
O que dizem os artigos acerca da BNC-Formação: entre as dimensões sociais/culturais e as influências/interferências do mercado

Luciene Silva Primo de Oliveira¹

 <https://orcid.org/0009-0006-3835-1764>

Vivian dos Santos Calixto²

 <https://orcid.org/0000-0002-5521-0633>

Resumo

Com inspiração na intencionalidade de compreender o cenário complexo/plurifacetado que se experiencia na contemporaneidade, especialmente no que tange às (contra)reformas que perpassam a Educação, um itinerário investigativo foi desenvolvido com foco nas produções em periódicos nacionais de Qualis A, com escopo no Ensino de Ciências, acerca da BNC-Formação. A investigação ancorou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, e mediante pesquisa bibliográfica, constituiu como material empírico vinte artigos, que foram analisados perante os princípios da Análise Textual Discursiva. Da análise, percebem-se as influências/interferências do mercado na proposição desse normativo e o estímulo a uma formação de professores alicerçada na padronização curricular, na desumanização e no tecnicismo.

Palavras-chave: Formação de professores. Currículo. Pesquisa bibliográfica.

What papers say about BNC-Formação: between social/cultural dimensions and market influences/interferences

Abstract

Inspired by the intention to understand the complex/multifaceted scenario experienced in contemporary times, especially regarding the (counter)reforms that permeate Education, an investigative itinerary was developed focusing on productions in national Qualis A journals, with a scope in Science Teaching, concerning the BNC-Formação. The investigation was anchored in assumptions of qualitative research, and through bibliographic research, constituted as empirical material twenty articles, which were analyzed according to principles of Discursive Textual Analysis. The analysis reveals the influences/interferences of the market in the proposition of this normative and the encouragement of a teacher education grounded in curricular standardization, dehumanization, and technicism.

Keywords: Teacher education. Curriculum. Bibliographical research.

¹ Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados: lucienesilvaprimo@gmail.com.

² Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados: viviancalixto@ufgd.edu.br.

Nas palavras introdutórias, o delineamento do fenômeno

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (Freire, 1996, p. 110).

A educação brasileira experiencia, nos últimos anos, um conjunto de (contra)reformas³ curriculares que têm sido elaboradas e operacionalizadas na última década. O engendramento curricular, proposto por um número significativo de documentos normativos, tem gerado impactos em diferentes escalas no contexto educacional. Ao nos desafiarmos a delinear um panorama histórico acerca desses movimentos estruturantes de (contra)reformas contemporâneas que estamos vivenciando, podemos selecionar como marcador temporal relevante o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 13.415/17, popularmente conhecida como Novo Ensino Médio (NEM).

Diante dessa conjectura, compreendemos como relevante destacar que esse conjunto de (contra)reformas tem como uma de suas zonas temporais influentes o período vinculado ao governo de Michel Temer, que com o apoio das instituições privadas no ano de 2017, converteu a Medida Provisória nº 746 de 2016 em Lei, o que culminou na Lei nº 13.415/2017, popularizada como NEM. A Lei supracitada e a BNCC configuram-se em estratégias utilizadas na intencionalidade de incorporar, no ensino, o foco central do preparo para o mercado de trabalho e a centralização curricular (Cássio; Goulart, 2022). Cabe mencionar que esse interstício interregno se constitui por episódios de ataque à democracia, denominado por Saviani (2020) como golpe jurídico-midiático-parlamentar, e por Diniz-Pereira (2021) como golpe político, parlamentar, jurídico, midiático e sexista.

Imersas nesse contexto, no qual o Brasil vivencia uma reformulação do sistema educacional em sua globalidade, tencionamos analisar especificamente questões correlatas à Educação Superior, especialmente no contexto da formação inicial dos futuros profissionais da educação. Mobilizadas por nossa indignação para com o documento normativo proposto como Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que se vincula às (contra)reformas apoiadas nesse sistema de política neoliberal,

³ Ao adotar o conceito de (contra)reformas, inspiramo-nos e ancoramos na proposição e problematização tecida por Ramos e Frigotto (2017), especialmente quando argumentam que intencionam salvaguardar os domínios do capital, e para isso, intervêm no sistema educacional.

questionamos: o que é isso que se mostra das/nas produções acerca da BNC-Formação em periódicos com escopo do Ensino de Ciências?

O Ministério da Educação (MEC), de maneira presunçosa, no final de 2019, propôs a implementação de uma diretriz curricular nacional para a educação dos futuros professores/as nos cursos de licenciatura, destacando como foco principal as competências. Nesse ínterim, negligenciou o conjunto de investigações que tem argumentado em torno de sua problematização e proposição de estratégias distintas. Mediante esse cenário, compreendemos ser pertinente retomar, de maneira breve, o contexto histórico da produção de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP).

Diniz-Pereira (2021) argumenta que o processo de proposição de DCNFP foi catalisado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em 1996, a partir da qual desencadeou-se um movimento pelo estabelecimento de um modelo de formação que se almejava implementar (Brasil, 1996). Considerando que a criação de cursos com foco na formação de professores para o nível Secundário foi estabelecida em 1930, via antigas Faculdades de Filosofia, esse contexto em específico tem menos de um século de existência.

Somente em 1974, via Resolução nº 30, de julho de 1974, houve a proposição de um currículo para Licenciatura em Ciências organizado em duas dimensões, a primeira com 1.800 horas, com habilitação polivalente para o primeiro grau; e a segunda de no mínimo 1.000 horas, que possibilitaria a habilitação específica em Química, Física, Matemática ou Biologia, a qual atribuiria a formação para o nível de ensino, à época, chamado de segundo grau. Desde então, fomentou-se a extinção das Licenciaturas curtas, mas elas só foram definitivamente extintas por meio da LDBEN.

Em 1997, foi proposta a elaboração de Diretrizes para os cursos de nível superior, incluindo Bacharelado e Licenciatura. Entretanto, não foi desenvolvido um trabalho, por uma comissão específica, para elaboração de DCNFP, o que culminou em documentos com distintas compreensões acerca da formação de professores. Segundo Diniz-Pereira (2021), na Química, foi proposta uma diretriz única, mas que especificou a Licenciatura como um curso com suas particularidades.

Somente em 2002, via Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, estabeleceram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2002a).

Sua proposição assume a configuração de culminância de um debate em torno da formação de professores, via cursos de Licenciatura, não se materializar via currículos que se delineiam como apêndices do Bacharelado. Operacionalizou-se, naquele momento, o abolimento dos famosos currículos 3 +1.

Nesse mesmo ano, via Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, instituiu-se a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (Brasil, 2002b). Por meio dessa normativa, algumas dimensões foram propostas, tais como o aumento da carga horária teórico/prática e a catálise do debate em torno das 300 horas de prática de ensino, propostas no artigo 65 da LDBEN (Brasil, 1996).

Em 2015, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho do mesmo ano, foram definidas 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 (Brasil, 2015). Para Diniz-Pereira (2021), essas DCNFP conservam a essência das anteriores, com exceção a concepção de competências – amplamente problematizada pelos pesquisadores do campo da Formação de Professores, e propõem o avanço em aspectos como aumento da carga horária mínima, que passou de 2.800 horas para 3.200, a regulamentação da segunda Licenciatura, a proposição de DCNFP que aglutinem a formação inicial e continuada e a destinação de um capítulo para o debate em torno da valorização do magistério.

Entretanto, menos de cinco anos após a proposição das DCNFP supramencionada, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 propôs as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019). A BNC-Formação, como ficou popularmente conhecida, revoga as DCNPF anteriores e ignora muitos dos debates propostos por pesquisadores do campo.

Dentre as dissonâncias entre essas duas últimas DCNFP, destacam-se: i) retomada da pedagogia das competências; ii) fragilização da dimensão prática; iii) desarticulação entre a formação inicial e continuada; e iv) desvalorização dos profissionais da Educação. Em análise comparativa entre ambas as DCNPF, de 2015 e 2019, Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 376) argumentam que

A implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores revela o avanço de uma perspectiva política que procura empreender práticas comprometidas com o empresariamento da educação. Estão em jogo interesses mercantilistas que percebem na educação um mercado em contínua expansão. A partir de novas diretrizes e base para a formação de professores, alinhadas com a BNCC e com as políticas de avaliação externa, desenham-se inúmeras possibilidades de produção de materiais didáticos, de promoção de formação inicial e continuada a serem ofertados pela iniciativa privada.

A BNC-Formação propõe, de maneira alinhada à BNCC, uma Base Nacional para a Formação de Professores. Porém, a gênese do conceito de Base Comum Nacional remonta a 1983, Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE (1983), por meio do primeiro encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (Anfope, 2004). Entretanto, Lopes e Rivas (2021) alertam que a adoção do termo Base Nacional Comum, nas DCNFP de 2019, em detrimento de Base Comum Nacional, não se trata de uma simples troca de palavras, mas se constitui por implicações teórico/metodológicas. Como marcadores de distinção, destacam-se: i) a padronização dos currículos na intencionalidade de potencializar a operacionalização da BNCC em uma formação por competências; ii) a adoção da lógica do mercado em detrimento ao direito à Educação; iii) o fomento à cultura da performatividade; iv) a adoção de avaliações regulatórias; v) entre outras nuances (Lopes; Rivas, 2021).

Coimbra (2020) desenvolve um exercício de análise da BNC-Formação e do Parecer que a ampara a partir de duas categorias centrais para compreensão da nossa conjectura social, a politicidade e a historicidade. Desse processo, constrói o seguinte argumento:

Reafirmamos assim, que o modelo anacrônico, numa sociedade complexa e mutante como a nossa, impõe um ideário dissonante ao afirmar que “o bom professor” ou a “boa professora” é aquele/a que sabe fazer. A quantidade de competências envolvidas neste modelo de formação, traduzem uma compreensão de que “o profissional competente é aquele que faz”. Assim, o modelo anacrônico não possibilita que convivamos, não possibilita que esta sociedade o instaure como modelo, pois foge a seu tempo. A proposição que fazemos é a sua subversão total. Não aceitamos este reducionismo proposto pelo Parecer 22/2019 e pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 para a formação de professores/as no Brasil. Lutaremos e resistiremos em uma convocação ampla, das Universidades públicas, escolas públicas, professores e professoras da Educação Básica e da Educação Superior, profissionais da educação, mães e pais de estudantes, estudantes dos cursos de licenciatura, a enfrentar mais esta luta necessária à educação brasileira (Coimbra, 2020, p. 643).

As críticas supramencionadas se fazem presentes em distintas investigações e estruturaram as reflexões emergentes de um conjunto significativo de produções vinculadas ao campo da formação de professores. No entanto, apenas em 2024, por meio da Resolução CNE/CP nº 4, publicada em 29 de maio, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, experienciamos a revogação da BNC-Formação (Brasil, 2024).

Porém, o cenário não assume tonalidades dissonantes daquelas que constituem o documento anterior. Segundo a Anfope (2024), as DCNFP de 2024 incorporam dimensões das diretrizes de 2015 e da BNC-Formação, e assumem uma configuração em forma de bricolagem. Costa, Figueirêdo e Rosa (2024), ao investigarem a relação entre as DCNFP de 2024 e o processo de privatização do Ensino Superior no Brasil, argumentam que elas excluem do debate temas como o financiamento da Educação, utilizam estratégias discursivas para promover sua aprovação, fomentam a indissociabilidade entre teoria e prática, especialmente nos núcleos III e IV, e a dicotomia entre a formação inicial e a continuada.

Diante dessa conjectura, frente ao contexto em que estamos imersas no período do desenvolvimento da investigação, centramos nossas ações na compreensão do fenômeno da BNC-Formação. Nesse íterim, assumimos como questão norteadora: o que é isso que se mostra acerca da BNC-formação nos periódicos nacionais com Qualis A publicizados no interstício temporal 2017-2023? Como objetivo geral, intencionamos compreender as paisagens interpretativas, explicitadas em periódicos nacionais com Qualis A, com escopo na área de Ensino de Ciências, publicizados no período supramencionado, acerca da BNC-Formação.

Caminho metodológico

Neste último sentido o movimento dialético hermenêutico de uma pesquisa pode ser compreendido como uma intervenção num discurso, questionando-se verdades existentes no sentido de sua substituição por novas verdades, validadas numa comunidade de interlocutores competente e crítica (Moraes, 2021, p. 102).

Nossa investigação assumiu a natureza qualitativa, com desenvolvimento de pesquisa bibliográfica. No que se refere à vinculação da pesquisa à perspectiva qualitativa, nos inspiramos

no exercício de definição proposto por Moraes (2021), especialmente quando argumenta que esse tipo de investigação intenciona a transformação do Ser rumo a um Novo Ser. Esse processo é catalisado por um conjunto de elementos, tais como: os encontros teóricos e empíricos, a argumentação, a validação, a comunicação e os questionamentos. Quando discorre em torno de dimensões que podem atribuir qualidade à pesquisa qualitativa, destaca duas categorias, a formal e a política. A primeira refere-se aos cuidados metodológicos que assumimos no itinerário de investigação e que atribuem validade a nosso exercício de pesquisa, por exemplo. A segunda vincula-se à potência que nossa investigação assume na intervenção dos discursos.

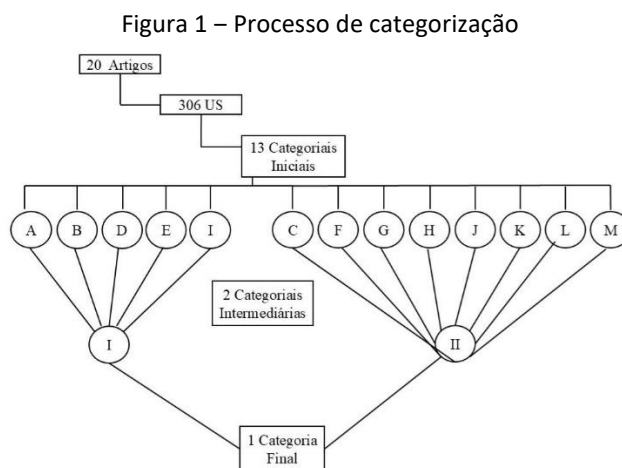
No que tange à tipificação da pesquisa como bibliográfica, ancoramos nossas ações a partir dos construtos de Lakatos e Marconi (2003). As autoras argumentam que esse tipo de pesquisa se configura como desenvolvimento de investigação de obras já publicadas, intencionando atualização e aprimoramento do conhecimento. Entretanto, alertam que “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propícia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183).

Diante desses marcadores, desenvolvemos uma investigação acerca das comunicações de pesquisadores em periódicos nacionais, com escopo vinculado à área de Ensino de Ciências, qualificados como A no quadriênio 2017-2020. Nesse ínterim, inicialmente mapeamos os periódicos via Plataforma Sucupira, gerando um quantitativo de 2.092 (dois mil e noventa e dois) A1-A4, respectivamente organizados: 564 A1; 502 A2; 513 A3; e 513 A4, na modalidade impressa e online. Posteriormente, selecionamos as revistas com escopo centrado no Ensino de Ciências, atingindo o total de 24 (vinte e quatro) revistas, distribuídas em: 5 (cinco) A1; 6 (seis) A2; 6 (seis) A3; e 7 (sete) A4. Na sequência, por meio dos descritores BNC-formação e Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019⁴, investigou-se, nos sites das revistas, a publicação de artigos com esse foco. No total, foram localizados 20 artigos, que se constituíram como nosso material empírico. Eles foram distribuídos em: i) Qualis A1 - 6 artigos na Ciência & Educação, 6 artigos no Currículo sem Fronteiras e 1 artigo na revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; ii) Qualis A2 - 3 artigos na Revista E-curriculum (PUCSP); iii) Qualis A3 - 1 artigo na Revista Debates em Ensino de Química e 2 artigos na Revista Espaço do Currículo; iv) Qualis A4 - 1 artigo na Formação Docente.

⁴ O interstício temporal em que desenvolvemos as buscas vincula-se entre 2017 e dezembro de 2023.

Como metodologia para análise do material empírico, que se compõe pelos 20 artigos, ancoramo-nos na proposta teórico/metodológica da Análise de Textual Discursiva (ATD), desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2016). Os autores definem a ATD como uma metodologia de análise de informações discursivas que se vincula a investigações qualitativas e que intenciona a compreensão e a reconstrução dos conhecimentos em detrimento da testagem, verificação e/ou refutação de hipóteses. Organiza-se por um processo auto-organizado estruturado por três dimensões: i) a unitarização; ii) a categorização; e iii) a elaboração do metatexto.

Por meio do processo de unitarização dos 20 artigos, emergiram 306 unidades de significado⁵, que após aproximação via temática, geraram 13 categorias iniciais, 2 intermediárias e 1 final. O movimento de categorização pode ser observado na Figura 1, na sequência.



Fonte: Oliveira e Calixto (2024, p. 87).

Neste artigo, apresentamos parte da segunda categoria intermediária, denominada *Percepções socioculturais-econômicas frente ao conjunto de documentos que se contrapõem ao papel da educação brasileira*, mediante abordagem de duas de suas categorias iniciais, C e F. Cabe ressaltar que essa categoria se estrutura por 8 categorias iniciais (C, F, G, H, J, K, L e M)⁶ e o total de 182 unidades de significado (US). A categoria inicial C contém 26 unidades de significado, e denomina-se *O papel social e político das reformas educacionais*; a categorial inicial

⁵ As unidades de significado caracterizam-se como fragmentos do material empírico, constituídas a partir das intencionalidades da investigação.

⁶ O movimento de análise das categorias L e M pode ser consultado em Oliveira e Calixto (2024).

F constitui-se por 23 unidades, e intitula-se *Os interesses do mercado frente a formação docente*. Na sequência, apresentamos as dimensões do metatexto que contemplam essas nuances.

Entre as dimensões sociais e políticas e as influências do mercado: o que dizem os artigos da/na BNC-Formação

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (Freire, 1996, p. 33).

Neste momento, centramo-nos no debate em torno de duas dimensões emergentes da análise dos artigos que constituíram nosso material empírico. Em sua essência, contemplam a problematização da esfera social e política, na categoria inicial C, e os interesses e influências do mercado das/nas reformas, na categoria inicial F.

Inauguremos o debate em torno das questões inerentes às nuances sociais e políticas das/nas reformas. No seu âmago, as unidades que constituem essa categoria de análise versam acerca do conjunto de percepções, relatadas nos artigos, a respeito das relações socioculturais-econômicas para com os documentos normativos com foco no cenário educacional, enfatizando as nuances supramencionadas.

De maneira recorrente, as reformas têm proposto alterações na esfera da formação inicial, e essa estratégia não é adotada de maneira aleatória: há intenções e objetivos. Essa nuance é contemplada na US3⁷ de Guedes (2019, p. 1, grifos nossos):

A formação inicial do professor é um fenômeno que tem adquirido centralidade ao longo da história da educação. Na esteira das reformas educativas nacionais, pelo discurso político hegemônico, por considerar o professor e sua formação os elementos-chave para a mudança na qualidade da educação. Igual centralidade como objeto de estudo e reflexão de vários autores (Flores, 2003). Compreensivo, pois, esses estudos têm mostrado o papel social e político do professor na implementação das propostas pedagógicas e curriculares advindas das reformas educacionais.

⁷ Os vinte artigos, que se configuram como nosso material empírico, foram lidos e unitarizados/fragmentados, gerando as US. Como em cada artigo emergiram várias US, optamos por enumerá-las.

Ao compreender o papel social e político que o profissional professor assume, em distintos momentos e em variadas reformas curriculares, são propostas configurações para sua formação que objetivam torná-lo um técnico ou um intelectual. Descolar a formação inicial da continuada, em termos dos documentos que orientam essas esferas, também se configura como uma ação intencionalmente/estrategicamente pensada.

Nossa compreensão de currículo ancora-se e inspira nos construtos de Silva (2015) e Arroyo (2013), especialmente ao defini-lo como um documento de identidade e território de disputa. O processo de elaboração, formato, objetivos, metas, intencionalidades e aportes teórico/metodológicos explicitam as identidades almejadas e as disputas epistêmicas, sociais e políticas estruturantes do processo.

Normativos como a BNC-Formação, ancorados por um processo de proposição antidialógico e em uma perspectiva teórico/metodológica amplamente criticada, como a pedagogia das competências, externam intenções centradas na constituição de um professor técnico, aplicador da BNCC. A esse respeito, ao problematizar a lógica utilitarista da pedagogia do capital, princípio fundante das (contra)reformas, Cruz, Moura e Nascimento (2022, p. 1, grifos nossos), na US3, discorrem que,

Como considerações, argumentamos sobre a necessidade do debate sobre como a *lógica utilitarista* vem ganhando materialidade no campo da educação, encontrando no modelo de *competências* sua forma de existência principal. A contribuição desta análise busca, a partir dos autores estudados, abrir precedentes para novas análises sobre os aspectos nocivos da pedagogia do capital presentes nas propostas curriculares que têm chegado de forma *autocrática* no campo educacional brasileiro.

Na esfera das problematizações, inerentes à vinculação da BNC-Formação com a BNCC, algumas produções discorrem em torno da incoerência desse princípio, em especial quando se considera a demanda por revisão da segunda, o que acarretaria a retificação constante da primeira. Conforme exposto por Gontijo *et al.* (2023, p. 6, grifos nossos), na US10,

A vinculação estrita da formação de professores com a *BNCC*, proposta pelas atuais Diretrizes e pela *BNC-Formação*, carrega um paradoxo: a necessidade de ajustes da Base que orienta a formação de professores sempre que houver a revisão da BNCC. O descompasso dessa suposta articulação se dá no âmago das próprias resoluções que instituem a BNCC nas etapas escolares, as quais

obrigam a revisão da BNCC após cinco anos do prazo de efetivação previsto para a educação infantil e o ensino fundamental e após três anos do prazo da completa implantação, no caso do ensino médio. Com a *revisitação* da BNCC, a BNC-Formação também precisará ser revisitada, sem ao menos ser avaliada a sua implantação e as reverberações na formação dos futuros professores (Brasil. CNE. CP, 2017, 2018).

O paradoxo da revisitação constitui-se por incontáveis dimensões problemáticas. Nesse momento, destacamos uma delas, o fato de que os cursos de formação de professores têm experienciado, considerando a última década, um conjunto de reformulações sem espaço para reflexão e avaliação dessas dimensões problemáticas. Em 2015, via proposição das DCNFP, houve um movimento em torno da adequação dos currículos mediante o que nelas estava expresso, mas no final de 2019, em um interstício temporal inferior a cinco anos, houve a homologação da BNC-Formação. Recentemente, em maio de 2024, experienciamos outras DCNFP, que têm sido adjetivadas como uma bricolagem das DCNFP de 2015 e 2019 (Anfope, 2024).

A concepção de base, que ancora os documentos vigentes, também é problematizada por Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), na US21, especialmente quando argumentam que ela se configura como uma lista de competências importadas de um documento para o outro, intencionando homogeneização, passível de mensuração. Nas suas palavras:

Diante do exposto, podemos afirmar que o que o CNE chama de “base” da formação de professores para o Brasil é, na realidade, uma *lista de competências* copiadas daquelas presentes no documento da educação básica, listada com um mero anexo a uma resolução aprovada sem qualquer diálogo com especialistas e pesquisadores do campo da educação. Isto é, trata-se de uma agenda de formação, que apresenta uma *lógica homogeneizante e focada nos resultados*, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva ampla, que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, que promova um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 32, grifos nossos).

Mascarenhas e Franco (2021) propõem um exercício de reflexão convergente, principalmente quando consideramos que a formação inicial foi reduzida, a partir do proposto no documento, ao atendimento da BNCC, desconsiderando os pressupostos teórico-

metodológicos defendidos historicamente pelo campo da formação de professores. Conforme mencionam:

De tal modo, vão se destituindo da formação inicial as bases pedagógicas que fundamentariam uma educação que venha a contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva, que promoveria a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, contrária a toda forma de discriminação. De encontro a essa perspectiva emancipadora no processo inicial de formação, o atual documento infringe essa lógica e *instaura todo o processo de formação com vistas a atender a BNCC*, conforme explicita o seu Art. 2: "É pressuposto da formação docente o desenvolvimento, pelo licenciando, das Competências Gerais da BNCC-Educação Básica" (BRASIL, 2019) (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1025, US22, grifos nossos).

Esse cenário, complexo e plurifacetado, estrutura-se por um conjunto de contradições, em que a política de formação de professores tem intencionado atender as demandas do mercado, priorizando a padronização, o individualismo e a exclusão. Uma *formação formatada*, como elucida a Anped (2019). Tais nuances são expressas e problematizadas por Gontijo *et al.* (2023, p. 11, grifos nossos), na US27, especialmente quando argumentam que:

Tendo em conta os *dilemas* e as *contradições* que residem nas políticas educacionais em curso para a formação docente, é preciso questionar, denunciar, repensar e tornar públicas as *políticas excludentes* que se inserem e se impõem no processo de formação docente por meio de bases curriculares *engessadas* e *regulatórias*, que atendem ao setor *mercadológico*, em detrimento de uma plena formação do sujeito no sentido da emancipação, de uma formação que percorra a *contramão* de valores como a *padronização*, o *individualismo* e a *exclusão*.

A formação do professor não pode se *amesquinhar*, assumindo como mote as premissas que sustentam o sistema capitalista, em que as questões morais e correlatas à esfera humanizadora são negligenciadas. Como nos provoca Freire (1996, p. 33, grifos nossos):

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é *amesquinhar* o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu *caráter formador*. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação *moral* do educando. Educar é substantivamente formar.

Para além da adjectivação das (contra)reformas como mesquinhas, catalisadas mediante as reflexões de Freire (1996), podemos compreendê-las como bárbaras, em especial a partir dos construtos de Alvim e Messeder-Neto (2023). Para os autores mencionados,

No nosso atual contexto, para amenizar o sofrimento e/ou adoecimento psíquico do professor, as revogações do NEM, da BNCC e da BNC-Formação são fundamentais. Essa estruturação do ensino e os currículos apenas compactuam com um projeto amplo de desumanização em curso, que reifica as relações sociais e torna o professor apenas uma “coisa” que pode ser modificada a qualquer custo, sem pensar na dimensão subjetiva (Alvim; Messeder-Neto, 2023, p. 18).

A *coisificação* do professor intenciona desprovê-lo de sua dimensão humana, deslocando seu papel social e político rumo a sua alocação como uma engrenagem que propaga a estrutura das classes sociais e hierarquias econômicas dominantes. Desresponsabilizando o Estado e atribuindo ao sujeito os deveres que lhe caberiam, incorporando a lógica do mercado em detrimento do direito à Educação.

Essa alteração dos princípios formativos potencializa o desmonte da Educação, reduzindo o processo de constituição do professor, mediante o posto na BNC-Formação, à aquisição de fazeres reprodutíveis e mensuráveis, mobilizados pela lógica empresarial. Nas palavras de Mascarenhas e Franco (2021, p. 1017, grifos nossos), na US6:

Nesse cenário, os cursos de licenciatura alteram os princípios formativos da profissionalização do professor e a sua profissionalidade, num campo de disputas que culmina com a “finalização perfeita” de um projeto de *desmonte da educação*, ao ancorar a *formação docente inicial* a um caráter *técnico*, relegando a Didática e a Pedagogia a uma propensão meramente instrumental, produzindo apenas fazeres de *reprodução* ao invés da construção crítica e emancipatória dos saberes docentes, abrindo, assim, espaço a uma *lógica empresarial*. Desse modo, distancia-se a formação inicial de professores de uma visão crítica, de um compromisso com a práxis educativa, afastada de um terreno profissional no âmbito político, histórico, ético, social e intercultural).

Diante desse cenário, imersas no exercício compreensivo do fenômeno da (contra)reforma, compreendemos que, para além da adjectivação como bárbara, objetivando a *coisificação* do professor, e mesquinha, reduzindo sua formação à perspectiva tecnicista, agregasse a análise conjectural à domesticação desse sujeito, adestrando-o de forma a se tornar

submisso ao posto pelos padrões do mercado. Em reflexão tecida por Gontijo *et al.* (2023, p. 11, grifos nossos), na US29, os autores discorrerem:

Em vista disso, conclui-se que a BNC-Formação, movimento de produção hegemônica que invade os espaços educacionais, rebaixa a qualificação profissional e, no encadeamento dos fatos, cada vez mais produzirá uma força de trabalho mais *dócil* aos padrões de controle e ao atendimento do mercado, com menos conhecimento científico e *submissa* às *determinações*, ao contrário do que se espera de uma educação pública transformadora.

A mesquinhez da formação, ou o esvaziamento epistêmico não se restringe ao contexto da formação de professores, tendo em vista que a BNCC e o NEM têm assumido essa mesma estratégia. É o que Sússekind (2019) denomina de epistemicídio e esvaziamento conceitual, conforme Alvim e Messeder-Neto (2023). Apartar o professor do conhecimento inviabiliza o desenvolvimento de uma identidade que oportunize a análise crítica, interventiva e propositiva perante (contra)reformas como as que experienciamos. A imobilização do pensamento é a estratégia estruturante do processo, engrenagem central da reforma. Criar condições para o adoecimento psíquico do professor, a inviabilização de sua criatividade e autonomia, massacradas e extinguidas mediante a elevada carga burocrática, tornam-no desprovido da energia e capacidade para transformação, tolhendo-o de atingir a plenitude do seu papel social e político.

Conforme argumenta Freire (1996, p. 45), independentemente do interstício temporal a que nos vincularmos,

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade quem implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das instituições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.

Do exercício compreensivo, desenvolvido por meio da análise dos artigos que assumiram como foco a BNC-Formação e que se encarregam do debate das dimensões sociais e políticas, emergem algumas percepções, tais como: i) a desconsideração dos pressupostos teórico-

metodológicos historicamente construídos nas investigações com foco na formação de professores; ii) a influência da perspectiva neoliberal nas políticas vigentes; iii) a intencionalidade em torno do desenvolvimento de uma identidade docente alicerçada na desumanização, no esvaziamento teórico e no tecnicismo; iv) a redução do currículo da formação do professor à implementação da BNCC; e v) a defesa em torno da revogação da BNC-Formação. Diante disso, o retrocesso social, político e econômico que experienciamos ocasionou o que podemos descrever como o esvaziamento político e cultural da formação de professores no Brasil e, portanto, está na contramão da formação de um sujeito no sentido da sua emancipação.

Passemos, nesse momento, à segunda dimensão de análise, inerente aos interesses e influências do mercado nas reformas que constituem o âmago do debate da categoria inicial F. Nesse ínterim, algumas das problematizações tecidas perpassam a discussão em torno da relação do engendramento curricular proposto e à padronização da/na formação docente sob a lógica do capital.

Por exemplo, Ximenes e Melo (2022, p. 741, grifos nossos), na US3, ao analisarem os possíveis impactos da BNCC e da BNC-Formação nos movimentos de padronização curricular e do trabalho do professor a partir do prisma da lógica do capital, do neoliberalismo e da ordenação de Estado mínimo, argumentam que:

Entre as muitas contradições engendradas a esse fenômeno educacional, ressalta-se a centralidade dada à formação dos professores que atuam na educação básica pelo atual modelo de regulação das políticas educativas nacionais, circunscrito no ciclo de reformas nos sistemas educacionais de países da América Latina a partir dos anos 1990. Ressalta-se, ainda, que a constituição dessa reforma educacional no Brasil tem sido substancialmente *fomentada* por organismos *internacionais* e se deu com base em um direcionamento *ideológico* alinhado à *lógica mercantil neoliberal* e *gerencialista*, oriundo da reestruturação produtiva do capital e dos modos de regulação social.

Mediante a compreensão explicitada na unidade predita, o alinhamento da ideologia mercantil ao contexto das (contra)reformas que vivenciamos vincula-se a organismos internacionais. Essa camada de análise é extremamente relevante, especialmente quando ponderamos em torno dos agentes que fomentam a proposição e a operacionalização de currículos como os supramencionados.

Cardoso, Ens e Lima (2021) também mencionam as influências internacionais como catalisadoras dos documentos normativos vigentes. Nas suas palavras:

Os elementos presentes no referido documento são convergentes ao documento da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), política desenvolvida para atender à formação dos professores da rede de educação brasileira. Foi possível identificar que na BNC-formação *prevalecem* aspectos propostos *pela política educacional internacional*, os quais visam atender às *exigências do mercado interno e externo* no desenvolvimento de um *sujeito produtivo*, que promova bons resultados nos indicadores e sistemas de avaliação, contudo, desconsideram as especificidades do contexto brasileiro (Cardoso; Ens; Lima, 2021, p. 1345, US11, grifos nossos).

Mediante esse cenário, oportuniza-se o contexto para a formação de uma identidade, de um sujeito adequado aos critérios determinados pelo sistema econômico em âmbito nacional e internacional, micro e macro, constituído por adjetivos como produtivo e competente. Tais sujeitos tornam-se passíveis de mensuração e estabelecimento de métricas que promovam a identificação e a aferição das metas propostas/determinadas.

Esse processo desumaniza o professor e aqueles que experienciam a Educação que se orienta por meio desses princípios, destituindo a característica de sujeito crítico, pensante e autônomo. Como nos alerta Freire (2005, p. 68), “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolveram em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadora deles. Como sujeitos”.

Compreender que o alinhamento dos normativos em vigor à pedagogia das competências ancora-se em uma perspectiva instrumental e que oportuniza a mensuração do desempenho, via avaliações em larga escala, adensa nossa percepção da realidade. Conforme elucidam Carvalho, Silva e Delboni (2023, p. 2, grifos nossos), na US4:

A BNC-Formação é composta pelas *competências gerais e específicas* para a docência (e as habilidades a elas correspondentes), que, por sua vez, são constituídas por três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional. O documento apresenta que o conhecimento profissional “[...] não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem ‘saber’ e ‘saber fazer’ (BRASIL, 2019a, p. 16). Vemos aqui uma *perspectiva instrumental* de conhecimento em sua relação com *competências, habilidades e desempenhos*.

Silva (2018) destaca que a proposição de competências desvela a retomada de um empoeirado discurso, em que a suposta adequação do sistema educacional ao mundo do trabalho se configura como a justificativa central. Entretanto, o que aflora desse alinhamento - entre o contexto educacional e o mundo do trabalho - é a lógica da competição e da competitividade. Diante desse cenário, a autora argumenta que

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia (Silva, 2018, p. 11).

Em reflexão consonante, Carvalho, Silva e Delboni (2023), na US14, alertam que a dimensão do sensível, nas políticas da/na formação de professores, tem sido desconsiderada ou deslocada para um plano secundário, o que tem destituído de sua professoralidade a nuance artesanal/criativa/autônoma. Nas suas palavras:

A dimensão do sensível tem sido colocada em segundo plano na proposição e vivência das normativas legais para a formação de professores, haja vista o reordenamento e a mudança nos fundamentos, objetivos, conteúdos e na estrutura da formação de professores, fortemente associada à cultura de desempenho voltada à gestão de resultados em consonância com o projeto do capital. Tais mudanças expropriam o professor de seu modo de produção, propondo o controle do trabalho docente que busca submeter os saberes tácitos construídos em situações de trabalho – basilares de sua prática, sua arteficialidade docente e, evidentemente, produtores de ressonâncias na aprendizagem dos estudantes (Carvalho; Silva; Delboni 2023, p. 10, US14, grifos nossos).

A vinculação da política educacional ao jogo do mercado de trabalho promove a dominação (Saviani, 2020). Condicionar o sistema educacional a normativas que assumam como princípios a cultura do desempenho, voltada à gestão de resultados de projeto do capital, oportuniza a permanência do engendramento das classes sociais vigentes e destitui a potência transformadora da Educação.

Por meio de suas problematizações, Mascarenhas e Franco (2021) argumentam que os professores são agentes de transformação, intelectuais, que mediante reflexão e investigação

constante da prática, ressignificam suas ações e problematizam o cenário em que estão imersos. Conceber o profissional professor como mero reprodutor de propostas, muitas vezes elaboradas por pessoas que desconhecem a realidade do sistema educacional, inviabiliza a constituição de sua intelectualidade e ceifa sua capacidade de questionar e investigar a própria prática, tornando-o inflexível intelectualmente. Conforme elucidam:

Os professores não podem ser considerados apenas reprodutores de mudanças propostas por técnicos que, muitas vezes, desconhecem as necessidades pedagógicas de alunos; será preciso resgatar o propósito intelectual/moral que deve subsidiar a tarefa pedagógica. Sabe-se que professores formados na perspectiva tecnicista e incentivados institucionalmente a serem, nas escolas, reprodutores de orientações técnicas acabam perdendo a capacidade de questionamento, de investigação da própria prática e assumindo posturas de inflexibilidade intelectual. Nesta perspectiva, de tamanha despersonalização docente, os espaços para desenvolvimento profissional parecem ser desnecessários (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1024, US19, grifos nossos).

O avanço da influência da perspectiva neoliberal no sistema educacional desvela interesses nefastos, velados sob a roupagem de uma nova cultura, comprometida com o ensino e a aprendizagem. No entanto, intenciona-se desresponsabilizar o Estado no que tange ao gerenciamento e fomento desse contexto, além de condicionar a domesticação da base do sistema de classes em vigor. Segundo Saviani (2020, p. 16),

Conseqüentemente, certa vigilância e pressão sobre os professores acontecerão e não apenas nas escolas particulares, mas também nas públicas, uma vez que a iniciativa privada, por meio de vários organismos, vem crescentemente interferindo na formulação das políticas educacionais e atuando na montagem dos currículos, no conteúdo do ensino por meio de materiais escolares, com destaque para a volta das apostilas, vendendo pacotes para as redes públicas de ensino. Além disso, os adeptos do dito movimento já ocupam postos na rede pública com tendência a ampliar essa participação, visando a fazer prevalecer seus interesses e sua visão do papel da escola.

Tais nuances são reforçadas no argumento de Costa e Gonçalves (2022, p. 15, grifos nossos), na US2:

Assim, considera-se que a BNC-Formação se apresenta enquanto uma política educacional neoliberal e evidencia um projeto político ancorado em concepções gerencialistas de Estado, pois, traz em seu escopo perspectivas que buscam aliar

à educação pública brasileira à essa nova cultura organizacional que pretende *redefinir o papel do Estado* frente à administração pública.

As influências e interesses do mercado têm interferido na proposição e operacionalização de reformas curriculares de maneira progressiva na contemporaneidade. Atualmente, estamos imersos em um engendramento, complexo e plurifacetado, que incute, na Educação Básica como um todo e no Ensino Superior, pressupostos divergentes daqueles defendidos pela comunidade acadêmica, tais como: i) padronização curricular; ii) retomada da pedagogia das competências; iii) adoção da cultura do desempenho; iv) redefinição do papel do Estado; e v) compreensão e fomento à constituição do professor como técnico, capaz de reproduzir fielmente as propostas impostas sem questioná-las.

Momento de culminância: as paisagens interpretativas desveladas

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade quem implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das instituições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (Freire, 1996, p. 45).

Catalisadas por nossa indignação perante o proposto na BNC-Formação, desenvolvemos o exercício interpretativo comunicado neste texto. Nesse intento, objetivamos compreender as paisagens interpretativas, explicitadas em periódicos nacionais com Qualis A, com escopo na área de Ensino de Ciências, publicizados entre 2017-2023, com foco na BNC-Formação. O movimento de mapeamento e compreensão das produções oportunizou delinear/esboçar e identificar algumas formas, cores e contornos da paisagem que se desvela e explicita um conjunto de denúncias. Dentre elas estão a percepção das nuances sociais e políticas e dos interesses e influências do mercado nos normativos recentes, tanto na sua proposição quanto na execução e fomento.

Das reflexões, problematizações e compreensões expressas nos artigos analisados, emerge a percepção de que os documentos normativos vigentes, que alicerçam o movimento de

(contra)reforma na contemporaneidade, inspiram-se na perspectiva neoliberal. Desconsideram os construtos teóricos produzidos e comunicados, com rigorosidade e compromisso, pela comunidade que destina esforços em conduzir pesquisas no campo da formação de professores e currículo. Fomentam a lógica da cultura do desempenho, a domesticação das mentes, destituem do professor as condições para o desenvolvimento de uma identidade alicerçada pelo questionamento e investigação da prática rumo à adoção de uma atrelada ao tecnicismo e comprometida com a reprodução.

Diante desse cenário, a formação de professores é concebida como espaço de promoção de sujeitos que sejam capazes de reproduzir o que está posto e determinado em normativas, tais como a BNCC. Para além dessa nuance, essa capacidade de reprodução precisa ser mensurada com intenção de organizar ranqueamentos, que na sua ampla maioria, fomentam a ideia de competitividade e desresponsabilizam o Estado dos resultados não atingidos. A realidade estabelecida e suscitada delega ao sujeito a responsabilidade pela sua trajetória, oportunizando a adoção da lógica do mercado em detrimento do direito à Educação. Da normativa BNC-Formação, desvela-se a sua caracterização enquanto documento com foco na padronização curricular, na desumanização da formação do professor e no retorno à égide do tecnicismo.

Desvela-se a paisagem em que, ao desumanizar o professor, desumaniza-se a sociedade que, ocupada demais com sua própria sobrevivência e atendimento a lógica do capital, não encontra meios para desenvolver uma identidade que catalise o questionamento. Ceifa-se a capacidade de transformação e operacionaliza-se a domesticação.

Referências

ALVIM, L. R. F.; MESSEDER-NETO, H. S. Inerte, Padronizado e à Vácuo: Base Nacional Comum e Formação Docente em Química para a Alienação. *Revista Brasileira de Ensino de Química*, v. 4, n. 1, p. 1-20. 2023. DOI: <https://doi.org/10.56117/resbenq.2023.v4.e042309>.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - Anfope. *Boletim ANFOPE*, ago. 2004. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/12%C2%BA-Encontro-Docemento-Final-2004.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - Anfope. *Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP Nº 4/2024*. 2024. Disponível em:

https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf
Acesso em: 19 ago. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. *Uma formação formatada. ANPEd*. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 28 fev. de 2021.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 2002a.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 2002b.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 02 jul. 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 02/2019*. Estabelece 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). MEC: Brasília -DF, 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 4*, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre 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: CNE, 2024.

CARDOSO, D. E. C.; ENS, R. T.; LIMA, T. V. EDUCAÇÃO 2030: tendências, influências e ausências nas políticas de formação inicial de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1327-1349, set./dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.19>.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. F. A dimensão do sensível nas normativas curriculares legais para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 23, e1146. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1146>.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 16, n. 35, p.

285–293, 2022. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 21 mar. 2023.

COIMBRA, C. L. Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: uma análise do Parecer CNE/CP nº 22/2019. *Formação em Movimento*, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.621-645>.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR - CONARCFE. *Documentos Finais do I, II, IV e V Encontros Nacionais de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores*. 1983.

COSTA, C. C. D.; GONÇALVES, S. da R. V. O Processo de construção da BNC-Formação a partir de seu contexto de influência. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 13–24. 2022. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v14i29.566>.

COSTA, M. da C. dos S.; FIGUEIRÊDO, A. M.; ROSA, A. C. F. As “atuais” diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as e o avanço da privatização da educação superior no Brasil. *Revista Cocar*. [S. l.], n. 29, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9236>. Acesso em: 23 out. 2024.

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, e2192. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.2192>.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista. v. 17, n. 46, p. 53-71. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Ed. 44. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Formação em Movimento*. v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>.

GONTIJO, A. A.; PEIXOTO, A. G.; MACHADO, L. C.; ALMEIDA, N. C. Dilemas e contradições das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 104, p. e5694, 24 nov. 2023. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5694>.

GUEDES, M. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, v. 9, n. 1, p. 90 - 99. 2019. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.174>.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LOPES, Y. L. B.; RIVAS, N. P. P. Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica; a quem interessa a inversão da nomenclatura? *Formação em Movimento*. v. 3, n. 5, p. 71-97, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i1n5.71-91>.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. O esvaziamento da didática e da pedagogia na(nova) BNC de formação inicial de professor da Educação Básica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul./set. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1014-1035>.

MORAES, R. Roda da fortuna: Movimentos de uma espiral reconstrutiva da pesquisa qualitativa. In: GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G.; MORAES, R. (in memoriam). *Aprendentes do Aprender: Um exercício de Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2021. p. 102-120.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, L. S. P; CALIXTO, V. S. De volta para o passado: a anacronia da BNC-Formação como projeto de sociedade. *Caminhos da Educação Matemática em Revista*, v. 14, p. 82-100. 2024. Disponível em: https://periodicos.ifs.edu.br/periodicos/caminhos_da_educacao_matematica/article/view/1725. Acesso em: 10 jan. 2025.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, n. 46, p. 26-47. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v22i46.19329>.

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*, e35617, 1-39. 2021. DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. *Roteiro*, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte. v. 34, e214130. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 91–107. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>.

XIMENES, P. DE A. S.; MELO, G. F. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 103, n. 265, 27 dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>

Submetido: 06.11.2024.

Aprovado: 18.07.2025.