fontes, 2017, p. 17).

A BNC-Formação faz parte do conjunto de projetos da agenda ultraliberal, e carrega em suas entrelinhas as concepções ideológicas mencionadas acima. Desse modo, ao retomarmos o que já foi apontado nas categorias de análise, entendemos que a BNC-Formação é uma normativa tecnocrática, que responsabiliza e atrela a figura docente ao sucesso/fracasso dos seus alunos, desconsiderando todo o contexto social, político e econômico que permeia a escola e o cotidiano dos discentes. A política educacional, nesse contexto, não é desvinculada da política econômica e dos interesses de uma determinada classe. Logo, ao falar de formação docente, precisamos compreender que existem duas grandes concepções presentes em disputa. Uma delas é a formação defendida por educadores denominada como sócio-histórica; e a outra, o modelo formativo correspondente aos Organismos Multilaterais, APHE e a classe burguesa: a neopragmática.

Os modelos formativos correspondem a concepções defendidas por lados opostos, os quais requerem a definição de um projeto de sociedade e de sujeitos. Nesse sentido, para Masson (2009, p. 16). “na modernidade, dois grandes projetos de sociedade foram delineados: o capitalista e o socialista. Assim, a educação tem papel diferenciado conforme o projeto de sociedade que deseja construir”. A figura a seguir apresenta as principais características dessas concepções.

Figura 2 - Concepções em disputa nas políticas de formação docente



Fonte: Masson (2009).

Nota: elaborada pela autora.

De acordo com a figura acima, observamos que as políticas de formação docente são permeadas por duas fortes tendências, as quais têm fundamentos distintos e foram construídos com base em diferentes tipos de projetos de educação. Ferreira (2020) salienta que a tendência neopragmática de educação surgiu a partir de 1970 e 1980, vista a crise do capital que atingiu diversos países e demandou um novo projeto neoliberal para a reestruturação do capital mundial. Nesse sentido, “enxergou no neoliberalismo uma fuga para seus problemas de ordem pragmática [...] com novos rumos e olhares, especialmente, sobre os recursos públicos e sobre a educação, com vistas à privatização” (Ferreira, 2020, p. 19).

O neoliberalismo teve forte influência nas diretrizes curriculares educacionais, e contou com a interferência de Órgãos Multilaterais Internacionais, que construíram a base da formação docente fundada em princípios do livre mercado, acumulação e reprodução. Assim sendo, a formação de professores pauta-se no princípio da construção de um novo tipo de profissional, que atenda as demandas propostas pela BNCC, desse modo, os ajustes do sistema aos interesses do mercado foram articulados e patrocinados por setores empresariais e instituições do Estado, principalmente no processo do pós-golpe de 2016, que resultou na redefinição das políticas educacionais (Felipe; Cunha; Brito, 2021). Explicando de outra forma, o CNE foi recomposto, tendo como principal reorganização a ampliação do setor privado-mercantil e do setor privado sem fins lucrativos.

Nesse contexto de influência, a BNC-Formação corresponde a uma fragilização da docência, por meio de uma formação reducionista e aplicacionista, que dissolve “[...] a processualidade de aprendizagem da profissão numa trajetória linear e unilateral de reprodução de modelo praticista de desempenho” (Figueira, 2022, p. 215), e que também desconsidera as indicações de pesquisas acadêmicas e entidades representativas da educação. As DCN de 2019 não trazem uma nova solução para a educação, apenas atualizam o projeto do governo de FHC, resgatando a lógica gerencial que abarca “menos autonomia e mais controle, menos heterogeneidade e mais homogeneidade, mais conhecimento útil e menos conhecimento crítico” (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 147), possibilitando a privatização e a adaptação dos currículos.

Em contraponto à tendência neopragmática, existe a tendência sócio-histórica, que possui um viés de educação diferente da proposta gerencialista apresentada na BNC-Formação. Nesse sentido, precisamos compreender, conforme Ferreira (2021), que o período que antecedeu a LDB de 1996 foi amplamente marcado por movimentos sociais e conferências nacionais, que mobilizaram um debate com os profissionais da educação

em torno de uma educação de qualidade: os movimentos sociais foram promotores de garantias de direitos. Assim sendo,

o Movimento dos Educadores (ME) promoveu a criação de entidades e/ou associações educacionais na sociedade civil, representativas de parcelas dos trabalhadores em educação e, ainda, impulsionou a revigoração de outras tantas já existentes que, inclusive, já haviam atuado em momentos políticos importantes da história educacional do país (Durli, 2007, p. 54).

O movimento dos educadores produziu diversos documentos, posicionamentos e propostas em torno da formação de professores, explicitando que a luta pela reformulação dos cursos de formação não tem um prazo/limite, e que é um movimento amplo, inserido no movimento dos trabalhadores pela construção de um novo modelo de sociedade. Desse modo, propõe-se que a formação docente seja pautada nos seguintes princípios:

- a) A questão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada. Insere-se na crise educacional brasileira a qual constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a grande maioria da população e relegando-a a uma situação de exploração e miséria.
- d) A valorização dos profissionais da educação, decorrência da valorização social da educação, é fator extremamente importante para viabilizar o compromisso com a qualidade de ensino.
- g) Quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma **base comum nacional**.
- h) todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. A **docência constitui a base** da identidade profissional de todo educador.
- i) A **teoria e a prática** devem ser consideradas o **núcleo integrador** da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro.
- j) Os cursos de formação do educador deverão ser estruturados de forma a propiciar o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa em educação (Anfope, 1992, p. 10-11).

Durante os anos do movimento dos educadores, constituíram-se princípios gerais e orientadores para a discussão em nível nacional, bem como para a reformulação da formação docente. Nesse contexto, dentre os princípios destacados, enfatizamos dois principais componentes: a docência como base e a base comum nacional.

A ideia de instituir uma Base Comum Nacional surgiu em oposição aos currículos mínimos, impostos pelo CNE, bem como “pela análise de que havia excessiva fragmentação do conhecimento, imposta pelo modelo curricular por disciplinas, o que impossibilitava um princípio mais articulador da relação teoria e prática” (Durli, 2007, p. 64). Desse modo, em contraponto a essa ação, a base pretendia estabelecer um conjunto de estudos que pudessem ser comuns a todos os cursos de formação de professores, sendo propostos como formação geral básica que respeitasse as especificidades de organização curricular de cada instituição de ensino (Anfope, 1998).

No que se refere à questão da docência como base, por sua vez, ela expressava a compreensão de que deveria existir uma hierarquia de funções na formação do professor, sendo essa a base de todo o processo (Durli, 2007). Nesse sentido, o documento da Anfope (1998) ressalta que o perfil de todo educador deve ser concebido por uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre a educação e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, não sobrepondo o domínio dos conteúdos que necessitam ser ensinados na escola. Assim, estaria permitindo “a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional” (Anfope, 1998, p. 12).

Em resumo, Masson (2009, p. 17-18) descreve que a concepção sócio-histórica

Foi construída pelo movimento de educadores, representado pela ANFOPE, e possui caráter amplo, que defende pleno domínio e compreensão da realidade, com consciência que possibilite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Essa concepção de formação busca se desenvolver em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade, com relevância social. A docência como base comum nacional, conceito que vem sendo construído desde 1983 pelos educadores, enfatiza a necessidade de elaboração de políticas para a formação de professores que garantam a igualdade de condições de formação. A base comum nacional é elemento unificador da profissão, a qual reafirma a importância de uma política global de formação que contemple o tripé: formação básica – condições de trabalho – formação continuada (ANFOPE, 2000). Essa concepção de formação busca a superação da formação aligeirada e enfatiza a formação teórica de qualidade [...] pretende romper com o neopragmatismo que se concretiza com a implementação da epistemologia da prática e da lógica das competências na formação de professores.

À vista disso, salientamos que, em meados de 2012, ocorreu a revisão das DCN aprovadas no governo de FHC, sendo concluídas em 2015 e resultando na promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015). Desse modo, tal normativa contou com

a participação de membros de universidades públicas e de entidades científicas do campo da educação, o que “permitiu legitimar o projeto de formação de professores formulado no interior das entidades científicas do campo da educação e do movimento social articulado em torno deste projeto” (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 138).

A Resolução nº 02, de 2015, incorporou em seu texto a superação da dicotomia existente entre formação inicial e continuada, estrutura e conteúdo, formação e condições de trabalho, valorização dos profissionais da educação, remuneração, carreira, defesa de uma formação unitária e diversos outros pontos que não foram destacados em normativas anteriores. A normativa representou uma grande conquista para a educação, pois foi resultado das lutas travadas pelas entidades nacionais e pesquisadores da área (Simionato; Hobold, 2021). Assim sendo,

As DCNFP de 2015 contemplam as deliberações das CONAEs (2010 e 2014), dos Fóruns Estaduais Permanentes de Formação de Professores e do Fórum Nacional de Educação e do PNE. Elas são marcadas pela diversidade de posições, concepções e perspectivas relativas ao processo formativo-educativo dos docentes [...] consta que a Base Comum Nacional deve garantir uma concepção de formação pautada nos seguintes princípios: formação teórica sólida e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (as) e nas áreas específicas de conhecimento científico; unidade entre teoria e prática; centralidade do trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio cognitivo e formativo e eixo nuclear do processo formativo; gestão democrática; compromisso social, político e ético com projeto emancipador e transformador das relações sociais; e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar de forma problematizadora (Portelinha, 2021, p. 221).

A Resolução nº 2, de 2015, (Brasil, 2015) significou um rompimento com o pensamento tecnicista de formação, expressando uma concepção formativa sócio-histórica para o educador, com objetivo de formar um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permitisse 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 [...] para a construção de novos projetos coletivos” (Freitas, 2002, p. 139).

A partir dessas considerações, compreendemos que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi uma conquista histórica para os educadores, pois os profissionais da educação promoviam debates e encontros a fim de organizar referenciais para a formação inicial e continuada desde a década de 1980, e os elementos necessários para uma formação de

qualidade somente foram atendidos anos depois, com a normativa de 2015. Contudo, a normativa para a Educação Básica aprovada em 2017 delineou novos rumos para a formação de professores, impossibilitando que a resolução em vigor fosse devidamente implementada e avaliada.

A Resolução nº 2, de 2015, tinha o prazo de dois anos, a contar da data de sua publicação, para ser implementada pelas IES formadoras. Portanto, a data limite era 1º de julho de 2017 para integrar os cursos às novas diretrizes curriculares, mas o prazo foi estendido, possibilitando que a nova normativa fosse implementada em até três anos. Entretanto, no dia 4 de junho de 2018, dentro do novo governo que se instaurou pós-golpe de 2016, o MEC solicitou a prorrogação do prazo novamente. O objetivo foi a “implementação das novas diretrizes curriculares para a formação de professores [...] que na visão do Ministério, vincula os currículos dos cursos de formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Diniz-Pereira, 2021, p. 62).

A partir desse contexto, concordamos com Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), quando afirmam que o movimento de revogação das DCN de 2015 foi fomentado pelo contexto político da época, marcado por reformas indiretas e pelo processo de *impeachment* em 2016, que resultaram em um aceleração das políticas de cunho neoliberal, dando continuidade ao processo de reformas dos anos de 1990. Sendo assim, os avanços obtidos com a Resolução nº 2/2015 não chegaram a ser, de fato, implementados, ocorrendo somente o retrocesso com políticas formativas dos anos de 1990.

De forma a dar continuidade nesse processo de retomada da concepção neopragmática na formação de professores,

No dia 13 de dezembro de 2018, no apagar das luzes de um governo ilegítimo que, como mencionamos anteriormente, assumiu o poder federal por meio de um golpe político, parlamentar, jurídico, midiático e sexista, o MEC reuniu jornalistas para anunciar, por intermédio de uma apresentação oral com uso do PowerPoint®, a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Durante essa apresentação, o público presente foi informado que essa Base se sustentaria em três pilares: o **conhecimento**, a **prática** e o **engajamento** (Diniz-Pereira, 2021, p. 63, grifo nosso).

Em estudos anteriores, realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação (UNICENTRO/PR) e em parceria com o Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio (Universidade Federal do Paraná - UFPR), por meio de um estudo integrado, realizamos uma análise de artigos que têm por tema de

investigação a Base Nacional Comum Curricular. Nesse estudo, utilizamos como base o levantamento bibliográfico realizado pelo Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta, publicado na revista *Práxis Educativa* no ano de 2021¹⁹. Por meio dessa análise, foi possível verificar que a BNCC construiu novos paradigmas curriculares, tendo o aluno (suas habilidades) e a resolução de problemas (competências) como centralidade da ação educativa, enquanto a figura do professor passa a ser de protagonista para a concretização do novo currículo.

Identificamos, ainda, que a BNCC determina uma hierarquia entre os conhecimentos, selecionando alguns conteúdos em detrimento de outros, denunciando, dessa forma, a visão do grupo dominante acerca do que se deve ensinar. Assim, torna-se evidente a disputa pela hegemonia, que tem se acirrado no campo político brasileiro. Nesse contexto, observamos que a alteração curricular da BNCC, para as políticas educacionais, influenciou diretamente o campo da formação docente. Logo, destacamos que os referenciais para a formação de professores são delineados por meio de orientações de Organismos Internacionais, fato que já foi apontado pela produção acadêmica.

Partindo desse pressuposto, faz-se necessário compreender que as ideias que são contempladas em textos, como o da BNCC e da BNC-Formação, expressam o resultado de disputas de posições distintas. Desse modo,

É lá onde os discursos são formados, onde indivíduos e grupos se articulam para, num movimento de disputa de interesses, apresentar e influenciar os rumos das políticas públicas, que podemos identificar os elementos de contexto que propiciam a emergência de determinado tipo de política em cada realidade específica (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 133).

Assim sendo, pontuamos alguns questionamentos: de onde vêm as orientações sobre as tendências de políticas de formação docente no Brasil? Quais são os organismos que influenciaram a elaboração da BNCC e da BNC-Formação? Quais são os referenciais dessas normativas? Quais são os interesses e conflitos travados na disputa da hegemonia? Em que condições foram produzidas? Por que se tornaram dominantes?

Na próxima subseção, tratamos do documento da BNC-Formação, seus princípios, concepções e orientações gerais.

¹⁹ O texto pode ser acessado na íntegra pelo endereço <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18101>.

2.2 BNC-FORMAÇÃO: PRÍNCÍPIOS, CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS BÁSICOS

A concepção de profissional e de trabalho docente adotada no século XXI está em consonância com a reestruturação produtiva e as demandas do mercado. Desse modo, a situação econômica de um país determina as reformas de cunho pedagógico para que se atendam as necessidades daquele momento, e para tanto, pressupõe-se que os professores são elementos-chave para que as mudanças alcancem os objetivos propostos (Zanlorenzi; Carvalho, 2022). Nessa conjuntura, cabe retomar que a BNCC passou a delimitar um novo currículo nacional, com vistas ao atendimento de um novo perfil profissional pronto a atender as necessidades do mercado produtivo.

Na esteira de reformas iniciadas no campo educacional, sobretudo a partir de 2016 e “atendendo ao disposto na legislação educacional e em deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE)” (Brasil, 2019a, p. 1), destacamos que a BNC-Formação foi pensada e construída visando as:

Demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC. Para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores terão que desenvolver um **conjunto de competências profissionais** que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) com a qual nosso país se comprometeu (Brasil, 2019a, p. 1, grifo nosso).

A análise da produção acadêmica realizada no capítulo 1 indica que a BNCC alterou, recentemente, os documentos normativos para a Educação Básica, também inspirou mudanças no campo da formação docente, levando à construção e aprovação da BNC-Formação. Essa normativa retoma elementos formativos da década de 1990, com características gerencialistas, predomínio da prática sobre os conteúdos, desintelectualização profissional e a precarização do trabalho docente.

Ao final do ano de 2019, durante a fase de implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019a), instituindo as novas DCN para a formação inicial dos professores da Educação Básica. Cabe destacar que a aprovação dessa normativa ocorreu durante um momento pandêmico que assolava o mundo, e que impedia reuniões e debates a fim de discutir a proposta em questão. Desse modo, ficou definido no documento normativo que “a formação docente

pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica” (Brasil, 2019a, p. 2).

Na proposta da BNC-Formação, foi afirmado que a normativa foi pensada para atender ao disposto na legislação educacional, bem como as deliberações do CNE e da LDB. Contudo, no preâmbulo da resolução (Brasil, 2019a), fica evidente que a normativa corresponde às seguintes demandas legais: § 8º do art. 62 da LDB²⁰ (Brasil, 1996); Art. 11 da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017²¹ (Brasil, 2017b); § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017d) e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018²² (Brasil, 2018a), demonstrando o alinhamento das DCN com a BNCC da Educação Básica em todos os referenciais mencionados.

Na autoria da proposta da BNC-Formação, são identificados seis autores e três colaboradores. Adriana Mohr destaca em sua fala na *live* intitulada *Dez razões para temer e contestar a BNC-Formação*, transmitida pelo canal da Anfope Sul (2020) que, “quando há curriculum lattes e quando ele está atualizado, por que nem sempre é o caso, nota-se que majoritariamente são pessoas ligadas a fundações e instituições privadas que se encaixam no conceito de reformadores empresariais²³”.

Nesse contexto, concordamos com Farias (2019), quando afirma que o discurso da Resolução não pode ser compreendido sem a leitura clara do contexto político e social em que foi construída, pois a BNC-Formação não é um documento avulso ou desconectado, mas é uma peça importante para compor uma *complexa engrenagem*, visto que já era demandada, solicitada e anunciada no texto da BNCC, de dezembro de 2017 (ANFOPE SUL, 2020).

Nesse sentido, após o processo de *impeachment* de 2016, diversos segmentos privados organizados instauraram-se na sociedade civil, assim como em setores da gestão pública, especialmente no MEC.

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),

²⁰ Estabelece que os currículos dos cursos de formação de professores terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

²¹ Estabelece o prazo de dois anos, contados da data de homologação da BNCC, para que seja implementada a adequação curricular da formação docente.

²² Estabelece que a BNCC deve contribuir para a articulação e a coordenação de políticas e ações educacionais em relação à formação docente.

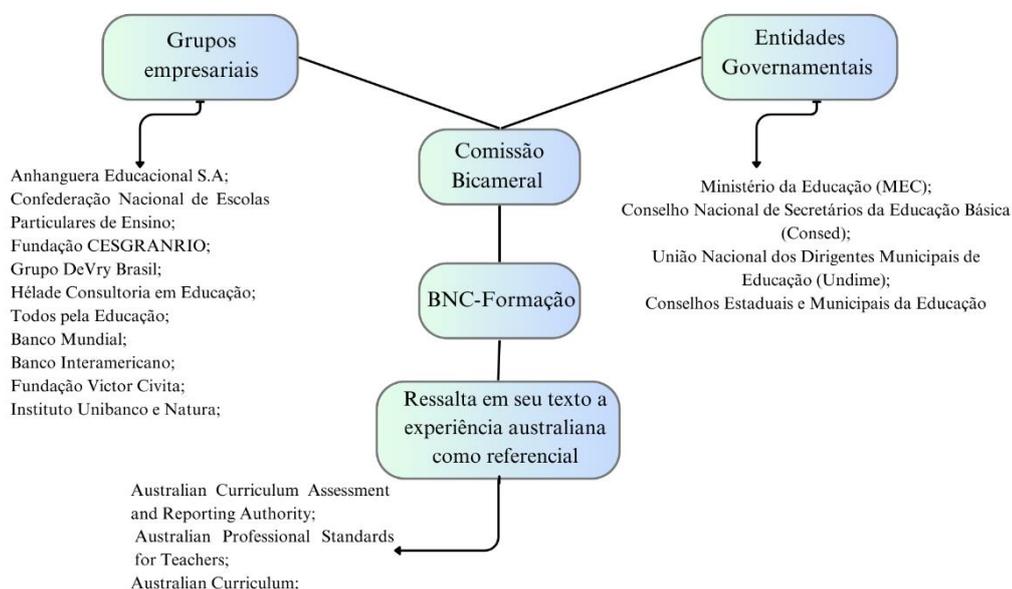
²³ Os reformadores empresariais da educação remetem a uma coalizão entre políticos, mídias, empresários, institutos e fundações privadas, pesquisadores e empresas educacionais, que organizam a iniciativa privada para uma proposta de *consertar* a educação, abarcando elementos de responsabilização, meritocracia e privatização (Freitas, 2012).

Fernando Luiz Abrucio (FGV), Catarina Ianni Segatto (Eaesp/CEAPG) e Lara Elena Ramos Simielli (Eaesp/FGV) (BRASIL, 2018) – registram trajetórias marcadas por atuação na área da administração, da educação à distância e no setor empresarial e educacional privado (Farias, 2019, p. 161).

A Comissão Bicameral da BNC-Formação apresenta movimentos empresariais, com as organizações do mercado privado. Nesse sentido, Taffarel (2019) destaca que os autores do documento buscam construir um consenso, que se volta ao atendimento de interesses da classe burguesa. Assim sendo, aprovam “normativas que fortalecem a educação a distância, a formação aligeirada, o rebaixamento teórico na formação dos profissionais da educação” (Taffarel, 2019, p. 3), e que conseguiram desmontar uma política educacional que foi construída ao longo de 40 anos de luta docente.

Partindo desses pressupostos, a figura da página seguinte reúne elementos importantes destacados na 3º versão do Parecer, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Figura 3 - Elementos citados na 3º Versão do Parecer CNE/CP nº 02/2019



Fonte: Brasil (2019c).

Nota: Elaborada pela autora.

A comissão construída adotou, como referência para a elaboração do documento, a análise da empresa de consultoria empresarial estadunidense *McKinsey & Company*, e partiu de premissas de que é preciso melhorar a qualidade dos professores, delineando a

formação desse profissional, tendo em vista seu enquadramento à visão sistêmica e ao arcabouço conceitual das competências profissionais.

A BNC-Formação é estruturada em 20 páginas, dividida entre a apresentação, nove capítulos e anexos. Desse modo, o quadro abaixo exemplifica a estrutura da DCN:

Quadro 5 - Estrutura da BNC-Formação: 2023

Capítulo	Título	Nº de páginas
Preâmbulo	---	½
I	Do Objeto	1
II	Dos fundamentos e da política da formação docente	1
III	Da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente	2
IV	Dos cursos de licenciatura	4
V	Da segunda licenciatura	½
VI	Da formação pedagógica para graduados	½
VII	Da formação para atividades pedagógicas e de gestão	½
VIII	Do processo avaliativo interno e externo	½
IX	Das disposições transitórias	
Anexos	Competências gerais docentes Competências específicas <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão do conhecimento profissional; • Dimensão da prática profissional; • Dimensão do engajamento profissional. 	8

Fonte: Brasil (2019a).

Nota: Elaborado pela autora.

A versão final do documento não exibe as referências utilizadas para a construção do texto. Portanto, utilizamos a 3º versão do parecer e a proposta da BNC-Formação para apresentar as pesquisas que foram utilizadas como base de fundamentação para a construção dessa política curricular. Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) destacam que a seção dedicada aos referenciais docentes no Brasil ocupa apenas duas páginas do documento, enquanto os referenciais internacionais possuem seis páginas e meia, justificando que “há poucas iniciativas ou estudos no Brasil de referenciais de formação” (Brasil, 2018c, p. 18).

Nesse contexto, Faria (2022, p. 99) sintetiza, em seu estudo, os referenciais utilizados no documento, explicitando que pode ser observado o uso de assistências técnicas “de tipo direto por meio da interação direta entre entes de natureza pública e privada de modo imbricado, como também de assistência técnica indireta [...] uso de conteúdos elaborados sob a forma de pesquisas [...] produzidas por entidades privadas”.

Além disso, durante a fala de Adriana Mohr, na já mencionada *live* transmitida pelo canal da Anfope Sul (2020), fica expresso que “*No Parecer, se gasta cinco páginas e meia, com indicadores de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica e do*

desempenho dos estudantes das licenciaturas através de avaliações de larga escala". Assim, fica evidente que a proposta de reforma para a formação docente é pautada em resultados, e não na qualidade formativa do processo educativo.

O quadro abaixo apresenta as principais referências nacionais para a construção da BNC-Formação.

Quadro 6 - Referenciais nacionais para a construção da BNC-Formação

(Continua)

Referências Nacionais

Material/referência	Alínea	Link de consulta
Reuniões com diferentes agentes da Educação Brasileira: MEC; Consed; Undime; Conselhos Estaduais e Municipais de Educação; segmentos do Ensino Superior público e privado; ANPED; Anfope; SBPC; ABC; Movimento Todos pela Educação e Profissão Docente.	84-93	Disponíveis no próprio documento
TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica (Dados fornecidos pelo MEC/Inep/DAEB), 2019.	228	Anuário Brasileiro da Educação Básica - 2019 Observatório de Educação (institutounibanco.org.br)
Dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).	218; 239; 253; 266; 442;	Disponíveis no próprio documento
Pesquisa da Fundação Victor Civita, com assessoria de Bernadete Gatti Atratividade da carreira docente no Brasil : relatório final, 2009.	296	15141177.pdf (zerohora.com.br)
Rabelo, R. P. Projeção da oferta de professores de biologia, matemática, física e química para a Educação Básica no Brasil até 2028 (pesquisa de mestrado)	338	Não encontrado
Artigo Fuga de Professores	339	Não encontrado
VITORINO, F. Brasil cai para último lugar no ranking de status de professor. G1 , 2018.	357	Brasil cai para último lugar no ranking de status do professor Educação G1 (globo.com)
GUIMARÃES, C. O Brasil não atrai talentos para a carreira de professor (Entrevista) Revista Época , 2014.	409	Barbara Bruns: "O Brasil não atrai talentos para a carreira de professor" - ÉPOCA Vida (globo.com)
BROOKE; SOARES. Eficácia escolar: origem e trajetórias (pesquisa)	474	Não disponível

(Conclusão)

Referências Nacionais

Material/referência	Alínea	Link de consulta
ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C. I., “Métodos inovadores de ensino: as experiências internacionais de referenciais de atuação docente (relatório técnico) (Experiência internacional de reformas docentes)	511	Não encontrado
Pesquisa realizada pelo Instituto Canoa, contratado pelo projeto Movimento Profissão Docente	546	Não encontrado
GATTI <i>et al.</i> Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação , 2019.	822	Professores do Brasil: novos cenários de formação - UNESCO Digital Library (Gatti <i>et al.</i>, 2019).
Todos pela Educação. Pesquisa Profissão Docente , 2018.	1332	Apresentação do PowerPoint (todospelaeducacao.org.br) (Todos pela Educação, 2018)
CONSED. Documento de considerações para orientar o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores à luz da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) , 2017.	1345	5adf3c0d134be.pdf (consed.org.br) (Consed, 2017)
CONSED. Diretrizes orientadoras para tornar o uso do 1/3 de hora-atividade para formação continuada mais efetivo . 2018.	1403	5c193a8837f17.pdf (consed.org.br) (Consed, 2018)
Shulman, L. S. (2014) Conhecimento e Ensino: Fundamentos para a nova reforma . Trad. Leda Maria Beck e Paula Louzano. Cadernos Cenpec Nova Série , V. 4, n. 2, jun 2015	1457	Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma Shulman Cadernos Cenpec Nova série

Fonte: Brasil (2018c), e Brasil (2019c).

Nota: Elaborado pela autora.

As referências nacionais utilizadas como base e argumentação para a construção do documento da BNC-Formação apresentam uma gama de pesquisas no campo da formação de professores, que Faria (2022) traduz como argumentações fundadas em estudos do setor privado, como Instituto Canoa, Todos pela Educação em parceria com a Fundação Santillana, Instituto Unibanco, entre outros. No mesmo documento, apesar de mencionar a consulta a entidades científicas e representativas da educação, não citam as contribuições trazidas por essas instituições.

No processo de elaboração da normativa, diversos documentos foram construídos. A primeira fase de elaboração da BNC-Formação pelo MEC foi intitulada como *Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*, em 2018. Logo em seguida, ao ser encaminhada para o CNE para análise e emissão de parecer, foi devolvida ao MEC em 2019, e reencaminhada ao CNE no mesmo

ano, resultando no Parecer CNE/CP N° 22/2019, que analisa 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)*. Esse documento foi aprovado pelo Conselho Pleno do CNE, em novembro de 2019 (Diniz-Pereira, 2021).

É importante registrar que essa tramitação para aprovação do Parecer CNE/CP N° 22/2019 aconteceu sem discussão com a sociedade civil organizada. Uma “terceira versão” desse Parecer foi aprovada no dia 18 de setembro de 2019, sem que o CNE tivesse divulgado as duas “versões” anteriores! Essa “terceira versão” foi disponibilizada apenas no mês seguinte, em outubro de 2019, e, em menos de 30 dias após a sua divulgação, o Parecer foi aprovado (Diniz-Pereira, 2021, p. 67).

O processo de elaboração da BNC-Formação foi permeado por uma forte reação contrária das entidades nacionais da área da Educação, como ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, entre outras. Portanto, apesar de mencionar a realização de reuniões e conselhos com os agentes da educação brasileira, “as informações que compõem a terceira versão e a versão final do documento, não apontam quais foram estas inclusões e que em parte do documento estas contribuições foram incluídas” (Farias, 2022, p. 102).

A ausência de pesquisas científicas produzidas por pesquisadores brasileiros e por instituições brasileiras revelam que o documento foi, em suma, produzido pelos entes privados “que compõem a comunidade política de governança nacional e norte-americana” (Farias, 2022, p. 102). Portanto, na normativa, apresentam-se alguns referenciais internacionais, os quais estão organizados no quadro abaixo, na ordem em que são apresentados no documento.

Quadro 7 - Referenciais internacionais para a construção da BNC-Formação

(Continua)

Referências Internacionais		
Material/referência	Alínea	Link de consulta
Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável	33	agenda2030-pt-br.pdf (un.org) (ONU, 2015).
Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Points for Policy Development. OCDE, 2005. Estudo OCDE	286	48627229.pdf (oecd.org)
How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey & Company , 2007. Estudo McKinsey CO.	290	how the world s best-performing school systems come out on top.pdf (mckinsey.com)

(Continua)

Referências Internacionais

Material/referência	Alínea	Link de consulta
VARKEY FOUNDATION. Global Teacher Status Index 2018 : These are the countries where teachers are ranked highest in status, 2018. (Estudo da <i>Varkey Foundation</i>)	351	09-Global-Teachers-Status-Index-2018.pdf (observatoriodoconhecimento.org.br)
ELAQUA <i>et al.</i> Profissão Professor na América Latina – Por que a docência perdeu o prestígio e como recuperá-lo? BID, 2018.	396	Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? (iadb.org)
Pesquisa do BID		
Políticas Eficientes para Professores	396	Não encontrado
Pesquisa da OCDE		
HANSHEK, E. A.; KAIN, J. F.; RIVKIN, S. G. Teacher, Schools, and Academic Achievement . NBER Working and paper series, 1998.	474	w6691.pdf (nber.org)
Meckes, L. Standards and initial teacher education	511	Não encontrado
John, O. P., & De Fruyt, F., Framework for the longitudinal study of social and emotional skills in cities . Retrieved from Paris, 2015.	730	CfT_100001311_Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities.pdf (oecd.org)
Roberts, B.W., Caspi, A., & Moffit, T.E., The kids are alright: growth and stability in personality development from adolescence to adulthood. Journal of Personality and Social Psychology , 81(4), 670-683, 2001.	730	Não encontrado
Primi, R., John, O. P., Santos, D., & De Fruyt, F., SENNA inventory. São Paulo: Institute Ayrton Senna, São Paulo (SP), 2017.	743	PsyArXiv Preprints SENNA Inventory for the Assessment of Social and Emotional Skills: Technical Manual. São Paulo, Brazil: Instituto Ayrton Senna
Abrahams, L., Pancorbo, G., Santos, D., John, O. P., Primi, R., Kyllonen, P., & De Fruyt, F., Social-emotional skill assessment in children and adolescents: advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. Psychological Assessment , 31, 4, 460-473, 2019.	749	Não encontrado
Barrington, L.; Wright, M. & Casner-Lotto, J. Are They Really Ready to Work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of the new entrants to the 21st century U.S. workforce (Washington, D. C.: The Conference Board , 2006).	763	bused.qxp
McDonald, M., Kazemi, E., Kelley-Petersen, M., Mikolasy, K., Thompson, J., Valencia, S. W., & Windschitl, M. (2014). Practice Makes Practice: Learning to Teach in Teacher Education. Peabody Journal of Education , 89(4), 500–515, 2014.	1322 – 1429	https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.938997

(Conclusão)

Referências Internacionais

Material/referência	Alínea	Link de consulta
Teacher Policies: Insights from PISA. OCDE, 2018. Documento OECD	1322	Effective Teacher Policies : Insights from PISA PISA OECD iLibrary (oecd-ilibrary.org)
Darling-Hammond, L. Empowered Educators. National Center on Education and the Economy, 2017.	1337	Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World - NCEE
Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S.; Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. Dallas, TX: National Staff Development Council (2009).	1429	NSDCDvlpmntRptFnRv2:NSDCDvlpmntRptFnRv2 (stanford.edu)
Shulman, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. American Education Research Association , 15(2), 4–14, 1986.	1452	Summary for Policymakers - Climate Change 2013 – The Physical Science Basis (cambridge.org)
Shulman, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review , 57(1), 1–22, 1987	1452	knowledge-and-teaching-and-foundations-for-the-new-reform.-schulman-1987pdf.pdf (thepurposefulprof.org)
Kasworm <i>at al.</i> Handbook of adult and continuing education. Sage Publications: Thousand Oaks, CA. (2010)	1496	Não encontrado

Fonte: Brasil (2018c) e Brasil (2019c).

Nota: Elaborado pela autora.

No que concerne às referências internacionais, Faria (2022) aponta que as pesquisas tomadas como principais foram produzidas por entes do setor filantropocapitalista de origem norte-americana (Danielson Group e Council for the Accreditation of Education Preparation), também por entidades que compõem a rede do Movimento pela Base Nacional Comum (Todos pela Educação, Fundação Getúlio Vargas e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária- CENPEC), e trazem referências de organismos internacionais, como a OCDE, além de redes que estruturam o modelo de governança²⁴ da política educacional (MCKinsey).

Nesse contexto, fica expresso que o documento resgata uma concepção formativa baseada em princípios do setor privado, e que referencia documentos de fundações e órgãos multilaterais e de periódicos estrangeiros. No documento, justifica-se

²⁴ O modelo de governança refere-se à atuação do setor empresarial na produção de uma racionalidade estatal, isto é, caracteriza-se pela adoção da cultura gerencial utilizada no setor empresarial na lógica do funcionamento do setor público. No que se refere ao campo educacional, a governança tende a terceirizar a tarefa de solucionar os problemas que antes eram de responsabilidade do Estado (Farias, 2022).

que, no que se refere à melhoria dos resultados educacionais, “o resultado de experiências internacionais que podem naturalmente nos inspirar na construção de diretrizes curriculares para a formação de professores no Brasil” (Brasil, 2019a, p. 11).

Os referenciais internacionais, segundo o documento, contribuem para o delineamento e para a descrição do que os professores devem saber e serem capazes de fazer, baseados em três dimensões interligadas entre aprendizagem, conteúdo e ensino.

1. Conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais;
2. Saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o que comumente está relacionado ao currículo vigente;
3. Conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem que, colocados em prática, favorecem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais (Brasil, 2019a, p. 11).

Fica expresso, no documento, a adoção de experiências internacionais para referenciar a BNC-Formação, com justificativa de que se mostra a importância do trabalho docente com base em evidências de como os alunos aprendem: “isso assegura que tais referenciais não fiquem reféns de ‘achismos’, mas das evidências que mostram como os alunos aprendem determinados conteúdos em diferentes situações, tomando por base o impacto de certos fatores na aprendizagem” (Brasil, 2019a, p. 11).

A adoção da *política de evidência*, dentro dos projetos educacionais, é disseminada por grupos pertencentes ao Terceiro Setor, bem como a redes privadas, as quais se utilizam do termo para justificar a adoção de reformas no campo educacional. Faria (2022) salienta que a Assessoria Estratégica de Evidências (AEVI)²⁵ é uma agência atuante, dentro do MEC, desde julho de 2018, e que passou a elaborar métodos técnico-científicos para mensurar as políticas educacionais instituídas pelas redes de governança. Desse modo, a AEVI caracteriza-se como entidade de caráter estratégico, que direciona suas atividades para a criação de métodos de acompanhamento dos programas-piloto e de políticas educacionais produzidas sob o modelo de governança (Brasil, 2018d).

²⁵ Segundo o portal do Ministério da Educação, a AEVI é um movimento que coaduna com iniciativas que ocorrem no Brasil e no mundo, e que objetivam qualificar o debate sobre políticas públicas, garantindo o uso de dados produzidos pelos censos e avaliações externas para aperfeiçoar os programas educacionais e embasar novas políticas educacionais (Brasil, 2018b; 2018e).

Em dezembro de 2018, o MEC criou a Rede de Evidências²⁶ a partir do AEVI²⁷, e “apresenta-se sob função de produzir, em termos técnicos e científicos, a validação das políticas, direcionando-se ao aprimoramento do produto [...] de modo a produzir o que as redes denominam como política com base em evidências” (Faria, 2022, p. 246). É por meio desse processo que

A suposta eficiência dos produtos e serviços ofertados pelas instituições que compõem a comunidade política de governança pode vir a **ampliar sua capacidade de sua implementação em maiores escalas territoriais**, materializando deste modo, o projeto educacional e mercantil das redes.

Os programas, ao receberem o título de validação, podem vir a ser **catalogados enquanto política com base em evidências**, sendo assim inseridos ao rol de produtos que compõem o portfólio das redes, podendo ser contratados por outros estados e municípios, de modo a replicar pilotos de políticas já realizadas em outros lugares (Faria, 2022, p. 246, grifo nosso).

Nesse contexto, a Rede de Evidência e a AEVI influenciam diretamente a conquista de espaço pelos agentes das redes de governança, sobretudo no que se refere à disputa de projetos educacionais. Assim sendo, os produtos e serviços disseminados pelas plataformas virtuais passam a ganhar novos membros, que são cada vez mais diversificados e atingem diferentes níveis da educação, como é o caso das recentes reformas (BNCC; Reforma do Ensino Médio; BNC-Formação).

Com base na perspectiva da política de evidências, durante a construção do documento que define as DCN para a Formação Inicial dos professores, o CNE buscou

²⁶ “É composta pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP/ entidade vinculada ao Ministério da Economia), pelo Banco Mundial, pelo Instituto Airton Senna, pela empresa Omidyar Network (destinada, especificamente, a entidades do terceiro setor), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), pelo Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (EBAPE), Fundação Getúlio Vargas (FGV), Instituto Natura, Instituto Inesper, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Instituto de Pesquisa Econômica (IPEA), Fundação Lemann, pelo Laboratório de Análise de Políticas Públicas do CEAG da Universidade de Brasília, pela Jameel Poverty Action Lab, pela startup Mira Educação (desenvolvimento de produtos como soluções tecnológicas), pelo Setor Educacional da Universidade de Stanford e pelo Instituto de Política e Arte” (Faria, 2022, p. 30-31).

²⁷ A fim de auxiliar a AEVI, O MEC criou, em dezembro de 2018, o “Portal de Evidências do Ministério da Educação”, a fim de auxiliar os governos a direcionar em suas verbas com “o que dá melhores resultados” (Brasil, 2018b). Nesse contexto, dá andamento a estudos e relatórios produzidos pela Rede de Evidências, regulamentada pela Portaria nº 950, de 14 de setembro de 2018, e que pode ser “composta por órgãos ou instituições públicas, e suas vinculadas, de todos os poderes e entes da federação; instituições do terceiro setor; organizações multilaterais; instituições de ensino e pesquisa; e pesquisadores independentes e especialistas com reconhecida atuação nas temáticas de avaliação e inovação em políticas educacionais” (Brasil, 2018b).

referenciais em países que atingiram sucesso nas provas PISA (Freitas, 2019c). Desse modo apresenta-se, na Terceira Versão do Parecer, que

A Austrália possui **programas de capacitação e de mentoria** no início da carreira que são mecanismos essenciais de atenção à indução dos docentes nos anos iniciais e no processo de formação [...] Como um dos países pioneiros na implementação de um currículo inovador destinado aos alunos, é lá que se inicia a construção de referenciais docentes que consideram o **desenvolvimento de competências socioemocionais** também do professor, sendo relevante para que os professores **dominem os conteúdos e as estratégias** que favoreçam o desenvolvimento dos alunos, tanto quanto identifiquem fatores relacionais entre ele e os educandos, entre ele e os pares e dele consigo mesmo e que desse modo compreendam e elenquem as razões para a continuidade da sua aprendizagem profissional (Brasil, 2019c, p. 12, grifo nosso).

É por meio desse discurso que as políticas educacionais brasileiras passaram a ser consideradas como meio para que o país seja integrado ao processo de globalização com equidade, com o objetivo de superar a condição de subdesenvolvimento, bem como para que o sistema educacional supere suas defasagens. Do mesmo modo da construção da BNCC, a BNC-Formação contou com membros da esfera privada de educação e setores empresariais (Movimento Todos pela Base e Todos pela Educação), assim como ligações de membros de organizações multilaterais, como a OCDE e a Unesco, revelando os interesses do mercado na definição de tais políticas (Pires; Cardoso, 2020).

Desse modo se adota, para a construção dos referenciais da BNC-Formação, documentos que correspondem a fundações, periódicos estrangeiros e órgãos multilaterais. Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 17) destacam a presença do *Australian Professional Standards for Teachers* (AITSL): “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”.

Fica definido, no terceiro parecer da BNC-Formação, que a organização curricular dos cursos de formação docente precisa estar em consonância com as aprendizagens descritas na BNCC (2017), além de englobar, por meio da BNC-Formação, as competências profissionais com base em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional. O princípio é a Educação Integral: “competências profissionais docentes que se integram, são interdependentes e entre as quais não existe hierarquia” (Brasil, 2019c, p. 20).

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



Fonte: Brasil (2019c, p. 21).

As competências específicas para a formação docente advêm de evidências trazidas de resultados de pesquisas internacionais, como já mencionado. Instituições, como a OCDE, e a empresa de consultoria empresarial americana McKinsey & Company, advogam pela ideia de que a qualidade da formação dos professores é fator primordial e fundante para a melhoria dos resultados dos alunos (Pires; Cardoso, 2021). Desse modo, alinhada à BNCC (Brasil, 2017a), a BNC-Formação indica, como pressuposto, o desenvolvimento das competências gerais estabelecidas no documento para a Educação Básica, que prevê: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania (Zanlorenzi; Carvalho, 2022).

De forma específica, o documento da BNC-Formação dispõe que os cursos de licenciatura devem garantir, aos estudantes, o domínio das competências específicas (Figura 2) e as habilidades para o exercício da docência. Assim sendo, nas páginas 21 e 22 do documento, estão expressadas as características de cada uma das dimensões.

Quadro 8 - Competências específicas propostas na BNC-Formação:2023

Competências Específicas		
Conhecimento Profissional	Prática Profissional	Engajamento Profissional
<p>Pressupõe uma formação específica, portanto, é imprescindível que o currículo da formação de professores foque no que eles devem saber e ser capazes de fazer;</p> <p>O conhecimento profissional permite aprender e resolver problemas na contemporaneidade.</p>	<p>Propõe a forma como os conteúdos serão trabalhados em situação de sala de aula;</p> <p>Promoverá situações de aulas com duplo foco, sendo um o conhecimento e outro o desenvolvimento de competências, cognitivas e as socioemocionais, como indicado na BNCC.</p>	<p>Habilidade do fazer de seu trabalho;</p> <p>O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo (desenvolvimento pessoal e profissional) o compromisso com o outro (aprendizagem e desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade).</p>
<p>1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los;</p> <p>1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;</p> <p>1.3 Reconhecer os contextos;</p> <p>1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.</p>	<p>2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;</p> <p>2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem;</p> <p>2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino;</p> <p>2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades.</p>	<p>3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;</p> <p>3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;</p> <p>3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e de valores democráticos;</p> <p>3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade.</p>

Fonte: Brasil (2019c, p. 21-22-23, grifo nosso).

Nota: Elaborado pela autora.

A partir disso, define-se que “a formação inicial deverá superar as dicotomias entre teoria e prática, entre escola e universidade” (Brasil, 2018c, p. 30). Entretanto, a ênfase das competências mostra-se no “fazer docente, no ‘como fazer’ e não no ‘o quê, para que, por quê e para quem’, proposta totalmente desvinculada da função social da profissão docente e da escola” (Zanlorenzi; Carvalho, 2022, p. 7).

A partir da análise das competências, torna-se evidente que o documento da BNC-Formação foi construído com vistas a aplicar um treinamento de professores para a utilização da BNCC (Brasil, 2017a). Desse modo, concordamos com Zanlorenzi e Carvalho (2022), quando afirmam que a matriz de competências performatiza a ação dos professores, de modo que retira a autonomia, promovendo o empobrecimento dos conteúdos por meio do ideal de domínio de um conjunto de habilidades, valores e atitudes. Assim sendo, “as licenciaturas transformam-se, de maneira simplista e reducionista, em

meros cursos preparatórios para os futuros professores implantarem a BNCC-Educação Básica quando estes assumirem a docência” (Diniz-Pereira, 2021, p. 67-68).

Na mesma perspectiva das competências adotadas na BNC-Formação, a proposta de organização curricular também demonstra o alinhamento com a BNCC, pois define que os cursos delimitem uma carga horária mínima de 3.200 horas, distribuídas em três grupos distintos (Lavoura; Alves; Santos Junior, 2020), com vistas ao atendimento e desenvolvimento das competências profissionais em suas três dimensões: conhecimento, prática e engajamento (Brasil, 2019c).

Quadro 9 - Organização curricular dos cursos de licenciatura previstos na Terceira Versão da BNC-Formação

(Continua)

Grupo I (800 horas)	Grupo II (1600 horas)	Grupo III (800 horas)
Base comum de aprendizagem dos conteúdos científicos	Fundamentos da educação e suas articulações com os sistemas e práticas educacionais	Prática Pedagógica
Prevê a integração das três dimensões, conhecimento, prática e engajamento profissionais como organizadores do currículo e dos conhecimentos, com base nas competências e habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2017a).	Prevê o aprofundamento dos estudos do 2º ao 4º ano, oferecendo estudos em currículos referenciados na BNCC (Brasil, 2017a), nas metodologias e didáticas; Prevê a divisão do curso de Pedagogia em duas etapas: Aprofundamento em Educação Infantil e Aprofundamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	O currículo deverá focar a prática em todas as etapas e modalidades da Educação Básica; Citam-se exemplos dessa prática: monitoria, estágio, residência pedagógica e/ou prática clínica (todos articulados com os estudos e práticas desde o 1º ano).
Os conhecimentos a serem adquiridos são: (I) Conhecimento dos fundamentos, política e metodologias educacionais; (II) Sistemas de ensino e política educacional; (III) Contexto social e cultural da escola e do aluno – território educativo; (IV) Desenvolvimento cognitivo, físico e socioemocional e aprendizagem por etapa;	Fazem parte dessa etapa de aprofundamento: (I) Domínio dos conhecimentos previstos na BNCC para etapa/área/componente; (II) Domínio do conteúdo a ser ensinado e seu conhecimento pedagógico; (III) Desenvolvimento de competências profissionais integradas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional; (IV) Compromisso com a aprendizagem do aluno;	A prática pedagógica deverá seguir a mentoria recebida de professores, responsáveis pela orientação, com base em: (I) <i>familiarização inicial</i> com a atividade docente (1º ano): 60 horas; (II) <i>prática pré-profissional</i> , que identifica os desafios do contexto pedagógico (2º ano): 140 horas; (III) <i>prática tutorada</i> de aula, quando já pode assumir responsabilidades no que diz respeito aos alunos, fazendo escolhas de temas de pesquisas (3º ano): 240 horas;

(Conclusão)

Grupo I (800 horas)	Grupo II (1600 horas)	Grupo III (800 horas)
Base comum de aprendizagem dos conteúdos científicos	Fundamentos da educação e suas articulações com os sistemas e práticas educacionais	Prática Pedagógica
(V) Infância e adolescência, a partir da articulação entre as Ciências Humanas – especialmente a Sociologia, a Psicologia e a Filosofia – e as da Saúde; (VI) Linguagens artísticas - arte, cultura e educação em suas formas de expressão – Artes Visuais, Música, Corporais, Literatura e Cultura Digital; (VII) Uso e produção de tecnologia; (VIII) Criatividade e inovação; (IX) Planejamento e gestão do ambiente de aprendizagem e da avaliação; (X) Reconhecimento e mediação de conflitos; e (XI) Engajamento no desenvolvimento acadêmico e profissional, participação e comprometimento com a escola, relações interpessoais e socioemocionais.	(IV) Prática efetiva no ambiente educacional; (V) Criatividade e inovação; (VI) Inclusão e diversidade; (VII) Noções básicas de alfabetização de criança, jovem e adulto; (VIII) Compromisso com a equidade e igualdade social; e (IX) Engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional.	(IV) <i>prática engajada</i> , em que os estudantes devem mobilizar e colocar em ação seus estudos em prática, planejando aulas e buscando resolver os problemas aos quais se propuseram durante seus anos de estudo e pesquisa (4º ano): 360 horas. Durante o processo de formação, as práticas pedagógicas deverão ser registradas em portfólio, evidenciando a aprendizagem dos licenciandos nas dimensões requeridas para a docência e evidência da aplicação prática.

Fonte: Brasil (2019c, p. 28-30).

Nota: Elaborado pela autora.

Os três grupos expostos no documento mencionam frequentemente a BNCC (Brasil, 2017a), com “explícitas referências às competências e habilidades, aos indicadores de desempenho, à dimensão da prática no processo formativo e aos eixos estruturantes da própria BNCC” (Lavoura; Alves; Santos Junior, 2020, p. 566). Nesse contexto, a normativa restringe a possibilidade de uma formação sólida, com fundamentos e teorias pedagógicas com vistas ao desenvolvimento integral do licenciando, pois a partir dessa nova organização curricular, os conteúdos que devem ser aprendidos pelos futuros docentes são diferentes do que estavam propostos na Resolução CNE/CP n°2/2015 (Brasil, 2015). Em outras palavras, “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” (Rodrigues, Pereira; Mohr, 2021, p. 30).

A BNC-Formação contextualiza-se como uma padronização curricular, apontada por Freitas (2019b) como política que atende às exigências, demandas do mercado e da organização do trabalho. Para a autora, a nova normativa apresenta grande sintonia com políticas educativas da década de 1990, desenvolvidas pela agenda neoliberal, que são reafirmadas por Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), quando evidenciam que o modelo de competências resgatados no documento exhibe não só a utilização de referenciais australianos, mas apresenta uma correlação entre os padrões australianos e as competências específicas delineadas pela normativa.

Desse modo, a figura abaixo exemplifica a correlação apontada pelos autores.

Figura 5 - Domínios e as dimensões da Formação de 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	
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: Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 18).

A presença de modelos e referenciais internacionais confirma a análise realizada no capítulo 1, que já verificou existência e o compartilhamento de uma agenda educacional entre países, que definiu, principalmente nos anos de 1990, uma universalização das políticas educacionais. Desse modo, tal normativa expressa a preocupação com o aligeiramento do processo formativo, bem como com o esvaziamento da formação humana crítica e reflexiva.

A BNC-Formação, segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 19), foi construída com base na Teoria do Capital Humano, pois se entende que o trabalho humano, “quando qualificado por meio da educação, pode ampliar a produtividade econômica e as taxas de lucro do capital”. Nesse sentido, coloca-se a necessidade da formação de profissionais empáticos, criativos e capazes de aprender ao longo da vida. Assim sendo, a BNC-Formação é responsável por propor a redefinição do papel do professor, e define seus fundamentos já na primeira página da sua versão preliminar:

Com as 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 (Brasil, 2019a, p. 4).

A redação do documento expressa uma *hegemonia discursiva*, que explicita diversos endereçamentos de argumentos fundados na competitividade, qualidade, produtividade, eficiência e eficácia, abarcando conceitos humanitários na política educacional, como justiça, coesão social, inclusão, equidade, oportunidade e segurança. Nesse contexto, os termos aplicados nos documentos são considerados estratégia de legitimação eficaz, “na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 429).

A partir dessa hegemonia discursiva que paira sobre as reformas educacionais, nota-se que, a partir dos indicativos ressaltados no capítulo 1, pela análise da literatura acadêmica e pela análise do documento da BNC-Formação, organismos multilaterais, como BM, a Unesco, a OCDE, o PNUD, o Movimento Todos pela Base/Todos pela Educação, entre outros, prescrevem orientações a serem adotadas pelos sistemas educacionais, produzindo discursos justificadores das reformas. Para Shiroma, Campo e Garcia (2005, p. 430), “tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas. De acordo com os próprios documentos, a década de 1990 foi a de formulação da primeira geração de reformas, agora é tempo de implementá-las”.

Nesse contexto, entendemos que, ao analisar documentos, é necessário estabelecer uma relação entre tempo e contexto em que foram produzidos, a fim de identificar as intencionalidades e os valores que sustentam. Desse modo, é fundamental investigar a ideologia, a lógica e a racionalidade que estão por trás da sustentação da nova diretriz para a formação inicial dos professores. Já identificamos a presença de

referenciais internacionais e do modelo australiano para a formação docente e, portanto, diante disso, cabe questionar: Quais são os interesses e valores postos nesses documentos? Como é designada a função do professor? Como são capazes de transformar as práticas educativas?

Entendendo que os documentos mencionados como referenciais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis, compreendemos que é necessária uma tradução que se configure de acordo com a região, e implica em um processo de reescrita que, muitas vezes, dificulta a compreensão integral do texto. Entendendo também a importância de analisar os referenciais da nova normativa para a formação inicial de modo minucioso, a próxima subseção trata especificamente dos referenciais internacionais mencionados no decorrer no texto da BNC-Formação.

2.2.1 Influência dos Organismos Internacionais na condução das políticas de formação docente

A formulação da BNC-Formação foi fundamentada por meio de diferentes referências, como apontado na subseção anterior. Dentre esses embasamentos, os referenciais internacionais tomaram uma posição de protagonismo para a construção da legislação que norteará os currículos da formação docente no Brasil. Assim sendo,

No que concerne à **melhoria dos resultados** educacionais, principalmente quanto ao desempenho escolar de estudantes, vale salientar que os referenciais docentes são de fundamental importância. Como evidências dessa asserção, apresentar-se-á, mesmo que de modo breve, o **resultado de experiências internacionais** que podem naturalmente nos **inspirar na construção de diretrizes curriculares para a formação de professores no Brasil**. Os referenciais internacionais para a formação docente consistem em uma descrição do que os professores devem saber e ser capazes de fazer (Brasil, 2019c, p. 11, grifo nosso).

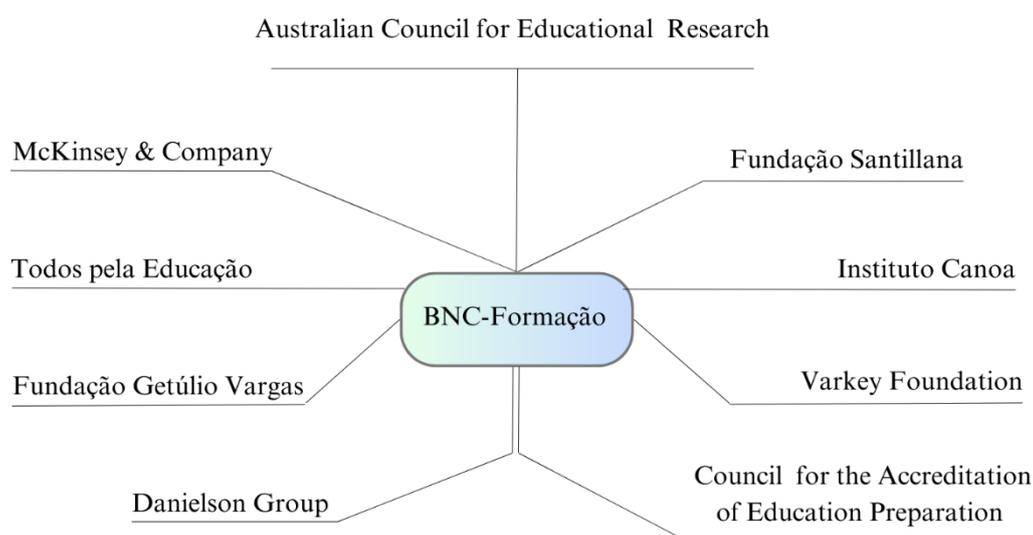
A análise da produção acadêmica, no capítulo 1, também já apontou a presença de Organismos Internacionais na condução/construção de políticas educacionais para a formação docente, sendo “resultado de pactos, acordos e agendas internacionais e que revelam um profundo caráter prescritivo, apresentando verdadeiras ‘receitas’ de como os professores devem ser formados, em quais concepções e para qual projeto de sociedade” (Zientarski; Freire; Lima, 2019, p. 2163).

Partindo desse pressuposto, já foi elucidado, na análise anterior, que o documento da BNC-Formação apresenta experiências internacionais como fundamentos

para a normativa, e prescrevem “diretrizes gerais e comuns a todos os professores [...] são detalhadas, ou seja, trazem explicações sobre como desempenhar, implementar e desenvolver os referenciais” (Brasil, 2019c, p. 11). Justifica-se, ainda, que a experiência internacional aponta que, para a formação docente, os referenciais podem estar alinhados a mecanismos de avaliação, certificação ou registro de controle de ingresso na carreira docente.

Desse modo, a figura abaixo sintetiza os principais documentos, entidades e referenciais expressos na Terceira Versão do Parecer CNE/CP nº 2/2019.

Figura 6 - Principais referenciais mencionados na BNC-Formação



Fonte: Brasil (2019c).

Nota: Elaborado pela autora.

Ao pesquisar nas páginas e sites oficiais de cada um dos referenciais citados no documento, observamos que, em sua maioria, são organizações sem fins lucrativos e/ou grupos empresariais ligados à sociedade civil e que ofertam serviços de formação e assessoria, com exceção do McKinsey & Company e da Fundação Getúlio Vargas, os quais visam essencialmente a processos de assessoria para grandes empresas e modelos de administração.

Esses grupos formam uma rede de parcerias, tanto nacionais quanto internacionais que, segundo Faria (2022), constroem uma racionalidade neoliberal a partir de suas concepções e ideologias, visto que produzem um conjunto combinado de técnicas que torna possível a produção de um sistema de governança global. Nesses referenciais, atribui-se a ideia de que a educação tem papel fundamental na solução dos problemas

sociais, que são, na realidade, fruto de fenômenos de ordem estrutural da sociedade. Portanto, justifica-se a reformulação da formação docente para o atendimento dos problemas da sociedade, associando o papel do professor a um profissional de múltiplas funções, “que desenvolva competências e a capacidade para lidar com o imediato, resolver problemas, conduzindo a ação educativa em consonância com a prática. Com esse tipo de formação não se exige nem rigor [...] nem o aprofundamento [...] nos cursos de formação” (Zientarski; Freire; Lima, 2019, p. 2166).

Essa concepção de formação veiculada por esses referenciais, dispostos no documento, reverbera para muito além de uma padronização dos cursos para o atendimento da BNCC. Desse modo, concordamos com Faria (2022), quando afirma que os referenciais induzem a um perfil docente que deve ser formado à imagem e semelhança da forma que irá ensinar, sendo prático e desenvolvendo nele mesmo as competências e habilidades que devem ser vislumbradas em seus estudantes. Nesse contexto,

O método pautado em aprender a ensinar, aprendendo a partir da experiência imediata e prática a ser realizada na formação acadêmica, pauta-se, portanto, na lógica da reprodução e não da criação, da adaptação e não da transformação, sendo defendida por agentes que representam as elites nacional e internacional [...] As assistências técnicas [...] e instituições de origem estrangeira - e em sua maior parte de origem norte americana -, configura-se como técnica cuja função é transmissão de conhecimentos acerca da produção de reformas curriculares alinhadas à concepção formativa das REG's (Faria, 2022, p. 184-185).

Os conhecimentos produzidos e testados nos Estados Unidos da América e em demais localidades do mundo viabilizaram a produção da BNCC e da BNC-Formação no Brasil, seguindo a chamada reforma educativa global – REG – que se materializa na organização curricular e na mudança de diretrizes destinadas a orientar a formação docente. Desse modo, as diretrizes são pensadas e redirecionadas “a partir desses organismos multilaterais e seus respectivos interesses pela reestruturação e ressignificação da educação [...] atreladas às exigências de um novo perfil de trabalhador adequadas à sociedade contemporânea” (Zientarski; Freire; Lima, 2019, p. 2167).

Com base nas proposições acima, o quadro das páginas seguintes sintetiza os principais referenciais mencionados no documento, suas sedes e descrições sobre o trabalho desenvolvido no interior de suas organizações.

Quadro 10 - Principais referenciais contidos na Terceira Versão do Parecer CNE/CP nº 2/2019, aspectos gerais de suas missões

(Continua)

Instituição/ Agente	Sede	Descrição
<i>Australian Council for Educational Research</i>	Sedes na Austrália (oficiais) sede 1- Adelaide sede 2 - Brisbane sede 3 - Camberwell sede 4 - West Perth sede 5 - Alexandria Outras sedes: New Delhi - Índia; Jakarta - Indonésia; Kuala Lumpur - Malásia; Dubai - Emirados árabes; Londres - Reino Unido.	Organismo não governamental independente, de pesquisa educacional do mundo, com ênfase no ensino primário e secundário. A ACER (<i>Australian Council for Educational Research</i>) tem sido um pilar importante na implementação, gestão e elaboração de relatórios de inquéritos internacionais, como o <i>Programme for International Student Assessment (PISA)</i> . Possui parceria oficial com a UNESCO, órgãos corporativos, governamentais e filantrópicos. Inicia, desenvolve e gere projetos baseados em pesquisas que objetivam atender às necessidades de grupos educacionalmente desfavorecidos, visando à melhoria da aprendizagem ao longo da vida.
<i>Council for the Accreditation of Education Preparation</i>	Sede Estado de Illinois - aldeia de OAK Brook - EUA	O Conselho para o Credenciamento de Preparação de Educadores (<i>Council for the Accreditation of Education Preparation - CAEP</i>) é um credenciador profissional, focado em programas de formação de professores em faculdades e universidades dos EUA. Segundo o site, o CAEP busca promover a equidade e a excelência na preparação de educadores por meio de acreditação baseada em evidências, que garante a qualidade e apoia a melhoria contínua para fortalecer a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Para tanto, define 6 metas estratégicas: 1) Melhoria Contínua; 2) Garantia de qualidade; 3) Credibilidade; 4) Diversidade, equidade e inclusão; 5) Base forte; e 6) Inovação.
<i>Danielson Group</i>	Estado de Illinois - Cidade de Chicago - EUA	Organização sem fins lucrativos dedicada à promoção dos princípios <i>Framework for Teaching - FFT</i> , projetado para aprimorar a prática profissional, melhorar os resultados dos alunos e criar um ambiente profissional gratificante e sustentável. Possui parceria com diversas organizações, com 49 estados e territórios dos EUA e com 15 outros países. Define, por meio do <i>Framework for Teaching</i> , quatro domínios essenciais para os professores: 1) Planejamento e preparação; 2) Ambientes de aprendizagem; 3) Experiências de aprendizagem; e 4) Ensino Princípio. Esses princípios desdobram-se em componentes que atribuem <i>prescrições</i> para o professor.

(Continua)

Instituição/ Agente	Sede	Descrição
Fundação Santillana	Sede em cinco países 1° sede - Espanha - Madri Outras sedes: Argentina - Buenos Aires Colômbia – Bogotá Chile - Santiago Peru - Lima Brasil - São Paulo	A Fundação Santillana faz parte do grupo de mídia PRISA (companhia líder na criação e distribuição de conteúdos culturais, educativos, de informação e entretenimento nos mercados de língua espanhola e portuguesa desde 2000). Atua por meio de suporte à educação global, de professores, diretores e gestores do setor público e privado com materiais didáticos, conteúdos e tecnologias para a aprendizagem e programas de desenvolvimento socioemocional transformador, que incorpora ao currículo as competências e habilidades necessárias para formar o cidadão do século XXI.
Fundação Getúlio Vargas (FGV)	Rio de Janeiro; São Paulo	A organização atua desde dezembro de 1944, no Brasil, com a preparação de pessoas qualificadas para a administração pública e privada, bem como atua no campo das ciências sociais e econômicas. Realiza pesquisas no campo da macro e microeconomia, finanças, direito, saúde, previdência social, pobreza, desemprego, poluição e desenvolvimento sustentável, e desenvolve trabalhos sob encomenda para o setor público, iniciativa privada e organismos internacionais, como o BM. Tem como missão o desenvolvimento socioeconômico nacional e consta como um dos 10 melhores <i>think tanks</i> do mundo.
Instituto Canoa	Sede em São Paulo	Organização sem fins lucrativos criada em 2017, visa a fomentar a formação de professores com foco na aprendizagem equitativa em sala de aula. Objetiva a implementação do PED – Programa de Especialização docente com foco no ensino de matemática e/ou ciências naturais (STEM) para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio, por meio de parcerias com as secretarias de educação municipais e estaduais. Possui parceria com o Lemann Center de Stanford, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, Serviço Social da Indústria, Instituto Sonho Grande, Fundação Lucia & Pelerson Penido e Lenovo Foundation.
MCKinsey & Company	Nova York – Estados Unidos	É uma empresa de consultoria empresarial americana que desenvolve estratégias e aprimoramento de desempenhos organizacionais a fim de tornar operações mais eficazes, seja em empresas, setor financeiro, telecomunicações, serviços públicos, manufatura, varejo, etc. Desenvolve parcerias com os clientes para auxiliar no processo de inovação, de modo sustentável, para alcançar ganhos duradouros em desempenho. É uma das maiores consultoras estratégicas do mundo, e tem como compromisso o avanço da diversidade, equidade e inclusão nos negócios como fator de obtenção de vantagem competitiva.

(Conclusão)

<i>Instituição/ Agente</i>	Sede	Descrição
Todos pela Educação	São Paulo	Organização da sociedade civil sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos. É financiada por recursos privados de empresas, institutos e fundações, e podem ser recursos em dinheiro ou serviços. No site, destaca-se que a organização propõe e reivindica políticas públicas educacionais com vistas à garantia de aprendizagem e igualdade de oportunidades. Portanto, definem-se 5 metas: 1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3) Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; 4) Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; e 5) Investimento em educação ampliado e bem gerido. Afirma-se, ainda, que a organização atua para o poder público a fim de promover melhorias na Educação Pública.
<i>Varkey Foundation</i>	Sedes Londres - Inglaterra (sede oficial) Argentina, Buenos Aires UAE, Dubai Ghana, Accra Uganda, Kampala	Fundação que objetiva a melhoria dos padrões de educação, bem como a elevação do status e da capacidade dos professores em todo o mundo. Realiza parcerias com governos e organizações para construir programas que proporcionarão melhores líderes escolares, melhores professores e resultados. O trabalho da fundação sustenta-se sob quatro princípios: Inovação, Evidência, Influência e Ação.

Fonte: *Australian Council for Educational Research* (2023); Brasil (2019c); *Council for the Accreditation of Education Preparation* (2020); *Danielson Group* (2022); Faria (2022); Fundação Getúlio Vargas (2023); Fundação Santillana (2023); Instituto Canoa (2023); McKinsey&Company – Brasil (2023); Todos pela Educação (2023a; 2023b); *Varkey Foundation* (2023).

Nota: Elaborado pela autora.

Os referenciais analisados não descrevem, em seus sites oficiais, quaisquer menções à construção do documento da BNC-Formação, com exceção do Todos pela Educação (2023c), que expõe, no item *Trajetória*, que em 2019 “o Todos participou ativamente no debate e contribuiu para o documento”, resultando em um primeiro passo para uma transformação na formação inicial docente, “voltada para os desafios práticos do cotidiano escolar”.

Observa-se, além disso, que ainda que de maneira indireta, todos os sites dos referenciais internacionais e nacionais mencionam, de uma forma ou outra, os conceitos de equidade, evidência, inovação, qualidade, competência, competitividade e aprendizagem ao longo da vida em suas descrições de valores e missões, deixando claras suas concepções de mundo e de cultura.

Assim, concordamos com Evangelista (2012, p. 2), quando afirma que,

Oprimidos e opressores, dominantes e dominados podem possuir palavras cujo significado dicionarizado, formal, seja comum.

Entretanto, as marcas de sua posição social e de suas possibilidades de apropriação de bens culturais são indeléveis tanto na atribuição de sentidos à linguagem quanto na sua supressão [...] as condições objetivadas na relação social entre situações de classe diferentes, na relação entre capital e trabalho, geram atribuições diferentes de sentidos à linguagem assim como possibilidades diferentes de elaboração de compreensões do mundo, sem se afirmar, de resto, que os sujeitos se encontrem presas de suas circunstâncias históricas.

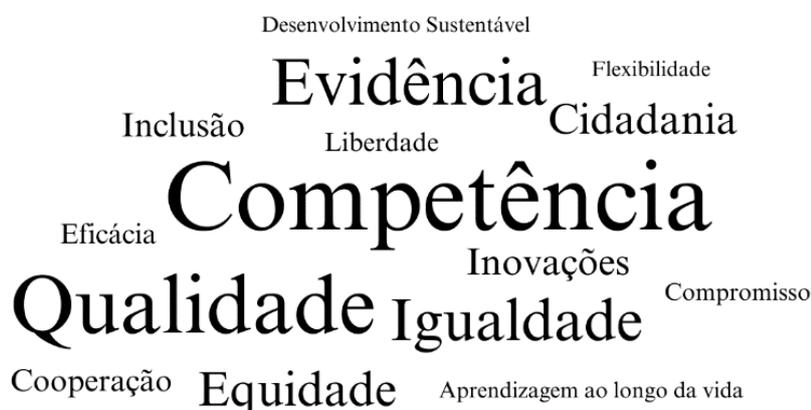
As palavras expressas nos textos dos Organismos Internacionais e Nacionais, assim como na própria BNC-Formação, são resultantes de um conjunto de reformas no campo educacional instauradas nos anos de 1990, que objetivaram adaptar o espaço escolar aos propósitos econômicos, políticos-ideológicos e ao projeto da burguesia para findar o capitalismo monopolista (Evangelista, 2012). Desse modo, cabe lembrar, conforme já foi indicado no capítulo 1, que as reformas educacionais iniciadas em países como os Estados Unidos e Inglaterra forneceram bases para diversos outros contextos reformistas em vários países nas últimas décadas. Essas reformas contaram com a influência de organismos, como BM, a Unesco, a OCDE e o PNUD, os quais foram responsáveis pela disseminação do discurso justificador das reformas (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Ao entender que os discursos construídos por meio desses organismos não são aleatórios e desconexos de seus interesses, compreendemos que o “vocabulário da reforma” pode ser considerado uma estratégia de legitimação eficaz, na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da “modernidade” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 429). As organizações multilaterais não expressam, no contexto das reformas educacionais, somente diretrizes para a educação, “mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (Evangelista, 2012, p. 2).

Assim sendo, o contexto de construção de uma nova lei revela conceitos que pressupõem uma determinada visão de mundo, de relação entre capital e trabalho, entre situações de classe, etc.

Com base nos escritos de Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista (2012), o vocabulário empregado no teor dos documentos que indicam as reformas educacionais utiliza termos específicos, os quais já foram destacados no texto anteriormente. Desse modo, a figura abaixo apresenta os principais termos utilizados na escrita do documento da Terceira Versão do Parecer da BNC-Formação.

Figura 7 - Principais termos utilizados no documento da BNC-Formação



Fonte: Brasil (2019c); Evangelista (2012); e Shiroma, Campos e Garcia (2005).

Nota: Elaborado pela autora.

Ao observar as palavras utilizadas no texto do documento, direcionamos nossa atenção à quantidade de vezes que são mencionadas. A tabela abaixo explicita essa observação.

Tabela 7 - Termos mencionados no documento da BNC-Formação

Termo	Quantidade de vezes mencionada no corpo do texto
Competência	82
Qualidade	26
Evidência	18
Compromisso	15
Igualdade	10
Cidadania	8
Equidade	8
Inclusão	5
Inovações	4
Cooperação	3
Eficácia	3
Liberdade	3
Aprendizagem ao longo da vida	1
Desenvolvimento Sustentável	1
Flexibilidade	1

Fonte: Brasil (2019c); Evangelista (2012); e Shiroma, Campos e Garcia (2005).

Nota: Organizado e elaborado pela autora.

As palavras em destaque revelam o que já foi indicado pela produção acadêmica no item 1.1.5, com relação ao papel dos organismos internacionais na condução de produções hegemônicas. A razão para isso é que são produzidas com cautela, para que sejam consideradas universais, neutras e fruto de análises realistas em prol de um ideário de uma sociedade menos desigual, injusta e intolerante, condições que se tornam uma utopia distante, de acordo com a realidade e as propostas estabelecidas com o conjunto

de reformas de cunho gerencialista, voltadas para o desenvolvimento do capital. Para Freitas *et al.* (2019, p. 5), a interferência dos Organismos Multilaterais na construção de políticas educacionais tem em vista

Adequar a sociedade aos seus paradigmas ideopolíticos. Recupera-se, então, a ideia de capital humano, como registra Bianchetti (1996, p. 94): “[...] incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à ‘formação dos recursos humanos’ para a estrutura de produção [...]”, objetivando maximizar a produtividade do trabalhador e modelar a sua posição sociopolítica, através de uma educação elementar, básica, de conteúdos mínimos e, portanto, minimalista, como provedora do aprendizado.

Nesse contexto, a BNC-Formação carrega consigo intencionalidades dentro de seu texto, pois como já analisado no capítulo 2, retira perspectivas crítico-emancipatórias do processo formativo, favorecendo a formação de um profissional voltado para as demandas do capital. Como também já evidenciado nas análises anteriores, a BNC-Formação alterará a formação docente em questões basilares, como “currículo das licenciaturas [...] construção/definição do [...] perfil profissional docente [...] avaliação de professores [...] e processos de acreditação de instituições formadoras, a partir de referenciais de avaliação de curso” (Steinbach; Martins, 2022, p. 7), desconstruindo todo o avanço concebido com a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015).

A influência dos Organismos Multilaterais tem direcionado as políticas de formação docente para rumos de mera reprodução e repetição, sem abrir espaço para a reflexão e crítica do que está a ser ensinado, deixando aspectos da formação integral e humana sucumbirem aos interesses mercadológicos. Nesse sentido, em análises anteriores, realizadas no capítulo 1 e no desenvolvimento do capítulo 2, identificamos que, para além dos referenciais internacionais, a BNC-Formação foi pensada, definida e estritamente alinhada a referenciais docentes australianos, visto que a Austrália foi um dos países que atingiu sucesso nas provas do PISA (Freitas, 2019c).

Nesse contexto, indicamos que a base nacional da formação de professores foi construída com fundamento no *Australian Professional Standards for Teacher* (AITSL)²⁸, documento que indica declarações que descrevem o conhecimento profissional, prática profissional e o engajamento profissional exigidos dos professores,

²⁸ Para informações mais detalhadas, acessar: [australian-professional-standards-for-teachers.pdf](https://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers.pdf) (wordpress.com)

com base em sete padrões que expõem o que devem saber e serem capazes de fazer. Os padrões são agrupados em três domínios, sintetizados no quadro abaixo

Quadro 11 - Padrões Australianos para Professores

(Continua)

Domínios de ensino	Padrões
Conhecimento Profissional	<p>1. Conheça os alunos e como eles aprendem</p> <p>1.1 Desenvolvimento físico, social e intelectual e características dos alunos 1.2 Entenda como os alunos aprendem 1.3 Alunos com diversas origens linguísticas, culturais, religiosas e socioeconômicas 1.4 Estratégias para ensinar alunos aborígenes e das ilhas do Estreito de Torres 1.5 Diferenciar o ensino para atender às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos em toda a gama de habilidades 1.6 Estratégias para apoiar a plena participação de alunos com deficiência</p> <p>2. Conheça o conteúdo e como ensiná-lo</p> <p>2.1 Conteúdos e estratégias de ensino da área de ensino 2.2 Seleção e organização de conteúdo 2.3 Currículo, avaliação e relatórios 2.4 Compreender e respeitar os povos aborígenes e das ilhas do Estreito de Torres para promover a reconciliação entre australianos indígenas e não indígenas 2.5 Estratégias de alfabetização e numeramento 2.6 Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC)</p>
Prática Profissional	<p>3. Planejar e implementar ensino e aprendizagem eficazes</p> <p>3.1 Estabelecer metas de aprendizagem desafiadoras 3.2 Planejar, estruturar e sequenciar programas de aprendizagem 3.3 Utilizar estratégias de ensino 3.4 Selecionar e usar recursos 3.5 Utilizar uma comunicação eficaz em sala de aula 3.6 Avaliar e melhorar programas de ensino 3.7 Envolver os pais/responsáveis no processo educativo</p> <p>4. Criar e manter ambientes de aprendizagem seguros e de apoio</p> <p>4.1 Apoiar a participação dos alunos 4.2 Gerenciar atividades em sala de aula 4.3 Gerenciar comportamentos desafiadores 4.4 Manter a segurança dos alunos 4.5 Utilizar as TIC de forma segura, responsável e ética</p> <p>5. Avaliar, fornecer feedback e relatar o aprendizado dos alunos</p> <p>5.1 Avaliar a aprendizagem dos alunos 5.2 Fornecer feedback aos alunos sobre seu aprendizado 5.3 Fazer julgamentos consistentes e comparáveis 5.4 Interpretar dados dos alunos 5.5 Relatório sobre o desempenho dos alunos</p>

(Conclusão)

Domínios de ensino	Padrões
Engajamento Profissional	6.1 Identificar e planejar necessidades de aprendizagem profissional
	6.2 Envolver-se na aprendizagem profissional e melhorar a prática
	6.3 Envolver-se com colegas e melhorar a prática
	6.4 Aplicar aprendizagem profissional e melhorar a aprendizagem dos alunos
	7.1 Atender à ética e responsabilidades profissionais
	7.2 Cumprir os requisitos legislativos e organizacionais
	7.3 Envolver-se com pais/responsáveis
	7.4 Envolver-se com redes de ensino profissional e comunidades mais amplas
	7.5
	7.6

Fonte: *Australian Institute for Teaching and School Leadership* (2017b, tradução nossa); *Queensland College of Teachers* (2023a, tradução nossa).

Nota: Organizado pela autora.

A organização dos padrões australianos para professores demonstra uma similaridade com a BNC-Formação, e apesar de não ocorrer qualquer menção ao AITSL no documento da 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’ (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 17).

Além dos padrões, o AITSL prevê uma organização em quatro estágios de carreira: Pós-Graduação, Proficiente, Altamente Realizado e Líder²⁹. Os estágios são justificados como um *continuum* de experiência profissional em desenvolvimento do professor, e as características de cada uma das etapas são ilustradas por meio de descritores para cada área de foco (*Queensland College of Teachers*, 2023b, tradução nossa). Cabe destacar, ainda, que os docentes passam por avaliações de desempenho, conhecidas como *Teaching Performance Assesment (TPA)*, que objetivam “garantir professores prontos para sala de aula em todas as escolas de Queensland e altos padrões para o futuro da profissão e resultados de qualidade dos alunos” (*Queensland College of Teachers*, 2023b, tradução nossa). Assim sendo, a TPA

- é preenchido **usando dados dos alunos e evidências** da prática em sala de aula coletadas durante o último ano de experiência profissional
- tem um foco sustentado no ciclo de ensino e aprendizagem - **planejar, ensinar, avaliar, refletir**
- usa dados e evidências para mostrar **o impacto e a diferenciação do ensino** para três alunos em foco

²⁹ Para mais informações, acessar: [Career stages \(aitsl.edu.au\)](https://aitsl.edu.au)

- é uma avaliação válida dos Padrões Profissionais Australianos para Professores (APST) em nível de pós-graduação
- é uma avaliação confiável que utiliza processos de moderação para garantir uma pontuação consistente por parte dos avaliadores (*Queensland College of Teachers*, 2023b, tradução nossa).

Nesse contexto, o AITSL tem como missão “desenvolver conhecimentos especializados e capacitar professores e líderes escolares para **criar melhores resultados** educacionais para crianças australianas” (*Australian Institute for Teaching and School Leadership*, 2017a, tradução e grifo nosso).

O referencial australiano que serviu como base para a formulação da BNC-Formação revela, como já explicitado por Freitas (2019c), uma adoção de políticas desenvolvidas em países que adotaram a agenda neoliberal de 1990, que alinharam as políticas da educação básica às exigências do mercado de trabalho. Nesse contexto, o documento prescrito para a formação docente no Brasil retoma princípios já ultrapassados, porém com novas finalidades, a partir do novo contexto histórico. Portanto, é necessário compreender que o processo de construção dessa normativa foi permeado por tensões e desafios, por contradições históricas e por reviver embates entre projetos de educação, de escola e de sociedade. À vista dessa conjuntura, a próxima subseção engloba os posicionamentos das entidades representativas da educação e os projetos educativos em disputa.

2.3 BNC-FORMAÇÃO: PROJETOS EM DISPUTA, CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS

As discussões realizadas já evidenciaram que o cenário em que a BNC-Formação foi construída e aprovada pelo CNE não ocorreu sem disputas, duras críticas e questionamentos sobre o intuito de uma nova normativa, já que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) estava em processo de implementação e ainda precisaria avaliar o seu impacto na formação docente.

As análises anteriores já nos deram suporte para compreender a finalidade de uma nova normativa para a formação docente. Partindo desse pressuposto, entendemos a importância de evidenciar os duros embates que foram travados durante esse processo, pois embora haja um prazo de implementação da BNC-Formação nos currículos de licenciatura, as entidades representativas da educação e as universidades têm mostrado resistência perante os ordenamentos dos órgãos superiores. Desse modo, desde 2018,

associações como a ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), ANPED, FORUMDIR, Formação Pedagógica Docente (FORPED) entre outras, têm realizado, com frequência, pedidos de revogação da BNC-Formação, com o intuito de barrar a normativa e possibilitar a implementação completa da Resolução CNE/CP n° 2/2015 (Brasil, 2015).

As discussões iniciadas em dezembro de 2018, com a proposta da BNC-Formação, geraram amplos debates no que concerne às entidades representativas da educação, com posicionamentos contrários à proposta de reforma que estava sendo submetida para a formação docente. Freitas (2019a, p. 1) sinaliza que, desde o início do processo de construção do documento, evidenciava-se a preocupação em “situar a atual BNCC da Educação Básica como horizonte único da formação de professores, aumentando o controle sobre os processos formativos com vistas à avaliação de cursos, professores e creditação de instituições”. Portanto, trata-se do anúncio de uma reforma significativa no ensino, marcada pela implementação do ideário neoliberal.

A BNC-Formação foi construída com o intuito de atender as demandas da BNCC, mas também a fim de estabelecer

Um conjunto de competências profissionais que serão exigidas dos professores para responderem a essas demandas, de modo que o docente esteja efetivamente preparado e, conseqüentemente valorizado por ser um profissional capacitado que tenha, conseqüentemente, uma carreira desejada na sociedade [...] Com a presente proposta, o Ministério da Educação (MEC) traz [...] uma primeira reflexão, objetivando propiciar o início de estudos e de debates para a **instituição da base nacional** da formação de professores da Educação Básica, que oriente as **diferentes formas de habilitação** para a docência nas etapas e modalidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2018c, p. 8, grifo nosso).

Para além das proposições da BNCC, o texto da BNC-Formação surgiu com o intuito de promover a criação de uma base nacional, pautada em orientações, competências e habilidades para a formação docente. Hypolito (2021) ressalta que a ideia de base nacional comum já foi citada em outros documentos, como a Constituição Federal de 1988, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996 e na LDB de 1996. Ainda que não tenham definido uma padronização curricular, entendia-se que os currículos deveriam “ser complementados, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela “(Brasil, 1996). Nesse sentido, cabe ressaltar que a

proposta de um currículo nacional veio sendo gerenciada há muitos anos, em um contexto marcado por disputas hegemônicas.

A disputa pela hegemonia não é restrita somente à esfera política, mas é, também, “um fato cultural, moral e de concepção de mundo” (Lole; Rodrigues, 2018/2022, p. 95), e que possui intelectuais³⁰ escolhidos para as funções diretivas do exercício da hegemonia social e do governo político. Desse modo, os intelectuais pensam a sociedade em prol da classe que está no poder ou de modo contrário a ela, almejando a conquista e o consenso da liderança cultural e político-ideológica sobre uma determinada classe.

O Estado torna-se o espaço de disputa de posições, isto é, na sociedade civil, as classes procuram aliados, objetivando findar sua ação hegemônica e exercer o poder e seu projeto político. No contexto brasileiro, desde a segunda metade da década de 1970, a sociedade vem sendo marcada pelo confronto de projetos, principalmente no que se refere à educação. Assim, destacam-se duas vertentes principais: o projeto neoliberal-gereencialista e o projeto popular emancipador (Silva; Cruz, 2021), ambos já destacados na tese de Masson (2009) como concepção neopragmática e sócio-histórica.

A polarização entre estes é evidente e marcante no cenário educacional brasileiro. A partir de 1990 até a atualidade, a orientação neoliberal, assumida por Fernando Collor e pelos governos posteriores, vem se caracterizando por políticas educacionais ambíguas: no discurso reconhecem a importância da educação e do professor, mas, de fato, promovem a ideia de um estado mínimo para a educação e demais políticas sociais. Tal movimento fica evidente pelo processo de diminuição dos gastos públicos e também pelo processo de privatização e desregulação do sistema público de educação, bem como pela proletarianização e cercamento da autonomia do trabalho docente (Silva; Cruz, 2021, p. 90).

Essas diferentes concepções de mundo carregam ideologias de grupos distintos. Como já enfatizado no capítulo 1, os chamados Organismos Multilaterais e/ou Aparelhos Privados de Hegemonia Empresarial adentram a esfera educacional por meio de institutos e organizações, “são dirigidos por empresários do ramo em que atuam, sendo frações da classe burguesa, ligados à indústria alimentícia, ao agronegócio, a bancos” (Ruppel, 2023, p. 21), com objetivos para a educação voltados à exploração e organização do trabalho.

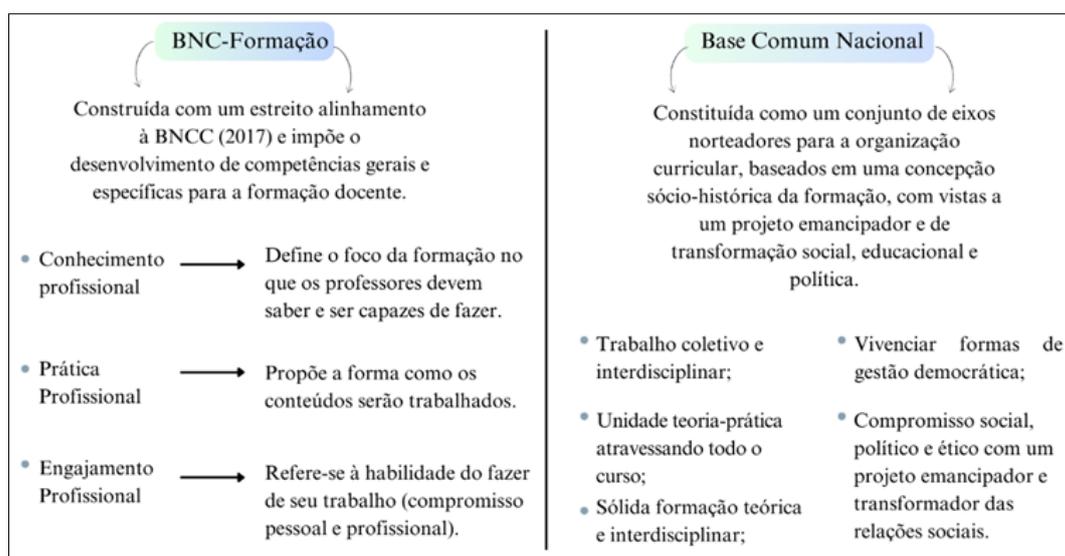
³⁰ Gramsci (2001, p. 21) entende os intelectuais como representantes “do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social”. Em outras palavras, são os intelectuais que atuam no plano superestrutural da sociedade civil e que objetivam o consenso espontâneo, por vezes coercitivo das massas para que se preserve a hegemonia dominante (Reis, 2016).

Em outro movimento, destaca-se a concepção defendida pelos educadores, pelas entidades representativas da educação e pelas universidades públicas do país, em especial a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que teve papel de importância para a definição de políticas de formação docente. Segundo Hypolito (2021, p. 40), “foi a ANFOPE que primeiro formulou e disseminou a ideia de construção de uma Base Comum Nacional, muito antes do termo aparecer em documentos oficiais, mas sempre foi no sentido de expressar uma identidade do profissional da educação, com base na docência”.

A definição de Base Comum Nacional como forma de currículo do país nunca foi a intencionalidade defendida pela entidade, visto que a proposta sempre foi indicar elementos para compor uma formação que possibilitasse a definição de uma identidade para o professor. Freitas (2019a, p. 1) salienta que a formação de professores pós-BNCC gera uma realidade de novos desafios, em uma perspectiva de reafirmação da concepção defendida pelas entidades representativas da educação, “de caráter sócio- histórico construída nos últimos 40 anos pelo movimento dos educadores e defendida historicamente pela ANFOPE em sua formulação de *base comum nacional* um conjunto de princípios orientadores dos percursos formativos de todos os professores”.

Com base nesses pressupostos, a figura abaixo evidencia os principais elementos que fundamentam a BNC-Formação e a proposta contrária de formação, defendida pelas associações representativas da educação.

Figura 8 - Principais características da BNC-Formação e da Base Comum Nacional, defendida pelas associações representativas da educação



Fonte: ANFOPE (2023b); e Brasil (2019c).

Nota: Organizado pela autora.

De acordo com os elementos apresentados na Figura 4, observa-se que as duas concepções de formação são marcadas por diferentes propostas para o papel do professor, e que a ideia defendida pelas associações representativas da educação nunca foi, de fato, o estabelecimento de uma base com currículos, conteúdos e competências prescritas. Nesse sentido, entendemos que a produção do conhecimento e as relações pedagógicas que se estabelecem no âmbito das políticas educacionais são práticas hegemônicas, que definem a concepção de mundo e de valores de determinada classe (Almeida; Silva, 2015).

A ANFOPE e demais associações que também representam a educação possuem uma perspectiva crítica, de valorização profissional e contra-hegemônica, no que tange à formação docente. A ANFOPE é

Referendada desde o ano de 1990 [...] como **movimento do coletivo dos profissionais da educação** que historicamente articula as lutas junto às esferas do Estado pela garantia de políticas públicas educacionais pautadas pela valorização, profissionalização e reformulação dos cursos de formação do educador [...] A atuação da ANFOPE se constrói no campo da **denúncia**, do descaso do Estado diante da desvalorização do profissional da educação, da precariedade das escolas, da falta de financiamento adequado, da descaracterização dos processos formativos nos cursos de formação do professor, **da intervenção e orientação de agentes externos na definição das políticas públicas educacionais no Brasil** em que o coletivo de professores, pesquisadores, instituições de ensino superior e entidades no interior da ANFOPE vêm produzindo **pesquisas e conhecimentos na área da educação e especial na formação**, valorização e profissionalização docente, **que devem servir de referências teóricas** para orientar as políticas públicas de formação por parte do Estado (Costa; Farias; Souza, 2019, p. 110-111, grifo nosso).

A luta das associações se estabelece na garantia de uma educação pública de qualidade, e também se insere na discussão e na luta por uma nova sociedade, que tem como peça-chave a reformulação dos cursos de formação do educador, figura responsável pela formação de todos os outros trabalhadores.

Desde o ano de 2016, a ANFOPE já destacava, em seus documentos, que com o aprofundamento do golpe jurídico-parlamentar, o realinhamento do país a “certas teses neoliberais de ordenamento social, defendidas pelos centros capitalistas mundiais” (ANFOPE, 2016, p. 24) ficaram evidentes. Nessa conjuntura, a aprovação da BNCC, em dezembro de 2017, deu início a uma nova reestruturação da educação, com base nos princípios adotados pelo governo Temer, com o intuito de padronização, avaliação, meritocracia, responsabilização, indução de processos de privatização por meio de

vouchers e bônus. Durante esse processo, as entidades reforçaram as discussões, debates, análises, críticas e denúncias contra essa normativa que estava sendo implementada. Contudo, o MEC “opta em não levar em consideração os conhecimentos produzidos por pesquisas de qualidade e consolidadas pelo conjunto de pesquisadores e instituições públicas” (Costa; Farias; Souza, 2019, p. 111).

No documento final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE, de 2016, denominado *Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos*, destaca-se o seguinte trecho:

As críticas à metodologia de construção da BNCC dirigem-se aos prazos antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência “muda” e consultas eletrônicas para a legitimação de um processo marcado pela indefinição sobre etapas e critérios. A consulta realizada, assim como a metodologia de discussão, não contemplou diálogo, visto que ocorreu em termos de concordância e adequação, em particular, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), do já definido nas propostas apresentadas, a partir de critérios de clareza, relevância e pertinência, sem espaço para o debate do que estava proposto, reforçando a centralidade da lógica conteudista (ANFOPE, 2016, p. 36).

Já no processo de discussão e implementação da BNCC, a participação das entidades representativas da educação foi desconsiderada, e como já destacado no primeiro capítulo, ocorreu a influência de modo exacerbado de agentes privados (instituições financeiras e filantrópicas, empresas e fundações). Além disso, “outro elemento fundamental é o papel dos professores da educação básica, que fazem o currículo, mas que foram desconsiderados na construção da BNCC” (ANFOPE, 2016, p. 37).

No documento final do XIX Encontro Nacional da ANFOPE, intitulado *Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: (Contra) Reformas e Resistências*, de 2018, fica expresso que as entidades, em encontros anteriores, posicionaram-se contra o conteúdo e concepção da BNCC de 2017, repudiando a sua aprovação (ANFOPE, 2017), e alegando que essa política curricular irá aprofundar as desigualdades educacionais e sociais, bem como da “[...] formação dos profissionais da educação e a carreira docente e enfraquecendo a autonomia das instituições formadoras, das escolas e de seus profissionais” (ANFOPE, 2018a, p. 30). No mesmo documento, ainda se destacam, no item 4, algumas considerações em torno da política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação. Nele, a ANFOPE evidencia que o lançamento da política de formação de professores anunciada pelo MEC, em 2017,

estabelece, como fundamento, uma Base Nacional de Formação Docente, conforme exposto na *Manifestação das entidades profissionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC* (Anfope, 2018f)³¹, que norteará o currículo de formação de professores com base nas orientações da BNCC.

Como já indicado no capítulo 1, a BNC-Formação foi construída com o discurso de atender as demandas e proposições contidas na BNCC. Desse modo, ao final do ano de 2019, a proposta para a formação de professores foi aprovada, em meio ao contexto pandêmico causado pelo SARS-CoV-2, causador da Covid-19, que inviabilizou as discussões e reflexões de profissionais e estudantes dos cursos de licenciatura e Pedagogia em todo o país. Isso desrespeitou os processos e tempos internos das Universidades, as quais reformularam seus currículos e construíram as políticas de formação inicial e continuada com base nas orientações da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015). Diante desse contexto, na carta contra a desqualificação da formação dos professores da Educação Básica (ANFOPE, 2020b, p. 1, grifo nosso), fica expresso que:

Consideramos relevante destacar como o imbricamento político do cenário atual, **de grave crise sanitária e econômica, com a negação do conhecimento científico** do campo da educação e da legislação, e o caráter autoritário que impõem **sem diálogo com as entidades acadêmicas** uma normativa anacrônica. Assim, destacamos a impropriedade dessa aprovação/homologação diante do atual cenário nacional, marcado pela pandemia da Covid 19, sem precedentes na história recente do país, que já computa mais de 160 mil mortos, agravado por crise econômica em que cerca da metade da população se encontra em situação de vulnerabilidade social, desempregada ou subempregada, o que deveria demandar do Poder público a implementação de ações urgentes e necessárias para reduzir a miséria e salvar vidas, ampliando o acesso à saúde e a condições sanitárias adequadas. Da mesma forma o MEC se omite em relação à educação durante a pandemia, sem dotar as escolas e as comunidades escolares, professores e estudantes, das condições materiais para ministrarem e acessarem o ensino remoto emergencial, colaborando com o acirramento das desigualdades educacionais e com a intensificação e precarização do trabalho docente. Assim, considera-se inaceitável que, neste contexto, sejam aprovadas normativas que negam o conhecimento científico no campo da educação, dada a **ausência de debate e consultas públicas às entidades acadêmico-científicas, desconsiderando as produções no campo da formação, da política educacional e do currículo**. Persistem atitudes que contrariam a legislação, pois estão desconectadas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), que deveria ser considerado pelos CNE/MEC, buscando a articulação, especificamente, entre formação

³¹ O documento pode ser acessado na íntegra no endereço: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/notadaentidades-20.10.17-contrapolitica-forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>

inicial e continuada e entre esta e as demandas da escola e seus profissionais.

De modo mais agravante do que a aprovação da BNCC, em 2017, a BNC-Formação foi construída e aprovada em um momento de crise no país, que assolou mundialmente a população por conta do vírus que se espalhava e impossibilitava qualquer meio de reunião, debate e discussões para tratar do conteúdo do documento. Portanto, fica evidente que as duas normativas aprovadas nos últimos anos e que fundamentam o processo de ensino desde a Educação Infantil até a formação inicial e continuada dos professores desconsiderou todo o trabalho realizado pelos educadores nos últimos anos, descartou as pesquisas científicas, e tomou como fundamento principal elementos do pragmatismo e do desenvolvimento de competências, alinhando o processo de ensino e de formação docente às orientações dos órgãos neoliberais (Gollo Júnior; Campos, 2021).

O documento evidencia, no decorrer de seu texto, suas intencionalidades, como destaca Adriana Mohr, em sua fala na *live* intitulada *Dez razões para temer e contestar a BNC-Formação* (ANFOPE SUL, 2020), que na construção do documento da BNC-Formação, “*ignorou-se assim, a rica e competente produção acadêmica nacional no campo da educação em geral, da formação de professores em específico, mostrando também nesse aspecto o caráter restrito, não-transparente e antidemocrático da legislação*”.

No contexto pandêmico, as associações, educadores, universidades e demais entidades encontraram meios virtuais para realizar a discussão acerca do texto que fundamenta a BNC-Formação, utilizando plataformas como YouTube, GoogleMeet, Zoom, MicrosoftTeams, Instagram, entre outras. Os posicionamentos e manifestos ganharam espaço, possibilitando difundir o ideal formador para a comunidade acadêmica e para os docentes. Além disso, sites e blogs, como *Formação de Professores – Blog da Helena*³² e *Avaliação Educacional – Blog do Freitas*³³ também se tornaram referência nesse momento, pois dissertaram sobre os assuntos que englobavam a BNC-Formação. Além disso, os sites oficiais das associações representativas da educação publicavam incansavelmente manifestos e notas de repúdio contra a normativa aprovada, solicitando

³² Para maiores informações, acessar o endereço: [FORMAÇÃO DE PROFESSORES – BLOG DA HELENA | Blog destinado a temas sobre formação de professores. Contra a destruição da educação pública e a desvalorização do magistério pelas políticas de padronização e privatização da formação.. \(formacaoprofessor.com\)](https://formacaoprofessor.com)

³³ Para maiores informações, acessar o endereço: [AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas | Destinado a temas sobre avaliação educacional. Contra a destruição do sistema público de educação e contra a desmoralização dos professores pelas políticas de responsabilização. \(avaliacaoeducacional.com\)](https://avaliacaoeducacional.com)

a revogação do Parecer CNE/CP nº 02/2019 e a imediata implementação da Resolução nº 02/2015 (ANFOPE, 2020a).

Os pedidos de revogação da nova normativa e da continuidade da implementação da Resolução nº 02/2015 justificam-se em diversos documentos publicados pelas associações. Para compreendermos a intenção das associações, o quadro abaixo organiza alguns elementos que auxiliam na compreensão do pedido de revogação e em defesa da Resolução de 2015, considerando as principais características e elencando as diferenças existentes entre os documentos.

Quadro 12 - Principais elementos presentes na Resolução CNE/CP nº 02/2015 e na BNC-Formação

Dimensão	Resolução CNE/CP n. 02/2015	BNC-Formação
Justificativa para a sua construção	Objetiva uma maior organicidade das políticas, programas e ações voltados a formação inicial e continuada. Pretende romper com as assimetrias nacionais, regionais, estaduais, municipais e institucionais.	Objetiva uma adequação dos cursos de licenciatura a BNCC (2017) e suas competências gerais e específicas.
Participação de entidades representativas da educação	Cita diversas associações como ANPED, ANFOPE, Consed, UNDIME e etc.	Destaca que foi realizada uma série de reuniões com diferentes setores da Educação, não especificando nomes de entidades e associações envolvidas.
Especificidade da função	Atuação diretamente no ensino; Agentes formativos de cultura; Práxis como expressão da articulação entre teoria e prática.	Zelo pela aprendizagem; Desenvolvimento de competências socioemocionais em seus estudantes.
Saberes específicos	Interdisciplinares e pedagógicos; Científicos e culturais.	Competências; Habilidades.
Autonomia	Possibilitada pela formação.	Fundamento pedagógico da formação; Autonomia com seu “próprio desenvolvimento profissional”.
Valorização Material	A garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério"	Retoma as metas 17 e 18 do PNE que tratam da "equivalência salarial" com "outros profissionais" e do "plano de carreira"
Valorização Simbólica	"concepção ampla e valorização entendida a partir da articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho"	Associa a valorização à formação para garantir atratividade da carreira; Inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas.

Fonte: Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 945-949-951).

A carta de manifesto contra a desqualificação da formação de professores da Educação Básica evidencia que o documento da BNC-Formação apresenta proposições que destroem as políticas instituídas e resgatam concepções ultrapassadas, descaracterizando os núcleos formativos e a formação pedagógica, ignorando a diversidade nacional e a autonomia das IES formadoras, elementos que já foram identificados no levantamento da produção acadêmica no capítulo 1. Desse modo, as entidades defendem:

- 1) A revogação imediata da Resolução CNE/CP n° 02/2019 e da Resolução CNE/CP n° 01/2020 e seus respectivos Pareceres;
- 2) A implementação imediata da Resolução CNE/CP n° 02/2015; e
- 3) O restabelecimento do debate público e republicano com as instituições formadoras de professores, com pesquisadores do campo da formação de professores, com representantes de movimentos educacionais, sociais e sindicais (ANFOPE, 2020b, p. 4).

As associações expressam seu estranhamento em face da postura excludente do CNE, ao secundarizar todo o material e estudo disponível e realizado pelos estudiosos da área, e destacam que as

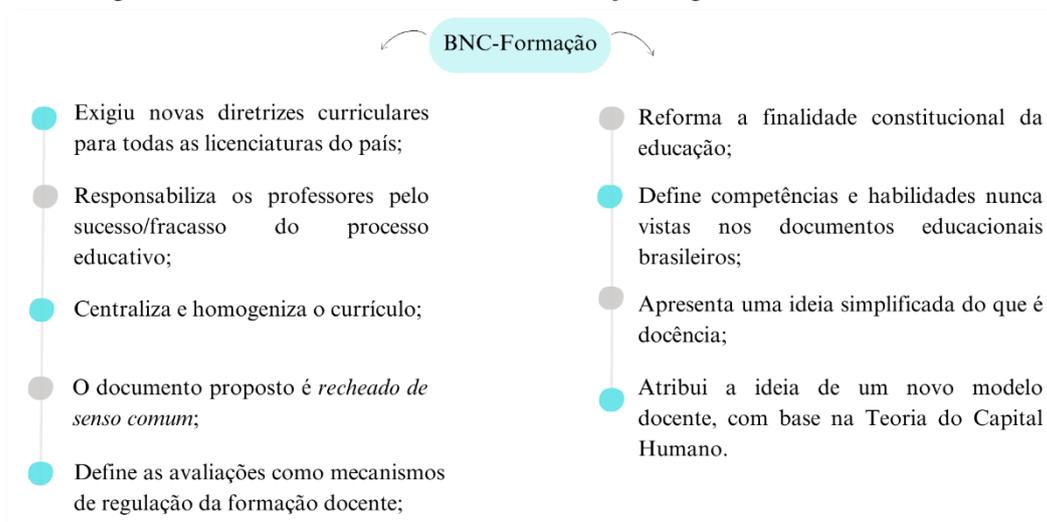
proposições do CNE rompem com a concepção e com os princípios de uma base comum nacional para a educação básica e para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores, desde os anos 1980, e materializada na Resolução CNE/CP n° 02/2015 (ANFOPE, 2020a, p. 2).

Desse modo, considera-se que a BNC-Formação indicou um grande retrocesso no que concerne à formação de professores, já que a resolução de 2015 ainda estava sendo implementada e contou com diversos momentos de debate, audiências e reuniões no CNE, a fim de contribuir de modo crítico e reflexivo com a construção do documento e para a valorização dos profissionais da educação.

Com base nas cartas de manifestos, documentos finais de encontros e *lives* disponibilizadas no YouTube³⁴, apresentamos, na página seguinte, uma figura que organiza as principais denúncias evidenciadas pelas entidades, no que diz respeito ao conteúdo da BNC-Formação.

³⁴ Informações detalhadas no Apêndice C.

Figura 9 - Intencionalidades da BNC-Formação, segundo a ANFOPE (2020)



Fonte: ANFOPE SUL (2020); e ANFOPE, (2020b).

Nota: Elaborado pela autora.

Na figura acima, ficam evidentes os elementos propostos na BNC-Formação que as entidades repudiam. Destacamos que tais afirmativas já foram apontadas, também, pela literatura acadêmica analisada no capítulo 1. Assim sendo, tais manifestos esclarecem, mais uma vez, a posição das associações com relação a uma educação pública e emancipadora, que entende que “a educação do educador [...] aponta para a urgente e imprescindível formação sólida, fundamentada conforme uma pedagogia emancipadora, cujos princípios fundantes encontram-se na práxis” (ANFOPE, 2023b, p. 29).

Ainda fica evidente, com base nas notas e manifestos de repúdio, que a BNC-Formação infringe e modifica a finalidade constitucional da educação, pois no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 fica expresso que “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” (BRASIL, 1988, p. 1). Entretanto, o texto da normativa expressa que o intuito primordial das atividades de ensino está presente nos resultados da aprendizagem (ANFOPE SUL, 2020), evidenciando que o enfoque da BNC-Formação se volta para a regulação e a testagem dos professores.

Com base nessas proposições, entendemos que as entidades representativas da educação têm lutado incansavelmente para intervir de modo responsável nas políticas educacionais, a fim de contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação dos professores que possibilite, de forma indissociável, a formação inicial e continuada, bem como condições dignas de trabalho, planos de carreira e salário justo (ANFOPE,

2021a). Essa luta contra as políticas neoliberais intensificou-se a partir da crise econômica e social, principalmente no que se refere aos governos de Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022).

A consolidação do golpe de 2016, com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 e seu governo nos dois últimos anos, intensificou a agenda neoliberal e ultraconservadora, amplificando o autoritarismo, desrespeitando instituições democráticas, abolindo direitos, e, assim, obrigando a entidade a reafirmar seus princípios. Nesse sentido, a ANFOPE, juntamente com outras entidades, tem assumido posições de enfrentamento, denunciando os desmontes e retrocessos em curso nas políticas educacionais, assinando notas, participando de audiências públicas, quando estas acontecem, e mobilizando seus associados na defesa da democracia e dos seus princípios historicamente e coletivamente construídos (ANFOPE, 2021, p. 14).

Os últimos governos brasileiros retomaram a agenda neoliberal com rapidez e aprovaram resoluções que reformam a Educação Básica e a formação de professores com vistas ao atendimento do mercado, que recebe contornos “do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital em que, nesse ponto, é possível identificar um quadro hegemônico de propostas educativas na intenção da conformação técnica e ideológica do novo trabalhador as perspectivas da pedagogia das competências” (Silva; Cruz, 2021, p. 94). Assim sendo, a noção de competência como elemento fundante da organização curricular está diretamente ligada ao modelo neoliberal, às alterações no processo de produção, à flexibilização do trabalhador, ao caráter técnico, prático e utilitarista que vincula o conhecimento somente para sua aplicabilidade, noções que toda e qualquer entidade representativa da educação repudia. A razão para esse repúdio é que a ideia de formação docente

Deve ir em direção ao ser omnilateral, passando necessariamente pela reflexão da distinção entre o ser prático e o ser pensante guiada pela necessidade da construção de homens iguais, com distintas capacidades que serão construídas a partir da compreensão e direção do real, em uma gestão consciente de todo o processo de produção, circulação e consumo das riquezas sociais. Entende-se, portanto, que os profissionais da educação terão, em todos os cursos, uma formação que lhes propicie as condições de autonomia intelectual para o exercício do trabalho educativo, em articulação com o projeto político-pedagógico da escola [...] Assim, a ANFOPE caminha para uma perspectiva na qual os profissionais da educação sejam pessoas capazes de ter atitudes transformadoras e críticas perante os acontecimentos da sociedade em que vivem (Silva; Cruz, 2021, p. 100-101).

O cenário educacional estabelecido após 2016 desafia as associações a pensarem e promoverem caminhos para consolidar a proposta de Base Comum Nacional em

oposição à BNC-Formação. O tipo de formação defendida pelas entidades, formado pela “*base comum nacional*” constituem-se nosso instrumento privilegiado de resistência [...] que encontram na Resolução CNE/CP nº 2/2015 [...] o pensamento mais avançado no campo da formação de professores, na luta por uma formação humana e emancipadora” (ANFOPE, 2021a, p. 55).

As medidas neoliberais iniciadas no governo Temer e continuadas no governo Bolsonaro marcaram uma intensa presença de forças conservadoras, principalmente no que tange ao comando do MEC, com uma agenda em curso de corte conservador e de desmonte da educação nacional. A eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026) retirou “do poder executivo a ação sistemática da direita radical conservadora e sua associação com o neoliberalismo, e permitiu a retomada das propostas democráticas, mesmo que em um governo de coalisão” (ANFOPE, 2023b, p. 12). Assim sendo, a expectativa após a eleição era de que o Partido dos Trabalhadores, direcionando o MEC, rompesse com as políticas neoliberais em curso: “o MEC está sob controle de um partido de esquerda, portanto era natural se esperar uma política que contrariasse a lógica neoliberal. Infelizmente, não é o que se observa na política do MEC, pelo menos até agora” (ANFOPE, 2023b, p. 12).

O governo de Lula (2023-2026) marca uma possível retomada do diálogo com as entidades representativas da educação. Assim sendo, as associações reafirmam a posição em defesa da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), visto que estabelece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização, carreira e condições de trabalho, além de representar um consenso educacional “sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva” (ANFOPE, 2019).

Nessa conjuntura, as entidades representativas da educação retomam, em 2023, a participação no Fórum Nacional de Educação, recomposto pelo atual governo, e destacam que “as instâncias colegiadas e os mais variados espaços de participação social e popular são fundamentais para a luta em defesa de uma concepção progressista de educação, dando transparência ao debate público, usando a denúncia e o anúncio como instrumentos de luta” (ANFOPE, 2023b, p. 49). Assim sendo, junto ao novo MEC e ao CNE, as entidades resgatam sua participação na construção do debate da política educacional, repudiando a BNCC e as diretrizes para a formação de professores derivadas dessa reforma.

Como membro do Fórum Nacional de Educação, a Anfope participou do GT da Formação Inicial de Professores do Ministério da Educação, apresentou no GT os documentos e posições da ANFOPE e o Manifesto da Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP n. 02/2019 e n. 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP n. 02/2015 [...] Após a apresentação do sumário do GT, que foi finalizado em 22 de junho de 2023, estamos aguardando e cobrando a apresentação do relatório final e a posição do Ministro com relação ao trabalho do GT. Importante esclarecer que o GT tem caráter consultivo, ele não é deliberativo, e houve a indicação do GT pela Revogação das Resoluções CNE/CP n. 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP n. 02/2015, mas dependemos de uma ação efetiva do MEC e do CNE para que se tenha a revogação de tais documentos (ANFOPE, 2023c, p. 2).

Desde agosto de 2023, a ANFOPE vem realizando contato com a Secretaria Executiva do MEC, a fim de averiguar se o relatório final do GT já havia sido entregue ao Ministro. É válido destacar que, no documento *Informe aos ANFOPIANOS acerca do andamento de nossas atividades e luta pela Revogação da Resolução CNE/CP n.2/2019 e CNE/CP n. 1/2020* (2023c), a entidade destaca que ocorreu um grande avanço no Estado do Paraná, que por meio do Conselho Estadual de Educação, via ofício nº 249/2023, indicou que,

Diante dos esclarecimentos apresentados pela Conselheira, a Câmara de Educação Superior (CES) identificou a necessidade de informar às instituições de Educação Superior, mantidas pelo Poder Público Estadual e Municipal do Estado do Paraná, que o Conselho Nacional de Educação constituiu Grupo de Trabalho para a revisão da Resolução CNE/CP nº. 02/2019. Considerando a revisão da referida norma, a Câmara do Ensino Superior – CES deste Conselho, entende que as licenciaturas das IES, pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, que ainda não realizaram a adequação à Resolução CNE/CP nº. 02/2019, poderão aguardar a emissão de nova normativa pelo Conselho Nacional de Educação, para atualizarem seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) (Paraná, 2023, p.1).

Nesse sentido, o *Sumário Executivo das Propostas do GT de Formação Inicial de Professores* destaca que o principal intuito dessas ações é que a formação docente, inicial e continuada, “volte a ser orientada pelas diretrizes contidas na Resolução CNE/CP nº 2/2015” (Brasil, 2023a, p. 3). Também objetiva a consolidação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, considerando atratividade para os cursos de licenciatura, permanência e conclusão, ingresso na carreira docente por meio de concursos, entre outros aspectos, bem como a formação de um plano nacional de valorização dos profissionais do magistério, com vistas à formação, carreira, remuneração e condições de trabalho.

Apesar de já se observar um avanço significativo no primeiro semestre do ano de 2023, concordamos com Taffarel (2019), quando afirma que o combate ao empresariamento e privatização da educação ocorre por meio de resistência ativa a tais políticas, mas também exige a participação efetiva de todos. Desse modo, as entidades reafirmam que continuam “lutando e fazendo contato com o MEC e o CNE para cobrarmos a revogação de tais resoluções, pedimos que nossa mobilização siga permanente e firme em cada IES e cada Estado, não iremos sossegar enquanto tais resoluções não forem revogadas” (ANFOPE, 2023, p. 2).

As proposições até aqui apresentadas referem-se, de modo mais geral, às implicações trazidas pela BNC-Formação aos cursos de licenciaturas. Entretanto, como apontado no capítulo 1 pela produção acadêmica, o curso de Pedagogia é o mais afetado por essa normativa. Portanto, antes de especificarmos como a BNC-Formação impacta a organização curricular do curso, ressaltamos, como já feito na subseção 2.3, as posições, manifestos, mobilizações, notas de repúdio e denúncias realizadas pelas associações representativas da educação no que concerne ao curso de Pedagogia.

2.3.1 Posicionamentos das entidades representativas da educação a respeito do Curso de Pedagogia

A BNC-Formação, aprovada de modo aligeirado em 2019, sem que ocorresse um estudo minucioso da lei, bem como sem dialogar com as entidades representativas da educação e com os docentes para a qual a intenção da legislação se direciona. Implicando em uma reforma curricular, a BNC-Formação não só altera o currículo das licenciaturas do país, como também descaracteriza o curso de Pedagogia, como já evidenciado no capítulo 1, com as contribuições das pesquisas acadêmicas.

No documento da 3ª versão do Parecer CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019a), evidencia-se o estudo de alguns autores brasileiros, os quais dissertam sobre a precariedade da formação inicial do professor no Brasil. Assim sendo, o texto organiza alguns elementos que justificam a implementação da BNC-Formação, organizados no quadro da página seguinte.

Quadro 13 - Elementos que justificam a implementação da BNC-Formação

Os cursos não são voltados para questões ligadas ao campo profissional;
As licenciaturas não observam relações efetivas entre teoria e prática;
Possuem uma característica fragmentária;
Nos cursos de Pedagogia quase não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola, enquanto nos demais cursos de licenciatura prevalecem os conhecimentos da área disciplinar especializada, em geral, totalmente desarticulados do ensino desses conteúdos e do estudo dos fundamentos pedagógicos da ação docente;
Poucos cursos que promovem aprofundamento da formação na Educação Infantil e no ciclo da alfabetização;
Os Estágios constam das propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas e com os sistemas escolares, sem explicitar as suas formas de realização e supervisão;
Os cursos, em geral, são dados em grande parte com suporte em apostilas resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente a pauperização dos conhecimentos oferecidos.

Fonte: Brasil (2019c).

Nota: Organizado pela autora.

Na terceira versão do documento, fica exposto que essas são as principais causas da precariedade da formação dos professores. Portanto, justifica-se a implementação da normativa. No que se refere ao item 4, especialmente sobre o curso de Pedagogia, é preciso destacar que a BNC-Formação reformula a licenciatura por completo. Assim sendo,

A comissão bicameral apresentou slides com a proposta que está em elaboração, a qual temos grande preocupação pois, indica claramente a descaracterização do curso, retrocedendo à proposta de Curso Normal Superior rejeitada pela área na década de 90 [...] explicita total subordinação da formação de professores à Base Nacional Comum Curricular e expressa o desmonte do Curso de Pedagogia como atualmente estabelecido a partir da Resolução CNE/CP n. 1/2006. A proposta apresentada intenta reduzir a formação no curso de Pedagogia ao indicar percursos separados para formar professores multidisciplinares para Educação Infantil e professores multidisciplinares para os anos iniciais (ANFOPE; FORUMDIR, 2021, p. 1).

A ANPED considera, nesse contexto, que centrar a formação docente somente na BNCC, como indica o documento, “constitui um reducionismo sem precedentes na história da educação nacional, principalmente porque não prevê um perfil voltado para o desenvolvimento de sua autonomia com capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios que encontra” (ANPED, 2019, p. 3). Além disso, as demais associações representativas da educação evidenciam, por meio da *Carta da ANFOPE E FORUMDIR em defesa do Curso De Pedagogia*, publicada em 21 de abril de 2021, a posição das entidades com relação à proposta do CNE em reformular as DCN para o curso de

Pedagogia. Nesse sentido, as associações expõem seus argumentos contrários e se colocam abertas ao diálogo, para que possam defender a formação de todos os profissionais da educação, pois a proposta apresenta uma redução da formação, além de não reconhecer a gestão como parte componente da fundamental da formação docente (ANFOPE, 2021c).

Diante desse contexto, as entidades apresentam dois ideais, a fim de indicar as áreas de atuação do pedagogo com base em suas concepções. Logo, defendem que “a base do Curso de Pedagogia é a docência, esta tese surge na década de 1980 como uma proposta inovadora, fruto de discussões consistentes e decisões políticas coletivamente assumidas [...] A ação docente é elemento fulcral do processo formativo” (ANFOPE, FORUMDIR, 2021, p. 3). Também defendem que o Curso de Pedagogia, devido ao seu estatuto teórico-epistemológico, é licenciatura e bacharelado ao mesmo tempo. Para Anfope (2021, p. 4, grifo nosso),

A partir de 2006, o curso de Pedagogia assumiu a **prática de ensino vinculada à docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental garantindo a formação para gestão educacional**. Esta proposta apoia-se nas teses defendidas pelo movimento dos educadores e defendemos que sejam mantidas.

O curso de Pedagogia constitui-se como graduação plena, e por isso é bacharelado e licenciatura ao mesmo tempo. Nessa conjuntura instaurada, Freitas (2021b) destaca que vários Fóruns de mobilização em defesa dos cursos de Pedagogia se organizaram a fim de ampliar as discussões e resistir as proposições impostas pelo CNE. Para o autor, o desmonte do curso de Pedagogia retoma “propostas que foram superadas com a LDB – como a própria concepção de **diretrizes curriculares** criadas em oposição à concepção até então em vigor, de **currículo mínimo** [...] para maior controle do que se ensina e como se ensina também no ensino superior” (Freitas, 2021a, p. 1, grifo nosso).

Nesse contexto, destacamos que a BNC-Formação, desde seu processo de construção, causou um amplo impacto para as associações representativas da educação, seja pelo fato de as IES ainda estarem finalizando a implementação da Resolução CNE/CP n° 2/2015, considerada um grande avanço da categoria por promover uma formação fruto de consensos e esforços coletivos, ou seja, pelo fato de que a aprovação da BNC-Formação consolidou um alinhamento direto com a BNCC. A BNC-Formação resumiu a formação docente ao cumprimento de competências específicas, como conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, deixando de

lado as concepções teóricas e reflexivas que permitem ao educador um olhar crítico da sua realidade. Ainda que as Universidades, fóruns, entidades representativas tenham assiduamente reivindicado a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, essa normativa apenas teve seu processo de implementação prorrogado para um tempo maior, vistas as condições pandêmicas que justificavam a solicitação das associações.

Atualmente, as entidades representativas da educação retomaram seu espaço nos debates com o governo federal e, portanto, espera-se que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) seja revogada, abrindo caminho para a restituição da implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015). Contudo, o processo de construção, implementação e reformulação de políticas é lento e permeado por disputas de diversos setores. Assim, cabe questionarmos: o que se altera com uma formação docente – principalmente no que tange ao curso de Pedagogia – voltada às competências e habilidades propostas na BNCC (Brasil, 2017d)?

De acordo com a Anfope (2021b), a base da formação do curso de Pedagogia se estabelece na docência, enquanto trabalho pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e não pode ser desenvolvido sob uma visão reducionista, que carrega métodos e técnicas neutras e descoladas da realidade histórica. Nesse sentido, o próximo capítulo apresenta a análise da BNC-Formação especificadamente para o curso de Pedagogia, seu caráter formativo e as suas implicações curriculares. Antes, porém, sintetizamos este capítulo na próxima subseção.

2.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste segundo capítulo, observamos que o esclarecimento sobre o conceito de Estado é importante para compreender como ocorre o delineamento das políticas educacionais. Assim sendo, partimos da compreensão de que o Estado é entendido pelo conjunto da sociedade, seja nas relações econômicas, sociais, políticas e ideológicas, e assim é necessária uma análise sob uma perspectiva de Estado Ampliado, conforme Gramsci (1991) estabelece em seus escritos.

O Estado, em uma perspectiva ampliada, constitui-se pelos aparelhos privados de hegemonia (sociedade civil) e pelo Estado em seu sentido estrito (sociedade política). Logo, resulta em um processo de disputa de interesse entre as classes, no qual a classe que domina impõe seus interesses como vontade coletiva, agindo por meio de coerção e consenso. Sheen (2007) descreve que, por Estado, deve-se ter a compreensão além do

aparelho governamental, sendo também aparelho *privado* de hegemonia ou sociedade civil. Portanto, o Estado não se constitui como Governo, mas como fruto da junção da sociedade política + sociedade civil.

Nesse processo, o Estado utiliza meios de convencimento da classe trabalhadora que ultrapassam os limites da coerção, a fim de manter o modelo capitalista vigente, utilizando o aparelho escolar para sedimentar e desencadear a luta pela hegemonia cultural, ideológica, política e econômica (Sheen, 2007). Nesse contexto, a esfera educacional constitui-se em um espaço aberto para a imposição de ideias de um determinado grupo, constituindo-se como lócus para disseminar ideologias e visões de mundo que afetam a organização social e do trabalho.

Nessa conjuntura, a Política Educacional passa a ter uma relação direta com o Estado, tornando-se meio para ampliar a hegemonia e legitimar o sistema em vigor, respondendo a elementos ideológicos, culturais, políticos e econômicos. Nesse contexto estrutural e superestrutural, o Estado funciona como garantidor de direitos individuais e sociais, ao mesmo tempo em que atua em defesa de interesses do capital (Schlesener, 2017).

No que se refere ao contexto brasileiro, o Estado adota o modelo neoliberal desde a reforma do aparelho, ocorrida em 1995, no governo de FHC. Essa reforma justificou-se por meio das crises ocorridas nas últimas décadas, que levaram à adoção de um modelo desenvolvimentista que separou as funções do Estado, com abertura ao setor privado no direcionamento de serviços tidos como públicos. Sakata (2018) salienta que a reforma do Estado foi um projeto amplo com uma proposta de adequá-lo ao modelo neoliberal internacional, favorecendo a abertura de espaço para entidades empresariais. Desse modo, emergiram as Parcerias Público Privadas, com justificativa de aumento da eficiência e qualidade dos serviços com menor custo.

A partir das redefinições do papel do Estado, o direcionamento dos serviços é repassado para a Terceira Via, pois a teoria neoliberal vincula o Estado à ineficiência, justificando as formas de materialização da privatização nos mais diversos setores públicos. Na esfera educacional, a privatização de serviços é regulamentada por meio da Lei Federal nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004), que instituiu definições para a contratação e licitação de parcerias, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. A regulamentação desse processo fomentou interesses e necessidades do capital, que se concretizaram por meio do empresariamento e mercantilização da educação, materializados por políticas educacionais em diferentes âmbitos.

O processo de privatização da educação brasileira e do envolvimento de agentes privados no direcionamento das políticas possui dois marcos importantes: o primeiro sendo voltado a década de 1990 quando, após a reforma do aparelho do Estado, criou-se um novo projeto educacional, com princípios mercadológicos e economicistas voltados ao atendimento majoritário dos interesses capitalistas, e o segundo, voltado a crise global de 2008, que reestruturou as relações sociais e de trabalho e garantiu liberdade ainda maior para os aparelhos empresariais e organismos multilaterais. Eles são constituídos principalmente por fundações e organizações não-governamentais, que carregam consigo falsos discursos sobre a qualidade e equidade educacional, disseminando ideologias e formando, por meio de intelectuais, consenso para com as reformas impulsionadas por eles.

Nessa conjuntura, os interesses particulares dos grandes organismos multilaterais (BM, BID, ONU, FMI, OCDE) e dos agentes privados (Fundação Lemann, Todos pela Educação, etc.) são colocados acima das necessidades coletivas. Portanto, resultam em ideários de livre-iniciativa, flexibilização das leis trabalhistas, discursos meritocráticos e competitivos, que desconsideram completamente a realidade social que permeia todo esse processo. Concordamos com Fontes (2017), ao afirmar que as ideologias ultraneoliberais desenvolvem uma espécie de cegueira intelectual, que cria o consenso e a defesa do setor privado no direcionamento de políticas. Esse fato ocorre pela ação dos intelectuais das fundações na disseminação dos discursos de ineficiência do Estado para com o atendimento e manutenção dos serviços públicos.

Por meio de ações e propagandas midiáticas, alastram-se discursos que definem o papel do professor como ineficaz, sem resultados, e se atribui a qualidade educacional do processo educativo como precária, atrelando o insucesso do aluno à figura docente. Apesar de compreendermos que são falácias e que o sucesso de todo o processo educativo necessita de investimentos em inúmeros setores, os grupos empresariais agem em busca do consenso das inverdades, e por meio disso, conseguem estabelecer reformas educativas que permitem o atendimento de seus interesses. É nesse contexto que BNC-Formação surgiu, no campo da formação docente, e vincula-se a interesses de uma classe específica. Contudo, cabe destacar que, apesar de atualmente estarmos imersos em um contexto educacional em que os agentes e organismos multilaterais invadem e propõem reformas desvinculadas da realidade social, esse processo não ocorre sem disputas, e há uma correlação de forças protagonizadas por diferentes perspectivas de educação e de sociedade. Trata-se da formação defendida por educadores, denominada sócio-histórica,

e o modelo formativo correspondente aos Organismos Multilaterais, APHE e a classe burguesa: a neopragmática.

A BNC-Formação, no formato em que se apresenta no atual documento, possui caráter neopragmático, atrelando a figura do professor com ideias de aperfeiçoamento, padronização, inovação e adaptação, visando um profissional capaz de atender as demandas propostas na BNCC de 2017. Desse modo, como já evidenciado no capítulo 1, com a categorização e análise da produção acadêmica, a BNC-Formação prescreve uma formação reducionista, pautada em uma perspectiva de desempenho da função e para o atendimento de competências e habilidades, fragilizando a formação e controlando-a por meio avaliações internas e externas, que visam a regulamentar o fazer docente.

Com base nessas proposições, ainda neste segundo capítulo, buscamos identificar os princípios, concepções e fundamentos da BNC-Formação, na subseção 2.2. Desse modo, ao retomarmos as leituras da produção acadêmica, bem como do documento que institui a Resolução CNE/CP nº 2/2019, identificamos, nessa subcategoria, que a BNC-Formação parte de uma necessidade instituída pela BNCC em 2017, e retoma elementos formativos da década de 1990, resgatando uma formação de professores com características gerencialistas, com predomínio de prática sobre os conteúdos e precarização do trabalho docente.

Desde o momento inicial da discussão da BNC-Formação, nota-se o envolvimento de setores privados na condução e construção da normativa (evidenciados na Figura 2). Assim sendo, após a constituição da comissão bicameral, as entidades envolvidas adotaram como referencial documentos de empresas de consultoria empresarial, organizações sem fins lucrativos e experiências internacionais que lograram sucesso no PISA. Observamos que desconsideraram quaisquer pesquisas desenvolvidas no meio científico-acadêmico, bem como os manifestos e movimentos em tom de repúdio desenvolvidos pelas associações representativas da educação, fato que já havia sido apontado no capítulo 1, pela produção acadêmica, e que foi confirmado no momento de análise da Terceira Versão do Parecer da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019a).

A adoção de referenciais internacionais na construção do documento da BNC-Formação foi justificada com a importância de mostrar o trabalho docente com base em evidências de como os alunos aprendem. Sendo assim, a comissão bicameral estruturou a normativa para a formação de professores tal qual está disposto no *Australian Professional Standards for Teachers* (AITSL), definindo competências profissionais com

base em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional. Além disso, a BNC-Formação também é construída de forma a alinhar-se com a BNCC de 2017, definindo uma organização curricular com conteúdos e direcionamentos que se resumem à aplicação da base na Educação Básica.

Apesar de a produção acadêmica já evidenciar o estreito alinhamento da normativa com a BNCC (2017), esse fato se confirma ao analisarmos o documento original, que menciona diversas vezes que a formação docente deverá atender as demandas propostas no documento da Educação Básica. Isso evidencia não só o alinhamento de ambas as reformas, mas também o esvaziamento, empobrecimento e apagamento do papel do professor, reduzindo-o a um mero reproduzidor e aplicador de conteúdos, competências e habilidades.

Ao nos depararmos com os referenciais presentes na BNC-Formação, constatamos, na subseção 2.2.1, a influência dos Organismos Multilaterais na condução dessa política, e evidenciamos a presença de documentos australianos que serviram de base para a construção das competências e habilidades atribuídas à formação dos professores. Desse modo, ao adentrarmos os referenciais internacionais, observamos que a BNC-Formação foi delineada com uma proximidade grande do documento *Australian Professional Standards for Teacher* (AITSL), apesar de não mencioná-lo no texto final. Contudo, ao realizar uma análise detalhada da normativa australiana, observamos que em ambos os documentos são mencionados os mesmos elementos, aspectos, organização curricular e estágios de carreira, propondo-se a formação de professores de maneira quase igual.

Por fim, como já mencionado, o processo de construção e implementação da BNC-Formação não ocorreu sem disputas, e contou com um árduo movimento de pedidos de revogação da normativa por diversos setores da educação, comunidades acadêmicas, associações representativas da educação e universidades. Nesse sentido, na subseção 2.3, destacamos a esse movimento de resistência que se instaurou em 2019, e ainda vem lutando pela extinção do projeto delineado para a formação docente com a BNC-Formação.

Com amparo na produção acadêmica, cabe destacar que os movimentos contra a BNC-Formação foram fomentados em diversos lugares do país e teceram duras críticas sobre o intuito de uma nova normativa para a formação docente, já que a Resolução CNE/CP n° 2/2015 ainda estava em processo de implementação e não havia sinais de um possível fracasso que justificasse a criação de uma outra normativa para substituí-la.

Desse modo, o Movimento dos Educadores, protagonizado principalmente pela ANFOPE, tem sido um importante ponto no processo de resistência para a não implementação da BNC-Formação, visto que a normativa descaracteriza o processo formativo docente, além de romper com a concepção e os princípios de uma base comum nacional, edificada pelo movimento desde os anos de 1980 e materializada na Resolução CNE/CP n° 2/2015 (Brasil, 2015).

Os pontos elencados nos manifestos das associações representativas da educação tiveram importante destaque durante o período pandêmico ocorrido em 2020. Mesmo apesar do distanciamento social, as entidades disseminaram os principais elementos trazidos na BNC-Formação por meio de *lives* via YouTube, indicando posicionamento contrário à aprovação e implementação da normativa, justificando que a alteração da política de formação docente contradizia os princípios de uma formação sólida e emancipadora.

Destacamos que a análise da BNC-Formação foi realizada de maneira geral, enfocando os principais direcionamentos, concepções, estrutura curricular e referenciais adotados para a construção da normativa. Desse modo, tratava-se de orientações gerais para todos os cursos de licenciatura do país. Entretanto, ao nos debruçarmos sobre a análise do documento, bem como dos manifestos, notas, cartas e demais publicações feitas por entidades, como ANFOPE, ANPAE, ANPED, FORPED, FORUMDIR, entre outras, compreendemos que, para o curso de Pedagogia, a normativa prescreve orientações direcionadas a uma reestruturação curricular, estrutural e de perfil profissional. Assim, a subseção 2.3.1 destaca a intensa preocupação das entidades representativas da educação e da comunidade científico-acadêmica com a descaracterização total do curso de graduação.

Cabe destacar que a produção acadêmica e a análise dos documentos publicados pelas associações evidenciaram que, para além do alinhamento com a BNCC de 2017, a BNC-Formação prevê, para o curso de Pedagogia, uma fragmentação do processo formativo, extinguindo a estrutura da licenciatura proposta pela Resolução CNE/CP n° 01/2006 (Brasil, 2006) e pela Resolução CNE/CP n° 02/2015 (Brasil, 2015). Essa ação proposta pela normativa causou intensa preocupação em todos os envolvidos pelo pedido de revogação da BNC-Formação, pois além de descaracterizar o curso, promove um apagamento da docência como eixo estruturante, dando espaço à reprodução e aplicação de conteúdos que desenvolvam competências e habilidades.

Ainda é importante destacar que, desde a aprovação da BNC-Formação em 2019, foi indicado o “*prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução, para implementação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES)*” (Brasil, 2021). Contudo, esse processo, como já mencionado neste texto, foi marcado por intensos debates, manifestos e lutas por parte das associações representativas da educação, que se posicionavam contra a normativa. O argumento é que

Mais uma vez impera a **ausência de postura democrática**, expressa nas propostas apresentadas pelo MEC dos últimos dois anos, pois **não estabelece qualquer diálogo** com as instituições formadoras, em especial com as faculdades de educação das Universidades públicas e com os programas de pós-graduação em educação, **desprezando o conhecimento científico** produzido no país sobre a formação dos professores e sobre a escola básica brasileira, assim como o faz com as entidades acadêmicas do campo educacional, as entidades representativas dos professores e estudantes. Essa prática, cada vez mais comum, de **imposição de propostas curriculares** desvinculadas das demandas formativas de estudantes e professores e da realidade concreta da escola pública brasileira **desconsidera a pluralidade de idéias e concepções pedagógicas**, os avanços do conhecimento no campo educacional e a autonomia universitária, corporificada nos seus projetos de formação e não estabelece o necessário diálogo com os principais atores da formação de professores, os professores e estudantes tanto dos cursos de licenciatura, dentre os quais se destaca a pedagogia, quanto da escola básica a que esta formação se destina. O fato desta proposta não ter sido apresentada e discutida com os professores, entidades, universidades, escolas e sindicatos quando do seu processo de elaboração, expressa seu **caráter impositivo e arbitrário** que contrasta com a concepção de formação docente que estes grupos vêm defendendo historicamente e que está normatizada na Resolução 02/2015 do CNE (ANFOPE, 2018b, p. 1, grifo nosso).

Nesse sentido, a BNC-Formação, desde o processo de construção e posteriormente implementação, foi marcada por um intenso movimento de repúdio contra a normativa, já que ia na contramão das alterações significativas propostas na Resolução CNE/CP n° 02/2015, que propunha aspectos da base comum nacional, defendida e disseminada pelas entidades representativas da educação. Portanto, a conjuntura que se estabeleceu entre debates/manifestos conquistou a ampliação do prazo de implementação da normativa. Desse modo, por meio da Resolução CNE/CP n° 2, de 30 de agosto de 2022, “Fica fixado o prazo limite de até 4 (quatro) anos, a partir da publicação desta Resolução, para a implementação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica” (Brasil, 2022, p. 1).

Desde o momento de ampliação do prazo de implementação da BNC-Formação, entidades representativas da educação têm lutado incansavelmente pela revogação da normativa, posicionando-se a favor da retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015). A ANFOPE, por meio do Documento Orientador do XXI Encontro Nacional da ANFOPE, *Por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação* (2023b), destacou que, durante o governo Bolsonaro instaurou-se, no contexto brasileiro, uma intensa crise estrutural do capital, que resultou na associação de uma extrema direita e do neoliberalismo. Assim sendo, essa conjuntura resultou em projetos que expressavam a necessidade de adaptar o Estado aos interesses de forças conservadoras e políticas neoliberais, que influenciariam diretamente no direcionamento das políticas de formação e valorização docente.

Ao estabelecer uma agenda de reformas, as entidades representativas da educação estabeleceram um árduo trabalho para *segurar* a implementação de novas reformas, como é o caso da BNC-Formação. Desse modo, ao final de 2022, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, alterou-se a divisão de poderes entre a direita radical conservadora e os laços com o neoliberalismo, fato que “permitiu uma retomada das propostas democráticas, mesmo que em um governo de coalisão” (ANFOPE, 2023b, p. 12). Assim sendo, “o MEC está sob controle de um partido de esquerda, portanto, era natural se esperar uma política que contrariasse a lógica neoliberal. Infelizmente, não é o que se observa na política do MEC, pelo menos até agora” (ANFOPE, 2023b, p. 12).

Essa conjuntura revelou fragilidades no direcionamento e atuação do MEC frente às reformas de cunho neoliberais implementadas a partir de 2016. Nesse sentido, dadas essas condições, as entidades representativas da educação, comunidade científico-acadêmica, universidades, pesquisadores e educadores ainda estão frente a uma luta pela revogação da BNC-Formação, como exemplificado na figura a seguir.

Figura 10 - ANPAE na luta da defesa e na retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015



Fonte: ANPAE (2023).

Nesse cenário de disputas que ainda está ocorrendo em 2023, entendemos que o posicionamento das associações representativas da educação tem sido de extrema importância para barrar medidas que tentam ser impostas todos os dias por grupos empresariais e organismos multilaterais no campo da formação docente. Desse modo, ao verificarmos, neste capítulo, a estrutura da BNC-Formação, identificamos que existem prescrições de alterações para o curso de Pedagogia. Nesse sentido, faz-se necessário compreender quais são as principais modificações estruturais para o curso que o documento propõe realizar, e quais as implicações que essas alterações podem acarretar.

O próximo capítulo da pesquisa enfoca especialmente o curso de Pedagogia e as modificações que podem ocorrer, caso a BNC-Formação seja implementada. Tratamos o objeto como uma possível implementação por conta do contexto de disputa que ainda está ocorrendo no ano de 2023, pois com a transição de governos, uma nova situação tem sido fomentada dentro dos debates do governo federal. Em outras palavras, após o processo de eleição e de intensos movimentos pedindo a revogação da normativa, Grupos de Trabalho foram definidos para reformular o texto da BNC-Formação, apesar de esse não ser o pedido principal das entidades representativas da educação. Desse modo, ao discorrer sobre a BNC-Formação, precisamos nos atentar a esses detalhes, considerando que novas proposições podem emergir desses contextos de lutas travadas.

CAPÍTULO 3 - BNC-FORMAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

O estudo da BNC-Formação é um tema que necessita ser explorado e problematizado quanto ao seu projeto formativo e suas intencionalidades para o campo da formação docente, visto que, quando aprovada, revogou a Resolução CNE/CP n° 2/2015 sem que ela fosse avaliada ou que tivesse um parecer descrevendo o *fracasso* da normativa. Nesse sentido, ao retomarmos o processo de estudo desta pesquisa, a produção acadêmica levantada, categorizada e analisada no capítulo 1 revelou que a BNC-Formação foi pensada com um viés formativo pragmático, gerencialista e reducionista, focado no desenvolvimento de competências e habilidades conforme as demandas explicitadas pela BNCC.

Ainda no capítulo 1 observamos, por meio da produção acadêmica, que a BNC-Formação não possui coerência e coesão entre a formação inicial e continuada, e desarticula todo o processo conquistado pela Resolução CNE/CP n° 02/2015. Em seu texto final, a BNC-Formação não menciona condições de valorização docente e nem concepções de carreira, mas apresenta elementos que evidenciam a fragmentação da profissão e a desqualificação profissional, elencando aspectos que não serão suficientes para superar os problemas educacionais e sociais do contexto brasileiro. Além disso, à luz dos estudos analisados, também identificamos a forte presença de organismos multilaterais e agentes privados na condução da BNC-Formação, que delinearam a política curricular para a formação docente de acordo com suas necessidades e interesses econômicos.

No que concerne ao Curso de Pedagogia, a produção acadêmica evidenciou o desmantelamento da organização curricular e a perda de identidade do pedagogo, visto que esse profissional é caracterizado pela multiplicidade de saberes que permitem o exercício da profissão nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como no ensino nos cursos de nível médio na modalidade normal, na educação profissional na área de serviços e apoio escolar, e nas atividades de gestão e organização, produção e difusão do conhecimento científico/tecnológico do campo educacional. Desse modo, a docência é o pilar da base da formação do pedagogo, unindo a licenciatura e o bacharel, como disposto na Resolução CNE/CP n° 01/2006 (Brasil, 2006) e na Resolução CNE/CP n° 2/2015 (Brasil, 2015). Contudo, a produção acadêmica

evidenciou que a BNC-Formação propõe a descaracterização do curso, a fragmentação profissional e a desqualificação da formação do pedagogo.

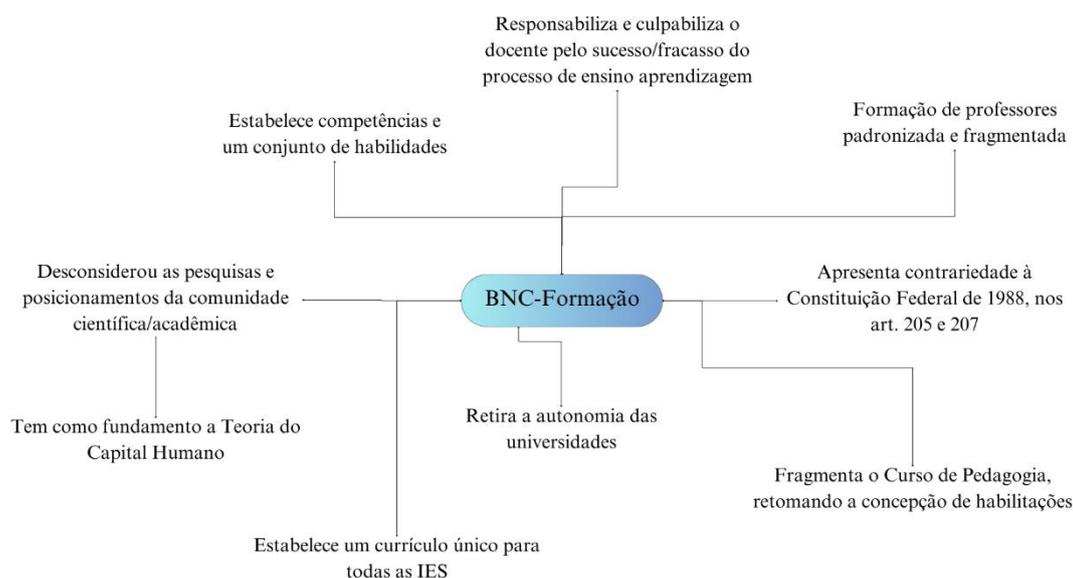
Com base nessas proposições, o segundo movimento do estudo evidenciou a necessidade de compreender a relação existente entre Estado e as Políticas Educacionais, especialmente no que se refere à condução das políticas de formação docente. Desse modo, no segundo capítulo desta pesquisa, tivemos como intencionalidade entender as políticas de formação e como elas foram sendo delineadas no formato atual, que conta com a presença de agentes privados na condução de tais normativas.

No segundo momento, buscamos compreender os princípios que permeiam a BNC-Formação, e para isso, realizamos uma análise minuciosa da Terceira Versão do Parecer CNE/CP nº 02/2019, que apresenta de modo claro como foi a construção do documento, quem foi a comissão, quais foram os fundamentos e de qual premissa partiu a intenção da organização dessa nova normativa.

Conforme apontado no capítulo 1, a BNC-Formação parte de uma concepção reducionista da prática docente com foco nos resultados do processo, aspectos que foram confirmados ao realizar o estudo das pesquisas no capítulo 1 e do próprio documento no capítulo 2.

No âmbito geral, a normativa apresenta as características sintetizadas na figura abaixo.

Figura 11 - Principais características da BNC-Formação



Fonte: Anfope (2021a; 2023b).

Nota: Elaborado pela autora.

As proposições apresentadas acima justificam a intensa mobilização que ocorreu entre 2019-2023 para a revogação da BNC-Formação, fomentada por entidades representativas da educação, como ANFOPE, ANPAE, ANPED, FORPED, entre outras, e pelas universidades e pesquisadores de todo o Brasil. Tais movimentos também foram abordados no capítulo 2, e nos deram suporte para entender especialmente quais implicações poderiam ser contempladas no Curso de Pedagogia, caso a BNC-Formação fosse implementada com base nos elementos explicitados em seu texto.

As subseções 2.3 e 2.3.1 consistem na explanação dos movimentos ocorridos, solicitando a revogação da BNC-Formação e a continuação da implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Nesse contexto, os aspectos destacados especialmente nessas subseções denotam a posição de contrariedade dessas associações quanto à normativa de 2019.

Desse modo, entendemos que, da mesma forma que é necessário estudar a política e desmembrar suas intencionalidades, também é importante destacar a nossa posição, sendo ela contrária à BNC-Formação, pois acreditamos que a normativa caminha para uma contradição do que é proposto pela concepção sócio-histórica de formação.

Nesse contexto, ao observar o percurso da pesquisa, notamos que os estudos realizados no capítulo 1 e continuados no capítulo 2 nos deram suporte para entender e evidenciar **qual é o projeto formativo previsto na BNC-Formação**. Entretanto, apesar de mencionar, durante o desenvolvimento desses capítulos, alguns elementos referentes ao Curso de Pedagogia, observamos que ainda não identificamos quais as implicações que podem ocorrer se a BNC-Formação for efetivada em seu formato atual.

Nesse contexto, este terceiro capítulo da pesquisa direciona-se para compreender a organização curricular do curso atual, com base na Resolução CNE/CP nº 01/2006 (Brasil, 2006) e Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015), e como seria a organização do Curso de Pedagogia, caso a BNC-Formação fosse efetivada. Em seguida, tratamos sobre as **possíveis implicações**, pois a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) ainda está em processo de disputa. Assim sendo, não podemos tratar o objeto como produto final desse processo.

3.1 CURSO DE PEDAGOGIA: CONFIGURAÇÃO ATUAL E POSSÍVEIS ALTERAÇÕES COM A BNC-FORMAÇÃO

O curso de Pedagogia é permeado por diversos embates que resultam, desde o seu momento de constituição inicial, em alterações de ordem pedagógica, em seus programas de ensino, objetivos e organizações curriculares. As mudanças que permeiam o curso são resultado de necessidades econômicas, sociais e políticas, bem como da influência de organismos multilaterais que interferem em cada reforma na formação e identidade do pedagogo.

Atualmente, a licenciatura em Pedagogia caracteriza-se pela multiplicidade de saberes relacionados ao processo de ensino e aprendizagem nas etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o exercício pedagógico nos cursos de Ensino Médio (modalidade normal) e em cursos de Educação Profissional na área de serviços de apoio escolar e em espaços não escolares, como empresas, hospitais, assistência social, centros recreativos, entre outros (Crespi; Nóbile, 2018).

No contexto atual, o curso fundamenta-se sob duas normativas distintas, mas que se complementam em sua intencionalidade formativa. As Diretrizes Nacionais Curriculares – DCN para o curso de Pedagogia, que foram homologadas em 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006) e a Resolução CNE/CP nº 02, de 1 de julho de 2015 (Brasil, 2015), que instituiu 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. Nesse sentido, o curso de Licenciatura em Pedagogia, em seu atual formato, destina-se à formação de professores para os níveis de ensino da Educação Básica, espaços não-escolares e demais áreas nas quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos. Além disso,

As atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (Brasil, 2006).

As DCN de 2006 atribuem progresso ao currículo do curso de Pedagogia, pois sinalizam a superação da fragmentação da teoria e prática, do pensar e do fazer, e do planejar e executar. Assim sendo, a normativa expande os limites de atuação do professor pedagogo, possibilitando a formação, durante o curso, “do docente da sala de aula, o gestor do processo pedagógico e o pesquisador, sem que essa formação ampla tenha que, predominantemente, ocorrer de forma aligeirada” (Baldini, 2009, p. 53-54).

O referido documento institui a docência como eixo central da formação no curso de Pedagogia, oferecendo uma graduação com vistas à oferta de experiências complexas e abrangentes na construção de referências teórico-metodológicas próprios da docência, além de possibilitar a inserção na realidade social e de trabalho da área de formação (Crespi; Nóbile, 2018).

As DCN de 2006 foram construídas para serem um documento norteador dos cursos de Pedagogia em todo o âmbito nacional, contemplando os princípios básicos a serem observados na organização curricular, e que, sobretudo, deveriam ser fundamentados nos preceitos estabelecidos pela ideia de base comum nacional defendida pela ANFOPE. Entretanto, durante o trajeto, definição e formulação dessa normativa, “evidenciaram-se os muitos embates sobre os objetivos que essas Diretrizes iriam originar” (Baldini, 2009, p. 55). Desse modo,

O princípio da base comum nacional compreende a idéia da docência como base da formação do educador. Há entre os educadores, no entanto, conforme registrado nos documentos finais dos Encontros Nacionais, **posicionamentos diferenciados a respeito do Curso de Pedagogia** que polemizam essa questão (CONARCFE, 1984a, 1986, 1989, ANFOPE, 1992). Segundo Brzezinski (1996a), a polêmica surgiu em função da análise da prática dos especialistas, conduzindo os educadores e se **dividirem em dois grupos com posicionamentos antagônicos** (CONARCFE, 1989) (Durlí, 2007, p. 89, grifo nosso).

As questões relacionadas à identidade e às características formativas do pedagogo estão presentes nas discussões das últimas décadas, e após a publicização da BNC-Formação, ocuparam novamente um espaço de enfrentamento no projeto de formação de professores. Dessa forma, dois grupos caracterizam esse contexto de discussão, sendo o primeiro composto por intelectuais³⁵ que defendem a extinção das habilitações nos moldes da organização do curso de Pedagogia, conforme a legislação de

³⁵ Márcia Ângela da Silva Aguiar (1999; 2005; 2006); Iria Brzezinski (1992;1996; 2002); Helena Costa Lopes de Freitas (1996; 1999; 2002); Leda Scheibe (2000; 2006); e entidades representativas da educação como a ANFOPE e a ANPED.

1969, e defendem um curso proposto por eixos articuladores. Tais eixos possibilitam uma formação integrada, em que “[...] o curso seria, ao mesmo tempo, um bacharelado e uma licenciatura. Esses intelectuais defendem a pedagogia *lato sensu*, abrangendo o amplo campo da educação, onde a sua identidade estaria relacionada à responsabilidade social” (Durli, 2007, p. 90). Logo, compactuam com a ideia de que a docência perpassa as atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula, ocupando espaço na gestão, na pesquisa e na produção de novos conhecimentos, e que esse trabalho consiste na reflexão e análise da própria prática em prol de uma formação de caráter sócio-histórico e emancipadora.

O segundo grupo é também representado por intelectuais, como José Carlos Libâneo (1998; 2001; 2004), Selma Garrido Pimenta (2001; 2002; 2004) e Maria Amélia Santoro Franco (2002), e com o passar dos anos, tem ganhado novos adeptos à concepção defendida por tais intelectuais. Diferentemente da visão defendida pelo primeiro grupo, esta última se contrapõe ao ideal mencionado acima, e entende a pedagogia

Como teoria geral da educação, tendo como objeto a educação em qualquer ambiente social em que ela ocorra. Em outras palavras: o objeto de estudo da pedagogia é o processo educativo historicamente dado, cabendo-lhe avançar na sistematização e aprofundamento de uma teoria da educação abrangente e não reduzi-la a uma teoria da escola, ou seja, postula-se a pedagogia *stricto sensu* (Durli, 2007, p. 92).

Nessa perspectiva formativa defendida pelo segundo grupo, a formação no curso de Pedagogia seria subdividida entre tipologias de pedagogos. Em outras palavras, ocorreria a formação de pedagogos *lato sensu*, que se ocupariam de domínios e problemáticas do processo educacional em suas diversas modalidades e manifestações, bem como formaria os pedagogos *stricto sensu*, que seriam especialistas e contribuiriam com as diferentes áreas da educação, sem restringir a atividade profissional ao ensino, dedicando-se também ao trabalho de pesquisa, formação profissional, documentação, educação especial, coordenação pedagógica, gestão de sistemas escolares e escolar, formação continuada em empresas, entre outros (Libâneo, 2004, *on-line*).

Nessa compreensão, Durli (2007) reafirma que o curso de Pedagogia seria voltado para a formação de duas tipologias, sendo a de um professor-pesquisador, em que sua prática seria direcionada apenas para a pesquisa e à produção e difusão do conhecimento científico em Pedagogia, enquanto a segunda tipologia seria dedicada somente ao ensino. Desse modo, o segundo grupo representado, principalmente, por Libâneo e Pimenta, critica o enfoque que as DCN atribuíram sobre a docência, visto a

grandeza do campo educativo que ocorre em muitos lugares sob diversas modalidades, nesse sentido, destacam que não se pode “reduzir a educação ao ensino, nem a pedagogia aos métodos de ensino. A atividade escolar, a docência, constituem-se em desdobramentos da Pedagogia e, sendo assim, ela é a base, o suporte da docência, não o inverso” (Libâneo, 2004, *on-line*).

Nessa conjuntura, concordamos com Costa e Gonçalves (2020), quando afirmam que o curso de Pedagogia foi e ainda é marcado por uma série de questionamentos, conflitos e impasses com relação a sua identidade e organização do curso. Contudo, a docência como base comum é um fim presente nas DCN de 2006.

A base comum nacional é resultado de muita discussão e ressignificação e se constitui em um conjunto de princípios norteadores que foram sendo construídos no decorrer da história da Anfope. [...] a concepção de base comum se dá articulada em seis princípios: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria e prática; c) gestão democrática; d) compromisso social e político dos profissionais da educação; e) trabalho coletivo e interdisciplinar; f) formação inicial interrelacionada com a formação continuada” (Baldini, 2009, p. 72).

A licenciatura em Pedagogia encontra-se emergida em um contexto de disputas de concepções, ora em torno de leis que discorrem sobre o princípio formativo, e ora entre embates que são gerados dentro da própria estrutura do curso. Nesse contexto, reiteramos e concordamos com a posição defendida pela ANFOPE (2023a), que dispõe em debates mais atuais a posição contrária à regulamentação da profissão do/a pedagogo/a, pois a defesa do curso de Pedagogia orientada nos moldes da Resolução CNE/CP nº1/2006 é

Fruto de uma construção de pesquisas, estudos, militâncias, de ser professores a mais de 40 anos, reafirmados pelos movimentos sociais, por reuniões, assembleias, documentos, com ampla participação de pedagogos e professores (as) de diferentes licenciaturas, ou seja, desde 1989 a ANFOPE apresenta alguns elementos sobre o curso de Pedagogia em documento desde essa época em que vivemos a perspectiva das habilitações no curso de Pedagogia. Tais elementos são universidades e suas faculdades, instituições, departamentos de educação deverão ser os locais prioritários para a formação dos profissionais de educação para atuar na educação básica e superior. É necessário sempre repensar as estruturas das faculdades e organização dos cursos de formação no seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre habilitações, especialistas e qualquer divisão do trabalho que se impere no curso de Pedagogia ou na dicotomia entre formação dos pedagogos e demais licenciados. Para tanto, a ANFOPE afirma que deve se considerar a docência no seu sentido, não apenas na sala de aula, mas como trabalho na dimensão de gestão, pesquisa, extensão, como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação. É preciso retomar a concepção de

pedagogo a contraposição a concepção de pedagogo numa formação centrada pelo cientificismo academicista, ou que formação fragmentada em habilitações especialistas que não contemplava já anteriormente uma unidade de identidade [...] tornando a formação-trabalho em subversões que fragilizam o seu fazer, a construção da identidade e mais, a possibilidade de luta para uma sociedade emancipada (ANFOPE NACIONAL, 2023a, live).

Na esteira de reformas e no sentido de superar dicotomias e as fragmentações que ainda ocorriam dentro do campo das licenciaturas, em 2015 foi aprovada a Resolução CNE/CP n° 2/2015, que definiu “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” (Brasil, 2015, p. 1).

A aprovação e implementação da Resolução CNE/CP n° 2/2015 indicou um avanço para a legislação educacional, principalmente no que concerne à valorização da formação inicial e continuada dos docentes da Educação Básica (Crespi; Nóbile, 2018). Desse modo, fica expresso que essa normativa compreende

A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p. 3).

A normativa instituída em 2015 apresentou, em seu texto, uma base de formação humana, isto é, “a proposta de uma formação teórica, sólida e interdisciplinar, seguindo pela consolidação da relação teoria e prática, por meio do trabalho de forma coletiva, envolvendo todas as áreas do conhecimento” (Pinheiro; Fávero, 2022, p. 4), além de considerar a educação como um processo emancipatório. Para Crespi e Nóbile (2018), a Resolução CNE/CP n° 2/2015 corroborou com as determinações das DCN de Pedagogia de 2006, reforçando que o profissional em formação necessita de uma apropriação de diferentes conhecimentos e práticas, sempre condizentes com seu exercício profissional.

Outra importante questão da Resolução CNE/CP n° 2/2015 foi a melhoria da formação de profissionais do magistério, que consistiu na garantia de uma base diversificada e reconheceu a especificidade do trabalho docente. Assim sendo, o licenciando é convidado a “privilegiar um sólido conhecimento pedagógico que fundamente sua prática e que o convide à reflexão” (Marques, *et al.*, 2021, p. 641).

Contudo, nesse cenário de conquistas advindas com a normativa de 2015, é necessário considerar que, no ano de 2014, iniciaram as plenárias para a construção da BNCC, que foi aprovada logo em 2017, considerando como “fio condutor a pedagogia das competências, defendidas pelos integrantes do Ministério da Educação entre 2016 e 2018” (Pinheiro; Fávero, 2022, p. 4). Desse modo, solicita-se que a Resolução CNE/CP n° 2/2015 – que ainda estava em fase de implementação legal nas Instituições de Ensino Superior – incorpore, em seu texto, as premissas delineadas na BNCC. Retomando a posição de Pinheiro e Fávero (2022, p. 5),

Em 2019, tem-se alterações na legislação de formação dos professores para que a formação ficasse alinhada à proposta da Pedagogia das Competências, que é apresentada pela BNCC e reforçada na BNC-Formação. Com isso, esquece-se a Resolução 02/2015 e passa-se a ter uma base formativa a partir do que se deve ensinar ao nível que o curso de licenciatura destina. Deixa-se a perspectiva da formação do formador, para a preparação para o ser formador a partir do que se deve ensinar e o que se encontra descrito na BNCC.

Discussões realizadas nos capítulos anteriores já nos deram suporte para compreender a dimensão do impacto que a BNC-Formação causa nos cursos de licenciatura, seja no seu viés formativo, visão de mundo e identidade do profissional. Desse modo, para além dessas argumentações, o quadro das páginas seguintes apresenta as principais características das três normativas citadas acima (Resolução CNE/CP n° 1/2006 – Brasil, 2006; Resolução CNE/CP n° 2/2015 – Brasil 2015; Resolução CNE/CP n° 2/2019 – Brasil, 2019a), principalmente no que se refere ao curso de Pedagogia.

Quadro 14 - Principais características formativas e organização curricular segundo as normativas (Brasil, 2006; Brasil, 2015; Brasil, 2019a)

(Continua)

Principais características formativas

	Resolução CNE/CP nº 01/2006	Resolução CNE/CP nº 02/2015	Resolução CNE/CP nº 2/2019
<i>Concepção</i>	<p>Compreende uma concepção sócio-histórica de formação, na qual a docência ocupa um lugar central no currículo formativo e na ação do processo pedagógico.</p> <p>Fundamenta-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização e relevância social, que buscam identificar os problemas socioculturais e educacionais por meio de uma postura investigativa, entendendo e visando ao papel da educação na promoção da cidadania e na construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária, na qual as exclusões econômicas, políticas, religiosas, sociais e culturais sejam superadas.</p>	<p>É fundamentada sob a concepção defendida pela ANFOPE, isto é, assegura que a formação inicial e continuada de professores terá como fundamento a base comum nacional, pautada nos princípios de que a educação faz parte do processo emancipatório do sujeito, e reconhece a especificidade do trabalho docente. Portanto, articula a teoria e a prática, a formação inicial e continuada e outros princípios que norteiam a base comum nacional.</p>	<p>Fundamenta a formação docente no desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, definindo três dimensões basilares:</p> <p>I – Conhecimento profissional;</p> <p>II – Prática profissional; e</p> <p>III – Engajamento profissional.</p>
<i>Carga horária</i>	<p>O curso tem como carga horária mínima 3.200 horas, distribuídas entre:</p> <p>I – 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, como assistência em aulas, seminários, pesquisas, visitas a outras instituições educacionais e culturais, e atividades práticas de diferentes naturezas;</p> <p>II – 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado; e</p> <p>III – 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesses dos alunos, via Iniciação Científica, Monitoria e Extensão.</p>	<p>A normativa define como carga horária 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo dividido em:</p> <p>I – 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo de formação;</p> <p>II – 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado em áreas de formação e atuação na Educação Básica e em áreas específicas;</p> <p>III – 2.200 horas direcionadas às atividades formativas delineadas nos núcleos; e</p> <p>IV – 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.</p>	<p>Organiza os cursos de formação em três grupos, com carga horária de 3.200 horas, e que devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais.</p> <p>Grupo I: 800 horas para a base, compreendendo os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos;</p> <p>Grupo II: 1.600 horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC; e</p> <p>Grupo III: 800 horas para prática pedagógica, divididas entre estágio supervisionado e prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II.</p>

(Conclusão)

Principais características formativas

	Resolução CNE/CP n° 01/2006	Resolução CNE/CP n° 02/2015	Resolução CNE/CP n° 2/2019
<i>Divisão do currículo</i>	A estrutura do curso de Pedagogia constitui-se por meio de núcleos de estudos. I – Núcleo de estudos básicos, que articula o estudo aprofundado da literatura pertinente e de realidades educacionais; II – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado a áreas de atuação profissional; e III – Núcleo de estudos integradores, que prevê a participação em seminários, iniciações científicas, vivências pedagógicas, e entre outros.	Estrutura núcleos para os cursos de formação inicial, que se voltam para as áreas específicas e interdisciplinares. I – Núcleo de estudos de formação geral; II – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo conteúdos específicos e pedagógicos; e III – Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.	A estrutura do curso é dividida entre grupos. Grupo I – deverá ser iniciado no 1º ano, integrando as três dimensões das competências profissionais docentes como organizadoras do currículo e dos conteúdos, tendo como base as competências e habilidades previstas na BNCC; Grupo II – prevê o aprofundamento de estudos no componente curricular, efetivando-se a partir do 2º até o 4º ano; e Grupo III – destinado à prática pedagógica, articulada desde o primeiro ano do curso.
<i>Estágio</i>	O estágio curricular deverá ser realizado ao decorrer do curso, assegurando aos licenciandos a experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não-escolares. Subdivide-se em: a) Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) Disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal; c) Educação Profissional na área de serviços de apoio escolar; d) Educação de Jovens e Adultos; e e) Participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação e acompanhamento/avaliação de atividades e projetos educativos.	A carga horária do estágio supervisionado, segundo essa normativa, deverá respeitar os seguintes princípios: I – Quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1000 horas; II – Quando o curso de formação pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1400 horas; III – A carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 horas; IV – Deverá ocorrer 500 horas dedicadas às atividades formativas, estruturadas pelos núcleos definidos; V – Deverá haver 900 horas dedicadas às atividades de conhecimentos interdisciplinares; e VI – Deverá haver 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.	Nesta normativa são previstas 800 horas de prática pedagógicas, sendo distribuídas em dois grupos. a) 400 horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso; e b) 400 horas para a prática dos componentes curriculares do Grupo I e II do currículo, distribuídas ao longo do curso, seguindo o Projeto Político do Curso.

Fonte: Brasil (2006; 2015; 2019a).

Nota: Organizado pela autora.

O quadro acima permite compreender as principais características de cada normativa em relação aos elementos primordiais que perpassam o trajeto formativo dos licenciandos. Nesse contexto, ao analisar as três normativas, evidencia-se uma similaridade entre a Resolução CNE/CP n° 1/2006 e a Resolução CNE/CP n° 2/2015, pois ambas definem a docência como centro do processo formativo e integram conhecimentos, pesquisas e estudos da comunidade educacional na construção de seus documentos.

Costa, Matos e Caetano (2021, p. 6) destacam que “a profissão docente mobiliza um conjunto de saberes que se articulam, quais sejam, saberes profissionais ou pedagógicos, saberes disciplinares e curriculares e saberes experienciais”. Nesse contexto, as duas resoluções citadas caminham em um percurso formativo pautado em princípios e valores que exigem o desenvolvimento de ações articuladas, e que promovem uma educação que contribui com a emancipação e com o exercício efetivo da cidadania (Bazzo; Scheibe, 2019).

Em contrapartida, a aprovação da BNC-Formação, em 2019, evidenciou um movimento oposto às resoluções anteriores, visto que promove um projeto formativo de professores com características, princípios e uma estrutura diferenciada, focada em uma instrução para o exercício das competências e habilidades da BNCC da Educação Básica. Assim sendo, torna-se “o núcleo central tanto da formação inicial quanto continuada. Por isso, o futuro docente, desde o início do curso, deverá entrar em contato com a escola para desenvolver as competências e habilidades consideradas necessárias para resolver os problemas práticos” (Costa; Matos; Caetano, 2021, p.1195).

Além de destacar a BNCC como ponto central do processo formativo dos professores, fica expresso, na BNC-Formação, que o primeiro ano de formação acadêmica se destina às seguintes temáticas: “I - currículos e seus marcos legais [...] II – didática e seus fundamentos [...] III - metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados” (Brasil, 2019a, p. 6). Após esse primeiro ano de graduação, os acadêmicos deverão entrar em um percurso de aprofundamento que, especialmente para o curso de Pedagogia, concerne a escolha de três tipos de curso. São eles:

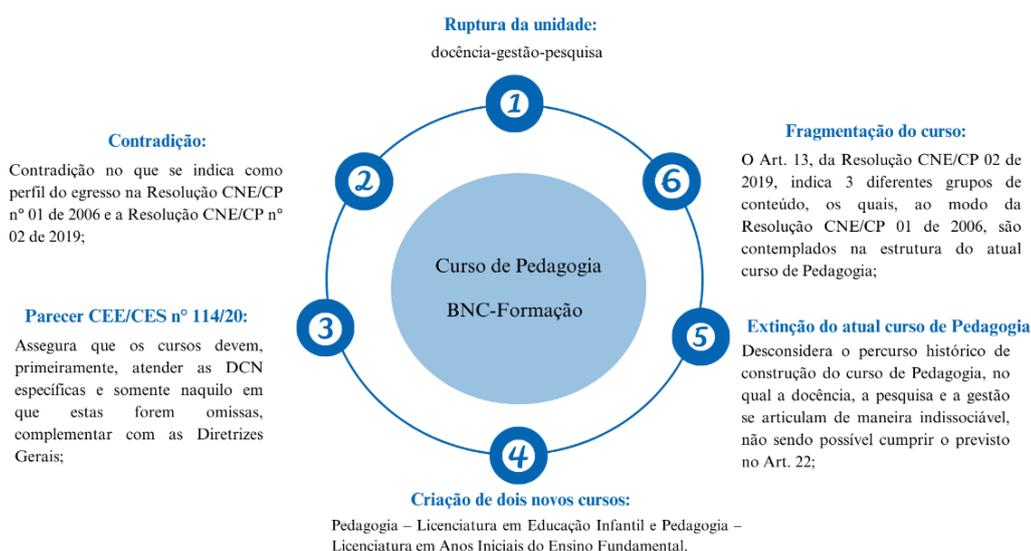
- I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;
- II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e
- III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2019a, p. 7).

De acordo com a estrutura da BNC-Formação, fica evidente a proposta de descaracterização do curso, conforme demonstrou a produção acadêmica analisada no capítulo 1. Além disso, a mobilização das entidades representativas da educação e a comunidade acadêmica expressam, no *Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação*, o repúdio ao texto da normativa, pautada na “ultrapassada Pedagogia das Competências, na produção das Fundações, Institutos e empresas educacionais privadas, obedecendo às diretrizes de organismos multilaterais”. (ANFOPE, 2023e, p. 1).

Desse modo, quando tratamos do curso de Pedagogia, é preciso compreender que a BNC-Formação, em seu formato atual, traz possíveis implicações para o curso. Segundo o Dicionário Online de Português (2023), *implicação* é “o que se subentende [...] uma ação ou efeito de implicar, de obter algo como efeito, resultado, consequência”. Desse modo, reiteramos que, desde o momento de construção desse documento, as associações, comunidades acadêmicas e pesquisadores da área da educação já analisavam a BNC-Formação e suas implicações para o curso de Pedagogia, afirmando que, a partir dos seus estudos, observavam a impossibilidade de adequar os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia à BNC-Formação (Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia, 2022).

Nesse contexto, a figura da página seguinte organiza seis principais implicações para a licenciatura em Pedagogia.

Figura 12 - Principais implicações para o curso de Pedagogia, segundo o Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia



Fonte: Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia (2022).

Nota: Organizado pela autora.

Ao analisar as colocações da figura acima, observamos que a BNC-Formação descaracteriza o curso de Pedagogia, trazendo um processo formativo padronizado, centralizado e controlado pela BNCC. Ainda reduz o magistério à “[...] simples função de tarefeiros e instrutores, induzindo à alienação da categoria e ao expurgo da função social da escola e da formação [...] impossibilitando a construção de projetos formativos próprios e criativos” (ANFOPE, 2023e, p. 2).

Nesse contexto, concordamos com Felipe, Cunha e Brito (2021), quando afirmam que a BNC-Formação *oferece* uma perspectiva de organização curricular alicerçada em conhecimentos comuns e específicos sob uma lógica de hierarquização e sequenciação muito utilizada na década de 1970. Desse modo, centraliza-se nesse processo o ajustamento das exigências do mercado, em detrimento das reais necessidades da educação e de um currículo que possa dialogar com conhecimentos que permitam problematizar os condicionantes sociais e históricos, distanciando, portanto, os futuros docentes de problemáticas reais e urgentes.

Essa conjuntura que se estabelece para a formação docente com a BNC-Formação nos leva a questionar que tipo de formação se propõe ao profissional pedagogo. Ao analisar a normativa e os elementos que são alterados no curso de Pedagogia, consideramos pertinente tecer considerações acerca das implicações para o curso. Assim, a próxima subseção deste capítulo destina-se especialmente às principais alterações que podem ser realizadas com a implementação da BNC-Formação, em seu formato original, para o curso de licenciatura em Pedagogia.

3.2 IMPLICAÇÕES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: QUE TIPO DE FORMAÇÃO SE PROPÕE COM A BNC-FORMAÇÃO?

As considerações e arguições realizadas até o momento já nos elucidaram o caráter formativo adotado no texto da BNC-Formação, que traduz uma racionalidade econômica que paira sobre as políticas de formação docente, em uma concepção produtivista e quantitativa. A BNC-Formação define, sob a lógica da concorrência e da competitividade, um perfil de trabalhador adaptado e com capacidade de resolução de demandas imediatistas. Nesse contexto, a normativa aprovada para os cursos de licenciatura prescreve o que os professores devem saber e serem capazes de fazer, homogeneizando o processo formativo para o cumprimento de competências e habilidades prescritas na BNCC/2017 (Farias, 2020). No caso do curso de Pedagogia,

A BNC-Formação altera, sobremaneira a forma, o conteúdo e as aprendizagens essenciais para a formação de pedagogos(as). Estas interferências incidem na (re)organização das disciplinas e saberes desenvolvidos ao longo do curso e produzem outros sentidos para a formação de professores, como a desagregação da teoria e da prática, a homogeneização e padronização dos trabalhos de professores (Alves; Duarte, 2022, p. 3).

O processo de desconstrução e descaracterização do curso de Pedagogia já foi denunciado em diversas *lives*, posicionamentos e notas de repúdio publicadas não só por entidades representativas da educação, mas também por comunidades científico-acadêmicas e pesquisadores da área da educação. Nesse sentido, o descontentamento com a aprovação da BNC-Formação expressa-se em inúmeros documentos, salientando que a normativa foi construída de maneira antidemocrática e estabelecida de forma autoritária, sem ocorrer o diálogo com as entidades nacionais do campo da formação e as instituições formadoras. Também desconsiderou as pesquisas da área da Educação, priorizando referenciais pautados na ultrapassada Pedagogia das Competências, nas produções de Fundações, Institutos, empresas educacionais privadas e diretrizes de Organismos Multilaterais.

Nesse contexto, o Movimento REVOGA BNC-Formação expressa seu posicionamento, ressaltando que

Hoje, diante de um cenário político que respeita o debate público e coletivo, persistimos mobilizados/as, de forma organizada, para a luta pela revogação das Resoluções 02/2019 e a 01/2020 tendo em vista os seguintes aspectos:

a) **a imposição da ultrapassada Pedagogia das Competências e Habilidades que preconiza uma concepção pragmática e reducionista de formação e de docência**, centrada em processos de (de)formação com ênfase na padronização, centralização e controle, ferindo os princípios da pluralidade de concepções e a autonomia didático-científica das Universidades, presentes em nossa Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/96.

b) **a redução do magistério a simples função de tarefeiros e instrutores**, induzindo à alienação da categoria e ao expurgo da função social da escola e da formação, como a BNCC e a Reforma do Ensino médio propugnam, impossibilitando a construção de projetos formativos próprios e criativos, e esvaziando de significado a formação de crianças, adolescentes, jovens, e pessoas adultas e idosas na escola e de professores/as nos cursos de licenciatura;

c) **a secundarização do processo de construção do conhecimento pedagógico e científico** e sua socialização, a articulação teoria-prática e a sólida formação teórica e interdisciplinar, ferindo o necessário equilíbrio curricular. Esse modelo impõe uma distribuição de carga horária e tempo e um percurso formativo uniforme, em clara **inversão epistemológica**;

d) a desconsideração da autonomia das IES e de seus Colegiados de Curso na definição da concepção, sequência e ordenação dos conteúdos curriculares necessários à formação.

Defendemos que as políticas de formação do magistério sejam elaboradas de forma democrática, em diálogo com as instituições formadoras e as entidades representativas da comunidade educacional, para que possam contribuir para a construção de uma sociedade com mais justiça social. Essa é uma luta urgente e que diz respeito a toda a sociedade, posto que a formação dos professores e professoras é essencial para a reconstrução da democracia, da cidadania plena e da soberania nacional (ANFOPE, 2023e, p. 2, grifo nosso).

O contexto político atual em que o Brasil está imerso pode possibilitar espaço para diálogo para revogação e/ou revisão de políticas que não atendem as reais necessidades vislumbradas pelos educadores. Contudo, concordamos com ANFOPE (2023e, p. 12), quando afirma que devemos compreender “o caráter mutante que as políticas neoliberais na educação assumem, quando procuram “adequar-se” taticamente a um governo existente em um determinado momento, sem perder seu objetivo estratégico”. Assim sendo, apesar de se oferecer a revisão da BNC-Formação e a formação de GT para o seu estudo, movimentos como Todos pela Educação e outros diversos setores empresariais não medirão esforços para a implementação de reformas que atendam seus interesses.

Diante desse contexto, observamos, ao longo deste trabalho, que a lógica empresarial privatista vem se impondo na Educação Básica, e se consolidou no Brasil por meio da BNCC. Essa normativa atendeu aos ditames da agenda global, de acordo com as proposições disseminadas por Órgãos Multilaterais como BM, UNESCO, OCDE e BID, além de movimentos como Todos pela Educação e diversos outros aparelhos privados de hegemonia. Tais instituições tiveram um papel determinante para a aprovação da BNCC. Nessa conjuntura, o alinhamento da formação docente à base foi de extrema urgência, para que a implementação da reforma fosse realizada de forma integral e eficaz, culminando na BNC-Formação (ANFOPE, 2023).

Como já explicitado, o caráter formativo da BNC-Formação altera a organização curricular dos cursos de licenciatura, sobretudo o curso de Pedagogia, que passa a assumir um novo formato em sua totalidade. Nesse sentido, a normativa aprovada em 2019, além de conflitar com a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006), indica uma descaracterização para o curso de Pedagogia, abrindo espaço para a “retomada de um possível bacharelado para o curso [...] pauta já superada desde os debates dos anos de

1980” (ANFOPE, 2023b, p. 30). Nesse sentido, o quadro abaixo elenca as principais implicações da BNC-Formação para o curso de Pedagogia.

Quadro 15 - Implicações da BNC-Formação para o curso de licenciatura em Pedagogia
Estreito Alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica

Ruptura da unidade docência-gestão-pesquisa

Fragmentação e extinção do atual formato do curso de Pedagogia

Retomada das habilitações

Fonte: ANFOPE (2023a) e Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia (2022).

Nota: Organizado pela autora.

À vista disso e com base na produção acadêmica levantada, categorizada e analisada no capítulo 1, organizamos, na sequência deste estudo, a categorização das principais implicações da BNC-Formação para o curso de Pedagogia, à luz do referencial construído nesta pesquisa.

3.2.1 Categoria de análise: A formação de professores e o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica

A reforma do aparelho do Estado e a crise mundial de 2008 delinearão novas formas de pensar e de implementar políticas públicas nos diferentes setores, com vistas ao receituário ultraliberal. Na esfera educacional, orientações de Organismos Multilaterais, fundações e grupos empresariais têm protagonizado o cenário de construção de diretrizes que tratam a gestão da educação pública como meio para o atendimento de seus interesses. Nesse contexto, as políticas implementadas, sobretudo após 2017, evidenciam que “a formação humana [...] é secundarizada, ou simplesmente ignorada, em detrimento da preparação de mão de obra competitiva para um trabalho precarizado, ajustado aos desígnios do mercado” (Costa; Mattos; Caetano, 2021, p. 2).

Na esteira de reformas que impactaram o cenário educacional dos últimos anos, menciona-se a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada por meio da Resolução CNE/CP nº 2 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2017a), e para o Ensino Médio, pela Resolução CNE/CP nº 4 (Brasil, 2018a), as quais delinearão grandes mudanças no currículo da Educação Básica e causaram impacto nos cursos de licenciatura. Segundo a Resolução CNE/CP nº 02/2019, fica estabelecido que

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.

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

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (Brasil, 2019a, p. 2).

A construção de uma nova normativa para a formação docente teve por justificativa a falta de preparo dos professores para trabalhar com as demandas estabelecidas pela BNCC. Portanto, como já salientado pela produção acadêmica no capítulo 1, a BNC-Formação foi um meio de “garantir a implementação dessa base, o Estado/governo cuidou de aprovar a Resolução nº 2/2019, que consiste na reformulação dos cursos de licenciatura” (Costa; Mattos; Caetano, 2021, p. 3).

Para Moreira *et al.* (2022), já ficava expresso, no documento da BNCC (2017a), que a tarefa principal da União, após o processo de implementação, seria de revisar a formação inicial e continuada dos professores, a fim de alinhá-las às diretrizes postuladas para a Educação Básica. Nesse sentido, para os autores, já fica evidente o início do processo de descaracterização da formação docente, tornando-a instrumentalizada, hegemônica, metódica e padronizada, com vistas ao seguimento de parâmetros, competências e habilidades.

Esse processo de padronização das ações educativas, segundo Silva (2019, p. 3), “já esteve presente nos documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo CNE nos anos finais da década 90, seguindo a tendência de outros países, e que se tornou conhecido como ‘modelo de competências’ ou ‘formação baseada em competências’. Assim sendo, segundo a autora, a adoção do termo *competências*, no arcabouço das políticas educacionais, consolidou

Uma racionalidade que se fundamenta no mercado (de produção, de consumo e de trabalho) e gera um tipo de formação orientada por critérios economicistas. É preciso ter claro que a adoção do modelo de competências pela reforma educacional brasileira do pós-LDB de 1996 foi anunciada, reiteradas vezes, como necessária, tendo em vista a adequação do processo de escolarização a mudanças ocorridos nos processos produtivos. Nesse sentido, é possível afirmar que houve uma

subordinação da formação humana aos imperativos de adequação a demandas postas pela via unilateral do mercado de trabalho. Firma-se, assim, uma perspectiva economicista de formação, decorrente do emprego de critérios, pressupostos e métodos próprios da economia, isto é, do mundo da produção de mercadorias e serviços, na definição dos processos formativos e das políticas a eles vinculados. Em que medida esses elementos guardam pertinência quando se trata de formular a política nacional de formação de professores? (Silva, 2019, p. 130).

Essa racionalidade de mercado domina a concepção formativa da BNCC (Brasil, 2017a) e fundamenta a BNC-Formação, formando um projeto político ancorado em elementos gerencialistas, que afastam a formação social e humanísticas dos envolvidos no processo formativo. Além disso, atribuem aos professores um papel estritamente tecnicista, focado “na preparação de uma mão de obra capaz de adequar-se à precarização do trabalho, cada vez mais destituído de direitos, e que, assim, atenda os interesses do empresariado” (Costa; Gonçalves, 2020, p. 15).

Nessa conjuntura, o quadro seguinte exemplifica como se encontra o termo *competência* no documento da BNCC (Brasil, 2017a) e na normativa da BNC-Formação (Brasil, 2019a).

Quadro 16 - Termo *Competência* e sua atribuição no texto da BNCC (2017a) e BNC-Formação (2019a)

(Continua)

<i>Competência</i>	
BNCC (2017)	BNC-Formação (2019)
<p>É definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.</p> <p>Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).</p>	<p>Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.</p>

(Continua)

Competências Gerais da Educação Básica	Competências Gerais Docentes
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.	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.
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.	Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	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.
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.	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.
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.	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.
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.	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.

(Conclusão)

Competências Gerais da Educação Básica	Competências Gerais Docentes
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.	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.
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.	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 elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
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.	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.
Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade e 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: Brasil (2017a, p. 11-12); e Brasil (2019a, p. 11).

Nota: Elaborado pela autora.

Com base nas proposições definidas por ambas as normativas, destacamos que as duas políticas, ainda em momento de construção e delineamento, foram discutidas, produzidas e posteriormente implementadas sem a participação e aprovação dos professores e da comunidade educacional em geral. Assim sendo, concordamos com Moreira *et al.* (2022), quando afirmam que a escola e a universidade, locais privilegiados de desenvolvimento profissional, sentem-se como *recipientes* de normativas, que depositam comandos do que e de como desenvolver ações, que delimitam o processo formativo e o sequenciam. Assim, desconsidera-se todo o conhecimento e toda a pesquisa desenvolvida pelo movimento dos educadores na busca por um processo formativo e

educativo de qualidade, pautado em princípios da base comum nacional defendida pela ANFOPE.

O alinhamento da BNCC com a BNC-Formação revela uma articulação de projetos submetidos a uma lógica de qualidade mensurável da educação, banalizada por índices de desempenho e controle. Desse modo, a BNC-Formação empobrece o processo formativo docente a fim de atender preceitos estabelecidos na BNCC, com o desenvolvimento de competências e habilidades. Nessa conjuntura, concordamos com Hypólito (2011, p. 65), quando afirma que “se no início das políticas educativas neoliberais tratava-se de induzir a educação a assemelhar-se aos métodos e práticas do mercado, agora trata-se de inserir o mercado, não apenas como lógica, mas como atividade lucrativa e mercadológica”.

Em suma, a BNC-Formação evidencia uma concepção de docência, conhecimento e educação que se concentra

[...] em estruturar, padronizar, descrever, determinar, delinear competências para a formação docente, configurando-se como retrocesso, retomando modelos já criticados nos fins dos anos 1990 e 2000, no que se refere às reformas curriculares para formação de professores, em que o foco central da formação centra-se na dimensão prática, no como ensinar.

Nesse sentido, estamos diante de movimentos que não privilegiam o contexto socioeconômico dos/as alunos/as e professores/as e não se discute as condições contextuais de produção da docência, havendo evidência por uma lógica de desempenho, de resultados e o pensar apenas na aprendizagem, sem levar em consideração o processo de construção e as relações no contexto escolar (Moreira *et al.*, 2022, p. 359-360).

Como já apontado na *Categoria de análise: BNCC e a formação docente*, no capítulo 1, o alinhamento da BNC-Formação com a BNCC traz elementos que responsabilizam e culpabilizam o professor quanto ao sucesso ou fracasso escolar, e enfocam a função docente apenas na dimensão da execução, do saber-fazer em contextos metodológicos, bem como a qualquer problemática que esteja relacionada a práticas, muitas vezes ineficazes.

Além disso, cabe retomar, ainda, que na questão curricular, a BNCC também é mantida como parte componente fundamental para o exercício da docência. Portanto, ela estabelece que os cursos de graduação tenham, no mínimo, 3.200 horas, dividindo-as em três grupos distintos, considerando o desenvolvimento das competências e habilidades. O Grupo I organiza 800 horas destinadas aos conhecimentos científicos, educacionais e

pedagógicos; Grupo II direciona 1.600 horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC; Grupo III determina 800 horas para prática pedagógica, divididas entre estágio supervisionado e prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II (Brasil, 2019a).

Nesse contexto, observamos que a organização curricular para a formação inicial compreende uma carga horária que valoriza a prática e conteúdos que atendam as demandas da BNCC e do mercado de trabalho. Logo, concordamos com Alves e Duarte (2022, p. 8), ao nos questionarmos: “em que momento se desenvolvem os fundamentos teórico-práticos, que constituem a consistência da formação juntamente com a carga horária para atividades culturais, tão necessárias a formação humana no escopo da educação”?

Seguindo as considerações da produção acadêmica destacadas no capítulo 1, entendemos que a BNCC padroniza o currículo e segue uma lógica gerencialista de educação. Portanto, ao delinear uma formação docente com os mesmos padrões, o sucesso de sua implementação total seria garantido.

Muito tem sido falado que o grande obstáculo para a qualidade da educação é a formação docente ruim. Portanto, o desafio seria melhorar a formação docente. De acordo com o modelo da BNC-Formação, a formação poderia ser facilmente resolvida com uma educação baseada em competências, alinha com as competências da BNCC, com a utilização dos meios tecnológicos disponíveis e um modelo de ensino híbrido, inovador, técnico, que funcionasse [...] Os processos de formação tendem a ser direcionados para a formação da utilização dessas técnicas, que foram testadas e são baseadas em evidências. Trata-se, finalmente, de esvaziar a formação daqueles aspectos críticos do que deve ser a educação de crianças, jovens e adultos, dos fins da educação (Hypolito, 2021, p. 48).

Questões relativas à qualidade educacional da Educação Básica podem ser observadas como justificativa para a aprovação da BNC-Formação no texto da Terceira Versão do Parecer CNE/CP nº 2/2019, que expõe a BNCC como uma *nova era*. O referido documento também expressa que “os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo” (Brasil, 2019c, p. 1).

Nessa conjuntura, o item 1.3 da Terceira Versão intitula-se *Indicadores de aprendizagem e da formação de professores: o desafio do baixo valor social da carreira do magistério no Brasil*. Nele está exposta uma gama de resultados estatísticos extraídos

do Anuário Brasileiro da Educação Básica, que considera inúmeros fatores para explicar os resultados obtidos nos levantamentos. Entre eles, destaca-se que:

- d) Nos cursos de Pedagogia quase não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola, enquanto nos demais cursos de licenciatura prevalecem os conhecimentos da área disciplinar especializada, em geral totalmente desarticulados do ensino desses conteúdos e do estudo dos fundamentos pedagógicos da ação docente;
- e) São poucos cursos que promovem o aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização; [...]
- g) Segundo os próprios alunos de licenciatura, os cursos, em geral, são dados em grande parte com suporte em apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente a pauperização dos conhecimentos oferecidos (Brasil, 2019c, p. 7).

Por meio dessas *justificativas*, fica expresso no documento que, para reverter o quadro de formação docente precária e de baixo valor social, será preciso que o país fortaleça suas políticas de Estado em relação à valorização profissional do professor. Contudo, concordamos com Alves e Duarte (2022), quando afirmam que a BNC-Formação, além de ameaçar a formação plena e ampla dos profissionais, segmenta as áreas de atuação, centraliza o conteúdo proposto na BNCC e abre caminhos para a terceirização.

No campo da Pedagogia, a BNC-Formação altera o curso de forma total, fragmentando a formação e retomando a ideia de habilitações, além de romper com a concepção de docência como fator estruturante do curso. Desse modo, ao observar as políticas de formação de professores, especialmente a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019a), notamos que é totalmente dissonante das concepções trazidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006) e Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015). Assim sendo, a próxima categoria discorre sobre a fragmentação do curso, bem como a extinção da formação de pedagogos como conhecemos atualmente.

3.2.2 Categoria de análise: A fragmentação e a extinção do atual curso de Pedagogia

A fragmentação do curso de Pedagogia é um elemento apontado desde o capítulo 1 desta pesquisa, pois no momento do levantamento e análise da produção acadêmica, já havia sido evidenciada a divisão do curso em dois percursos formativos, sendo a licenciatura para a Educação Infantil e a licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, no texto da BNC-Formação, fica expressa a organização curricular das licenciaturas em três grupos distintos, os quais especificam uma gama de

conteúdos e aprofundamentos a serem cumpridos em uma determinada carga horária. O quadro abaixo demonstra essa organização.

Quadro 17 - Organização curricular dos cursos de licenciatura, segundo a BNC-Formação

Organização curricular do curso de formação		
Grupo I (Parte Comum)	Grupo II (Parte de Aprofundamento)	Grupo III (Parte Prática)
800 horas	1.600 horas	800 horas
<p>Prevê o desenvolvimento dos seguintes conhecimentos:</p> <p>I) Conhecimento dos fundamentos, política e metodologias educacionais;</p> <p>II) Sistemas de ensino e política pública educacional;</p> <p>III) Contexto social e cultural da escola e do aluno – território educativo;</p> <p>IV) Desenvolvimento cognitivo, físico e socioemocional e aprendizagem por etapa;</p> <p>V) Infância e adolescência a partir da articulação entre as Ciências Humanas – especialmente a Sociologia, a Psicologia e a Filosofia – e as da Saúde;</p> <p>VI) Linguagens artísticas - arte, cultura e educação em suas formas de expressão – Artes Visuais, Música, Corporais, Literatura e Cultura Digital;</p> <p>VII) Uso e produção de tecnologia;</p> <p>VIII) Criatividade e inovação;</p> <p>IX) Planejamento e gestão do ambiente de aprendizagem e da avaliação;</p> <p>X) Reconhecimento e mediação de conflitos; e</p> <p>XI) Engajamento no desenvolvimento acadêmico e profissional, participação e comprometimento com a escola, relações interpessoais e socioemocionais.</p>	<p>Nessa etapa do curso, deverão ser oferecidos estudos em currículos referenciados na BNCC, metodologias e didática das áreas e/ou componentes. Assim sendo, fazem parte dessa etapa:</p> <p>I) Domínio dos conhecimentos previstos na BNCC para etapa/área/componente;</p> <p>II) Domínio do conteúdo a ser ensinado e seu conhecimento pedagógico;</p> <p>III) Desenvolvimento de competências profissionais integradas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional;</p> <p>IV) Compromisso com a aprendizagem do aluno;</p> <p>V) Prática efetiva no ambiente educacional;</p> <p>VI) Criatividade e inovação;</p> <p>VII) Inclusão e diversidade;</p> <p>VIII) Noções básicas de alfabetização de criança, jovem e adulto;</p> <p>IX) Compromisso com a equidade e igualdade social; e</p> <p>X) Engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional.</p> <p>Prevê nesse grupo, ainda, que as Licenciaturas em Pedagogia deverão dividir a formação em duas etapas: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</p>	<p>Nesse grupo, dispõe-se que o currículo deve ser focado na prática.</p> <p>I) <i>familiarização inicial</i> com a atividade docente (1º ano): 60 horas;</p> <p>II) <i>prática pré-profissional</i>, na qual identifica os desafios do contexto pedagógico (2º ano): 140 horas;</p> <p>III) <i>prática tutorada</i> de aula, quando já pode assumir responsabilidades no que diz respeito aos alunos, fazendo escolhas de temas de pesquisa (3º ano) 240 horas; e</p> <p>IV) <i>prática engajada</i>, em que os estudantes devem mobilizar e colocar em ação seus estudos para a prática, planejando aulas e buscando resolver os problemas aos quais se propuseram durante seus anos de estudo e pesquisa (4º ano): 360 horas.</p>

Fonte: Brasil (2019c, p. 29-30).

Nota: Elaborado pela autora.

A organização curricular para a formação inicial denota um caráter de precarização da profissão, além de atribuir responsabilizações para a técnica e para o exercício da prática, deixando de lado o desenvolvimento da teoria. Nesse sentido, a formação de grupos destinados à mera reprodução do que está posto para a BNCC dispõe que os estudantes e professores, a partir das competências, serão reduzidos a “*fazedores de horas*, sem o necessário processo de interrelação entre as diferentes áreas do conhecimento” (Alves; Duarte, 2022, p. 16). Quanto ao curso de Pedagogia, fica expresso, na Terceira Versão do Parecer CNE/CP nº 02/2019, que as licenciaturas em Pedagogia deverão ser divididas em duas etapas, sendo uma voltada para a Educação Infantil e outra para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

(I) Aprofundamento em Educação Infantil: aborda as especificidades das escolas de EI, seus modos de organização e rotinas, e como ocorrem as aprendizagens das crianças nessa faixa etária, abordando os direitos de aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – e os campos de experiência – “o eu, o outro e nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “escutar, falar, pensar e imaginar”; “traços, sons, cores e imagens”; “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, conforme propostos na Base Nacional Comum Curricular e Alfabetização que aborda um conjunto de princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que visem favorecer novas aprendizagens no campo da alfabetização em linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais para crianças.

(II) Aprofundamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental: contempla os processos de aprendizagem acerca dos conhecimentos específicos das áreas e as particularidades desses campos de conhecimento para os estudantes, além dos conteúdos e as formas de ensiná-los, considerando a garantia da aprendizagem dos estudantes, sendo eles crianças, jovens ou adultos, além da Alfabetização que aborda um conjunto de princípios didáticos do planejamento, o encaminhamento e a avaliação de propostas pedagógicas que visem favorecer novas aprendizagens no campo da alfabetização em linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais para as crianças, jovens ou adultos (Brasil, 2019c, p. 29).

A BNC-Formação propõe a descaracterização do curso de Pedagogia, fragmentando-o em duas licenciaturas, de modo que o acadêmico precise definir qual caminho irá percorrer durante o curso. Segundo a ANFOPE (2023b), o curso de Pedagogia já passou por inúmeras transformações desde a sua criação, em 1939, e criou dilemas que permeiam a graduação, seja em torno da identidade profissional, seja com a formação do egresso do curso. Nesse sentido, a licenciatura, até então, apresentava discussões em torno das dicotomias presentes na sua organização curricular, ou seja, o

bacharel *versus* a licenciatura, bem como a formação do técnico/especialista educacional *versus* o professor.

Essas dicotomias apresentadas em contexto anterior à BNC-Formação já foram mencionadas nesta pesquisa, e ao retomarmos a leitura, observamos que o curso de Pedagogia ainda é centro de embate de ideias, concepções formativas e identidade profissional. Contudo, o cenário trazido após a aprovação da normativa indicam

Uma nova nomenclatura para a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais e nem citar o curso de Pedagogia como lócus privilegiado para a formação de tais profissionais. Além disso, a Resolução de 2019 reforça a dicotomia da formação entre gestores e docente e abre brecha para a retomada de um possível bacharelado para o curso de Pedagogia, pauta já superada desde os debates dos anos 1980 (ANFOPE, 2023b, p. 30).

Conforme já citado, diversas mobilizações ocorreram e ainda ocorrem no cenário nacional, em busca da revogação da BNC-Formação. Assim sendo, concordamos com a ANFOPE (2023e, p. 30), quando que “as diretrizes de 2019 representam um grande retrocesso para a formação de professores e [...] não concordamos com a fragmentação da formação oferecida no curso de Pedagogia”.

A fragmentação do curso proposta na BNC-Formação contraria as teses primordiais da Pedagogia: “[...] a base do curso de Pedagogia é a Docência e a segunda tese é que o curso de Pedagogia é uma graduação plena, devido ao seu estatuto teórico-epistemológico, ao mesmo tempo, licenciatura e bacharelado (ANFOPE, 2023b, p. 30-31).

Nesse contexto, a BNC-Formação apresenta a proposta de formação sintetizada no quadro da página seguinte.

Quadro 18 - Disposições sobre a licenciatura para a Educação Infantil e licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo a BNC-Formação (2019) e o Parecer CNE/CP N° 22/2019

Formação	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Carga horária	1.600 horas	1.600 horas
Ementa curricular	<p>I – especificidades das escolas de Educação Infantil – creche ou pré-escola -, seus modos de organização, gestão e rotinas;</p> <p>II – particularidades do processo de aprendizagem das crianças nas faixas etárias da creche e pré-escolar;</p> <p>III – princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCN da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC – conviver, brincar participar, explorar, expressar, conhecer-se – para garantir a consecução dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil conforme disposto na Base nacional Comum Curricular [...];</p> <p>IV – revisão das áreas e componentes previstos pela BNCC-Educação Básica como um todo, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e</p> <p>V – competências gerais por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes da Educação Básica.</p>	<p>Prevê o aprofundamento nas áreas e nos componentes curriculares da BNCC, devendo, ainda, propiciar o aprendizado na dimensão prática do conhecimento e desenvolvimento de competências e habilidades equivalentes àquelas que a BNCC prevê para os estudantes da Educação Básica.</p> <p>Fazem parte desses estudos os seguintes tópicos:</p> <p>(a) As áreas e componentes previstos na BNCC-Educação Básica como um todo – e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em particular - seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e</p> <p>(b) As competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes e que devem ser aprendidas e avaliadas pelos licenciandos desses cursos de formação.</p>

Fonte: Brasil (2019b, p. 25-26).

Nota: Elaborado pela autora.

Ao verificarmos de que forma se propõe a formação do professor pedagogo, observamos que, para além da fragmentação que retoma o curso de Pedagogia em habilitações e divisões, a BNC-Formação alinha a formação do professor a um “técnico que possa atender estritamente apenas às competências e habilidades propostas pela

BNCC” (Costa; Gonçalves, 2022, p. 17). Nesse sentido, concordamos com Alves e Duarte (2022), quando afirmam que a BNC-Formação é uma continuidade das políticas desenvolvidas ao fim dos anos 1990, que tinham como estratégia principal segmentar a formação e homogeneizar seus currículos, com foco no saber-fazer. Isto posto, a normativa separa e aparta conhecimentos essenciais para a formação do profissional pedagogo e contraria os preceitos estabelecidos nas resoluções anteriores, conforme o quadro a seguir.

Quadro 19 - Concepções formativas apresentadas nas Resoluções CNE/CP n° 1/2006 (Brasil, 2006), 02/2015 (Brasil, 2015) e 02/2019 (Brasil, 2019a)

Resolução CNE/CP n° 1/2006	Resolução CNE/CP N° 02/2015	Resolução CNE/CP n° 02/2019
As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.	A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à 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.	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 n° 2/2017 (Brasil, 2017d) e CNE/CP n° 4/2018 (Brasil, 2018a). Propõe a criação de novos cursos dentro da licenciatura de Pedagogia: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Compreende a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.	Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação, que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento, inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.	A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Fonte: Brasil (2006; 2015; 2019a).

Nota: Elaborado pela autora.

Observa-se que, nas três normativas apresentadas no quadro acima, duas delas concebem o mesmo indicativo de formação, sendo a Resolução CNE/CP nº 1/2006 e a Resolução CNE/CP nº 02/2015, as quais tratam a formação profissional do pedagogo de modo pleno, englobando as especificidades de sua formação e a docência como base fundante desse processo formativo (Brasil, 2006; 2015). Já a Resolução CNE/CP nº 02/2019 considera a BNCC de 2017 o centro da formação docente e rompe com as concepções de formação atribuídas nas normativas anteriores, além de descaracterizar o profissional pedagogo ao definir novos rumos para a formação, fragmentando a ação pedagógica. Desse modo, a BNC-Formação constitui-se como retrocesso no lócus de habilitação para o exercício da profissão, que “sugere a produção de outro currículo e outro projeto de nação. Nela, é fortalecida uma redução da profissão” (Alves; Duarte, 2022, p. 14), que corrobora com a desvalorização e desqualificação da docência.

Na Terceira Versão do Parecer CNE/CP nº 2/2019, fica expresso que estudos apontam a precariedade da formação inicial do professor no Brasil, destacando que, nos currículos, não constam os seguintes elementos:

- (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional;
- (b) não observam relação efetiva entre teoria e prática;
- (c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso;
- (d) nos cursos de Pedagogia quase não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola, enquanto nos demais cursos de licenciatura prevalecem os conhecimentos da área disciplinar especializada, em geral totalmente desarticulados do ensino desses conteúdos e do estudo dos fundamentos pedagógicos da ação docente;
- (e) são poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização (Brasil, 2019c, p. 7).

Os estudos mencionados na terceira versão referem-se a uma pesquisa sobre *A atratividade da carreira docente no Brasil*, realizada em 2009 pela Fundação Victor Civita (FVC), em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC) e com patrocínio da Abril Educação, do Instituto Unibanco e do Itaú BBA. O que as pesquisas, estudos e todos os referenciais, de modo geral, expressos na BNC-Formação desconsideram, é que mesmo com recursos escassos, as Universidades públicas empenharam-se na formulação, implementação e formação de pedagogos plenos e, portanto, ao verificarmos os referenciais e estruturas da BNC-Formação, entendemos a necessidade de defender as

normativas anteriores, como a Resolução CNE/CP n° 1/2006 e a Resolução CNE/CP n° 02/2015. A razão para essa defesa é que,

A partir da Resolução de 2006, a profissão docente e, em especial, o curso de Pedagogia, passou a expressar conquistas, em que a **gestão, valorização e formação inicial se desenvolvem de maneira articulada**. Desta forma, o curso de funda numa compreensão de formação inicial indissociada da formação continuada, com uma perspectiva de docência que defende a articulação entre as disciplinas e, ainda, entre o estudante durante e após a graduação. Além disso, vincula a perspectiva de formação com a Educação Básica, com concepção de docência relevante para a sociedade quando delimita a especificidade da profissão, na medida em que conta com o direito à formação de profissionais **habilitados para o exercício em diferentes áreas, fundamentados em princípios científicos e que não abandona o campo de trabalho**. Esta, que é a profissão de pedagogos, oportunizou desenvolver, na esteira das discussões realizadas, a Resolução CNE/CP n° 02/2015 (BRASIL, 2015), que expressa conquistas de valorização ética, estética e política, que espelham a construção coletiva da profissão.

Imbuída de aspectos de valorização e reconhecimento da profissão docente, a Resolução de 2015 impulsiona movimentos de fortalecimento da **indissociabilidade entre teoria e prática, de maneira articulada**. Assim, a gestão e a Educação Infantil, envolvem, por exemplo, os componentes curriculares como: a prática investigativa, estágio supervisionado, disciplinas de fundamentos, metodologias e de políticas educacionais e, também, as atividades teórico-práticas, sem dicotomizar ou privilegiar uma em detrimento de outra. De forma articulada, envolvem os saberes estudados, o que oportuniza o desenvolvimento do conhecimento (Alves; Duarte, 2022, p. 7, grifo nosso).

Nessa gama de atribuições ao processo formativo do pedagogo, segundo a Resolução CNE/CP n° 1/2006 (Brasil, 2006) e Resolução CNE/CP n° 02/2015 (Brasil, 2015), consideramos que a BNC-Formação inviabiliza a articulação de saberes, responsabiliza os docentes, adota estratégias fomentadas principalmente nos anos 1990, além de sedimentar e fragmentar o currículo do curso de Pedagogia, criando dois novos modelos de licenciatura que impossibilitam a graduação em formato pleno, defendido pelas entidades representativas da educação. Além disso, em decorrência da criação de dois novos cursos (Pedagogia – Licenciatura em Educação Infantil e Pedagogia – Licenciatura em Anos Iniciais do Ensino Fundamental), seria necessário que as IES de formação realizassem a solicitação de novos processos de reconhecimento, bem como de uma reestruturação de quadros técnicos e docentes para atender as demandas prescritas pela BNC-Formação (Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia, 2022).

Na mesma esteira da fragmentação curricular do curso de Pedagogia, a BNC-Formação ainda apresenta outra dimensão formativa, que prevê, para além dos cursos de formação multidisciplinar de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a ruptura da perspectiva de formação crítico-reflexiva. Em outras palavras, apresenta o aprofundamento também em Gestão Escolar, impossibilitando a formação plena, considerando “a valorização da ideia de gestão não mais atrelada à docência” (Alves; Duarte, 2022, p. 10), mas a uma concepção de gestão alicerçada em competências. Desse modo, a próxima categoria de análise trata especialmente da ruptura entre docência, gestão e pesquisa disposta na BNC-Formação.

3.2.3 Categoria de análise: A ruptura entre docência, gestão e pesquisa

Como já demonstra a trajetória desta pesquisa, a BNC-Formação apresenta fragmentações e contradições perante as resoluções anteriores, e aponta para um caminho de total descaracterização do curso de Pedagogia, principalmente ao definir novas nomenclaturas para a formação de professores (professores multidisciplinares para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental), bem como quando indica uma dicotomia da formação entre gestores e docentes, abrindo espaço para a retomada de um possível bacharelado para o curso (ANFOPE, 2023b).

Nesse contexto, destaca-se o Capítulo VII – da formação para atividades pedagógicas e de gestão, segundo a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019a, p. 11):

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB.

Assim como a fragmentação que ocorre entre a formação para o professor de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observamos que se repete a situação com a questão da gestão, pois é proposto um aprofundamento de estudos, com horas adicionais ao curso, evidenciando mais uma vez a retomada das habilitações já superadas.

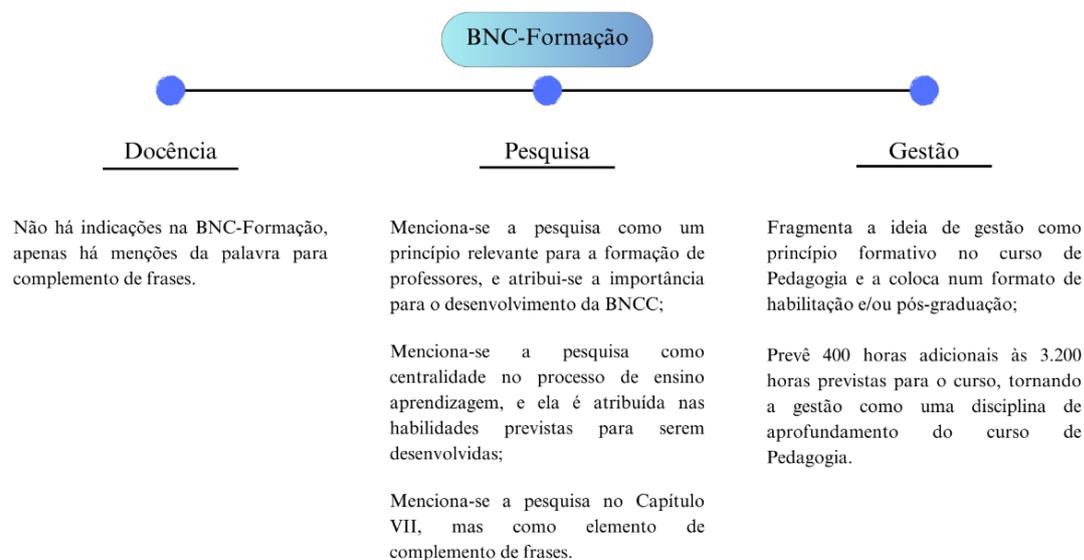
Segundo a ANFOPE (2023b), o curso de Pedagogia constitui-se, ao mesmo tempo, como bacharelado e licenciatura, ampliando o leque de possibilidades de formação do curso. Nesse sentido, a gestão dentro desse processo é entendida como a organização do trabalho pedagógico, seja no planejamento, na coordenação, acompanhamento e avaliação de sistemas de ensino, nos processos educativos informais e formais, tendo como princípio basilar a gestão democrática. Desse modo, concordamos com Delgado (2023, p. 16), quando afirma que “a gestão se configura como uma das atribuições esperadas do/da pedagogo/a, dentro da carga-horária estabelecida para o curso”. Assim, é uma das atribuições desvinculadas do perfil desse profissional com a BNC-Formação.

Além da fragmentação da gestão como princípio formador do pedagogo, a BNC-Formação não aborda a gestão democrática como um dos seus princípios fundamentais do processo formativo, clarificando as amarras da redução da autonomia universitária na organização dos currículos e de seus Projetos Político-Pedagógicos.

Além disso, a normativa também rompe com princípios estabelecidos na Resolução CNE/CP nº 02/2015, ou seja, a articulação entre docência, gestão e a pesquisa, pois a BNC-Formação propõe um quadro quase inexistente entre esses elementos. Desse modo, ao analisarmos a normativa, organizamos, na figura da página seguinte, os conceitos de docência, pesquisa e gestão expressos pela BNC-Formação.

Figura 13 - Concepção de docência, pesquisa e gestão na BNC-Formação (2019)

Fonte: Brasil (2019a).



Nota: Elaborado pela autora.

Diante do exposto, verificamos que os elementos que são tratados em normativas anteriores formam um trio, que são tidos como fatores fundamentais do curso de Pedagogia. Contudo, a BNC-Formação não apresenta preocupação em manter tais aspectos e desconsidera as articulações necessárias para a formação plena do pedagogo. Nesse sentido, concordamos com o Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia (2022, p. 1, grifo nosso), quando que,

Não há condições objetivas para a adequação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 [...] A Resolução CNE/CP 02 de 2019 desconsidera o percurso histórico de construção do curso de Pedagogia, no qual a docência, a pesquisa e a gestão se articulam de maneira indissociável, *não sendo possível cumprir o previsto no Art. 22, sem com isso, dissolver/extinguir o atual do curso de Pedagogia.*

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia compreendem a docência como ação educativa do processo pedagógico, e lê-se que “o curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas” (Brasil, 2006). Assim sendo, concordamos novamente com o Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia (2022, p. 1), ao entender que esse item da normativa de 2006 garante a unidade à formação do pedagogo como docente, gestor e pesquisador.

Nas Resoluções CNE/CP n° 01/2006 (Brasil, 2006) e na n° 02/2015 (Brasil, 2015), dispõem-se os mesmos elementos, conforme o próximo quadro.

Quadro 20 - Docência, Pesquisa e Gestão, segundo a Resolução CNE/CP n° 1/2006 e Resolução CNE/CP n° 02/2015

	Resolução CNE/CP n° 1/2006	Resolução CNE/CP n° 02/2015
Docência	Compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional.	Dispõe os mesmos elementos da Resolução CNE/CP n° 1/2006, elencando que a formação inicial deve ocorrer para o exercício da docência e gestão na Educação Básica.
Pesquisa	Relaciona a pesquisa, a extensão e a prática educativa como pilares essenciais do exercício profissional.	Menciona a articulação entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento profissional.
Gestão	Menciona a gestão democrática como fator fundante para as práticas de docência e prevê que os egressos do curso estejam aptos a observar, acompanhar, participar e planejar de projetos pedagógicos e/ou funções de naturezas similares.	Considera a gestão democrática do ensino público como garantia de um padrão de qualidade e que constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino.

Fonte: Brasil (2006; 2015).

Nota: Elaborado pela autora.

Ao verificar tais elementos, notamos que a BNC-Formação não dispõe de articulações entre as concepções, e induz a uma redução da prática docente focando nos elementos de forma totalmente desarticulada, sendo exercidas somente na função de apoio ao desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC. Para além disso, Portelinha (2019) evidencia que a normativa de 2019 apresenta a relação teoria e prática como princípio orientador do processo formativo do professor. Entretanto, essa relação é restrita somente ao espaço de sala de aula, no qual a prática se resume a um saber fazer de natureza técnico-instrumental, e a teoria é redirecionada para um segundo plano.

Cabe destacar, ainda, que o princípio da gestão como elemento basilar do processo formativo do professor passou, a partir de 2015, ser contemplado para todos os profissionais de educação por meio da Resolução CNE/CP n° 2/2015.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes **articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação**

ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica (Brasil, 2015, p. 4).

Reiteramos que a BNC-Formação adota uma proposta de processo formativo-educativo que já esteve em curso nos anos 1990, e que foi superado devido a um amplo movimento articulado entre professores comprometidos com a educação pública e associações representativas da educação como a ANFOPE, ANPED, ANPAE, dentre outras, que se empenham na luta por um projeto de educação pública com viés de formação humana, crítico e emancipatório. Tal projeto de educação pública concebe o professor como intelectual, e que a formação desse profissional seja realizada com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípios que foram atendidos pela Resolução CNE/CP n° 2/2015, atribuindo os elementos construídos historicamente pelo movimento dos educadores e expressos na Base Comum Nacional (Portelinha, 2019).

Contudo, cabe entender que mudanças no cenário político interferem diretamente no andamento das políticas educacionais. Assim sendo, as decisões direcionadas para a esfera educacional, sobretudo a partir de 2016, resgataram uma ideologia que compreende a educação e a formação do professor pela perspectiva produtivista e de mercado, e adota nas normativas uma perspectiva racional-pragmática, que coaduna com o processo de *construção* de trabalhadores adaptáveis e padronizados. Nessa conjuntura, a BNC-Formação prescreve um currículo formativo que reduz a figura docente a um técnico prático, que encontra sua maior incumbência no desenvolvimento de competências e habilidades redigidas por agentes que representam o interesse do grande capital (Delgado, 2023).

A BNC-Formação conflita com a formação proposta na Resolução CNE/CP n° 1/2006 (Brasil, 2006), e aponta não só para uma descaracterização do curso, mas também para a extinção do atual formato que conhecemos. Desse modo, finalizamos esta categoria de análise concordando com a ANFOPE (2023), ao salientar que “as diretrizes de 2019 representam um grande retrocesso para a formação de professores e que não concordamos com a fragmentação da formação oferecida no curso de Pedagogia”. O curso deve ser constituído como graduação plena, rompendo com visões distorcidas e dicotômicas de Pedagogia integral/única, permitindo o aprofundamento teórico-metodológico a fim de contribuir para o aprimoramento da prática educativa e das discussões sobre o campo educacional, objetivando a melhoria da real qualidade educacional.

3.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste terceiro capítulo da pesquisa, observamos que as contribuições da produção acadêmica analisadas no primeiro capítulo deram suporte para compreender que a BNC-Formação não estabelece relação com os princípios determinados pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015), e resgata aspectos de concepções formativas já superadas. Nesse contexto, no que se refere às implicações para as licenciaturas, compreendemos que a BNC-Formação traz implicações quanto à desqualificação e desvalorização profissional, não aborda concepções de carreira e nem menciona condições de valorização, de carreira e de salário. Além disso, fragmenta a formação inicial e continuada, enfocando somente no desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2017a).

No entanto, ao analisarmos somente o curso de Pedagogia, observamos que a normativa propõe alterações que descaracterizam o profissional pedagogo, trazendo concepções de formação que já foram superadas pelo Movimento dos Educadores que entende a Pedagogia como formação plena de um profissional apto a exercer as funções estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 01/2006 (Brasil, 2006) e pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015). Assim sendo, a primeira subseção deste capítulo buscou compreender a configuração atual do curso de Pedagogia e as possíveis alterações da BNC-Formação, caso ela seja implementada.

Desse modo, ao analisarmos o atual formato do curso de Pedagogia, construído por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2006 (Brasil, 2006) e Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015), observamos que a licenciatura se caracteriza pela multiplicidade de conhecimentos, relacionados à Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, exercício pedagógico nos cursos de Ensino Médio (modalidade normal) e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar e em espaços não escolares (empresas, hospitais, assistência social e etc.). Além disso, a organização do curso fundamenta-se na docência e nos princípios estabelecidos pela base comum nacional, defendida pela ANFOPE.

Observa-se que a construção curricular do curso de Pedagogia permite a formação integrada, sendo um bacharelado e uma licenciatura, abrangendo o amplo campo da educação. Contudo, as discussões evidenciadas pela produção acadêmica e a análise da construção do curso evidenciaram que o campo da Pedagogia, por si só, já é permeado por embates a respeito da identidade profissional do pedagogo. Assim sendo,

estabelece duas diferentes concepções formativas. A primeira é defendida por intelectuais (entidades representativas da educação), que defendem a pedagogia *lato sensu* e que compactuam com a ideia de que a docência perpassa as atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula, ocupando lugar na gestão, pesquisa e produção de conhecimento, isto é, a licenciatura e o bacharelado ao mesmo tempo.

Já o segundo grupo (intelectuais como José Carlos Libâneo (1998; 2001; 2004), Selma Garrido Pimenta (2001; 2002; 2004) e Maria Amélia Santoro Franco (2002), defende que a formação do pedagogo deveria ocorrer em tipologias, sendo pedagogos *lato sensu* que ocupariam domínios e problemáticas do processo educacional, em diversas modalidades e manifestações (pesquisa); e pedagogos *stricto sensu*, que formariam especialistas que contribuiriam com as diferentes áreas da educação (ensino), ou seja, a licenciatura e o bacharelado de modo separado.

Essa conjuntura evidencia que o curso ainda se encontra imerso em contextos de disputas dentro da legislação, que abre espaço para embates sobre o princípio formativo dentro da própria estrutura do curso. Nesse sentido, observa-se que a Resolução CNE/CP n° 02/2019 (Brasil, 2019a), ou BNC-Formação, corroborou com o fomento dos entraves sobre o perfil profissional a ser formado com o curso de Pedagogia, já que, ao instituir novas alterações para a licenciatura, focou no desmantelamento do curso, propondo a escolha de três tipos de formação. Os referidos tipos são: I) formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II) formação de professores multidisciplinares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e III) formação de professores multidisciplinares dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2019a, p. 7), bem como englobando a ruptura entre docência-gestão-pesquisa.

A BNC-Formação acarreta três principais implicações para o curso de Pedagogia:

- *O alinhamento com a BNCC* (Brasil, 2017a) - A BNC-formação foi construída, como já apontado ao longo da pesquisa, como forma de implementar a BNCC de forma integral. Nesse sentido, a formação de professores resume-se ao desenvolvimento de competências e habilidades prescritas, e o papel do professor resume-se a um reprodutor e a um *recipiente*, que oferece uma formação aos educandos vazia de teoria e com foco nos resultados das avaliações externas;
- *Fragmentação e extinção do atual curso de Pedagogia* - a normativa impõe, a partir do Grupo II (Parte de aprofundamento), a divisão da formação em dois

percursos: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A fragmentação descaracteriza o curso, de modo que a identidade profissional acaba sendo impactada, retomando novamente dicotomias que se referem ao bacharel *versus* licenciatura, e formação do técnico/especialista *versus* o professor. A BNC-Formação representa um retrocesso em larga escala pois, a Pedagogia, segundo a ANFOPE (2023b), é uma graduação plena, devido ao seu estatuto teórico-epistemológico; e

- *Ruptura entre docência, gestão e pesquisa* - A BNC-Formação indica a formação fragmentada de gestores e docentes. Assim sendo, propõe a formação do gestor a partir de um aprofundamento de estudos, com horas adicionais ao curso. Além disso, no decorrer do texto da normativa, não se mencionam a ligação entre docência, pesquisa e gestão, os quais são elementos fundamentais na formação do pedagogo e ressaltados na Resolução CNE/CP n° 01/2006 (Brasil, 2006) e Resolução CNE/CP n° 02/2015 (Brasil, 2015). Desse modo, a BNC-Formação não demonstra preocupação em manter aspectos necessários para a formação plena do pedagogo, e abre espaço para a retomada de um possível bacharelado para o curso.

Nesse contexto formativo que se instaura com a BNC-Formação, observamos que tal normativa prescreve uma perspectiva de organização curricular aligeirada e alicerçada em conhecimentos comuns e específicos que retomam a lógica de formação muito utilizada na década de 1970, que propunha organização, hierarquização e sequenciação de conhecimentos. Além disso, a formação proposta com a BNC-Formação centraliza-se em um processo de ajustamento das exigências do mercado em detrimento das reais necessidades da educação, esvaziando a prática docente de conhecimentos que possam dialogar com problemas e com os condicionantes sociais e históricos, distanciando, desse modo, os futuros docentes de problemáticas urgentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos, nesta pesquisa, compreender e analisar qual é o projeto formativo previsto na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e as suas principais implicações para o curso de Pedagogia. Esta dissertação foi pensada a partir das intensas manifestações em prol da revogação da BNC-Formação e retomada da implementação da Resolução CNE/CP n° 2/2015 (Brasil, 2015), considerando o contexto pós-pandemia e a urgência da aprovação da normativa de 2019 (Brasil, 2019a) para atender as demandas prescritas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Nesse contexto de debate acerca da BNC-Formação, observamos que partimos de um cenário brasileiro imerso em políticas neoliberais, as quais, primordialmente após 2016, passaram a imprimir a lógica do capital no direcionamento das políticas educacionais, projetando nas reformas curriculares um ideal instrumental e produtivista que atendessem ao mercado de trabalho e à expansão do capital por meio de agentes multilaterais. Diante dessa conjuntura, mencionamos que a aprovação e implementação da BNCC em 2017 criou ramificações que se estenderam até a formação de professores, com justificativas de que eles não estariam qualificados o suficiente para enfrentar os desafios propostos pela nova normativa da Educação Básica.

Essa conjuntura de reformas intensificou a concepção de educação como instrumento de dominação, visto que, a partir de modificações nas mais diversas estruturas da esfera educacional, seria possível responder aos direcionamentos do capital. Desse modo, com a aprovação da BNC-Formação, em 2019, a formação de professores passou a ser uma ferramenta de vasto valor para a manutenção do controle do processo de dominação e de conservação de determinada hegemonia burguesa.

A partir desse contexto, amplas mobilizações ocorreram em torno da aprovação da BNC-Formação, por inúmeros fatores já explanados durante a pesquisa, como a desqualificação e desvalorização profissional, fragmentação da formação inicial e continuada, ausência de debate com a comunidade científico-acadêmica, descaracterização do curso de Pedagogia e aprovação da normativa em meio a um cenário pandêmico, com ausência de diálogo e atravessando a Resolução CNE/CP n° 2/2015 (Brasil, 2015), que acabara de ser aprovada e ainda estava em fase de implementação. Portanto, ainda não havia clareza quanto aos seus *resultados* formativos e nem sequer

existiam sinais de *fracasso* para justificar a construção de outra reforma curricular, protagonizada principalmente pelo setor empresarial.

Diante disso, as análises e reflexões elaboradas no decorrer deste estudo partiram da problematização central: **Qual projeto formativo da BNC-Formação e quais as principais implicações para o curso de Pedagogia?** Com a intenção de responder a essa pergunta norteadora, organizamos a pesquisa em três capítulos, além desta conclusão e da introdução, e enfatizamos que trabalhamos com **possíveis implicações**, visto que nosso objeto de pesquisa ainda está em processo de disputas, que já resultaram diferentes formas de alterações de prazos, reformulações e publicações de diversos documentos, cada qual trazendo elementos importantes para a análise da conjuntura do processo de formação docente que será delineado a partir da BNC-Formação.

Destacamos que, mesmo ao concluir uma pesquisa, ela não se encontra *finalizada*, pois no próprio movimento do objeto, questões que emergem do seu contexto e reflexões finais podem resultar em novos processos de elaboração do conhecimento e de novas compreensões acerca do mesmo objeto. Assim sendo, neste presente momento, pontuamos elementos que foram analisados e considerados no movimento de conclusão deste estudo.

No capítulo 1, buscamos *realizar estudo sobre a produção acadêmica referente à BNC-Formação e às políticas atuais de formação docente*. Desse modo, realizamos o levantamento, categorização e análise da produção acadêmica. Para tanto, recorremos ao Portal de Periódicos CAPES e ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a fim de buscar as publicações acadêmicas e analisar como o objeto da pesquisa estava sendo discutido e pesquisado dentro da comunidade científico-acadêmica. O levantamento da produção foi iniciado em 2022 e atualizado em 2023, com o objetivo de englobar pesquisas mais recentes sobre o objeto. Assim sendo, partimos de três descritores: BNC-Formação, Políticas de formação docente, e Diretrizes curso de Pedagogia. No movimento da sistematização, categorização e análise da produção acadêmica, foi possível perceber que:

- Desde os anos de 1990, o Brasil passou a realizar acordos educacionais com Organismos Internacionais. Assim sendo, houve abertura para uma agenda de reformas, tanto para a Educação Básica quanto para o Ensino Superior, que se voltava para o acúmulo de capital e para a manutenção da hegemonia da classe dominante;

- O processo de construção e implementação de novas reformas no campo educacional sempre foi amplamente marcado por embates e disputas de diferentes concepções, visões e propostas antagônicas. Essas propostas se resumem a duas ideias principais, uma de caráter gerencialista utilitarista, centrada no perfil docente como mero reproduzidor, empobrecido de teoria; e de outro lado, a proposta defendida por entidades representativas da educação, que visam a uma formação sólida, pautada nos princípios defendidos pela **base comum nacional**;
- O curso de Pedagogia é imerso em um contexto de disputas desde a sua criação, em 1939, e possui dicotomias quanto ao seu processo formativo, gerando, até hoje, discussões sobre o perfil profissional a ser formado;
- A BNC-Formação, preconizada pela BNCC de 2017, revogou a Resolução CNE/CP nº 2/2015 sem qualquer justificativa, e instituiu competências profissionais para a formação docente com base em três elementos: conhecimento, prática e engajamento profissional;
- No momento de construção e aprovação da BNC-Formação, não ocorreu diálogo com as entidades acadêmicas, professores, pesquisadores e associações representativas da educação; e
- A normativa de 2019 concentra-se em concepções gerencialistas, fragmentadas e de responsabilização profissional. A produção acadêmica nesse primeiro movimento também evidenciou elementos pontuais sobre o curso de Pedagogia, como a fragmentação da graduação e a redução da formação do professor.

O primeiro capítulo desenvolvido nesta pesquisa forneceu base teórica sólida para investigar as demais questões que emergiam no decorrer do estudo. Cabe destacar outro movimento importante realizado nesse primeiro momento, que se refere ao levantamento de manifestos, notas, posicionamentos e recursos audiovisuais disponibilizados em plataformas como YouTube, pois no momento de aprovação da BNC-Formação, o mundo encontrava-se em uma situação pandêmica, e materiais digitais tornaram-se uma forma de disseminar julgamentos de valor e os retrocessos que estavam sendo pensadas para o campo da formação docente. Portanto, ao analisarmos esse contexto, consideramos necessário abarcar, também, esse conteúdo para futuras análises do objeto.

Partindo dos elementos evidenciados no primeiro movimento da pesquisa, entendemos que, na medida em que as políticas neoliberais avançam, é reforçado um tipo de hegemonia burguesa. Assim, no capítulo 2, buscamos *identificar a relação existente entre Estado e Políticas Educacionais, e se as políticas de formação docente possuem condução de agentes*. No andamento desse capítulo também pontuamos a necessidade de *investigar as articulações existentes entre a BNCC (2017) e BNC-Formação (2019), bem como as bases e os fundamentos desse projeto formativo, além de verificar se existe influência internacional no direcionamento e construção da Base Nacional Comum para a Formação dos Professores de Educação Básica*.

Nesse contexto, no segundo capítulo, foi possível observar que a compreensão do conceito de Estado dá suporte para entender como ocorre o delineamento das políticas educacionais. Portanto, com amparo nas teorias gramscianas, partimos do entendimento de que Estado é conjunto da sociedade (sociedade política + sociedade civil), e se faz presente nas relações econômicas, sociais, políticas e ideológicas. Assim sendo, engloba também aparelhos privados de hegemonia que disputam interesses entre as classes, visando à manutenção de uma determinada ideologia. Desse modo, a partir desse movimento:

- O Estado utiliza meios de convencimento (aparelho escolar, igrejas, mídias e grupos privados) para manter um modelo vigente, e é nessa conjuntura que a esfera educacional passa a se constituir como meio para a imposição de ideias e visões de mundo, que afetam a organização social e do trabalho;
- No contexto brasileiro, o Estado adota, principalmente após a reforma de 1995 e a crise mundial de 2008, um caráter neoliberal e ultraliberal na condução das políticas, e favorece a abertura de espaço para grupos vinculados ao Terceiro Setor para a condução de ações que deveriam ser obrigações do Estado brasileiro. Nessa conjuntura, justificam-se as privatizações como meio de tornar a garantia do desenvolvimento das políticas de modo eficaz e com qualidade;
- A abertura de espaço para agentes privados resulta em novos delineamentos para a educação brasileira, que passa a assumir um viés mercadológico, economicista que se volta ao atendimento prioritário de interesses do capital, com a falácia sobre qualidade e equidade educacional;
- No contexto de disputas de modelos de educacionais que se estabelecem entre o Movimento dos Educadores, protagonizado principalmente pela ANFOPE,

grupos empresariais (Fundação Lemann, Instituto Canoa) e agências multilaterais (BM, OCDE, BIRD), a BNC-Formação é fomentada, sendo disputada entre concepções sócio-histórica e neopragmática de educação;

- No movimento de leitura do texto da BNC-Formação, fica evidente o caráter neopragmático, atrelando a figura do professor com ideias de aperfeiçoamento, inovação e adaptação, visando a um profissional padronizado, capaz de atender as demandas propostas na BNCC de 2017. Prescreve uma formação reducionista, pautada em uma perspectiva de desempenho da função e no atendimento de competências e habilidades, fragilizando a formação e controlando-a por meio avaliações internas e externas, que visam a regulamentar o fazer docente;
- Evidencia-se, ainda, no momento de análise do documento da BNC-Formação, que há o envolvimento de setores privados e empresariais, organizações sem fins lucrativos, consultorias empresariais e experiências internacionais que lograram sucesso no PISA como referenciais escolhidos para a construção do documento. Nessa conjuntura, desconsideram-se os estudos, pesquisas e demais ações desenvolvidas por pesquisadores e entidades representativas da educação brasileira;
- A BNC-Formação baseia-se no ensino por evidências e é estruturada tal qual está disposto o *Australian Professional Standards for Teachers (AITSL)*, definindo competências profissionais com base em três dimensões, conhecimento, prática e engajamento profissional, com vistas ao atendimento das demandas propostas pela BNCC (Brasil, 2017a).

Ainda é importante destacar, sobre esse capítulo, que por diversas vezes a produção acadêmica e a própria análise realizada no estudo mencionam que o processo de construção e implementação da BNC-Formação não ocorreu sem disputas, e contou com um amplo movimento de pedidos de revogação da normativa por diversos setores da educação, comunidades científico-acadêmicas, associações representativas da educação e universidades. Assim sendo, para além do que foi disposto na subseção 2.3, que trata do movimento de resistência que se instaurou a partir de 2019, salientamos que o momento atual (2023/2024) também tem sido marcado por esses embates, e resultou em pedidos de ampliação de prazo de reformulação dos PPC dos cursos de licenciatura. Ainda, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, solicitou-se a criação de grupos de trabalho para a análise da normativa.

Essa ação resultou em novos efeitos que, ao analisar a BNC-Formação em seu caráter integral, resultou na organização de uma *Minuta para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica* (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Contudo, as entidades representativas da educação expressam

Indignação pela forma não dialógica da construção da Minuta e pela substituição da participação de órgãos/entidades representativos da formação de profissionais da educação por meio de consulta pública como estratégia de legitimação do documento, desconsiderando o indicativo do GT Formação, instituído pelo MEC, e a decisão do conjunto de entidades do campo educacional que compõem o Fórum Nacional de Educação (FNE) pela defesa intransigente da retomada da Resolução CNE/CP 02/2015.

Nossa divergência se reforça pelos equívocos decorrentes da tentativa de acomodar o inconciliável entre as Resoluções nº 02/2015 e 02/2019, no que diz respeito aos princípios e concepções no campo da formação de professores (ANFOPE, 2023d, p. 1).

A normativa se mantém em uma perspectiva não dialógica, mesmo após a formação de GT para a sua reformulação. Desse modo, reafirma-se, por meio da Nota de repúdio ao projeto de resolução CNE – das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2023b), que se institui uma não articulação entre formação inicial e continuada, não se dispõe de condições de trabalho, plano de carreira e piso nacional salarial profissional, mantendo um quadro de desvalorização e desprofissionalização.

Nessa conjuntura de disputas, ao realizarmos a leitura minuciosa do documento da BNC-Formação, observamos que, para além de alterações curriculares para as licenciaturas de modo geral, a normativa trazia implicações escancaradas para o curso de Pedagogia. Nesse sentido, no capítulo 3, buscamos *problematizar as principais implicações da BNC-Formação para os cursos de Pedagogia*. Assim sendo, evidenciamos que:

- O atual formato do curso de Pedagogia é delineado por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2006 (Brasil, 2006) e Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015), e o curso caracteriza-se por meio da multiplicidade de saberes, envolvendo o profissional pedagogo em diversas áreas das quais sejam necessários seus conhecimentos. No entanto, a BNC-Formação descaracteriza o curso de

Pedagogia e propõe uma concepção e formação já superada pelo Movimento dos Educadores;

- O curso de Pedagogia é permeado por embates a respeito da sua identidade profissional, sendo disputada por duas concepções formativas distintas, e após a aprovação da BNC-Formação, novas discussões emergiram e ganharam força no campo educacional, promovendo a disseminação da retomada das habilitações para o curso;
- A BNC-Formação propõe a fragmentação curricular da Pedagogia, estabelecendo a criação de dois novos cursos: I) formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; e II) formação de professores multidisciplinares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa ação impacta a identidade profissional do pedagogo, resgatando dicotomias para curso e contrariando a concepção formativa estabelecida na Resolução CNE/CP n° 01/2006 (Brasil, 2006);
- É proposta a ruptura entre docência-gestão-pesquisa, ou seja, indica-se a formação de gestores a partir de um aprofundamento de estudos, com horas adicionais ao curso de Pedagogia, e não se menciona como pilar estruturante do curso a tríplice docência, gestão e pesquisa, princípios que fundamentam a Resolução CNE/CP n° 01/2006 (Brasil, 2006) e Resolução CNE/CP n° 02/2015 (Brasil, 2015); e
- Na BNC-Formação, não há menções sobre a docência como fator estruturante do curso de Pedagogia, atribui-se apenas a BNCC (Brasil, 2017a) como pilar estruturante, bem como o desenvolvimento das competências gerais e específicas docentes.

O percurso da pesquisa evidencia que a BNC-Formação expressa pressupostos teóricos e metodológicos alinhados em uma concepção totalmente gerencialista e de mercado para a formação de professores, preocupada com o atendimento das demandas do capital, e desvincula o papel do professor enquanto agente de transformação da realidade social. Nessa conjuntura, entendemos que o caminho percorrido na pesquisa auxilia a ter clareza do papel importante que o estudo na área de políticas educacionais possui. Isso porque, ao analisar a normativa que interfere significativamente no campo da formação docente, entendemos o que se propõe com ela, ao mesmo passo que avançamos na denúncia da imposição de uma determinada hegemonia.

A teoria gramsciana indica que a classe subalterna precisa organizar e construir novos modos de ação e de concepção de mundos próprios críticos, desvinculados de qualquer modelo de filosofia burguesa. Assim sendo, análises de conjuntura social e política auxiliam a desvendar os reais interesses que são propostos pelas entrelinhas das políticas educacionais e que vem determinando ideologias ultraneoliberais, com intenção de manutenção da hegemonia burguesa.

Assim sendo, ao pensarmos na formação docente enquanto fator que contribui no processo de uma transformação social, concordamos com os princípios defendidos pela ANFOPE, com a Base Comum Nacional, que se volta para a ideia de trabalho, ao mesmo tempo em que a formação seja primordialmente um espaço de humanização e emancipação de sujeitos. Desse modo,

Elaborar uma formação de professores referenciada na perspectiva da humanização e emancipação como base é apostar que **sempre há possibilidades de superação do que está posto**, logo, para uma educação que priorize a humanização e a vivência de indivíduos em colaboração mútua no mesmo espaço. Assim, princípios como gestão democrática, auto-organização coletiva, solidariedade, movimento dialético teoria e prática – a práxis, responsabilidade do Estado na Formação de professores, vínculo orgânico entre universidade e escola, enfrentamento da relação forma e conteúdo escolar, interdisciplinaridade, grupos coletivos de trabalho, referenciados como base da formação podem construir uma nova hegemonia (ANFOPE, 2023b, p. 26, grifo nosso).

A conjuntura atual que vivemos reflete a necessidade de pensar uma formação docente pautada em uma educação emancipadora. Portanto, cabe destacar que a BNC-Formação de 2019 assume uma proposta fragmentária do processo formativo-educacional, que já esteve em discussão nos anos de 1990. Desse modo, não se pode aceitar que uma concepção formativa ultrapassada ganhe espaço em nossa conjuntura social.

Cabe destacar ainda que, no início do ano de 2024, foi divulgado em Diário Oficial da União pelo MEC e CNE a Resolução CNE/CP n° 1, de 2 de janeiro de 2024, que altera o art. 27 da Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019, instituindo o prazo de mais 90 (noventa) dias ao prazo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Desse modo, a medida publicada impõe que as IES concluam as mudanças preconizadas pela BNC-Formação em seus Projetos Políticos do Curso (Brasil, 2024.)

Essa conjuntura explanada no decorrer desta pesquisa indica a urgência de repensar os moldes formativos que são dispostos a partir da BNC-Formação, entendendo que o papel do professor é de extrema importância para análise e transformação do escopo social. Logo, ao entender que uma normativa que associa ideologias mercadológicas a um processo de formação docente não acarretará na construção de um projeto de formação humana, crítico e emancipatório, entendemos a importância de defender uma **base comum nacional**.

A defesa de uma **base comum nacional** requer assumir uma postura de posicionamento frente a uma formação docente que seja emancipadora, é defender um processo educativo com indissociabilidade das atividades de pesquisa, ensino e extensão, é defender o papel do profissional pedagogo como formação plena e considerar seus múltiplos conhecimentos no processo educativo. Defender a **base comum nacional** é ter clareza do rumo da formação docente pautada em princípios éticos, sólidos e de possibilidade de emancipação, é ter noção sobre o sentido, a função da escola e da educação no trabalho de construção de uma nova hegemonia, com reflexos na construção de consciência dos subalternos e com o expurgo da classe burguesa com finalidades de dominação dos menos favorecidos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

AGUIAR, M. Â.; SCHEIBE, L. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, no 68, dez. 1999.

AGUIAR, M. Â.; MELLO, M. Pedagogia e diretrizes curriculares: polêmicas e controvérsias. **Linhas Críticas**, Brasília, no 11, jan./jun. 2005, p.119-138.

AGUIAR, M. Â. et.al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade** [online]. Campinas, v.27, no 96, out. 2006. p.819-842.

ALMEIDA, M. L. P.; TELLO, C. A perspectiva epistemológica de Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais. In: ALMEIDA, M. L. P.; TELLO, C. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional** / César Tello, Maria de Lourdes Pinto de Almeida (organizadores). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

ALMEIDA, M. L. P.; SILVA, S. R. A perspectiva epistemológica em Antonio Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais. **ETD – Educ. Temat. Digit.** Campinas, SP, v. 17, n.1, p. 27-41, jan./abr. 2015. Disponível em: [Vista do A perspectiva epistemológica em Antonio Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais | ETD - Educação Temática Digital \(unicamp.br\)](#). Acesso em: 04 jun. 2023.

ALVES, K. K.; DUARTE, A. L. C. Efeitos da BNC-Formação no curso de Pedagogia: em defesa da gestão escolar e das infâncias. **Revista on line de Políticas e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, jan./dez. 2022. Disponível em: [Vista do Efeitos da BNC-Formação no curso de Pedagogia \(unesp.br\)](#). Acesso em: 26 dez. 2023.

ANFOPE. Carta da ANFOPE e FORUMDIR em defesa do Curso de Pedagogia. **Formação em Movimento**, v.3, i.1, n. 5, p. 440-443, jan./jun. 2021c. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/929/1076>. Acesso em: 27 ago. 2023.

ANFOPE. **Contra a descaracterização da formação de professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015**. 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Nota-entidades-forma%C3%A7%C3%A3o-atual-v.14out.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2023.

ANFOPE. **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**. 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). nov. 2020b. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/11/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ANFOPE. **Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**. 1 a 5 de fevereiro de 2021. “Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”. fev. 2021a. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

ANFOPE. **Documento orientador do XXI Encontro Nacional da ANFOPE**. “Por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação”. Brasília, 2023b. Disponível em: [Microsoft Word - Documento ENANFOPE final2023.docx](#). Acesso em: 19 ago. 2023.

ANFOPE. Entidades – Manifesto da Frente REVOGA BNC-Formação. Documento elaborado coletivamente pelas entidades que integram a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da Resolução CNE/CP 02/2015. **Formação em Movimento**, v. 5, n. 10, 2023e. Disponível em: [Manifesto da Frente Nacional Revoga BNC-Formação | Formação em Movimento \(ufrj.br\)](#). Acesso em: 12 jan. 2024.

ANFOPE. **Informe aos ANFOPIANOS acerca do andamento de nossas atividades e luta pela Revogação da Resolução CNE/CP n.2/2019 e CNE/CP n. 1/2020**. ago. 2023c.

ANFOPE. **Manifesto em defesa da formação de professores**. dez. 2018b. Disponível em: [MANIFESTO-DEFESA-FORMAÇÃO PROFESSORES-Anfope-Forumdir-14Dez2018.pdf](#). Acesso em: 20 dez. 2023.

ANFOPE. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. 2018f. Disponível em: [notadaentidades-20.10.17-contrapolitica-formação.pdf \(anfope.org.br\)](#). Acesso em: 12 jan. 2024.

ANFOPE. **Nota ao CNE sobre Proposta das DCNs de Pedagogia**. Brasília, fev. 2021b. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

ANFOPE. Nota de repúdio ao projeto de Resolução CNE – das novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial em nível superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Formação em Movimento**, v. 5, n. 11 (2023d), dez. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/910/751> Acesso em: 26 dez. 2023.

ANFOPE. **Posicionamento das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE 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)**. maio 2020a. Disponível em:

<https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2020/06/posicionamento-das-entidades-sobre-o-parecer-e-minuta-res-formacao-continuada-do-cne-28-maio-2020.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2023.

ANFOPE.; FORUMDIR. CARTA da ANFOPE e FORUMDIR em defesa do curso de Pedagogia. abr. 2021. Disponível em: [CARTA da ANFOPE e FORUMDIR EM DEFESA DO CURSO DE PEDAGOGIA.pdf - Google Drive](#). Acesso em: 12 jan. 2024.

ANFOPE NACIONAL. **Por que não regulamentar a profissão do/a pedagogo/a?** Youtube, transmitido ao vivo em 11 de set. 2023a, 1 vídeo (1:25:18s). Disponível em: [\(1\) Por que não regulamentar a profissão do/a pedagogo/a? - YouTube](#). Acesso em: 22 out. 2023.

ANFOPE SUL. **Dez razões para temer e contestar a BNC-Formação.** Youtube, transmitido ao vivo em 13 de out. 2020, 1 vídeo (1:49:32s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-gwCdJuTkxw>. Acesso em: 26 ago. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. Documento final. **VI Encontro Nacional.** Belo Horizonte, jul. 1992. Disponível em: [6º-Encontro-Nacional-da-Anfope-1992.pdf](#). Acesso em: 23 jul. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. Documento final. **IX Encontro Nacional.** Campinas, 1998. Disponível em: [*IX ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE](#). Acesso em: 23 jul. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. **Documento final do XVII Encontro Nacional da ANFOPE.** “Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos”. Goiânia, 2016. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. **Documento final do XIX Encontro Nacional da ANFOPE.** “Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: (Contra Reformas e Resistências”. Niterói, RJ. 2018a. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC.** 2017. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf. Acesso em: Acesso em: 26 ago. 2023.

ANPAE. **Anpae na luta defesa da retomada da Resolução CNE CP 2/2015.** 2023. Disponível em: [Home | Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação](#). Acesso em: 20 dez. 2023.

ANPED. **Uma formação formatada. Posição da ANPED sobre o “Texto referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.** out. 2019. Disponível em: [Posição da ANPEd sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica | ANPEd](#). Acesso em: 27 ago. 2023.

AUSTRALIAN COUNCIL FOR EDUCATIONAL RESEARCH. **About us.** September, 2023. Disponível em: [About us - ACER](#). Acesso em: 26 set. 2023.

AUSTRALIAN INSTITUTE FOR TEACHING AND SCHOOL LEADERSHIP. **About us.** 2017a, Austrália. Disponível em: [About AITSL](#). Acesso em: 01 out. 2023.

AUSTRALIAN INSTITUTE FOR TEACHING AND SCHOOL LEADERSHIP. **Australian Professional Standards for Teachers – All career stages.** 2017b, Austrália. Disponível em: [Teacher Standards \(aitsl.edu.au\)](#). Acesso em: 01 out. 2023.

BALDINI, M. A. **Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia – 2006 [manuscrito]:** contribuições para a formação acadêmica e a prática docente. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, 2009.

BATISTA JR., P. N. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: BATISTA JR., P. N.; RANGEL, A. S. A renegociação da dívida externa brasileira e o Plano Brady: avaliação de alguns dos principais resultados. Programa Educativo Dívida Externa - PEDEX, **Caderno Dívida Externa**, n. 7, out. 1994.

BAZZO, V; SHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p.669-684, set/dez. 2019. Disponível em: [Retratos da Escola \(emnuvens.com.br\)](#). Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, 2017a. Disponível em: [BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n° 95, de 15 de dezembro de 2016.** Brasília, dez. 2016. Disponível em: [Emenda Constitucional n° 95 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: Acesso em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](#) 19 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n° 11.079, de 30 de dezembro de 2004.** Disponível em: [Lei n° 11.079 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017b**. Disponível em: [L13415 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017c**. Disponível em: [L13467 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **A Reforma do aparelho do estado e as mudanças constitucionais: Síntese & respostas a dúvidas mais comuns** / Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília: MARE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2018c. Disponível em: [index.php \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Assessoria Estratégica de Evidências**. Brasília, 2018d. Disponível em: [Assessoria Estratégica de Evidências - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **3º versão do parecer (atualizada em 18/09/19)**. Brasília, set. 2019c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Sumário Executivo das Propostas do GT de Formação Inicial de Professores**. Brasília, 2023a. Disponível em: [Apresentação do PowerPoint \(abmes.org.br\)](#). Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: [*Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado \(bresserpereira.org.br\)](#). Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 22/2019**. Brasília, 2019b. Disponível em: [pcp022_19 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP N.º 10/2021**. Alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP n.º 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). Brasília, ago. 2021. Disponível em: [pcp010_21 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Lei n.º 13.005/2014**. Brasília, jun. 2014. Disponível em: [PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - Lei n.º 13.005/2014 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portal de Evidências ajudará gestores a tomar decisões**. 28 dez. 2018e. Disponível em: [Portal de Evidências ajudará gestores a tomar decisões - MEC](#). Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n° 950, de 14 de setembro de 2018b**. Disponível em: [PORTARIA N° 950, DE 14 DE SETEMBRO DE 2018 - Imprensa Nacional \(in.gov.br\)](#). Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Projeto de Resolução Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)**. Brasília, 2023b. Disponível em: [Texto Referência - Formação de Professores \(semesp.org.br\)](#). Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017d**. Disponível em: [rcp002_17 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 28 mai. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [*rcp002_15 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. **Resolução N° 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n° 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n° 15/2017. 2018a. Disponível em: [rcp004_18 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 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), 2019a. Disponível em: [rcp002_19 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N° 2, de 30 de agosto de 2022**. Brasília, ago. 2022. Disponível em: [rcp002_22 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n° 1, de 2 de janeiro de 2024**. Disponível em: [rcp001_24 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 12 jan. 2024.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: MARE, **Cadernos MARE**, n. 1, 1998. Disponível em: scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHyH3vjKLqtmMWd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 04 jun. 2023.

BRZEZINSKI, I. A Formação dos Profissionais da Educação na Perspectiva da ANFOPE e a Nova LDB da Educação Nacional. **Boletim Anfope**, Campinas, São Paulo, v. 1, n. 4, 1992. p. 9-19.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

BOGATSCHOV, D. N.; FERREIRA, G. M.; MOREIRA, J. A. S. BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. **e - Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1335-1359, jul./set. 2022.

CASAGRANDE, I. M. K; PEREIRA, S. M; SARILLO, D. R. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. **ETD – Educ. temat. digit.**, v. 16, n. 3, p. 494-512, set./dez.2014. Campinas, SP. Disponível em: [Vista do O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil | ETD - Educação Temática Digital \(unicamp.br\)](#). Acesso em: 28 mai. 2023.

CORTE, M. G. D.; SARTURI, R. C.; NUNES, J. F. Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 87–114, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13094>. Acesso em: 14 jan. 2023.

COSTA, M. C. S.; FARIAS, M. C. G.; SOUZA, M. B. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 91-120, 30 jun. 2019. Disponível em: [Vista do A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR \(BNCC\) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente \(uff.br\)](#). Acesso em: 14 jan. 2023.

COSTA, C. C.; GONÇALVES, H. M. Formação pedagógica no curso de Pedagogia: indefinições e desafios. **RPGE – Revista on line de Políticas e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n.2, p. 631-649, maio/ago., 2020.

COSTA, E. M; MATOS, C. C; CAETANO, V. N. S. Formação e trabalho docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, set./dez. 2021.

COSTA, C. C. D.; GONÇALVES, S. R. V. O Processo de construção da BNC-Formação a partir de seu contexto de influência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 29, p. 13-24, jan./abr. 2022.

COUNCIL FOR THE ACCREDITATION OF EDUCATION PREPARATION. **Vision, Mission, & Goals**. Washington, 2020. Disponível em: [Vision, Mission, & Goals - Council for the Accreditation of Educator Preparation \(caepnet.org\)](#). Acesso em: 26 set. 2023.

CRESPI, L.; NÓBILE, M. F. Trajetória histórica do curso de graduação em Pedagogia: principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n.2, p. 319-335, maio/ago. 2018.

CRUZ, A.; ALMEIDA, A. A BNCC e BNC-Formação como indutora do apagamento da formação docente. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-22, 2022.

CRUZ, A. G.; MOURA, A. C.; NASCIMENTO, L. S. A BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada: um debate sobre a formação humana utilitarista na e para a educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, 2022. Disponível em: [2192-cruz-moura-nascimento.pdf \(curriculosemfronteiras.org\)](#). Acesso em: 11 jan. 2024.

DANTAS, H. S. Estado, Educação e Hegemonia: reflexões teórico-metodológicas da filosofia da práxis de Antonio Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.20, p. 28-44, dez. 2005. Disponível em: [*art04_20 \(unicamp.br\)](#). Acesso em: 27 jun. 2023.

DANIELSON GROUP. **The Framework for Teaching**. September, 2022. Disponível em: [The Framework For Teaching - Danielson Group](#). Acesso em: 24 set. 2023.

DANIELSON GROUP. **Our story**. September, 2022. Disponível em: [Our Story - Danielson Group](#). Acesso em: 24 set. 2023.

DAL'LGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; SILVA, M. Z. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020.

DELGADO, A. P. Elementos representativos do percurso do Curso de Pedagogia no Brasil: a dimensão histórico-legal em pauta. **Olhar de Professor**, v. 26, p. 1-24, Ponta Grossa, 2023. Disponível em: [Vista do Elementos representativos do percurso do Curso de Pedagogia no Brasil: a dimensão histórico-legal em pauta \(uepg.br\)](#). Acesso em: 26 dez. 2023.

DECONTO, D. C. S.; OSTERMANN, F. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1730-1761, dez. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Práxis Educacional**. v. 17, n. 46, p. 53-71, jul./set. 2021. Disponível em: [Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação | Práxis Educacional \(uesb.br\)](#). Acesso em: 24 jul. 2023.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Implicação. 2023. Disponível em: [Implicação - Dicio, Dicionário Online de Português](#). Acesso em: 29 out. 2023.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: [Cad70_04ARTIGOS.pmd \(scielo.br\)](#). Acesso em: 27 jun. 2023.

DURLI, Z. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa** / ZenildeDurlli. – 2007. 226 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1 ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012.

FARIA, C. G. M. **A privatização da política educacional brasileira: o papel do Movimento Pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de Estado**. Tese (Doutorado). – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2022.

FARIAS, M. C. D. R. de. **A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC**. Dissertação (Mestrado). São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2020.

FARIAS, A. M. O Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais Lemann e sócios na “seleção pública” de pessoas para a gestão educacional do Estado do Paraná. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.18, p. 1-27, 2023. Disponível em: [*1809-4309-praxis-18-e20670.pdf \(fcc.org.br\)](https://www.fcc.org.br/1809-4309-praxis-18-e20670.pdf). Acesso em: 27 jun. 2023.

FARIAS, A. M. Conglomerado de aparelhos privados de hegemonia empresariais Lemann e sócios. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 735–765, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i2.44302. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44302>. Acesso em: 28 jun. 2023.

FARIAS, I. M. S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019. Disponível em: [Vista do O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica \(emnuvens.com.br\)](https://www.emnuvens.com.br/vista-do-o-discurso-curricular-da-proposta-para-bnc-da-formacao-de-professores-da-educacao-basica). Acesso em: 26 jul. 2023.

FLACH, S. F. O debate em torno da qualidade da educação: interesses em disputa. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 9-17, set.-dez., 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wCSdjsxp5sLWwFwK6TFsd7H/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FELIPE, E. S.; CUNHA, E. R.; BRITO, A. R. P. de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8920>. Acesso em: 26 jul. 2023.

FERNÁNDEZ; T.; TAMARO, E. Biografia de Antonio Gramsci. **Biografías y vidas**. La enciclopedia biográfica em línea. Barcelona, España, 2014. Disponível em: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/gramsci.htm>. Acesso em: 26 jul. 2023.

FERREIRA, D. L. **A Organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil** – PA. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, 2011.

FERREIRA, S. T. G. **A BNC-Formação e o ideário político-educacional da Unesco para a formação de professores**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. Paranavaí: Unespar, 2022.

FRANCO, M. A. S. A pedagogia para além dos confrontos. In: **ANAIS** do Fórum de Educação – Pedagogo: que profissional é esse. Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, set. 2002, p. 39-62.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n.80, set. 2002. Disponível em: [S:\es23_80\bases\Rev80_12ARTIGO \(scielo.br\)](S:\es23_80\bases\Rev80_12ARTIGO (scielo.br)). Acesso em: 24 jul. 2023.

FREITAS, H. C. L. CNE disponibilizará BNC da Formação de Professores para consulta pública – **Formação de Professores – Blog da Helena**, set. 2019a. Disponível em: [CNE disponibilizará BNC da Formação de Professores para consulta pública | FORMAÇÃO DE PROFESSORES – BLOG DA HELENA \(formacaoprofessor.com\)](CNE disponibilizará BNC da Formação de Professores para consulta pública | FORMAÇÃO DE PROFESSORES – BLOG DA HELENA (formacaoprofessor.com)). Acesso em: 17 ago. 2023.

FREITAS, H. C. L. Uma base para a formação: que concepções a informam? – II. **Formação de Professores – Blog da Helena**, set. 2019b. Disponível em: [Uma base para a formação: que concepções a informam? – II | FORMAÇÃO DE PROFESSORES – BLOG DA HELENA \(formacaoprofessor.com\)](Uma base para a formação: que concepções a informam? – II | FORMAÇÃO DE PROFESSORES – BLOG DA HELENA (formacaoprofessor.com)). Acesso em: 06 ago. 2022.

FREITAS, H. C. L. CNE usa referenciais docentes da Austrália para BNC da Formação. **Formação de professores – Blog da Helena**, nov. 2019c. Disponível em: [CNE usa referenciais docentes da Austrália para BNC da Formação | FORMAÇÃO DE PROFESSORES – BLOG DA HELENA \(formacaoprofessor.com\)](CNE usa referenciais docentes da Austrália para BNC da Formação | FORMAÇÃO DE PROFESSORES – BLOG DA HELENA (formacaoprofessor.com)). Acesso em: 05 ago. 2023.

FREITAS, H. C. L. CNE indica os caminhos para a destruição da educação e da pedagogia. **Formação de professores – Blog da Helena**, fev. 2021a. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/02/11/cne-indica-os-caminhos-para-a-destruicao-da-educacao-e-da-pedagogia/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

FREITAS, H. C. L. Cresce mobilização em defesa do curso de pedagogia e da formação de professores. **Formação de professores – Blog da Helena**, jun. 2021b. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/06/15/cresce-mobilizacao-em-defesa-do-curso-de-pedagogia-e-da-formacao-de-professores/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

FREITAS, L. C. de. Avaliação Educacional – **Blog do Freitas**, 2023. Disponível em: [Defensores da escola pública americana alertam | AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas \(avaliacaoeducacional.com\)](Defensores da escola pública americana alertam | AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas (avaliacaoeducacional.com)). Acesso em: 11 jan. 2024.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 33, n.

199, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 26 ago. 2023.

FREITAS, H. C. L. Trabalho, relação teoria/prática e o curso de pedagogia. *In*: Brzezinski, Iria (Org.). **Formação de professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1996.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *In*: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, no 68, dez. 1999. p.17-44.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *In*: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, no 80, set. 2002. p.136-167.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores – **Blog da Helena**, 2023. Disponível em:
[Cresce a mobilização em defesa dos Cursos de Pedagogia | FORMAÇÃO DE PROFESSORES – BLOG DA HELENA \(formacaoprofessor.com\)](https://www.blogdahelena.com.br/2023/08/cresce-a-mobilizacao-em-defesa-dos-cursos-de-pedagogia-formacao-de-professores-blog-da-helena-formacaoprofessor.com/). Acesso em: 11 jan. 2024.

FREITAS, M. C. C.; SEGUNDO, M. D. M.; GONÇALVES, R. M. P.; SANTOS, J. D. G. O curso de Pedagogia no Brasil sob o escopo do Programa de Educação para Todos. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, v. 19, 2019.

FREITAS, L. M. A.; SOLLES, S. E. Prática e Estágio nas Normativas Brasileiras sobre Formação Docente: sentidos em construção. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 29, n. 110, 2021.

FIGUEIRA, S. T. S. Apreensões essenciais e aparentiais na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação**. vol, 6, n. 1. Brasília, jun. 2022.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R.; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021.

FONSECA, M. G. O.; LIMA, M. F. O ingresso na carreira docente: um estudo sobre os egressos do curso de Pedagogia (UNICENTRO/Campus Irati). *In*: BERNARDES, D.; FROEHLICH, D. C. (Orgs.) **Temas em debate: contextos educacionais**. Rio de Janeiro: Dictio, 2021. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/15NOuk3kb6mpOaIvG1VEJPQHCTP2Ya1mj/view>.
 Acesso em: 15 mar. 2023.

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. / Virgínia Fontes. – 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FONTES, V. Imperialismo, classes sociais e conjuntura: capitalismo autônomo? **O Comuneiro – Revista Electrónica**, ago. 2018. Disponível em: [Imperialismo-classes-](#)

[sociais-e-conjuntura.pdf \(grupodetrabalhoeorientacao.com.br\)](#). Acesso em: 03 dez. 2023.

FONTES, V. Hegemonismos e política – Que democracia? *In*: MATTOS, M. B. **Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Ed. Consequência, 2017, pp. 207-36.

FÓRUM PARANAENSE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA (FORPPED). **Aos colegiados dos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná**. Paraná, 2022. Disponível em: [Encaminhamentos FORPPED | Fórum Paranaense dos](#). Acesso em: 29 out. 2023.

FÓRUM PARANAENSE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA (FORPPED). **Encaminhamentos aos cursos de pedagogia**. Paraná, 2023. Disponível em: [Manifestos \(forpped.wixsite.com\)](#). Acesso em: 26 dez. 2023.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Institucional**. Set. 2023. Disponível em: [Institucional | Portal FGV](#). Acesso em: 24 set. 2023.

FUNDAÇÃO SANTILLANA. **A Fundação Santillana**. Setembro 2023. Disponível em: [A Fundação Santillana - Fundação Santillana \(fundacaosantillana.org.br\)](#). Acesso em: 24 set. 2023.

GENTIL, M. M. Reflexões sobre o conceito e o sentido da formação de professores. **Revista EDUCAmazônia – Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, LAPESAS/DISREA/UFAM/CNPq/EDUA**. V. XXV, n. 2, jul-dez, 2020, pág. 312-329.

GIARETA, Paulo F. A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 6, p. 1–38, 2021. DOI: 10.5212/retepe.v.6.18101.003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18101>. Acesso em: 11 jan. 2024.

GONÇALVES, A. M. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Aspectos teóricos e ideológicos** / Amanda Melchiotti Gonçalves. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. R.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/ 2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**. v. 2, n.4. set. 2020. Disponível em: [A RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E OS RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | Revista Formação em Movimento \(ufrj.br\)](#). Acesso em: 24 set. 2021.

GOLLO Jr., R. A; CAMPOS, E. F. E. Uma leitura freireana sobre a BNC-Formação: a persistência no erro epistemológico do bancarismo. **Educação & Linguagem**, v. 24, n. 2. jul/dez 2021.

- GOETTEN, R. P. **Autonomia universitária: um estudo sobre as universidades estaduais do Paraná entre os anos de 2015 a 2018**. Dissertação (mestrado), Irati, 2021.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. RJ: Civilização Brasileira, 1966.
- GRAMSCI, **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1978.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8a ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Ed. Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Trad. Carlos Nelson Coutinho. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, vol. 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 1 [recurso eletrônico]: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce / Antonio Gramsci; tradução de Carlos Nelson Coutinho**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011. (v. 2).
- GRAMSCI, A. Cronache Torinesi (1913 – 1917). Torino: Einaudi, 1980. (A cura di Sergio Caprioglio). Pp. 669-671. Antonio Gramsci, **Homens ou Máquinas**, 24 dez. 1916.
- GROPPO, L. A; MARTINS, M. F. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **RBPAE** – v. 24, n. 2, p. 215-233, mai./ago. 2008.
- HYPOLITO, A. M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 35-52, jul./set. 2021.
- HYPOLITO, A. M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, out./dez. 2011.
- INSTITUTO CANOA. **O canoa – quem somos**. Setembro, 2023. Disponível em: [O Canoa : Instituto Canoa](#). Acesso em: 24 set. 2023.
- LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS Jr., C. L. J. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-Formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. **Revista Gestão Universitária**, abr. 2004. Disponível em: [Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia | Revista Gestão Universitária \(gestaouniversitaria.com.br\)](http://gestaouniversitaria.com.br). Acesso em: 10 out. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

LOLE, A.; RODRIGUES, A. Notas sobre hegemonia e mídia no pensamento de Antonio Gramsci. (2018). In: LOLE, A; SILVA, P. T.; GOMES, V. L. C. **Ensaio sobre política e educação em Gramsci**. 1.ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

MARQUES, N. L; ORENGO, G; MÜLLHER, M. G; BUSS, C. S; SILVA, M. A. B. V; Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: avanços ou retrocessos? **Revista Educar Mais**, v. 5, p. 637-649, 2021.

MAUÉS, Olgaíses; SOUZA, Michele Borges de. A Expansão da Educação Superior no Brasil e as Políticas de Formação de Professores. **36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO**. Disponível em: [*gt11_2731_texto.pdf \(anped.org.br\)](http://anped.org.br). Acesso em 14 jan. 2023.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna**. Tese (doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

MCKINSEY & COMPANY. **About us**. September 2023. Disponível em: [About Us | McKinsey & Company](https://www.mckinsey.com). Acesso em 26 set. 2023.

MCKINSEY & COMPANY – BRASIL. **Ideias recentes**. Setembro 2023. Disponível em: [Ideias Recentes | Brasil | McKinsey & Company](https://www.mckinsey.com/brasil). Acesso em: 26 set. 2023.

MIRANDA, J. E. B. O ultraliberalismo enquanto categoria conceitual. **LavraPalavra**, dez. 2020. Disponível em: https://www.lavrapalavra.com/2020/12/02/o-ultraliberalismo-enquanto-categoria-conceitual/#_edn2. Acesso em: 03 dez. 2023.

MOREIRA, M. R.; SILVA, D. O. M.; SILVA, N. M.; CUNHA, K. S. Políticas de formação de professores no Brasil numa perspectiva discursiva: uma análise da Resolução CNE/CP 02/2019. **Anais da VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação**. vol. 6, n. 1, 2022, Distrito Federal.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a formação continuada de professores. **Revista on line de Políticas e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021.

OLIVEIRA, J. F.; MAUÉS, O. C. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA Jr, G. C. O conceito de hegemonia em Gramsci: possibilidades de compreensão a partir da educação. **ORG & DEMO**, Marília, v. 21, p. 159-174, jul./dez., 2020.

OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M.; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 47-76, dez. 2018.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. **Ofício n.º 249/2023-CEE/PR**. Comunicado sobre e reformulação da Resolução CNE/CP n.º 02/2019. Curitiba/PR.

PIMENTA, J. A. O materialismo histórico-dialético: perspectiva metodológica para a pesquisa sobre políticas educacionais. **II Simpósio Internacional sobre Estado, Sociedade e Políticas Públicas**. UFPI – Teresina – Piauí, jun. 2018. Disponível em: [MODELO PARA ELABORAÇÃO E FORMATAÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS \(ufpi.br\)](http://ufpi.br). Acesso em: 03 jun. 2023.

PINHEIRO, A. P.; FÁVERO, A. A. Um olhar reflexivo sobre a Base Nacional Comum de Formação-BNC-Formação. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-20, 2022.

PIRES, M. A; CARDOSO, L. R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p.73-93, set./dez. 2020.

PERONI, V. M. V. **A redefinição do papel do Estado e a política educacional no Brasil dos anos 90**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

PERONI, V. M. V. Reforma do Estado e Políticas Educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n.1, -jan./jul. 2012. Disponível em: [Políticas sociais em tempos de redefinições no papel do Estado \(ufpr.br\)](http://ufpr.br). Acesso em: 12 jan. 2024.

PERONI, V. M. V. Redefinições no papel do Estado: Parcerias público-privadas e a democratização da educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. vol. 21, no. 47. 13 mai. 2013.

PORTELINHA, A. M. S. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**. v. 17, n. 46, p. 216-236, jul./set. 2021. Disponível em: [As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e](http://ufpr.br)

[perspectivas para o curso de Pedagogia | Práxis Educacional \(uesb.br\)](#). Acesso em: 24 jul. 2023.

QUEENSLAND COLLEGE OF TEACHERS. **Australian Professional Standards for Teachers**. 2023a. Disponível em: [Australian Professional Standards For Teachers - Teaching Standards | QCT](#). Acesso em: 01 out. 2023.

QUEENSLAND COLLEGE OF TEACHERS. **Teaching Performance Assessments**. 2023b. Disponível em: [Teaching Performance Assessment TPA - Classroom Ready | QCT](#). Acesso em: 01 out. 2023.

REIS, M. G. Professor: um intelectual orgânico das camadas populares? Considerações a partir de Antonio Gramsci. **I JOINGG – Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci**. Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE. nov. 2016. Disponível em: [*PROFESSOR-UM-INTELECTUAL-ORGÂNICO-DAS-CAMADAS-POPULARES-CONSIDERAÇÕES-A-PARTIR-DE-ANTONIO-GRAMSCI.pdf \(ufc.br\)](#). Acesso em: 02 jul. 2023.

RÊGO, A. G.; DUVERNOY, D. S. A. C. Projetos em disputa: uma análise de políticas de formação de professores sob a ótica do Ciclo de Políticas. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-12, jan.-dez. 2022.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes imposições à Formação de Professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. 2021. Disponível em: [Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência | Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências \(ufmg.br\)](#). Acesso em: 24 jul. 2023.

RUPPEL, J. F. I. **Aparelhos privados de hegemonia e o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Paraná** Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste. Irati, 2023.

SANTILLANA. **Nossa história**. Setembro 2023. Disponível em: [Santillana - Nossa História](#). Acesso em: 24 set. 2023.

SAKATA, K. L. S. **Programa Gestão para aprendizagem: a atuação da Fundação Lemann nas políticas de formação em redes municipais de educação**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste. Irati, 2018.

SAKATA, K. L. S.; LIMA, M. F. Pesquisa em Políticas Educacionais: apontamentos sobre Estado e Hegemonia em Gramsci. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v.3, p.1-13, 2018.

SHEEN, M. R. C. C. A política educacional como momento de hegemonia: notas metodológicas a partir das contribuições de Antônio Gramsci. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, n. 25, p. 3-12, mar. 2007.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, [S.I.], 2005, v. 23, n. 2, p. 427-446. Disponível em: [Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos | Perspectiva \(ufsc.br\)](#). Acesso em: 19 ago. 2023.

SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. de S. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Práxis Educacional**, [S. I.], v. 17, n. 46, p. 1-17, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8917. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/izndex.php/praxis/article/view/8917>. Acesso em: 13 mai. 2022.

SILVA, M. R. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019.

SILVA, M. M. *et al.* Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e a crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021. Disponível em: [* \(scielo.br\)](#). Acesso em: 25 jun. 2023.

SILVA, K. A. C. P. C.; CRUZ, S. P. S. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a Educação Básica. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 89-104, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918/5835>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SCHLESENER, A. H. **Antonio Gramsci: escritos escolhidos (1915-1920)**. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

SCHLESENER, A. H. Políticas públicas, estado e educação: notas a partir dos escritos de Gramsci. **Movimento-Revista de educação**, n. 5, 5 jan. 2017. Disponível em: [POLÍTICAS PÚBLICAS, ESTADO E EDUCAÇÃO: notas a partir dos escritos de Gramsci | Movimento-revista de educação \(uff.br\)](#). Acesso em: 05 set. 2022.

SCHLESENER, A. H. Filosofia da práxis e tradutibilidade: notas a partir do pensamento de Gramsci. **Novos Rumos**, Marília, v. 59, n.1, p. 79-91, jan-jun, 2022.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, V. 37, N. 130, P. 43-62, jan./ abri. 2007.

SOUZA, I. A Pedagogia do Capital – as políticas educacionais no século XXI: empresariamento, mercantilização e razões do foco na formação de professores. **IX Encontro Brasileiro da Redeestrado (Rede Latino-Americana de estudos sobre trabalho docente)**. nov. 2017, UNICAMP. Disponível em: [*Redestrado_2.pdf \(redeestrado.org\)](#). Acesso em: 09 jul. 2023.

SOUZA, V. E. B.; MELLO, R. M. A. V. Uma breve reflexão do percurso das políticas públicas educacionais no Brasil: em foco a formação continuada. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 94–107, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8654>. Acesso em: 14 jan. 2023.

STEINBACH, G.; MARTINS, R. E. M. W. BNC-Formação e as implicações para a formação de professores/as. **Polyphonía**, Goiânia – GO, v. 33/1, jan./jun. 2022.

TAFFAREL, C. N. Z. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **ANFOPE**, Salvador, 24 nov. 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2023.

TEIXEIRA, J. R.; FERREIRA, P. F. O capital fictício e crise econômica: visões para um novo paradigma. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 191-202, maio-ago/2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rec/a/PzVhYV3P968FrQVtGDzgD4f/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos: somos o Todos**. Setembro 2023a. Disponível em: [Quem Somos - Todos Pela Educação - Confira os integrantes!](https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos) (todospelaeducacao.org.br). Acesso em: 26 ago. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que fazemos**. Setembro 2023b. Disponível em: [O que Fazemos - Todos Pela Educação](https://www.todospelaeducacao.org.br/o-que-fazemos) (todospelaeducacao.org.br). Acesso em: 26 ago. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Trajetória**. Setembro 2023c. Disponível em: [Trajetória - Todos Pela Educação - Confira todos os anos!](https://www.todospelaeducacao.org.br/trajetoria) (todospelaeducacao.org.br). Acesso em: 26 set. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. 2019. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tr-anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2019,87c1f948-daef-4a64-a663-c50de6a6c22f#:~:text=Anu%C3%A1rio%20Brasileiro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20-%202019%20Desde,gestores%20p%C3%ABablicos%2C%20pesquisadores%20e%20de%20mais%20profissionais%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 26 set. 2023.

TRICHES, J. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia**: a construção de um consenso em torno da formação de professores. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

VARKEY FOUNDATION. **About the Varkey Foundation**: Every child, everywhere, deserves a good teacher. September, 2023. Disponível em: [About the Varkey Foundation](https://www.varkeyfoundation.org/about). Acesso em: 25 set. 2023.

ZANLORENZI, M. J.; CARVALHO, S. R. A reestruturação da formação inicial de professores às formas de exploração capitalista vigentes: análise da BNC-Formação. **Revista Espaço Acadêmico** – Edição Especial – Agosto/2022.

ZIENTARSKI, C.; FREIRE, P. A.; LIMA, M. A. A formação de professores em serviço: políticas de alinhamento aos organismos internacionais e à lógica neoliberal. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2160-2174, out./dez., 2019. Disponível em: [Vista do A formação de professores em serviço: políticas de alinhamento aos organismos internacionais e à lógica neoliberal \(unesp.br\)](#). Acesso em: 24 set. 2023.

**APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA, POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E
DIRETRIZES DO CURSO DE PEDAGOGIA, AUTORES, INSTITUIÇÕES E
SEUS RESPECTIVOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Título	Ano	Autor	T/D	Instituição	Programa de Pós-Graduação
O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa	2007	Zenilde Durli	T	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação
Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia – 2006 – contribuições para a formação acadêmica e a prática docente	2009	Marcia Aparecida Baldini	D	Universidade do Vale do Itajaí	Educação
Organizações multilaterais e curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores	2010	Jocemara Triches	D	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação
A organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil	2011	Diana Lemes Ferreira	T	Universidade Federal do Pará	Educação
A docência em fio: Alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC	2021	Marcela Clarissa Damasceno Rangel de Farias	D	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Educação
A BNC-Formação e o ideário político-educacional da UNESCO pra a formação de professores	2022	Sandra Tais Gomes Ferreira	D	Universidade Estadual do Paraná – Reitoria	Formação Docente Interdisciplinar

APÊNDICE B – REVISTAS/PERIÓDICOS E ARTIGOS SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E DIRETRIZES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Título	Ano	Autor (ES)	Revista/periódico
Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa	2007	SCHEIBE	Cadernos de Pesquisa
Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor	2012	EVANGELISTA; TRICHES	Educar em Revista
O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil	2014	CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO	Educação Temática Digital
De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente	2019	BAZZO; SCHEIBE	Retratos da Escola
Trajetoira histórica do curso de graduação em Pedagogia: principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil	2018	CRESPI; NÓBILE	Revista Eletrônica de Educação
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente	2019	COSTA; FARIAS; SOUZA	Movimento-Revista de Educação
O curso de Pedagogia no Brasil sob o escopo do Programa de Educação para Todos	2019	FREITAS; SEGUNDO; GONÇALVES; SANTOS	Revista HISTEDBR On-line
Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências	2019	SILVA	Revista Retratos da Escola
Formação Pedagógica no curso de Pedagogia: Indefinições e desafios	2020	COSTA; GONÇALVES	Revista on-line de Políticas e Gestão Educacional
Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica	2020	DAL'LGNA; SCHERER; SILVA	Práxis Educativa
Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-Formação em debate	2020	LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR	Práxis Educativa
BNC para a formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo	2020	PIRES; CARDOSO	Série-Estudos
Reflexões sobre o conceito e o sentido da formação de professores	2020	GENTIL	EDUCAzônia
Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente	2021	DECONTO; OSTERMANN	Caderno Brasileiro de Ensino de Física

Prática e Estágio nas Normativas Brasileiras sobre Formação Docente: Sentidos em Construção	2021	FREITAS; SELLES	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas
Uma leitura freireana sobre a BNC-Formação: a persistência no erro epistemológico do bancarismo	2021	GOLLO JÚNIOR; CAMPOS	Educação&Linguagem
A BNC-Formação e a formação continuada de professores	2021	NOGUEIRA; BORGES	Revista on-line de Políticas e Gestão Educacional
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores: padronizar para controlar?	2021	SIMIONATO; HOBOLD	Práxis Educacional
O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil	2021	FELIPE; CUNHA; BRITO	Práxis Educacional
Formação e trabalho docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada	2021	COSTA; MATOS; CAETANO	Currículo sem Fronteiras
Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente	2021	COSTA; MATTOS; CAETANO	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação	2021	DINIZ-PEREIRA	Práxis Educacional
Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: avanços ou retrocessos?	2021	MARQUES; ORENGO; MÜLLER; BUSS; SILVA	Educar Mais
Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC	2021	HYPOLITO	Práxis Educacional
As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia	2021	PORTELINHA	Práxis Educacional
Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para controle e padronização da docência	2021	RODRIGUES; PEREIRA; MOHR	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
BNC-Formação: políticas para a formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE	2022	BOGATSCHOV; FERREIRA; MOREIRA	e – Curriculum
O processo de construção da BNC-Formação a partir de seu contexto de influência	2022	COSTA; GONÇALVES	Revista Brasileira de pesquisas sobre formação de professores
A BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada: um debate sobre a formação humana utilitarista na e para a educação	2022	CRUZ; MOURA; NASCIMENTO	Currículo sem Fronteiras

A BNCC e BNC-Formação como indutora do apagamento da formação docente	2022	CRUZ; ALMEIDA	Olhar de Professor
BNC-Formação e as implicações para a formação de professores/as	2022	STEINBACH; MARTINS	Polyphonía
Apreensões essenciais e aparentais na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica	2022	FIGUEIRA	VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação
Políticas de formação de professores no Brasil numa perspectiva discursiva: uma análise da Resolução CNE/CP 02/2019	2022	MOREIRA; SILVA; SILVA; CUNHA	VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação
Um olhar reflexivo sobre a Base Nacional Comum de Formação-BNC-Formação	2022	PINHEIRO; FÁVERO	Olhar de Professor
Projetos em disputa: uma análise de políticas de formação de professores sob a ótica do Ciclo de Políticas	2022	RÊGO; DUVERNOY	Educação por escrito

APÊNDICE C – RELAÇÃO DE VÍDEOS, LIVES E PALESTRAS DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DA EDUCAÇÃO

Título	Ano	Entidade	Link de acesso
As novas DCN's para a formação de professores: retrocessos e resistências	2020	ANFOPE	As novas DCN's para formação de professores: retrocessos e resistências - YouTube
Dez razões para temer e contestar a BNC Formação	2020	ANFOPE	Dez razões para temer e contestar a BNC Formação - YouTube
Impactos das Novas DCNs da Formação de Professores nos cursos de Pedagogia	2020	ANFOPE	Impactos das Novas DCNs da Formação de Professores nos cursos de Pedagogia - YouTube
Processos Históricos nas Disputas pela Formação de Professores	2020	ANFOPE	Processos Históricos nas Disputas pela Formação de Professores - YouTube
ANFOPE e a defesa da Pedagogia: suas teses e princípios	2021	ANFOPE	Anfope e a defesa da Pedagogia: suas teses e princípios - YouTube
A luta em defesa da Formação de Professores no Curso de Pedagogia	2021	ANFOPE	Mesa: A luta em defesa da Formação de Professores no Curso de Pedagogia - YouTube
As implicações da BNC-Formação para a Pedagogia e Licenciaturas	2021	ANFOPE	As implicações da BNC-Formação para a Pedagogia e Licenciaturas - YouTube
Curso de Pedagogia: Retrocessos e Desmontes pelo CNE	2021	ANFOPE	Curso de Pedagogia: Retrocessos e Desmontes pelo CNE - YouTube
O curso de pedagogia em discussão	2021	ANPEd	Formação de professores: O curso de pedagogia em discussão - YouTube
Fórum Tocantinense e defesa dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas	2021	ANFOPE Centro-Oeste	https://www.youtube.com/watch?v=Yw89f0DfHTE&t=15s