



A BNCC e BNC – Formação como indutora do apagamento da formação docente

The BNCC and BNC – Formation as inducer of the erasure of teacher formation

La formación del BNCC Y el BNC como inductor de la eliminación de la formación del profesorado

Andreia Cruz¹



<https://orcid.org/0000-0002-3953-9199>

Adriana de Almeida²



<https://orcid.org/0000-0003-4953-740X>

Resumo: O artigo versa sobre as atuais políticas educacionais curriculares e tem como objetivo analisar a BNCC e sua inter-relação com a formação e autonomia dos professores em sua atuação pedagógica. A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa documental. A exploração da legislação nos permitiu compreender o movimento e as intencionalidades das políticas curriculares e relação íntima da lei com a formação de professores no contexto brasileiro. Nessa perspectiva teórico-metodológica, analisamos os sentidos da categoria autonomia. A pesquisa documental identifica fontes de dados relevantes para novos tipos de estudos qualitativos, que requerem grande importância para a produção epistemológica educacional. Dos resultados, concluímos que há uma estreita relação entre a BNCC e a Resolução CNE/CEP nº 02/2019. A Resolução é um retrato das políticas implementadas no lastro do Golpe de 2016, podendo ser traduzida a partir do seguinte tripé: privatização da escola, controle (avaliação interna e externa) e padronização formativa dos currículos.

Palavras-chave: Autonomia. BNCC. BNC-Formação. Professores.

Abstract: The article analyzes about actual educational curriculum policies and this work had as its goal to analyze on the BNCC and their interrelation with formative process and autonomy of the teachers in their

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente do Departamento de Educação e Sociedade da IM/UFRRJ, atuando no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. É, vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior e Pesquisa em Educação – ESPE. E-mail: andreiagomes25@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente do Departamento de Educação da FFP/UERJ, atuando no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEduc. Coordenadora do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Políticas, Experiências e Contextos da Educação de Jovens e Adultos. E-mail: adryanaalmeida@gmail.com

pedagogical performance. The methodology is qualitative and documental. The exploration of the legislation allowed us to understand the movement and intentionalities of curriculum policies and the close relationship of the law with teacher training in the Brazilian context. In the theoretical-methodological perspective, the meanings of the category autonomy are analyzed. The documentary research identifies relevant data sources for new types of qualitative studies, which require great importance for the educational epistemological production. From the results, we conclude that there is a close relationship between the BNCC and Resolution CNE/CEP No. 02/2019. The Resolution is a portrait of the policies implemented in the ballast of the Coup of 2016, and can be translated from the following triad: privatization of the school, control (internal and external evaluation) and formative standardization of curricula.

Keywords: Autonomy. BNCC. BNC-Training. Teachers training.

Resumen: El artículo presenta las políticas educativas curriculares actuales y pretende analizar las BNCC y su interrelación con la formación y la autonomía de los profesores en su desempeño pedagógico. La metodología es documental cualitativa. La exploración de la legislación nos permitió comprender el movimiento y las intencionalidades de las políticas curriculares y la íntima relación de la ley con la formación docente en el contexto brasileño. En la perspectiva teórico-metodológica, se analizan los significados de la categoría autonomía. La investigación documental identifica fuentes de datos relevantes para nuevos tipos de estudios cualitativos, que requieren gran importancia para la producción epistemológica educativa. A partir de los resultados, se concluye que existe una estrecha relación entre el BNCC y la Resolución CNE/CEP n° 02/2019. La Resolución es un retrato de las políticas implementadas en el lastre del Golpe de 2016, y se puede traducir de la siguiente tríada: privatización de la escuela, control (evaluación interna y externa) y estandarización formativa de los currículos.

Palabras-clave: Autonomía. BNCC. BNC-Formación. Formación del profesorado.

Introdução

Ao considerar o fato de que a educação brasileira é permeada por influências políticas, econômicas e sociais que, historicamente, têm fundamentado a apropriação de determinadas concepções de qualidade da Educação Básica do país, este artigo objetiva analisar como a política educacional curricular tem colaborado para a formação docente. Partimos do pressuposto de que, na atualidade, as disputas políticas e pedagógicas, refletidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), potencializaram um apagamento da autonomia docente e de sua atuação profissional no interior das escolas.

A metodologia deste artigo é de natureza qualitativa, e a pesquisa, documental. Nas palavras de Arilda Godoy (1995), a pesquisa qualitativa favorece três frentes de análise: documental, etnográfica e estudo de caso. Para Godoy, é essencial entendermos que o trabalho de pesquisa estabelece uma relação direta do investigador com o grupo de pessoas a ser estudado; no entanto, devem ser considerados também os documentos, uma vez que são fontes expressivas de dados, interferindo diretamente nas relações e experiências humanas em diferentes instâncias sociais. Para a autora:

O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental (GODOY, op. cit., p. 21).

Com essa compreensão, elegemos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os aportes

legislativos para analisar o processo de implementação das políticas curriculares e de formação de professores.

O processo histórico pela luta na construção de um Sistema Nacional de Educação e a trajetória para implementação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e da BNCC, permitem que visualizemos as reformas educacionais a partir da desmoralização e destituição dos direitos do magistério, atreladas à disputa pelo controle pedagógico da atividade docente.

Dessa relação, intensificam-se, por meio de iniciativas federais e do empresariado brasileiro, as defesas à Escola sem Partido e a busca pela regulamentação do *Homeschooling*, sob a égide ideológica de que os professores, principalmente os atuantes na escola pública, promovem "doutrinação".

Em 2017, vivenciamos grandes reformas que modificaram as bases estruturais e afetaram a vida de todos os trabalhadores e alunos trabalhadores do país. A Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/17, e a Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467/17, impactaram diretamente o "modelo" de cidadania e de democracia requerido pelo Estado.

Vale salientar que o reformismo neoliberal implica na diminuição e na restrição das áreas de atuação do Estado, visando a alocação das riquezas produzidas no país ao capital financeiro internacional. Desse modelo, vigora a força do empresariado na educação brasileira e, conseqüentemente, em sua organização. Para Freitas (2021), o excesso de controle dos reformadores na redefinição da BNCC promove uma matriz curricular conteudista, excluindo dimensões importantes da formação.

O autor destaca que a relação existente entre essa ideologia e a visão de mundo defendida por ela, atinge a constituição da matriz formativa que orienta a organização do trabalho pedagógico e a escolha dos direitos de aprendizagem.

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. Esse aspecto é evidenciado nas relações da divisão social do trabalho, ao conformar uma cisão no currículo para o ensino médio: a comum, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e uma parte diversificada e flexível, os itinerários formativos (Art. 4º da Lei nº 13.415/17). A BNCC compõe 60% do currículo, enquanto os itinerários, os outros 40%.

Nesse sentido, percebe-se que a BNCC é pensada como um simulacro do direito à educação de qualidade para as classes populares. Atribui-se à implementação da BNCC a finalidade de superação das contradições sociais e, assim, justificam-se ações e adoção de competências e habilidades atreladas às demandas da sociedade capitalista. A lume do princípio da equidade, o governo federal tem se utilizado das avaliações em larga escala (SAEB, Prova Brasil, IDEB, ENCEJA, etc.) em todas as etapas da escolaridade, como indicador e definidor do perfil de estudante "ideal", tornando todos os alunos, pela

educação, sujeitos iguais.

O índice alcançado pelas avaliações federais é enquadrado em uma escala de competências e, dessa maneira, são validadas e certificadas as iniciativas educacionais consideradas com qualidade. Bauer (2012) esclarece que as avaliações que procuram classificar e priorizar o ranking, a competição entre os sistemas de ensino, têm a intenção de manter um controle da prática educativa.

Na mesma direção, a atual BNCC fixa dez competências necessárias à Educação Básica que cumprirão o papel de legitimar a formação genérica que se espera em cada etapa da escolaridade. Assim, ao direcionar e validar esse quantitativo de competências, consequentemente, articula a formação docente inicial e continuada a esses indicadores de qualidade.

Arroyo (2018) explica que a constatação-denúncia das desigualdades educacionais atreladas à defesa da igualdade educacional, de uma igualdade social e cidadã, tem corroborado para a ampliação da tensão política acerca do pensamento pedagógico. O autor enfatiza que nos últimos anos há uma estreita relação entre desigualdades sociais e educacionais. Para ele,

[...] a centralidade dada nas políticas e nas análises a superar as desigualdades sociais pela igualdade educacional tem sido dominante no pensamento político hegemônico, secundarizando destacar e denunciar as desigualdades sociais como produtoras e reprodutoras das desigualdades educacionais (ARROYO, 2018, p. 1100).

É importante ressaltar que o direito à uma base educacional igualitária é prevista na Constituição da República Brasileira, de 1988, em seu Art. 210. O *caput* do artigo 210 estipula os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assegurando a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Esse dispositivo traz o ensino religioso em caráter facultativo, respeitando os horários das escolas públicas de ensino fundamental, art. 210, §1º. Já o §2º do referido artigo, determina que o ensino fundamental seja ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A fim de regulamentar este dispositivo constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no artigo 26, 26-A, 27 e 28, acrescenta à configuração curricular: a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena; determina diretrizes de acordo com os princípios democráticos; adaptações e adequações às peculiaridades da vida rural de cada região brasileira. Para tratar de nossas indagações iniciais, abordaremos a BNCC e a sua relação com a formação de professores, bem como a autonomia docente a partir da implementação dos itinerários formativos e reconfiguração das áreas do conhecimento no currículo.

A BNCC e a formação de professores

A temática da formação de professores é central nas políticas educacionais no âmbito local e global. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 82) destacam que “o ideário da reforma educacional atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele, identifica-se a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las”.

Ou seja, as autoras nos dizem que a política de formação de professores no Brasil não é um tema pacificado, visto que nas últimas décadas diferentes instituições e associações têm se posicionado a respeito da/s concepções implementadas pelo Ministério da Educação (MEC). Araújo; Brzezinski; de Sá (2020, p. 3) destacam o papel desempenhado pelas associações profissionais e de pesquisa, entre outras que “[...] elegeram] como tarefa fundamental a defesa da formação e da valorização dos profissionais da educação básica, balizada em “um paradigma educacional dialético”.

Ao mesmo tempo, vivenciamos uma verdadeira ofensiva em diferentes cenas sociais: saúde pública, educação, o galopante crescimento do desemprego, a expansão da pobreza e o crescimento da violência nas periferias das cidades brasileiras. A sociedade neoliberal é cada vez mais competitiva, passando a se preocupar com a formação e as questões do mundo do trabalho, em decorrência dos processos de desregulamentação das leis trabalhistas, do desemprego estrutural, do trabalho temporário e parcial (ANTUNES, 2011).

E é neste contexto de crise e de embates do capitalismo que o intenso processo de reformas instaurado no Brasil vem sendo articulado com as orientações dos organismos internacionais, uma vez que a implementação dos programas está condicionada à tomada de empréstimos com os organismos internacionais.

Frisamos que o debate em torno de currículo nacional não é algo recente, ao contrário. Como destaca Hypolito (2019, p.188), vem com a promulgação da Constituição Federal (1988) e avança com a LDB/1996, mas sempre interrogando os componentes curriculares que deveriam ser colocados em prática para a Educação Básica. Com o passar dos anos esse debate ganhou maior força com os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, “de lá para cá, houve uma série de debates, ações, movimentos, críticas, defesas (nem sempre muito explícitas) em torno da necessidade ou não de um currículo nacional”.

Nesse sentido, compreendemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para Formação Docente fazem parte de uma contrarreforma da educação básica (AGUIAR, 2018), que promove o silenciamento e apagamento, cada vez maior, do processo formativo. Cabe destacar que a diretriz em curso implementada nas instituições públicas de educação superior amplamente questionada nas associações de pesquisa (ANFOPE, ENDIPE, ANPED) e nas universidades

públicas, com a participação dos sindicatos representativos.

Sendo assim, é impossível problematizarmos a formação docente na atualidade sem pararmos para refletir sobre os movimentos que desencadearam a aprovação da BNCC e os seus entrelaçamentos nos currículos das licenciaturas.

A BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação Básica”, sendo, dessa forma, um documento que promoverá uma reforma curricular.

Em paralelo ao debate sobre o currículo nacional, outros elementos foram encampados, como as ‘expectativas de aprendizagem’ e o ‘direito à aprendizagem’. Sobre esse aspecto, é importante frisar que não houve adesão nas escolas em prol da proposta do currículo Nacional (BNCC). Todavia, a mobilização aponta para a aprovação do currículo nacional com base na defesa do Ministério da Educação (MEC), o qual se apoia nas *think tanks*³, nas fundações ou consultorias privadas, tais como Fundação Lemann, Nova Escola, Todos Pela Educação, entre outras organizações não governamentais que passam a encampar as políticas para educação pública.

Outro ponto que podemos acompanhar no processo de votação do documento da Base, relaciona-se com a disseminação das ideias de ‘participação’ e ‘colaboração’ dos profissionais que estão no chão da escola, como se essa parcela tivesse sido ouvida, no entanto, essa ‘contribuição’ é inverídica, conforme vemos a seguir.

Uma análise dos microdados da consulta pública, obtidos por meio da Secretaria Executiva do MEC, via Lei de Acesso à Informação, mostra que o número de contribuintes únicos nas três categorias é de 143.928. Isso nos mostra que dos mais de 300 mil cadastros evocados pelo ex-secretário Palácios, em 2016, mais da metade não se converteu a contribuinte da consulta. Parece óbvio, portanto, que 12 milhões de contribuições não significam 12 milhões de contribuintes. Por isso, é preciso qualificar o que se quer chamar de “contribuição”. Afinal, por que um discurso oficial tão importante se assentaria em uma ambiguidade dessas?

A falta de distinção entre “cadastro no Portal”, “contribuinte”, “contribuição” e “contribuição efetiva” tem um custo elevado para o debate público qualificado: o de nos impressionarmos com o tamanho do número e esquecermos de avaliar o verdadeiro impacto da consulta na construção da BNCC (CASSIO, 2017, s/p).

Frisamos que as entidades representativas como Associação Nacional pela Formação dos

³ São organizações que existem desde o século XIX e atuam como formuladoras de ideias e opiniões, produtoras de conhecimento e influenciadoras de políticas públicas nas mais diversas áreas de atuação (MENDES, PERONI, 2020, p. 66).

Profissionais de Educação (ANFOPE) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), expressaram-se contrariamente às versões preliminares da Base, bem como reconheceram que não houve equidade na participação da sociedade no que concerne ao processo final de elaboração do documento. Sendo assim,

É nesse contexto local e global que a reforma curricular BNCC foi constituída, com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por lobbies de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação (HYPOLITO, 2019, p. 194).

Nesse sentido, a versão final da BNCC apresenta dez competências gerais [...] “que supostamente vão ajudar a trabalhar os conhecimentos [...] que são indispensáveis para a formação plena do cidadão no século XXI” (MPB, 2018, s./p.). Ou seja, numa sociedade capitalista, a preocupação com a formação e o trabalho ganham cada vez mais centralidade, visto que “o objetivo é de explorar a força humana, com vistas à expansão dos lucros e produtividade” (ANDRADE, COSTA e CABRAL, 2021, p. 3). Nesse cenário, é cada vez mais comum a escola estar cada dia mais submetida aos ideários do mercado e ao neoconservadorismo; nessa perspectiva, o Estado controla os cotidianos escolares e, para isso, exerce a vigilância no processo formativo dos docentes.

A execução deste controle é instrumentalizada através de políticas educacionais que seguem a lógica da racionalidade técnico-burocrática neoliberal, as quais fundamentam a BNCC e BNC, ou seja, enseja uma formação pautada na Pedagogia das Competências e no desenvolvimento de habilidades. Nesse sentido,

Esses instrumentos tornaram-se controle sobre o trabalho e formação docente, pactuados com o processo de privatização da educação pública, produzindo rebaixamento intelectual científico da classe trabalhadora e desertificação da docência como profissão histórica e relevante para a socialização dos conhecimentos historicamente construídos pelas humanidades das diversas áreas dos saberes (ANDRADE, COSTA e CABRAL, 2021, p. 4).

A organização do currículo escolar centrado nas competências é, na verdade, a retomada de uma velha proposta dos anos 1990, que compreende a pedagogia das competências como a única “capaz de instrumentalizar os professores para o enfrentamento dos problemas de aprendizagem, [...] torna-se central nas reformas curriculares implementadas pelo MEC nesse período” (COSTA, MATTOS e CAETANO, 2021, p. 899).

Mas, afinal, qual a relação entre a BNCC e BNC, a formação e os seus desdobramentos no silenciamento da atuação docente? A aprovação da Resolução CNE/ CP nº 2, de 20 de dezembro de

2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), reduziu a formação de professores a:

- i) padronizar as políticas e ações educacionais, neste caso, a formação inicial e continuada dos professores à Base Nacional Comum Curricular; ii) as demandas sociais contemporâneas, aprendizagens essenciais e direito de aprendizagem; iii) as competências profissionais a partir da Agenda 2030 da ONU; iv) as experiências internacionais (SENA, LIMA e UCHOA, 2020, p. 102).

O primeiro item que chama atenção ao analisarmos a Resolução CNE/CP nº 02/2019, é o resgate da noção de competência/ neotecnicismo como eixo norteador da formação. Esse conceito se mostra muito presente nos relatórios da Unesco e do Banco Mundial, tais como – “Educação: Um tesouro a descobrir” e “Educação para Cidadania Global – preparando alunos para desafios do século XXI”. Esse tipo de perspectiva fragiliza o processo escolar dos estudantes da classe trabalhadora (aquisição das 10 competências) e também configura um alinhamento das políticas educacionais brasileiras com o projeto do capitalismo global, demonstrando a influência de fundações privadas e ONGs no Conselho Nacional de Educação.

É importante destacarmos a conjuntura de aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019, visto que se deu em um ‘contexto’ diferenciado das anteriores, emergindo no pós-Golpe de 2016. Cabe ressaltar que a sua arquitetura, no entanto, já vinha sendo desenhada desde 2015, com a divulgação do projeto “Uma Ponte para Futuro”, no Governo Michel Temer, para sociedade brasileira. Nesse sentido, a aprovação dessa resolução vem no lastro das demais ações macropolíticas implementadas em 2016, como o congelamento de gastos (EC/95), a Reforma Trabalhista, a Reforma da Previdência, até chegarmos a PEC/32/2020, que trata da Reforma Administrativa⁴ do Governo Bolsonaro.

Diante do exposto, entendemos que no atual cenário em que se encontra a sociedade brasileira e o mundo globalizado, a formação de professores se restringe a formar professores para ensinar a BNCC. A carreira do professor é transformada e ressignificada, ou seja, o profissional passa a exercer as funções de tutor e aplicador de materiais que já chegam prontos. Barreto (2004, p. 1.186) afirma que a designação de professor como “facilitador”, “animador”, “tutor” e “monitor” representaria, na verdade, “uma imagem-síntese da precarização do trabalho”, ou seja, uma desvalorização amenizada da função docente e do trabalho de ensinar.

⁴ A Proposta de emenda à Constituição (PEC nº32/20) altera as normas para os novos servidores públicos; entre as mudanças está a limitação da estabilidade no emprego para algumas carreiras. Ademais, a PEC inclui novos princípios para o funcionamento da administração pública: imparcialidade, transparência, inovação, responsabilidade, unidade, coordenação, subsidiariedade e boa governança pública.

A materialização discursiva do esvaziamento desse trabalho, com a restrição do professor à escolha do material didático a ser usado nas aulas, durante as quais lhe cabe controlar o tempo de contato dos alunos com os referidos materiais, concebidos como mercadorias cada vez mais prontas para serem consumidas (BARRETO, 2002 *apud* BARRETO, 2004, p. 1.186).

Ou seja, é explícito o alinhamento das políticas educacionais brasileiras com as orientações dos organismos internacionais em prol da consolidação de um currículo padronizado que permita cada vez mais o controle da escola por meio das avaliações externas e do trabalho docente.

Outro elemento que pode ser evidenciado [...] “é o aligeiramento dos cursos de formação, seja em cursos rápidos ou condensados e simplificados, ministrados por faculdades de qualidade duvidosa, seja em cursos a distância ou em cursos baratos voltados para uma formação focada no mercado” (HYPOLITO, 2019, p. 197).

A ‘BNCC e BNC – Formação’ são duas regulamentações que atuam em consonância ao promoverem um esvaziamento do processo formativo dos educadores, pois essas legislações focam na prática (técnica) em detrimento da teoria, ou seja, “a premissa orientadora é de que a formação deve ter como foco a prática, a reflexão na ação, a imediaticidade do próprio fazer” (LIMA e SENA, 2020, p. 20).

Nessa perspectiva, o processo formativo dos professores deve centrar atenção e [...] “mais tempo ao fazer, ao executar, sob o claro entendimento de que se ‘aprende na prática’, fazendo, treinando, descobrindo as saídas para a sua intervenção, na própria experiência” (LIMA e SENA, 2020, p. 21, grifos dos autores). Esse tipo de currículo pode ser evidenciado nos seguintes programas:

Hypolito (2019, p. 198) aponta que o *Ensina Brasil*⁵ integra a rede *Teach for All*, tendo como premissa “recrutar graduados de boas universidades, fazer uma formação básica de 250 horas e uma parte de formação continuada de 1830 horas, para dar aulas em escolas vulneráveis, com remuneração”. Assim como o *Teach for America* (EUA) e *Teach First* (Inglaterra), são programas apoiados por organizações privadas e filantrópicas que direcionado as políticas educacionais em nível local e global.

Outra semelhança entre os programas é a tentativa de retirar da universidade o lócus da formação docente, uma vez que pertence a esse espaço a realização de pesquisa e extensão; ou seja, trata-se de uma tentativa de mostrar que é plausível recrutar recém-formados e treiná-los, para se

⁵ O *Teach for All* é uma rede internacional, que tem mais de 25 anos e trabalha para expandir oportunidades educacionais ao redor do mundo, acelerando o impacto das organizações que formam a rede. O *Ensina Brasil* é um startup de educação, sem fins lucrativos e suprapartidária. A empresa recruta e seleciona pessoas formadas em até 10 anos, de diversas carreiras de bacharelado e licenciatura, para participar do Programa de Desenvolvimento de Lideranças.

tornarem docentes. Em outras palavras, “não há contradição com a BNCC, pois basta aplicar materiais e pacotes já orientados para a consecução do currículo previsto na base” (HYPOLITO, 2019, p. 198).

Ao longo da leitura da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e demais materiais que subsidiaram a elaboração deste artigo, entendemos que o ponto de disputa diz respeito a concepções antagônicas no processo de formação de professores. Enquanto uma pretende aprofundar a visão neoliberal no interior da escola, a outra, caminhando em uma perspectiva sócio-histórica, recupera a finalidade da educação e a função social da escola, e propõe verba pública para educação pública.

Destacamos ainda outras articulações que podemos inferir diante da análise da resolução, como a questão da certificação de professores. Em uma clara interferência na carreira dos futuros professores, busca a certificação como comprovação da aquisição da ‘competência’ e do desenvolvimento das ‘habilidades’ para atuar em sala de aula. Sobre isso, perguntamos: o que acontecerá com aqueles estudantes que não conseguirem sua acreditação? De acordo com o Censo da Educação Superior (2019), 55% das matrículas nas licenciaturas estão concentradas na educação a distância e em instituições de educação superior que não ofertam pesquisa e extensão. Para onde vão esses professores?

Esse tipo de controle não alcança apenas os alunos, mas atinge também as IES que precisam adequar seus currículos à Resolução, uma vez que terão seus cursos de formação de professores avaliados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP in loco, conforme disposto no capítulo VIII e nos seus artigos.

E, não menos importante, a resolução atrela a formação à institucionalização do Programa de Fomento e Indução da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (Portaria MEC/SEB nº 412, de 17 de junho de 2021) – que versa sobre a privatização do espaço público das universidades públicas. O documento institucionaliza as parcerias entre as IES públicas e as privadas sem fins lucrativos, com vistas a oferta de cursos inovadores de licenciaturas e de formação continuada que atendam as matrizes estabelecidas pela rede de ensino, aos projetos pedagógicos das escolas e à BNCC para a Formação Inicial – BNC. Cabe ainda destacar que, na concepção da Portaria, os cursos destinados aos Diretores devem estar “alinhados” a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.

Nesse sentido, a ‘BNCC e a BNC – Formação’ institucionalizam um processo formativo no qual o professor perde a autonomia do seu desenvolvimento profissional, uma vez que, sob a ótica dessas bases formativas, para exercer a docência basta apenas um treinamento prévio, conforme as propostas aqui elencadas, ou seja, “professores sem autonomia de criar, de pensar e de educar não formarão crianças e jovens com capacidade própria de agir e viver em coletividades” (GRABOWSKI, 2019, s/p). Diante do exposto, a seguir, realizaremos uma reflexão acerca das concepções de

autonomia previstas na BNCC, e como elas podem corroborar ou não para a formação autônoma discente e docente.

Currículo: legitimação ou exclusão da autonomia discente e docente?

Autonomia é uma palavra frequente quando discutimos teorias e políticas curriculares. Ela está presente nos argumentos de diversos movimentos e instâncias políticas e sociais, bem como nas tratativas de alternativas para a superação dos modelos técnicos e tradicionais do fazer pedagógico.

Pensamos, neste estudo, a autonomia em sua dimensão política, na sua importância quando da constituição de um sujeito sociopolítico. Nesse sentido, sua concepção é pensada a partir da característica do processo emancipatório, da articulação entre ser social e consciência social. Modonesi (2021) afirma que a autonomia precisa ocupar um lugar fundamental para pensarmos a independência de classe, a autonomia política dos trabalhadores e a autoatividade; ou seja, trata-se da “formação da classe como construção política” (p. 710). A autonomia, nessa perspectiva, representa um projeto de sociedade e de educação que tem na formação de professores uma construção política e pedagógica, vinculada à emancipação humana.

Avançando nessa discussão, Thwaites (2004) descreve cinco possíveis conceitos de autonomia que foram construídos a partir de diferentes teorias e movimentos históricos: a autonomia do trabalho frente ao capital (autogestão), a autonomia do sujeito social frente às organizações partidárias e sindicais; a autonomia frente ao Estado, às classes dominantes e ideológicas; a autonomia social e individual como modelo de sociedade.

Nos usos dos conceitos que se relacionam com as concepções marxistas, a autonomia é retratada em duas vertentes: "como independência de classe – subjetiva, organizativa e ideológica – no contexto da dominação capitalista burguesa, e a autonomia como emancipação, como modelo, prefiguração ou processo de formação da sociedade emancipada" (MODONESI, 2021, p. 712).

Sabemos que o signo da palavra remonta a uma ambiguidade social que incide nas relações entre os sujeitos, isto é, penetra “[...] nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 42).

A autonomia enquanto palavra pode ser compreendida como uma consciência verbal elaborada a partir do discurso produzido como verdade: o signo ideológico é o modo mais sensível da relação entre indivíduos na sociedade. Segundo Bakhtin (2006, p. 38) “[...] a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for”. As competências e habilidades aliadas aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento representam a ideia-força instituída na BNCC que instrumentalizam e, de certa forma, engessam a atuação do professor. De acordo com o

pesquisador,

Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significativo, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (BAKHTIN, 2006, p. 38).

Dessa forma, nascem algumas indagações: quais signos ideológicos estão impressos nos enunciados da BNCC? Os direitos de aprendizagem, os campos de experiência e componentes específicos das áreas do conhecimento determinam ou orientam para o trabalho autônomo docente?

Dada a polissemia de sentidos e a abertura semântica da palavra, há diferentes debates e apropriações do conceito de autonomia nas políticas curriculares, como, por exemplo, a autonomia representada em competências requeridas dos discentes da Educação Básica.

A BNCC não nos revela um conceito de autonomia, mas a insere como a 10^a (décima) competência ao ser adquirida pelos estudantes ao final de cada etapa da educação básica. Assim, está mencionada no documento: 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10).

Compreende-se que a autonomia, na BNCC, é vista como um objetivo a ser atingido aliado a outros valores sociais. Ao retratar o compromisso com a educação integral, a autonomia está associada à proatividade e à busca de soluções. A forma como é referenciada demonstra uma integração entre o sistema educativo e o sistema produtivo, em que o projeto de vida é direcionado intencionalmente à formação para o mundo do trabalho e às incertezas de um mercado em ebulição. Segundo Aguiar, Selles & Dutra (2015, p. 271), cabe ao Estado, [...] “como regulador do campo educacional, exercer a sua atuação no campo de disputa de projetos com intencionalidades políticas”.

No que se refere à etapa da educação infantil, o termo é associado ao educar e cuidar no sentido do trabalho com as culturas plurais das crianças. Quando há referência às sínteses da aprendizagem, o termo autonomia dialoga com as práticas de higiene e alimentação, tais como se vestir e ter cuidados com o corpo. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a BNCC passa a destacar a autonomia intelectual articulada à compreensão das normas de convivência social. O fortalecimento da autonomia para os adolescentes corresponde às ferramentas para acessar os diferentes conhecimentos e fontes de informação. A Base destaca aproximadamente 112 (cento e doze) definições e associações para a competência da autonomia, o que pressupõe que a BNCC em seu conjunto modifica amplamente o projeto da Educação Brasileira, no que diz respeito ao sistema de avaliação, elaboração de materiais didáticos e percursos (itinerários) formativos a serem cumpridos.

A concepção reducionista e pouco explorada do próprio conceito de competência, banaliza os

conteúdos obrigatórios e promove alterações significativas na estrutura curricular, impactando diretamente o trabalho dos professores em sala de aula.

A adequação e “operacionalização” da BNCC em todas as etapas e modalidades da Educação nos conduz a um tecnicismo educacional reelaborado e a uma dualidade educacional de novo tipo. O ditame do rol de competências e habilidades das exigências curriculares da lei, presume que as propostas educacionais para o andamento formativo abarquem a privatização de parte do serviço educativo, mediante a parceria com instituições ou organizações que ofertam educação presencial ou a distância em diálogo com a flexibilização e captação de recursos.

A lógica capitalista consentida pelas demandas de setores pouco comprometidos com a educação e formação de professores, apaga e silencia os sentidos da autonomia vinculados à formação integral, humana, livre, criativa e crítica, que se propõem a transformar a realidade dos sujeitos em suas leituras, experiências e saberes.

Para fins exemplificativos da complexidade de nossa discussão, citamos no Quadro I, dos anos iniciais do ensino fundamental, a configuração das áreas do conhecimento destacadas na BNCC, e realizamos em seguida uma breve análise da adequação da formação dos professores:

Quadro I: Áreas do Conhecimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Área	Eixos, dimensões e unidades temáticas
Linguagens	Língua Portuguesa - eixos: leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica; Arte - dimensões: artes visuais, dança, música, teatro; Educação Física - unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, práticas corporais de aventura; Língua Inglesa - eixos: leitura, oralidade, escrita, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural.
Matemática	Unidades temáticas: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística.
Ciências da Natureza	Unidades temáticas: matéria e energia, vida e evolução, terra e universo.
Ciências Humanas	Geografia - unidades temáticas: o sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial, natureza, ambientes e qualidade de vida; História - processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento.
Ensino Religioso	Unidades temáticas: identidades e alteridades, manifestações religiosas, crenças religiosas e filosofias de vida.

Fonte: autoras, 2022.

A matriz curricular proposta na BNCC apresenta inúmeros componentes curriculares específicos para cada área do conhecimento. A cada componente instituído é descrito um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento. Essa organização não é nova nem tampouco própria da atual BNCC. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, já trabalhavam e direcionavam a

atuação docente para o exercício das competências, habilidades, objetivos, áreas e temas transversais. Segundo os Parâmetros (1997, p. 42):

Os componentes curriculares foram formulados a partir da análise da experiência educacional acumulada em todo o território nacional. Pautaram-se, também, pela análise das tendências mais atuais de investigação científica, a fim de poderem expressar um avanço na discussão em torno da busca de qualidade de ensino e aprendizagem.

Os PCNs durante um longo período fizeram parte do discurso e das práticas dos professores, e sua operacionalização ainda é mencionada nas discussões sobre o currículo. O papel do professor, descrito nos PCNs, é reforçado com o caráter de apresentador:

[...] a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar. Para tanto, é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades [...] (BRASIL, 1997, p. 48).

Em tese, as políticas curriculares pensadas para os professores na história da educação brasileira não consideram o trabalho crítico, criativo e autônomo do docente como essenciais, e também as funções sociais de sua profissão.

Na tentativa de organizar a formação inicial de professores que atuam na Educação Básica com vistas à operacionalização da BNCC em sala de aula, o Conselho Nacional de Educação homologou a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, definindo 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). O segundo item dessa proposta formativa sobre a BNCC se relaciona à organização curricular, e prevê uma carga horária de 3.200 horas, das quais 1.200 horas são destinadas apenas à BNCC, e 800 horas para os demais componentes teóricos e de fundamentação.

No art. 11, no item III: 800 horas, a prática pedagógica prevê 400 horas para o “estágio supervisionado”, que deve acontecer em situação real de trabalho em escola, ou seja, configura-se exploração da mão de obra do licenciado. Na prática, os estudantes terão que assumir 1 semestre na escola pública ou 20 horas semanais. O quarto aspecto a ser destacado diz respeito a ausência do campo da Gestão Educacional na BNC-Formação. Esse hiato pode ser compreendido como algo intencional, pois, articula-se, possivelmente, com a PEC 32/20, que trata da Reforma Administrativa do Estado, permitindo que os cargos de gestores/ diretores sejam ocupados por agentes externos ou eminentemente políticos. Além disso, a formação para atividades pedagógicas e de gestão, descrita no art. 22, passa a ser complementar, ou seja, ganha um caráter de aprofundamento de estudos, não

incluídos no período formativo.

Ainda em relação à carreira do professor, temos a retomada das Habilitações no Art. 13 – Formação de Professores Multidisciplinares da Educação Infantil, Formação de Professores Multidisciplinares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Formação de Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, porém focaremos apenas naquelas voltadas para os anos iniciais da educação básica. A retomada das habilitações significa na prática a destruição das Faculdades de Educação, as quais são responsáveis hoje pelos processos formativos e investigativos nas instituições de educação superior. Além disso, conforme destaca Freitas (2021, s/p), a CNE propõe “a criação de trilhas diferenciadas para professores especialistas separadas da formação do diretor, cria e aprofunda a desigualdade profissional no interior da escola, e rompe o princípio da gestão democrática”.

As modalidades Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola são tratadas apenas no art. 16, e devem ser organizadas de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Cabe ressaltar que a referida Resolução “reconhece” os saberes específicos e as práticas contextualizadas dessas modalidades, porém resguarda-se para que sejam submetidas Resolução, logo a BNCC.

Por outro lado, é necessário observar do ponto de vista estatístico sob quais bases se sustentam o aumento/diminuição do número de professores na Educação Básica e a equiparação com a formação inicial em nível superior.

De acordo com o Censo Escolar realizado em 2020, pelo INEP, atuam na Educação Básica brasileira 2.189.005 docentes, dos quais 63% encontram-se no ensino fundamental, sendo 88,1% do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino. As faixas etárias com maior concentração são as de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos.

Entre os 748 mil docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 85,3% têm nível superior completo (81,8% em grau acadêmico de licenciatura e 3,5% em bacharelado) e 10% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,7% com nível médio ou inferior. Nos anos finais do ensino fundamental, 91,8% dos docentes possuem nível superior completo (87,9% em grau acadêmico de licenciatura e 3,9%, bacharelado). Nesta etapa, houve um aumento de 6,6% de professores com formação superior em licenciatura, no período de 2016 a 2020.

No que se refere à adequação da formação docente com a disciplina lecionada, o Censo 2020 revelou que a disciplina de língua estrangeira teve o pior índice nos anos finais do ensino fundamental. Nesse caso, apenas 39,5% das turmas tiveram aulas ministradas por professores com formação adequada na disciplina. A disciplina de Educação Física teve o melhor resultado, com 72,2% das turmas atendidas por docentes com formação na área ministrada nos anos finais.

Como é possível perceber, há uma discrepância entre as áreas do conhecimento evidenciadas na BNCC e as informações apresentadas pelo último Censo, publicado antes do início do período pandêmico. Há de se pontuar a relevância da formação docente e as contradições entre aquilo que se propõe na Base e o cenário de carências de professores no contexto brasileiro.

A meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) versa sobre os cursos de pós-graduação e graduação dos docentes da educação básica. A meta objetiva formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores de Educação Básica até o último ano de vigência do plano, e garantir a todos esses profissionais formação continuada em sua área de atuação, considerando necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

O Censo Escolar/2020 evidencia um aumento de 34,6% para 43,4% de professores com pós-graduação, de 2016 a 2020. Nos anos finais do ensino fundamental também houve uma elevação, com o percentual de docentes com formação continuada saindo de 33,3%, em 2016, para 39,9%, em 2020.

Nesse sentido, a BNCC e a BNC-Formação enquanto garantias dos princípios constitucionais democráticos precisam ser vistas e analisadas a partir das demandas reais e potenciais do chão da escola pública brasileira, na relação existente entre Escola-Universidade.

Destacamos que o investimento em formações continuadas para além da formação inicial de professores em cursos de Educação Superior não garante por si só a autonomia, porém a sua ausência ou existência precária inviabilizam qualquer forma de constituição de autonomia.

Destacamos, que o investimento em formação continuada, para além da formação inicial de professores em curso de Educação Superior, por si, só não garante a autonomia, porém, a sua ausência ou a existência precária inviabiliza qualquer forma de constituição de autonomia, concretizando assim o silenciamento formativo dos professores.

Assim, o silenciamento formativo dos professores na Resolução, promove uma valorização parcial da autonomia, uma vez que delega a terceiros autonomia e responsabilidade pela formação (instituições financeiras, privadas, fundações e ao mercado editorial de livros didáticos). Tal dinâmica se traduz no apagamento e esvaziamento curricular tanto na Educação Básica como na Educação Superior.

Considerações

A Resolução é um retrato das políticas implementadas no lastro do Golpe de 2016, e, na verdade, se traduz no seguinte tripé: privatização da escola (livros, manuais, formação), controle (avaliação interna e externa) e padronização formativa dos currículos. Nesse sentido, concordamos com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 92) quando destacam que vivemos, na verdade, uma

bricolagem, ou seja, quando afirmam que “aos interesses do capitalismo vigente juntam-se princípios e ideários de outras épocas, porém, ressignificados. Essa estratégia abre passagem ao programa governamental e conquista adeptos”.

Além disso, entendemos que a Resolução nº 02/2019 é contrária à concepção formativa praticada nas universidades públicas e por seus pares institucionais, como Anfope, ForumDir, ANPED, entre outros. Nesse contexto, a docência funciona como a base dos cursos de Pedagogia. Trata-se de uma construção coletiva, diferenciando-se da Resolução nº 02/2019. Outro ponto que destacamos é a retomada da concepção privatizante presente nas políticas educacionais em curso no Brasil. Ou seja, atualmente observa-se um discurso que busca alinhar uma “base nacional” a materiais didáticos (pasteurizados) e a uma avaliação externa, acreditando-se que essa “equação” subsidiará melhores índices educativos. Em outras palavras, uma nota alta significa uma escola de qualidade.

As questões, por ora apresentadas, exigem que retomemos alguns pontos que foram elencados ao longo do texto e que não se esgotam. A implementação da BNCC e BNC - Formação traz desafios à formação docente e à universidade pública, pois instituições que não participam da lógica da capitalização do ensino vêm perdendo centralidade no processo formativo dos futuros licenciandos. O primeiro ponto, já destacado pelas autoras, é a concepção de formação centrada no domínio de competências e habilidades, visando a atuação prática. Neste modelo formativo, “[...] o professor torna-se um instrumento de transmissão do conteúdo, e o aluno tem sua formação voltada para o mundo do trabalho, centrada pelas aprendizagens essenciais (SILVA 2020, p. 18). Essa concepção coaduna com o Art. 4º, parágrafos 1º, 2º e 3º da Resolução:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I- dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II- demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III- reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV- conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

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

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I- comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
II- comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
III- participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
IV- engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 3).

Esse ‘novo’ modelo formativo exige uma adequação dos projetos de ensino das universidades às diretrizes da Resolução, de modo que: “[...] as universidades deverão seguir o receituário predeterminado para que os futuros professores ao ingressarem nas escolas estejam prontos para desenvolver no(nas)/ com seus alunos(as) o saber-fazer prático, tendo como foco o mercado de trabalho desde a Educação básica” (ANDRADE, COSTA e CABRAL, 2021, p. 906). Nesse sentido, o que interessa é uma formação docente cada vez mais aligeirada, esvaziada e instrumental, pois se objetiva uma formação da classe que vive do trabalho e os interesses do capital.

Diante dessa nova perspectiva formativa, caberia às universidades em seus cursos de licenciaturas apenas oferecer os “[...] conhecimentos teóricos que possam ser conjugados com atividades práticas, que estimulem a capacidade de identificar, organizar, avaliar os objetos de ensino da educação básica” (MATOS, 2020, p. 8).

Nesse sentido, a formação promulgada pelo capital é contrária a uma formação emancipatória para o professor, ou seja:

[...] O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673).

Diante do apresentado, reforçamos o questionamento acerca da autonomia docente neste ‘novo’ modelo formativo, uma vez que o conceito de autonomia foi, no contexto das reformas neoliberais dos anos de 1990, em vigor até os dias atuais, reconfigurado para a noção de competências e profissionalização. As reformas educativas orientam assim que o professor assuma preocupação apenas com a dimensão profissional do seu trabalho em detrimento da visão do seu sacerdócio, ou seja, do reconhecimento em torno da complexidade do trabalho educativo e de sua autonomia.

Nesse sentido, enquanto educadoras e pesquisadoras do campo da educação, devemos lutar contra a homologação e implementação da Resolução nº 2/2019, que tem como proposição subalternizar e aligeirar o processo formativo dos futuros licenciados em favor dos empresários da educação, dos capitalistas, dos fundamentalistas e dos obscurantistas que atualmente ‘ocupam’ o Conselho Nacional de Educação – CNE. Para concluir, recorremos a Freitas (2018, p.139- 144) que esclarece um pouco o nosso cenário atual.

O Combate exige, também, a participação efetiva de todos e todas nesta guerra

híbrida, nesta guerra de posição, de forma a enfrentarmos e combatermos incansavelmente a tática do silenciamento, ocultamento e inversão que visa construir um consenso em torno do abominável que é a destruição da educação pública, sua privatização e mercadorização. Isto não interessa a classe trabalhadora, pois são interesses da classe burguesa, dominante, e interessa tão somente aos rentistas, capitalistas, imperialistas.

Em face da complexidade que é legitimar um currículo comum para a pluralidade que compõe a realidade brasileira, entendemos a importância do adensamento teórico e prático das propostas curriculares nos cotidianos escolares. Nesse sentido, um dispositivo normativo capaz de produzir mudanças significativas, somente será possível a partir dos sentidos produzidos com a escola, rompendo com a mera prescrição e lógica pragmática da educação.

Referências

AGUIAR, M. Â. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. Â. S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p.8-22.

AGUIAR, M. Â.; SELLES, S. E; DUTRA, Í. M. Entrevista. **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**. Brasília, v.9, n.17, p. 271-281, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/580/654> acesso em: 05 de ago. 2022.

ANDRADE, A. C; COSTA, M. C. S.; CABRAL, M. C. R. Política de formação de professores e professoras no Brasil: O Programa Residência Pedagógica na Região Norte. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v.13, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12236> acesso em: 26 abr.2022.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; DE SÁ, H. G. M. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912/6736>.

ANTUNES, R. **O continente do Labor**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

ARROYO, M. G. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, out-dez., 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/jZgN9bxbKPr8m5SKrNCQr5f/>: Acesso em: 05 de ago.2022

BAKTHIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. –ed. – São Paulo: Huvitec, 2006.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, v.25, n.89, p.1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22617.pdf>. Acesso em: 27 abr.2022.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-22, e-20518.055, 2022.
Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

BAUER, A. Estudos sobre sistemas de avaliação educacional: um retrato em branco e preto. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 7-31, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/115/383> Acesso em: 04 de ago. de 2022.

BAZZO, V.; SCHEIBE, 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. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm acesso em: 27 abr.2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm acesso em: 27 abr.2022.

BRASIL. **Lei nº 13.467**, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13467.htm acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> acesso em: 26 abr.2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Parecer nº 2.167**. 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). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.

BRASIL. **Proposta de Emenda Constitucional nº 32**. Altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0dtvi2exjyi1389px1mwpsm013477596.node0?codteor=1928147&filename=PEC+32/2020 acesso em: 25 abr.2022.

BRASIL. **Portaria nº 412**, de 17 de junho de 2021. Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3559/portaria-mec-n-412> acesso em: 25 abr.2022

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-22, e-20518.055, 2022. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. **Censo da Educação Básica (2020). Notas Estatísticas.** Brasília – DF, INEP/ MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf acesso em: 25 abr.2022

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 27 abr., 2022.

CASSIO, F. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Jornal Nexo**, 02 de dezembro de 2017. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular?utm_source=socialbttns acesso em: 27 abr. 2022.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC – Formação para a Universidade pública e formação docente. **RIAAE –Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924/10561> acesso em: 27 abr. 2022.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.** Expressão Popular: São Paulo, 2018.

FREITAS, H. CNE indica os caminhos para a destruição da educação e da pedagogia, publicado em 11 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/02/11/cne-indica-os-caminhos-para-a-destruicao-da-educacao-e-da-pedagogia/> Acesso em: 04 de ago de 2022.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt><http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 04 de ago. de 2022.

GRABOWSKI, G. BNCC desconstitui a autonomia docente. **Extra Classe**, 5 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/colunistas/gabriel-grabowski/2019/11/bncc-desconstitui-a-autonomia-docente/>. Acesso em: 27 abr.2022.

HYPOLITO, A. M. BNCC - Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.13, n.25, p.187-201, jan/mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-22, e-20518.055, 2022. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-aumento-de-escolaridade-dos-docentes>. Acesso em: 27 abr. 2022.

LIMA, A. M.; SENA, I. P. F.S. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital Curricular In: SENA, I. P. F. S.; LIMA, A. M.; UCHOA, A. M. C. (orgs) **Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS, Editor FI, 2020, p.38-60.

MATOS, C. C. **A concepção de organização curricular na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019:** implicações para a docência. No Prelo, 2020.

MENDES, V. R.; PERONI, V. M. V. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos *think tank* na política educacional brasileira. **Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 1, Passo Fundo, p. 65-88, jan/abr. 2020. Disponível em: Acesso em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10575/114115129> Acesso em: 04 de ago de 2022.

MODONESI, M. O conceito de autonomia no marxismo contemporâneo. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 12, N. 01, 2021, p. 707-733. DOI: 10.1590/2179-8966/2020/47878| ISSN: 2179-8966.

MPB. MOVIMENTO PELA BASE. **Dúvidas frequentes**. Sítio eletrônico. Última atualização em 16 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/duvidas> Acesso em: 26 abr. 2022.

SILVA, K. A. C. P. A. (de) Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular In: SENA, I. P. F. S.; LIMA, A. M.; UCHOA, A. M. C. (orgs) **Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS, Editor Fi, 2020, p. 102-122.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

THWAITES R. M. **La autonomía como búsqueda**, el Estado como contradicción. Buenos Aires: Prometeo, 2004.

Recebido em: 12 de maio de 2022.

Versão corrigida recebida em: 31 de julho de 2022.

Aceito em: 25 de agosto de 2022.

Publicado online em: 19 de novembro de 2022.

